

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Минский государственный лингвистический университет

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

Из опыта работы

Сборник статей

Минск
МГЛУ
2021

УДК 378.046.4:811
ББК 74.484.78+81.2-936
Д 68

Рекомендован Редакционным советом Минского государственного лингвистического университета. Протокол № 1(59) от 17.02.2021г.

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент *В. В. Мартынова* (БГПУ); кандидат педагогических наук, доцент *Т. П. Леонтьева* (МГЛУ)

Редакционная коллегия: Л. А. Тригубова (*отв. редактор*), Л. В. Шимчук, Т. Г. Дементьева, И. Г. Осмоловская, А. В. Дубасова, Т. Г. Попко, Е. И. Головач

Дополнительное языковое образование: Из опыта работы: сб. ст. / Д 68 редкол. : Л. А. Тригубова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2021. – 124 с.

ISBN 978-985-28-0090-7

Сборник посвящен рассмотрению различных аспектов дополнительного языкового образования и обобщает накопленный практический организационный и методический опыт работы преподавателей Минского государственного лингвистического университета на образовательных программах повышения квалификации и переподготовки кадров в ИПКиПК МГЛУ.

Предназначается для преподавателей, работающих в сфере дополнительного образования взрослых.

УДК 378.046.4:811
ББК 74.484.78+81.2-936

ISBN 978-985-28-0090-7

© УО «Минский государственный
лингвистический университет», 2021

ПРЕДИСЛОВИЕ

Принятая мировым сообществом концепция образования через всю жизнь стимулирует поиск новых подходов к образованию взрослых. Андрагогика как теория и практика образования взрослых выделена в самостоятельную отрасль научного знания и переживает этап особой актуальности, систематизации накопленного знания и опыта, формирования инновационных подходов.

Постоянно растущие потребности в непрерывном образовании и самообразовании выдвигают сферу образования взрослых на приоритетное место в государственной образовательной политике, что стимулирует организаторов дополнительного образования на поиск эффективных путей совершенствования образования взрослых. Одно из важнейших направлений – качественная подготовка специалистов, направляемых для работы со взрослыми обучающимися.

В данном сборнике статей предпринята попытка осмысления, обобщения и анализа различных аспектов дополнительного языкового образования на основании практического опыта работы преподавателей Минского государственного лингвистического университета на образовательных программах дополнительного образования взрослых Института повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ.

Авторы делятся своим значительным опытом использования современных социальных и информационно-коммуникационных образовательных технологий, разработки и апробации учебно-методического обеспечения образовательного процесса, организации контрольно-оценочной деятельности преподавателей, комбинирования аудиторной и онлайн-форм обучения. В представленных статьях рассматриваются проблемы профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, совершенствования качества повышения квалификации специалистов, учителей и преподавателей иностранных языков, профессиональных переводчиков, требования, предъявляемые к специалистам, работающим со взрослыми. Значительное внимание уделено психологическим аспектам обучения взрослых иностранным языкам, анализу их познавательной самостоятельности и самооценки.

В статьях обобщен богатый методический опыт работы со взрослыми, что может реально способствовать оказанию практической помощи молодым преподавателям, которые работают или будут работать в данной сфере.

Хотела бы выразить признательность всем преподавателям Института повышения квалификации и переподготовки кадров, всем коллегам в университете, принимающим активное участие в реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых, за высокопрофессиональную работу, понимание важности данного вида образовательной деятельности и постоянную готовность к сотрудничеству.

Л.А. Тригубова,
директор ИПКиПК МГЛУ

Е. В. Бондаренко (Минск, МГЛУ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE ПРИ РАЗРАБОТКЕ И ПРОВЕДЕНИИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящее время наблюдается активное внедрение электронных образовательных средств во все сферы образования, в том числе и в систему повышения квалификации. Использование средств электронного обучения позволяет значительно улучшить качество и эффективность курсов повышения квалификации, что прослеживается, например, в оптимизации объема предлагаемого материала, сокращении временных затрат, более активном участии обучаемых в учебном процессе, так как каждый из них должен обработать предлагаемый для обучения материал в полном объеме. Благодаря функции автоматического отслеживания выполнения заданий у участников курса повышается уровень мотивации и появляется более ответственное отношение к своим учебным обязанностям. Индивидуализация ритма учебы достигается за счет того, что участники курса могут сами определять время и место выполнения заданий, продолжительность работы над отдельными видами заданий, необходимость повторения пройденного материала, а также за счет дополнительных заданий, количество которых обучаемые могут индивидуально регулировать в зависимости от уровня профессиональной подготовки, поставленных целей и имеющихся временных ресурсов. Учебный материал может быть построен в виде отдельных тематически завершенных модулей: в таком случае участники курса могут индивидуально определять, какие тематические модули они хотели бы пройти и в какой последовательности. Такой модульный принцип построения курса позволяет организовать курсы повышения квалификации максимально ориентированными на потребности каждого отдельного участника. Благодаря функции автоматизированного тестирования значительно упрощается промежуточный, итоговый контроль и самоконтроль на разных этапах курса. Указанные особенности организации курсов повышения квалификации с использованием электронных средств обучения подходят в первую очередь тем, кто охотно организуют свою работу самостоятельно, в том числе дома. Такой формат работы привычен и комфортен для разных целевых групп, среди которых в первую очередь можно выделить учителей, так как именно их профессиональная деятельность подразумевает большой объем самостоятельно организованной работы.

Разные электронные ресурсы предоставляют разработчикам и участникам курсов повышения квалификации разные технические и методико-дидактические возможности для организации учебного процесса. Виртуальная образовательная платформа Moodle имеет в своем арсенале широкий спектр разнообразных технических инструментов, однако при выборе подходящих инструментов необходимо в первую очередь отталкиваться от мето-

дических и дидактических целей. Техническая составляющая курса должна лишь служить достижению поставленных целей, а не становиться самоцелью «использование ради использования».

Для каждого отдельного этапа курса повышения квалификации можно подобрать те технические инструменты виртуальной образовательной платформы Moodle, которые будут способствовать достижению поставленных целей и решению промежуточных задач.

На *этапе знакомства участников друг с другом* образовательная платформа Moodle позволяет не только создать благоприятную атмосферу в группе, но уже в первых заданиях в легкой и доступной форме познакомить участников с базовыми функциями и инструментами платформы. Задания на данном этапе должны быть интерактивными, чтобы участники могли снять барьеры в общении и страх перед незнакомой технической средой. Зачастую на этом этапе используют инструмент «форум», который способствует интерактивному взаимодействию участников курса. Например, выполняя задание «Мой рабочий стол», участники курса сначала публикуют в форуме фотографию своего рабочего стола и в сообщении к нему рассказывают о себе, своей профессиональной деятельности, любимых вещах или привычках, а затем читают информацию, опубликованную другими участниками, задают дополнительные вопросы, делятся впечатлениями, находят схожие интересы или новые идеи. При проведении курса повышения квалификации на иностранном языке такое задание позволяет настроиться на общение в иноязычной среде, снять языковой барьер, уменьшить чувство страха. Благодаря техническим возможностям инструмента «форум» на платформе Moodle такие задания можно проводить в игровой форме. Например, использование настройки «участники могут видеть ответы других только после того, как опубликовали свой вариант ответа» позволяет организовать задание «Я и мой любимый город» таким образом: участники курса должны опубликовать сообщение о себе и описать свой любимый город, не называя его. Другие обучаемые высказывают свои предположения в комментариях к этому сообщению, но они не видят уже опубликованные ответы, пока не напишут свой. Это сохраняет заинтересованность и позволяет всем принять активное участие в выполнении задания.

При организации курсов повышения квалификации на платформе Moodle большое значение имеет *этап знакомства с виртуальной средой*, который должен быть реализован в самом начале курса. Особенно важен данный этап в том случае, когда обучаемые почти не имеют опыта работы с мультимедийными средствами. Цель этого этапа заключается в том, чтобы показать обучаемым основные элементы и инструменты курса, их технические возможности. Хорошо зарекомендовали себя на данном этапе задания, имеющие характер квеста. Для их реализации используются такие инструменты, как «Тест» или «Лекция», которые предлагают различные типы заданий для самоконтроля, например, выбрать один / несколько правильных ответов, соотнести слова с элементами картинки, вставить слова в текст, дать краткий,

развернутый или числовой ответ и многие другие. Типы заданий или вопросов могут варьироваться в зависимости от поставленных целей и обрабатываемого материала. Участники курса могут по указанным в задании ссылкам переходить к определенным элементам курса и, рассмотрев/протестировав их, выполнить какое-то простое задание, например, выбрать правильный вариант из предложенных или соотнести предложенные элементы с объяснениями к ним. Такие задания позволяют участникам курса осмотреться в виртуальном учебном помещении, познакомиться с его основными элементами, разобраться в базовых функциях. Игровой характер заданий способствует повышению мотивации и снижению уровня страха перед техникой и незнакомой учебной средой.

Этап самооценки уровня знаний помогает участникам курса определить свой стартовый уровень знаний и умений по теме курса, осознать имеющиеся пробелы, а также сформировать положительный настрой относительно новой информации, которую им предстоит узнать. Для данного этапа подходит, например, такой инструмент как «анкета». Технические возможности анкет позволяют провести опрос среди участников курса по заданным вопросам, предоставляя им возможность либо выбрать подходящий ответ, либо дать свой, в том числе с краткой или развернутой аргументацией. Заполненная анкета может быть использована в конце курса повторно, чтобы участники смогли сравнить достигнутые результаты со своим стартовым уровнем и оценить произошедшие изменения. Технические возможности «анкеты» позволяют обобщить и статистически проанализировать результаты опроса.

Этап обмена опытом может быть интегрирован в этап знакомства или выделен в отдельный. На данном этапе участники курса делятся с друг с другом информацией о своей профессиональной деятельности, сфере профессиональных интересов, целевой группе, в которой преимущественно осуществляется работа, личными достижениями или наиболее удачными методическими разработками. При проведении курса повышения квалификации по теме «Использование мобильных средств связи на занятиях по иностранному языку» участники могут поделиться опытом, какими мобильными приложениями они активно пользуются на занятии и разработанными упражнениями. Таким образом, данный этап может стать своеобразной сокровищницей, из которой каждый сможет почерпнуть что-то новое для себя. Для обмена опытом могут быть использованы различные элементы Moodle, например, анкета, форум, вики, база данных со сбором информации в виде заданных полей. Собранный на данном этапе информация поможет преподавателю, ведущему данный курс повышения квалификации, в случае необходимости оптимизировать или адаптировать учебный процесс и предлагаемый учебный материал, дифференцированно подойти к каждому участнику курса. Именно на этом этапе преподаватель может увидеть, чем обучаемые уже владеют и активно пользуются, и внести необходимые корректировки в следующий этап курса, на котором обучаемые получают новую информацию.

Для организации *этапа получения новой информации* виртуальная образовательная платформа Moodle предоставляет множество разнообразных инструментов. Это наряду со ссылками на внешние источники информации и загруженными в учебный курс материалами могут быть и различные форматы организации работы над учебным материалом и формы контроля понимания / усвоения материала. Элемент курса «тест» позволяет создавать целые цепочки заданий с использованием текстовых, аудио- и видеоматериалов. При этом в тесте можно устанавливать количество попыток, время начала / завершения работы, ограничивать продолжительность выполнения, интегрировать в ответы подсказки и комментарии, включать различные формы отслеживания выполнения. Элемент курса «лекция» позволяет преподавателю располагать учебный материал и практические задания к нему (обычно тестового характера) в интересной и гибкой форме. Преподаватель может использовать линейную схему лекции, состоящую из ряда обучающих страниц, или создать сложную схему, которая содержит различные пути или варианты для обучаемого. В зависимости от выбранного ответа участники могут перейти на другую страницу, возвратиться на предыдущую или быть перенаправленными совершенно по другому пути. По пройденному в таком формате материалу может быть организована дискуссия в форуме или работа в группах по созданию совместного анализа в вики.

Этап симуляции учебных ситуаций очень важен при проведении курса повышения квалификации для учителей иностранных языков. При симуляции обучаемые переносятся в фиктивные учебные ситуации, имитирующие реальный процесс обучения, при этом учителя как участники курса выполняют роль учащихся и в этой роли апробируют разные типы упражнений или заданий. Преимущество платформы Moodle заключается в том, что при этом могут быть задействованы различные социальные формы работы: задания могут выполняться как индивидуально, так и в парах и малых группах. При выполнении заданий в парах и малых группах обучаемые могут использовать средства синхронного и асинхронного общения, предлагаемые Moodle, например, форум, чат, вики, страницы совместной обработки текстов «Etherpad». Работу можно организовать таким образом, чтобы участники работали в режиме невидимых групп, когда обучаемые разных групп не видят процесс работы друг друга.

К этапу симуляции учебных ситуаций должен непосредственно примыкать *этап рефлексии*. На данном этапе участники курса снова возвращаются в роль учителя и анализируют полученный на этапе симуляции опыт, например, какие положительные или отрицательные результаты были достигнуты, какие технические или содержательные сложности возникали при выполнении заданий, смогут ли учащиеся из целевых групп участников курса справиться с такими заданиями. Этап рефлексии может быть организован в виде дискуссии в форуме или в формате отдельных высказываний в блоге. При этом функции комментирования, доступные в блоге, позволяют провести целенаправленный обмен мнениями.

Этап применения новых знаний заключается в преломлении полученных знаний к своей целевой группе. На данном этапе осуществляется перенос приобретенных знаний в свою профессиональную деятельность. Участники курса разрабатывают отдельные упражнения или комплексы упражнений, используя приобретенные на курсе повышения квалификации знания. Важным элементом данного этапа является апробирование разработанных материалов в реальном учебном процессе и анализ полученных результатов. Реализация данного этапа с использованием платформы Moodle позволяет организовать консультационную поддержку участникам курса в отложенных комментариях или в формате реального времени в чате. Участники курса могут получить помощь преподавателя в виде тематического и технического сопровождения.

Завершается курс повышения квалификации *этапом анализа полученных результатов и обратной связи*. Участники курса сравнивают достигнутый уровень знаний и умений с исходным, анализируют полученные результаты, высказывают свое мнение об учебном материале, заданиях, дают рекомендации по оптимизации данного курса повышения квалификации. Для реализации этого этапа на платформе Moodle используются такие инструменты, как анкета, глоссарий, форум.

Использование виртуальной платформы позволяет проводить курсы повышения квалификации как в формате дистанционного, так и комбинированного обучения, когда блоки дистанционного обучения чередуются с блоками аудиторного обучения. При этом количество часов на каждый блок, продолжительность отдельных блоков и их очередность могут варьироваться в зависимости от рамочных условий (целей и задач курса, целевой группы, количества выделенных на курс часов, возможности тематического сопровождения курса преподавателем и его интенсивность). При комбинированном обучении можно использовать различные модели чередования онлайн-овых и аудиторных занятий. Особую популярность в настоящее время приобретают также модели комбинированного обучения, в которых вместо аудиторных занятий предлагаются онлайн-занятия, проходящие в режиме реального времени. Для их проведения используют такие программы, как Zoom, Adobe Connect. Виртуальная образовательная платформа Moodle при этом остается той средой, где осуществляется основной учебный процесс.

В. Г. Бричикова (Минск, МГЛУ)

ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ НА КУРСЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

В начале XXI столетия многократно увеличился поток печатной информации на иностранных языках, открылся доступ к зарубежным печатным изданиям, передающим огромное количество информации, являющейся познавательной для специалистов, которые стремятся к прагматическим знаниям, помогающим адаптироваться в аутентичной иноязычной среде. В этой связи встает

проблема обучения уже состоявшихся специалистов иностранному языку для быстрого и качественного извлечения необходимой информации из аутентичных текстов различных литературных жанров, формирования навыков и совершенствования грамматических и лексических умений т.д. Данная статья посвящена характеристике комплекса упражнений по формированию грамматических навыков.

Представляется существенным начинать обучение слушателей на курсе переподготовки на коммуникативной основе в связи с тем, что на этом этапе обучения слушателями является особая социально-психологическая категория людей с высоким уровнем познавательной мотивации. В своем когнитивном развитии уже состоявшиеся специалисты используют более сложные схемы организации и переработки информации и понимания окружающей действительности. Мы предположили, что путь к овладению большим объемом иноязычной информации, которая так им необходима, можно сократить, а скорость и качество извлечения информации улучшить, если уже на начальном этапе обучения применять коммуникативную методику обучения иностранным языкам.

Для современного этапа нашей жизни характерно интенсивное развитие методической мысли, которое способствует дальнейшему уточнению концепции методов обучения иностранным языкам. От правильного выбора метода, отвечающего современным целям, задачам и условиям обучения, во многом зависит эффективность учебного процесса. По-новому сегодня трактуются методы обучения иностранным языкам, в основу которых положены знания о коммуникативной функции языка.

Ретроспективный взгляд на развитие методов обучения иностранным языкам в этом ключе отсылает нас к 60-м годам, когда о коммуникативности говорили в рамках сознательно-практического метода. Б. В. Беляевым был предложен сознательный путь овладения языком при решающем значении иноязычно-речевой практики в процессе обучения. При этом лингвистическая концепция базировалась на идеях Л. В. Щербы, который уже тогда предлагал учитывать интеллектуальные способности обучаемых и способствовать их совершенствованию в процессе обучения. Психологическое обоснование сознательно-практического метода рассматривалось с позиции теории деятельности, наиболее полно разработанной в трудах А. А. Леонтьева.

Достаточно длительное время коммуникативность в обучении иностранным языкам понималась узко и сводилась к сознательному применению правил, где опора на сознательность была определяющим принципом. Такой метод был оправдан при обучении грамматике, когда восприятие субъектом каких-либо грамматических явлений рассматривалось как конструктивная деятельность, когда обучаемый пытался найти в памяти, в ранее накопленном опыте знакомые, наиболее сходные с «новым» языковые явления и путем изменения в нем отдельных деталей применить «новое» в практике.

Новое развитие коммуникативный метод получил с возникновением таких наук, как когнитивная лингвистика, когнитивная психология, когнитология. Определенное влияние на его становление оказала и антропология, изучающая процесс физического и культурного развития человека. Внимание ученых

привлекла культурная антропология, которая исследует «уникальную человеческую способность развивать культуру через общение, через коммуникацию, в том числе и речевую, рассматривать огромное разнообразие человеческих культур, их взаимодействие и конфликты» [1].

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам сегодня основывается на коммуникативной психологии и опирается на принцип сознательности в преподавании, а также на теорию социоконструктивизма, согласно которой обучаемый является активным участником процесса познания с его интересами, с системой культурных и духовных ценностей, а не чистым объектом обучающей деятельности преподавателя. В процессе обучения следует учитывать индивидуально-психологические особенности обучаемого, тип его личности, коммуникативный стиль выполнения деятельности в процессе познания и коммуникативные стратегии, которые используют обучаемые. Интерес к коммуникативному обучению иностранным языкам растет, т.к. проблема обучения иностранному языку понимается не как обучение собственно лингвистическим знаниям, а как трансляция знаний о мире.

Мы рассматриваем коммуникативность как технологию или стратегию образования, в процессе которой постоянно соблюдаются основные параметры (характеристики, принципы, качества, свойства) общения. Для разработки комплекса упражнений по обучению практической грамматике английского языка в курсе переподготовки необходимо соблюдение принципов

- 1) *речемыслительной деятельности*;
- 2) *новизны*;
- 3) *функциональности*;
- 4) *индивидуализации*;
- 5) *ситуативности* [4].

Речемыслительная активность обучающихся предполагает постоянное включение в процесс решения задач общения. Данный принцип заключается в том, что все задания на всех ступенях обучения грамматике английского языка представляют собой речемыслительные задачи разного уровня проблемности и сложности. Любой речевой материал (фраза, текст) имеет коммуникативную ценность, т.е. используется носителем языка в процессе общения. Согласно данному принципу, все упражнения должны быть в той или иной степени «оречевленными» [2, с. 67]. Именно такой подход вызывает не внешнюю, а внутреннюю активность обучающего, когда он включен в процесс общения.

Новизна нами рассматривается как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса. Она касается содержания материала, условий обучения, приемов обучения, форм организации учебного процесса и др. Будучи воплощенным, принцип новизны обеспечивает поддержание интереса к учению, формирование речевых навыков, развитие продуктивности и динамичности речевого умения, развитие коммуникативной функции мышления.

Принцип функциональности весьма многоаспектен и определяет в системе обучения общению очень многое. Функциональность служит основой овладения грамматической стороной речи (речевыми образцами) и предписывает стратегию усвоения грамматических форм на основе их функций в речевой деятельности, т.е. не «запомни, а потом используй», но «используя, овладевай».

Принцип индивидуализации можно считать сердцевинной коммуникативного обучения, одним из главных средств создания мотивации. Индивидуализация предполагает выражение личностного отношения к проблемам и предметам обсуждения. Общение всегда индивидуально, всегда окрашено и обусловлено всеми чертами индивидуальности человека: индивидуальными, субъектными и личностными. Все три группы свойств важны в обучении. Это значит, что такие проблемы обучения, как отбор материала для говорения, текстов для чтения, организации упражнений и др., решаются только с учетом личностной индивидуализации.

Ситуативность выражается в том, что общение обучающихся с преподавателем, между собой в процессе овладения грамматическим материалом можно охарактеризовать как систему взаимоотношений, порожденных ситуативными позициями общающихся.

При разработке комплекса упражнений для формирования грамматических навыков и умений у слушателей курса переподготовки все вышеописанные принципы коммуникативной методики обучения обязательно должны найти в нем отражение. Вслед за Е. И. Пассовым под термином *комплекс упражнений* мы понимаем один из уровней организации упражнений, направленный на решение более или менее частных задач процесса усвоения материала [3].

Для формирования грамматических навыков и умений на иностранном языке в современной методике применяется целый ряд специальных упражнений.

Проанализируем структуру грамматического навыка в коммуникативной методике обучения иностранным языкам. Мы разделяем точку зрения Е. И. Пассова и будем рассматривать грамматический навык как синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности [4]. Это значит, что как в действии синтезированном, в грамматическом навыке можно выделить составляющие его более частные действия: 1) выбор модели, адекватной речевому замыслу говорящего в данной ситуации; 2) оформление речевых единиц, которыми заполняется модель в соответствии с нормами данного языка.

Выбор модели можно назвать функциональной стороной навыка. В отличие от нее есть и формальная сторона – оформление. Как видно из сказанного, у грамматического навыка есть две операции: 1) операция выбора модели; 2) операция оформления модели. В настоящее время в основном

все системы обучения направлены на последовательное формирование этих операций. Сначала оформление, затем выбор. Это, конечно, очень логично, но неэффективно. Форма и функция речевой единицы должны выступать в единстве, только тогда навык приобретает способность к переносу. Допустим, мы имеем дело с грамматической моделью будущего времени. Ее грамматическое значение – выражение будущности действия. Речевые функции, которые можно выразить с ее помощью, следующие: обещание, удивление, сообщение, предположение, требование, уверенность и др.

Как мы обозначили выше, назначением комплекса упражнений является решение более или менее частных задач процесса усвоения речевых средств. Важнейшей предпосылкой реализации этого требования является соответствие структуры и содержания комплекса объективным закономерностям процесса формирования и совершенствования навыков и процесса развития речевого общения. Для построения комплекса упражнений коммуникативно ориентированного обучения практической грамматике необходимо учитывать следующие критерии:

- 1) учет цели при определении обязательного набора упражнений;
- 2) учет стадий формирования навыков и развития умения при подборе адекватных упражнений и определении их последовательности;
- 3) учет конкретных условий обучения при определении соотношения различных видов упражнений;
- 4) учет родного языка обучающихся;
- 5) учет постепенного нарастания трудностей в усвоении учебно-речевых единиц;
- 6) обеспечение управления речевыми действиями.

Как известно, всякой деятельности можно научиться, выполняя данную деятельность. Задачей говорящего (речевой задачей) никогда не является поставить предложение в прошедшем времени; его задача – выражение определенной мысли, суждения, вызванных, например, желанием осведомиться, не происходило ли действие в прошлом (тогда он употребит прошедшее время). Задачей говорящего никогда не является поставить предложение в отрицательной форме; его задача – желание, например, отрицать мысль собеседника (тогда он употребит отрицательную форму).

Таким образом, первым принципом построения условно-речевых упражнений является принцип использования речевой задачи говорящего. Он реализуется в том, что в упражнении при осуществлении речевых действий слушатель выполняет те речевые задачи, которые свойственны реальному процессу общения. Упражнения нужно организовать так, чтобы реплики слушателей-собеседников шли в одном направлении, т.е. чтобы в них использовалась автоматизируемая форма и чтобы они были в этом плане однотипны. Этому и служит второй принцип условно-речевых упражнений – принцип аналогии в образовании и усвоении грамматических форм. Но форма и функция усваиваются в условно-речевых упражнениях не отдельно, не последовательно (сначала форма, затем ее использование в речи). Здесь на первом

плане у обучающихся – речевая задача. Выполняя ее, он образует по аналогии с образцом нужную для выражения речевой задачи форму. Такой процесс характеризуется тем, что форма усваивается не в отрыве от ее функции, а, наоборот, в тесной связи с функцией. Поэтому правомерно считать, что следует ввести третий принцип построения условно-речевых упражнений – принцип параллельного усвоения грамматической формы и ее функции в речи.

Эти принципы позволяют построить упражнения, отвечающие всем необходимым требованиям, в которых создавались бы оптимальные условия формирования грамматических навыков.

В коммуникативной технологии все упражнения должны быть по характеру речевыми, точнее, упражнениями в общении. Поэтому условно-речевые упражнения – не традиционные подготовительные упражнения (типа языковых, где нет речевой задачи, ситуативности и т.п.), а те же речевые (по основным параметрам), но специально организованные так, чтобы создать условия, необходимые для формирования навыков (однотипную повторяемость речевых единиц).

Таким образом, эту условность следует понимать как условность специальной организации во имя условия, при которой сохраняются необходимые качества общения – функциональность, ситуативность, личная направленность и т.п.

Итак, в отличие от других систем, коммуникативная технология предписывает опору на схему «формирование навыков – развитие умения», в соответствии, с которой формирование навыков проходит в условиях, адекватных речевым. Приведем наиболее характерные условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. В комплекс должны входить четыре вида упражнений (имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные), последовательность которых обуславливается стадиями формирования речевых навыков.

В этой статье мы охарактеризовали комплекс упражнений, который необходимо разрабатывать преподавателю для формирования грамматических навыков, что позволит ему работать не вслепую, не на глазок, а сознательно, на научной основе управлять процессом формирования грамматических навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пассов, Е. И.* Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов, Е. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 173 с.
2. *Пассов, Е. И.* Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. – М. : ГЛОССА – ПРЕСС, 2006. – 240 с.
3. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. язык, 1989. – 276 с.
4. *Пассов, Е. И.* Теория методики: прием как единица теории и технологии / Е. И. Пассов. – Липецк, 2014. – Кн.7. – 656 с.

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В любом секторе на рынке труда всегда требуются профессиональные специалисты, которые справляются с задачами в соответствии с постоянно изменяющимися условиями обеспечения качества работ и услуг. В индустрии перевода расширяется спектр профессиональных компетенций, которыми должен владеть специалист. Зачастую эти компетенции включают дополнительные профессиональные навыки. Сюда можно отнести не только развитие умения добиваться наибольшего соответствия формы и содержания текста оригинала и перевода, улучшения их композиционного построения, логической четкости, точного лексико-стилистического соответствия текстов, но и овладение литературным и терминологическим (специальным, научным, техническим) редактированием, овладение редактированием текста перевода при помощи программного обеспечения для постредактирования текста, овладение системами автоматического реферирования и аннотирования текстов, освоение систем машинного перевода текстов, построение стратегии перевода на основе работы с программами переводческой памяти.

Многие из вышеуказанных компетенций лишь упоминаются на первой ступени высшего образования в учебно-программной документации по подготовке обучающихся по специальности «Современный иностранный язык (перевод)» или «Лингвистическое обеспечение межкультурных коммуникаций», частично включаются в практические занятия по дисциплинам перевода. Одним из направлений в повышении квалификации профессиональных переводчиков является формирование универсальных, углубленных профессиональных и специализированных компетенций на второй ступени высшего образования (в магистратуре) по специальности «Перевод и переводоведение». В образовательный стандарт по вышеуказанной специальности включены не только переводческие дисциплины («Институциональный перевод», «Конференц-перевод»), но и дополнительные предметы, расширяющие компетенции профессионального переводчика на рынке труда, что, в свою очередь, повышает его конкурентоспособность в указанном секторе лингвистических услуг и увеличивает возможности трудоустройства по соответствующей специальности. К дисциплинам, которые позволяют овладеть углубленными профессиональными и специализированными компетенциями, относятся следующие: «Лингвокогнитивные основы моделирования текста перевода», «Терминоведение и терминография», «Литературное и терминологическое моделирование письменного текста», «Межкультурное взаимодействие в профессиональной среде», «Информационные технологии в переводе», «Автоматизированный перевод», «Переводческая семантография», «Родной язык в переводческой деятельности» и др. [1].

Таким образом, обучаясь на второй ступени высшего образования, магистрант овладевает навыками работы с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами обработки лексикографической информации, системами переводческой памяти и автоматизированного перевода для решения научно-исследовательских и инновационных задач в профессиональной области, а также готов к внедрению в процесс перевода новейших информационно-коммуникационных технологий и переводческого инструментария, улучшающего качество перевода. Но не каждый выпускник учреждения высшего образования готов пройти соответствующую подготовку в магистратуре в силу разных причин, прежде всего, стремясь трудоустроиться сразу после получения диплома с присвоением квалификации «лингвист, переводчик» или «переводчик-референт». Сложившаяся ситуация позволяет организовывать новые формы не просто дополнительного образования или переподготовки, но и повышения квалификации.

На пятом курсе переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета в конце учебного года проводится анкетирование студентов с целью определения степени их удовлетворенности обучением, их оценки качества образования, выявления интересов и пожеланий для внесения изменений и дополнений в действующую нормативную учебно-программную документацию. Практически все студенты отмечают, что им не хватает знаний информационно-коммуникационных технологий, которые могут быть полезны в переводческой деятельности, знаний стратегий письменного перевода специальных текстов в разных секторах народного хозяйства Республики Беларусь. При обсуждении форм повышения квалификации специалистов, которые уже работают переводчиками, обычно задается вопрос о самых удобных, оптимальных для них занятиях, которые помогут им получить углубить профессиональные компетенции или приобрести новые знания, навыки и умения.

Многие специалисты сообщают, что готовы проходить курсы повышения квалификации, обучаясь в учреждении высшего образования, т.е. еще не получив саму квалификацию «переводчик». Рассматриваются разные формы организации обучения: семинары, вебинары, факультативные занятия, краткосрочные курсы. Необходимо отметить, что студентам, обучающимся на первой и второй ступенях высшего образования, предлагается участвовать в работе научных кружков, которые зачастую носят практико-ориентированный характер, на переводческом факультете. Участие в научно-практических конференциях, форумах, семинарах и круглых столах в настоящее время также предполагает работу секций, проведение творческих мастерских и мастер-классов, обучающих семинаров, где рассматриваются практические навыки и умения, которые востребованы в индустрии перевода. Одним из примеров может служить проведение ежегодного Форума практикующих переводчиков и преподавателей перевода в МГЛУ, где для студентов, магистрантов и других заинтересованных лиц организуются встречи с переводчиками из международных организаций, директорами и менедже-

рами проектов из ведущих переводческих агентств Республики Беларусь, основными заказчиками кадров с лингвистическим образованием, включая средства массовой информации, компании, работающие в сфере информационных технологий и др. На таких мероприятиях обсуждаются не только научные проблемы в области переводоведения, но и практические вопросы, связанные с переводческой деятельностью, например, работа фрилансера на рынке труда, оформление документов для последующей деятельности в качестве индивидуального предпринимателя, участие в тендерах на оказание переводческих услуг, развитие «мягких» навыков в профессиональной деятельности и т.п. Безусловно, отдельные вопросы требуют больше времени для изучения и обсуждения и не представляют собой непосредственно повышение квалификации, но обычно, судя по отзывам участников вышеуказанных мероприятий, помогают им понять, какую дополнительную информацию они хотят получить.

Вышеупомянутые дискуссионные поля показывают, что многие профессиональные переводчики нуждаются в повышении квалификации не только в области лингвистических услуг, но и дополнительных. Многие студенты и магистранты хотят получить информацию от юриста, который им в течение трех-четырех занятий сможет объяснить правовые основы переводческой деятельности, требования к самозанятости. Отдельные переводчики хотят пройти повышение квалификации в области маркетинга, чтобы лучше представить свои профессиональные качества, обеспечить узнаваемость и высокий спрос на рынке переводческих услуг за счет работы в Интернете (создание личного веб-сайта, реклама переводческих услуг, работа в социальных сетях и т.п.). Полагаем, что следует рассмотреть возможность приглашения юристов, маркетологов, веб-дизайнеров, бизнес-тренеров для проведения краткосрочных курсов повышения квалификации переводчиков в соответствующих областях, что может основываться на результатах организуемых опросов среди обучающихся на первой и второй ступенях высшего образования, а также выпускников университета.

Многие студенты сообщают о своей готовности пройти краткосрочный курс повышения квалификации (факультативный курс) длительностью пять-шесть дней в объеме 36 часов, посвященный специальному или отраслевому переводу, локализации и интернационализации, копирайтингу и рерайтингу. Обучающиеся на первой и второй ступенях высшего образования иногда определяют и отрасли, в которых они хотят работать переводчиками. Одни заинтересованы в медицинском переводе, другие готовы работать только с юридическими текстами.

Хотя данные виды специального перевода включены в образовательный стандарт первой ступени высшего образования для специализации «Специальный перевод», сами студенты отмечают, что хотели бы посетить факультативный курс, который будут вести не только преподаватели перевода, но и практикующие переводчики, а также специалисты в соответствующей отрасли, например, медики, юристы, технологи, инженеры и др., т.к. они

могут в течение нескольких занятий доступно объяснить принципы своей профессиональной деятельности. Полагаем, что такая форма повышения квалификации может быть доступна только при организации курсов или специальных занятий на базе Института повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ.

Одной из востребованных форм проведения занятий в настоящее время является организация вебинаров и курсов с приглашением зарубежных специалистов. Такие краткосрочные курсы включают тренинги, круглые столы, практические семинары. Многие переводческие компании сами организуют курсы повышения квалификации для своих специалистов и заинтересованных лиц. Обычно тематика таких курсов относится к узкоспециальному переводу, например, перевод в области атомной энергетики, машиностроения, фармакологии, экологии и т.д. Необходимо обеспечить взаимосвязь университета и переводческих агентств, предлагающих образовательные услуги, направленные на повышение квалификации специалистов, чтобы предложить студентам, магистрантам, преподавателям более широкий спектр навыков и умений в специальном, отраслевом и узкоспециальном переводе.

Многие специалисты с опытом работы в качестве письменного переводчика все чаще проявляют интерес к разным видам устного перевода, включая последовательный, синхронный, аудиовизуальный, напечатывание (шушутаж). Курс повышения квалификации для таких специалистов предполагает организацию интенсивных тренингов в объеме не менее 72 академических часов, что не означает переподготовку из письменного в синхронного переводчика, но закладывает основы профессиональной деятельности в качестве устного переводчика, которые требуется расширять и совершенствовать. Повышение квалификации устных переводчиков требует дополнительных условий для проведения тренингов, например, специального оборудования для синхронного перевода, программного обеспечения для аудиовизуального перевода, специальных тренингов по постановке голоса и совершенствованию дикции и т.д. Полагаем, что такие курсы могут проводиться интенсивно на протяжении нескольких недель, но можно порекомендовать организацию тренингов на несколько месяцев для обеспечения интенсивной самостоятельной работы обучающихся.

Профессиональные стандарты в области перевода часто описывают трудовые функции и новые квалификационные обязанности современных переводчиков. Так, трудовые функции специалистов в области перевода и локализации на современном этапе включают следующие: технологическое планирование переводческого проекта, подготовка исходных текстов для перевода и оформление текста перевода, технологическое обеспечение переводческих и локализационных проектов с применением систем управления содержанием, подготовка исходных текстов для машинного и автоматизированного перевода, предперевод, терминологическое сопровождение перевода, техническое обеспечение устного перевода, обработка памяти переводов, устный сопроводительный перевод. Письменный перевод типовой докумен-

тации, последовательный перевод, синхронный перевод, аудиовизуальный перевод, предоставление консультаций по межкультурному общению, художественный перевод, редакторский контроль перевода, исследовательская деятельность в области перевода, управление производственным процессом перевода, управление переводческой компанией, предоставление консультаций по улучшению качества перевода и др. [2].

Вышеупомянутый спектр трудовых функций, которые должны выполнять выпускники с квалификацией «переводчик», очевидно, слишком широк для образовательного процесса, организуемого на первой и второй ступенях высшего образования, что делает повышение квалификации профессиональных переводчиков неизбежной необходимостью для обеспечения конкурентоспособности на современном рынке лингвистических услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Перевод и переводоведение (с указанием языков). Степень – магистр : ОСВО 1 – 21 80 24 – 2019. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2019. – 18 с.
2. Перевод и локализация : опыт разработки профессионального стандарта / Е. М. Александрова [и др.]. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2019. – 140 с.

А. В. Вдовичев, Е. Г. Карапетова (Минск, МГЛУ)

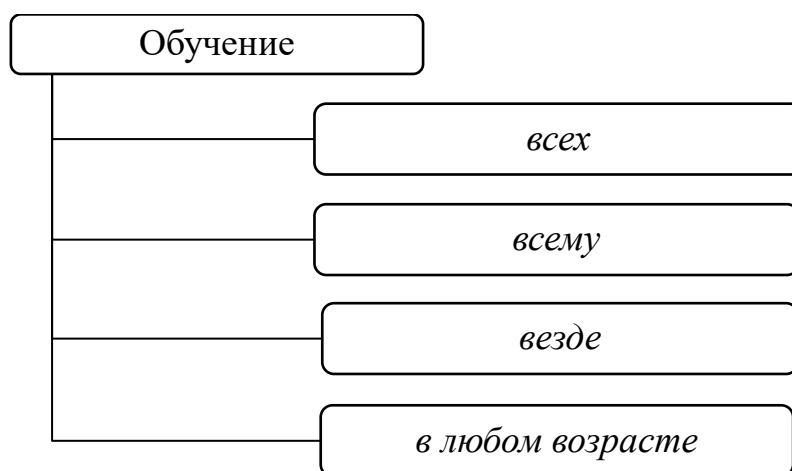
ОБРАЗОВАНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ, ИЛИ ЧТО НЕОБХОДИМО ДЛЯ УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕРЕВОДЧИКА

Успешная карьера, трудоустройство и обеспечение благополучия являются во многих странах приоритетами образования, которые позволяют решать проблемы устойчивого развития общества. Многие цели устойчивого развития связаны с областью образования, обучения и воспитания. При этом речь идет не только об обучающихся в учреждениях дошкольного, базового и общего среднего, специального и профессионально-технического, высшего образования, но и о специалистах, которые получили соответствующее обучение на всех уровнях формального образования и работают в своей профессиональной сфере.

Концепция непрерывного образования предполагает взаимосвязь и единство теоретических и практических аспектов профессиональной деятельности. В Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) непрерывное образование определили в 1984 году как «всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение

учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира» [1].

В дополнение к концепции непрерывного образования появляется понятие «обучение на протяжении всей жизни» (“Lifelong Learning”), суть которой заключается в том, что «учиться никогда не рано и никогда не поздно». Обучение в течение всей жизни открывает специалисту возможность реализовать свой потенциал вне зависимости от возраста, места работы или проживания и любых других обстоятельств. Многие ученые, занимающиеся исследованием концепции обучения в течение всей жизни, сводят ее к формуле: «Обучение всех, всему, везде, в любом возрасте».



В карьере переводчика концепция обучения / образования на протяжении всей жизни должна реализовываться постоянно, т.к. профессиональные качества, квалификация, знания и умения полностью зависят от неустанной работы над собой и своим профессиональным мастерством. Все выпускники учреждения высшего образования понимают, что, вступая в профессиональную жизнь и делая карьеру в определенной области, им придется получать дополнительные навыки, которые приобретаются за счет системы непрерывного образования. Говоря о переводчиках, можно упомянуть только иностранный или родной языки, где наблюдаются новые явления на лексическом, грамматическом или стилистическом уровнях, которые нужно учитывать в своей работе при транскодировании текстов с одного языкового кода на другой, стараясь соответствовать высоким требованиям заказчика, чтобы обеспечить свою конкурентоспособность на рынке труда.

Традиционно звенья системы образования функционируют независимо друг от друга. Система непрерывного образования и обучения в течение всей жизни представляет собой единый комплекс, действующий на основе субординации дошкольного, школьного и послешкольного звеньев, взаимосвязи и координации основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и негосударственных, формальных и неформальных учрежде-

ний. Это открытая, гибкая и развивающаяся система, представляющая возможность каждому человеку на любом этапе его жизни подключиться к образовательному процессу. Обеспечивается это, прежде всего, преемственностью всех структурных элементов системы на основе утвержденных единых образовательных стандартов, взаимодополнением различных типов и форм обучения.

В профессиональной подготовке переводчика обучение ориентировано на сближение сфер образования и профессиональной деятельности, поощряются новаторство и творческий поиск. Такой подход реализуется за счет привлечения практикующих переводчиков к обучению, что поддерживается во всех странах и учреждениях образования, преподавателей языковых дисциплин, которые выполняют функции корректоров и редакторов, административного персонала, который может поделиться опытом работы управления проектами. Система высшего образования может лишь частично справиться со всеми целями и задачами непрерывного образования: действующие нормативно-правовые документы регулируют объем учебной нагрузки, штат и многие другие вопросы, которые необходимо учитывать при определении статуса образовательной программы или учреждения высшего образования. Система непрерывного образования более гибкая, т.к. предусматривает возможность совершенствования профессиональных компетенций в разных формах, а обучение на протяжении жизни, которое направлено на самостоятельную работу, самообучение, позволяет специалистам развивать свои профессиональные умения в разных областях, принимая во внимание особенности развития рынка переводческих и/или лингвистических услуг.

Что же нужно для успешной карьеры переводчика?

Во-первых, отличное владение родным языком (в Республике Беларусь автоматически рассматривается владение двумя языками – русским и белорусским). Если переводчик не знает новых правил орфографии белорусского языка, не учитывает новых норм русского языка, игнорирует лексические нормы заимствований в родном языке, вряд ли можно говорить об удачной карьере такого специалиста. В образовательной программе подготовки переводчиков, безусловно, предусмотрены курсы белорусского и русского языков, но иногда их объема не хватает, чтобы обеспечить высококвалифицированный перевод на родной язык: появляется слишком много транскрибированных слов и калек, которых можно было бы избежать. Зачастую переводчики знают грамматику иностранного языка лучше, чем родного, но в системе непрерывного образования переводчики должны посещать курсы, участвовать в вебинарах, онлайн-лекциях, посвященных вопросам развития родного языка.

Во-вторых, для успешной карьеры переводчик должен отлично владеть иностранным языком. В лингвистических университетах и на филологических факультетах на обучение иностранному языку уделяется много внимания, но это не означает, что любой выпускник сразу сможет сделать качественный художественный или общественно-политический перевод (данные

виды перевода упомянуты в связи с тем, что примеры на перевод по многим дисциплинам, включая грамматику, лексикологию, стилистику и т.п., берутся из художественной литературы и газетных/журнальных статей). Система обучения на протяжении жизни позволяет переводчику постоянно совершенствовать свои знания за счет профессиональной деятельности (работа с материалом на современном иностранном языке), социокультурного развития (туризм, участие в обменах, личные и профессиональные контакты с носителями иностранного языка), образовательных мероприятий (курсы повышения квалификации, языковые курсы и т.п.), медийного контента (телевидение, радио, социальные сети, кино, музыка и т.п.) и т.д.

В-третьих, успех в карьере могут обеспечить профессиональные компетенции в области перевода, которые могут отличаться в зависимости от вида переводимых текстов по способу презентации (устный или письменный перевод), вида перевода по критерию передачи полноты содержания исходящего текста (аспектный, фрагментарный, реферативный или аннотированный перевод), жанрово-стилистической принадлежности переводимого текста (художественный, специальный, общественно-политический, разговорно-бытовой перевод). В рамках системы традиционного высшего образования можно предложить студентам общую информацию о вышеуказанных видах перевода и научить выполнять конкретные переводческие операции при обработке текста. Специализации, предлагаемые студентам, позволяют предоставить углубленные профессиональные компетенции на первой и второй ступенях высшего образования, которые обеспечивают конкурентоспособность выпускника на рынке переводческих услуг. Система образования на протяжении всей жизни позволяет совершенствовать профессиональные компетенции, в том числе с учетом информационно-коммуникативных технологий, которые становятся неотъемлемой частью профессии переводчика. В настоящее время многие переводческие агентства организуют курсы повышения квалификации для переводчиков в конкретной области (отраслевой или узкоспециальный перевод, например, медицинский или юридический), проводятся многочисленные форумы и научно-практические конференции, направленные на поиск переводческих решений в конкретных отраслях и специальностях, создаются блоги и веб-сайты профессиональных объединений переводчиков, где обсуждаются актуальные вопросы индустрии перевода.

В-четвертых, что в последнее время становится актуальным и обязательным требованием для начинающих переводчиков, – умение общаться, т.е. коммуникативные навыки переводчиков. Многие заказчики на рынке труда готовы работать с профессиональными переводчиками, но если эти специалисты игнорируют правила этикета и нетикета (поведение в сети Интернет), об успешной карьере говорить не приходится. Профессиональный переводчик зачастую воспринимается как дипломат и переговорщик, который сможет вывести из тупика самые сложные споры, дебаты. К сожалению, образовательной программой подготовки переводчиков не предусматривают-

ся курсы, связанные с коммуникативными тактиками и стратегиями, а потому специалистам в течение жизни приходится накапливать опыт и учиться общаться с заказчиками и коллегами, соблюдать этику переводчика, о которой много говорится и пишется, но которая очень редко обсуждается на практических занятиях в учебных группах.

Образование на протяжении всей жизни позволяет восполнить те пробелы, которые сложно учесть при подготовке переводчиков в системе традиционного образования. Мы выделили несколько факторов для успешной карьеры переводчика:



«Образовательная лестница», которую обеспечивают принцип образования/обучения на протяжении всей жизни и система непрерывного образования, дает возможность профессионального роста и реализации творческого потенциала переводчиков, повышения их квалификации в зависимости от требований современного рынка лингвистических услуг.

Современный специалист в области перевода должен отлично ориентироваться в потоке информации, идентифицировать ее тип в тексте перевода, а главное – уметь обрабатывать и интерпретировать ее. Сама подготовка переводчика уже приобрела новые очертания. Обучение переводу сейчас базируется не только на теории перевода, но и на знании текстологии, особенностей разных типов дискурса, умении видеть текстовые маркеры использованных автором речевых тактик, реализующих коммуникативное намерение автора устного или письменного текста. Многие теоретические и практические аспекты рассматриваются на занятиях в рамках реализации образовательной программы подготовки переводчика на первой и второй ступенях высшего образования, но роль принципа образования на протяжении всей жизни представляется важной и неотъемлемой в формировании мастерства перевода.

Университеты остаются центрами обучения, диверсифицируют свои предложения курсов и контента, специально подобранных с учетом знаний и навыков, в которых нуждается экономика. Таким образом, они становятся «главными местами получения образования на протяжении всей жизни, открывая свои двери для взрослых, которые хотят либо возобновить учебу, либо адаптировать и развить свои знания, либо удовлетворить свое пристрастие к учебе во всех областях культурной жизни». Концепция «образования как непрерывного процесса» в настоящее время тесно переплетается с «непрерывностью обучения» [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад Специального докладчика о праве на образование. Организация Объединенных Наций [Электронный ресурс]. – Нью-Йорк : Ген. Ассамблея ООН, 2016. – 31 с. Режим доступа: <https://undocs.org/pdf?symbol=ru/A/71/358>. – Дата доступа: 30.05.2020.

М. Г. Гец (Минск, МГЛУ)

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В педагогической деятельности слово рассматривается как средство и способ восприятия и отражения окружающего мира, как инструмент убеждения, познания, обучения, воспитания, общения. Использование в конкретном акте общения с обучающимися специально отобранных вербальных и невербальных элементов складывается в профессиональную речь в педагогической деятельности, т.е. в педагогический дискурс. Педагогический дискурс как взаимодействие сознания и языка лежит прежде всего в сфере профессиональной деятельности, где слово выполняет специфическую функцию, является связующим звеном не только между участниками процесса общения, но и средством обучения, и социальной средой.

Точность и правильность отбора, нормированность и адекватность применения зависят от эрудиции говорящего, его умения осознанно выбирать и применять языковые, речевые и неречевые средства, необходимые для оформления той или иной мысли в смысловые высказывания. Речь учителя/преподавателя как форма общения играет главную роль в межличностном взаимодействии с учащимися, установлении, поддержании и прекращении контактов, в достижении взаимопонимания. Она реализуется в повседневных актах речевой деятельности и коммуникативном поведении. Педагогическое общение на иностранном языке и во внеурочной деятельности является фактором оптимизации обучения иноязычному общению.

Успешность деятельности обучающегося во многом зависит от его способности и желания строить общение с преподавателем/учителем и другими учащимися, а в дальнейшем с представителями иноязычной культуры.

Педагогическое общение – это форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учащихся, это личностно и социально ориентированное взаимодействие [4, с. 22]. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом совокупность вербальных и невербальных (символических, изобразительных и кинетических) средств.

Специфика педагогического общения прежде всего проявляется в его полиобъектной направленности. Педагогическое общение направлено на взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, что является основным для образовательной системы, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе разнообразных навыков и развитие в том числе способностей и творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется, по меньшей мере, тройной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения.

В то же время педагогическое общение определяется тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель/преподаватель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в аудитории и, наоборот, работая с группой, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения выражается в органичном сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Немецкий исследователь Д. Шпанхель выделяет дидактические функции языка, которые могут быть положены в основу дальнейшего анализа речевой деятельности учителя/преподавателя: мотивации, привлечения внимания, регулирования психической и другой активности учащихся (воспитательная функция), постановки цели и задач, управления интеллектуальной деятельностью учащихся, презентации знаний, переноса знаний и умений на новый материал (обучающая функция), контроля за деятельностью обучающихся, обеспечения обратной связи [8, S.93]. Эти дидактические функции языка обеспечиваются определенными видами высказываний учителя/преподавателя, каждый из которых имеет функциональную нагрузку. Они являются функциональными факторами педагогического общения.

Качество педагогического общения обусловливается, прежде всего, его обучающим потенциалом, который включает воспитательную функцию, поскольку образовательный процесс имеет воспитывающий и развивающий характер. В то же время педагогическое общение отражает и специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «субъект – субъект». Эта схема определяет любое профессиональное взаимодействие учителя/пре-

подавателя и обучаемых. Не менее существенна и отмеченная К. Роджерсом функция облегчения, фасилитации общения, являющаяся также общей для взаимодействия участников образовательного процесса [3, с. 105]. Это означает, что учитель/преподаватель помогает учащемуся выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе обучаемого, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера общения облегчают педагогическое взаимодействие, способствуют самоактуализации учащегося и его дальнейшему развитию.

Под речевым поведением понимается весь комплекс отношений, включенных в коммуникативный акт, т.е. вербальная и невербальная информация, экстралингвистические и паралингвистические факторы, а также место и время речевого акта, обстановка, в которых этот акт происходит [1, с. 70]. Речевое поведение – это форма проявления речевого общения, осознанная активность, проявляющаяся в образцах и стереотипах действий, усвоенных человеком либо на основе подражания чужим образцам и стереотипам, либо на основе собственного опыта [3, с. 103]. Следовательно, речевое поведение – это речевые поступки индивидуумов в типовых ситуациях, отражающих специфику языкового сознания данного социума. Овладение культурой речевого поведения требует учета большого количества детерминирующих факторов (внешних – экстралингвистических и внутренних – собственно лингвистических), которые формируют и определяют культуру речевого общения, знания и соблюдения норм речевого этикета, создают благоприятный климат для взаимоотношений, способствуют эффективности, результативности отношений.

Культура речевого поведения педагога – понятие ёмкое и многогранное. Речевое общение как деятельность имеет собственные мотивы, цели, средства, виды, формы. Наблюдение за лингвистическим оформлением профессионального педагогического общения позволяет констатировать наличие весьма многочисленных его нарушений. Довольно часто высказывания преподавателя, направленные на призыв к коллективной работе, к соблюдению дисциплины и пр., формулируются в императивной форме, зачастую на родном языке учащихся. При формулировке распоряжений, инструкций, просьбы учителя/преподаватели используют повелительное наклонение, не смягченное словами *please, Could you...?, Will you...?, Would you...?* и т.п., практически не употребляют структуры *I want you to do something ... , Do you mind doing..., We are going to ...*. Среди типичных ошибок учителей/преподавателей самую большую группу составляют ошибки, связанные со слабым владением узусом иностранного языка, закономерностями употребления слов и фразеологических сочетаний в речи. Незнание или несоблюдение нормы приводит к тому, что учитель/преподаватель нередко переносит норму родного языка на иностранный язык, в результате чего возникают либо чуждые иноязычному общению высказывания, либо не употребляющиеся в данной конкретной ситуации. В речи преподавателей/учителей, как правило, используются общий и специальный вопросы, нередко ошибки в инверсионных вопросах и предложениях.

Как показывают протоколы наблюдений, среди грамматических ошибок наиболее типичными являются неправильное употребление грамматических форм глаголов или неадекватная замена модальных глаголов и выражений. Все это не только лишает речь преподавателей/учителей разнообразия. Указанные и другие негативные факты, будучи преградой в обеспечении благоприятного психологического климата на уроке/занятии, отрицательно сказываются на эффективности обучения.

Педагогическое общение и педагогический дискурс являются объектами изучения будущими и действующими учителями/преподавателями иностранного языка, в том числе на курсах повышения квалификации. С одной стороны, необходимо владение лингвистическими особенностями профессиональной речи, с другой – грамотная реализация предметного содержания профессионального общения, проявляющаяся в коммуникативном поведении учителя/преподавателя.

Вслед за И. А. Стерниным и Ю. Е. Прохоровым, под коммуникативным поведением мы понимаем «поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума», как реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности [5; 6]. Коммуникативное поведение учителя/преподавателя может трактоваться как совокупность правил и традиций общения, связанных с тематикой и особенностями организации речевого общения в определенных условиях, а также их ситуативная реализация с определенными целями. Коммуникативное поведение имеет национально-специфический характер и выступает как аспект проявления в общении субъектности личности. И. А. Стернин выделяет три модели описания коммуникативного поведения народа: ситуативная, аспектная и параметрическая. Эти модели обеспечивают комплексность описания коммуникативного поведения, но различаются своим назначением.

Ситуативная модель описывает коммуникативные сферы (например, общение с соседями, общение с иностранцами, общение с гостями и в гостях и т.д.) и стандартные коммуникативные ситуации (например, встреча, расставание и т.д.). Разнообразие коммуникативных сфер и ситуаций достаточно велико, и их отбор для описания обосновывается практическими соображениями. Ситуативная модель основывается на практике межкультурных контактов. Она охватывает такие тематические сферы и коммуникативные ситуации, в которых в процессе межкультурного общения регулярно выявляются реальные расхождения [6, с. 87]. К наиболее распространенным и значимым для успешного осуществления межкультурной коммуникации относятся следующие сферы коммуникативного поведения: общение между мужчинами и женщинами, общение с иностранцами, общение со старшим или младшим поколением, общение с родственниками, в семье, общение с гостями и в гостях, общение с коллегами в коллективе, общение в транспорте, общение на улице, общение в магазине и др. К стандартным ситуаци-

ям относятся встреча, приветствие, установление контакта, обращение, знакомство, прощание, расставание, извинение, поздравление, запрещение, отказ, замечание, побуждение, соболезнование, комплимент [7, с. 10]. В ситуативной модели отдельно рассматривается вербальное и невербальное коммуникативное поведение, а также социальный символизм, присущий определенной лингвокультурной общности.

Аспектная модель описывает коммуникативное поведение в рамках выделенных исследователем аспектов (вербальный, невербальный, продуктивный, рецептивный, нормативный и реактивный). Аспекты отражают сферы общения, в которых наблюдается национальная или групповая специфика.

Аспектная модель разделяется на два разных типа коммуникативного поведения: на диалогическую и на монологическую речь. Обе модели создаются из следующих факторов, например: фактор адресата (тип собеседника, количество собеседников, где диалог происходит, с кем разговор проводится и т.д.), содержательно-тематический фактор общения (общение с разными типами собеседников, например, взрослый и ребенок), коммуникативно-стратегический фактор общения (разные стратегии, например, подчинение, комплименты и т.д.), прагматический фактор (стандартные речевые акты в разных ситуациях, например, вступление в разговор, смена темы, завершение разговора, общения и т.д.), дискурсивный фактор (общие особенности построения дискурса, например, эмоциональность, оценочность, категоричность дискурса, стратегии, тактики и длительность построения диалогического дискурса), фактор невербального поведения (жестикаляция, мимика, паузация, дистанция, темп, физический контакт, коммуникативная приветливость и коммуникативные обстоятельства).

Параметрическая модель описывает теорию коммуникативного поведения на основе некоторой совокупности параметров, по которым может быть описано поведение любого субъекта и целого этноса. Параметрическую модель можно также разделить на некоторые факторы, помогающие описать лингвокультурную общность. К таким факторам относятся контактность (общительность, эмоциональность, контакт взглядом, допустимость длительных пауз в общении и т.д.), коммуникативная самоподача (выраженность самоподачи личности, самопрезентация), открытость (искренность, открытость в общении), коммуникативная приветливость (доброжелательность приветствия, улыбчивость), соотношение формального и неформального общения (стремление к неформальному общению и т.д.), вежливость (предупредительность к незнакомым, допустимость грубости, вежливость к знакомым, к женщинам, к детям и т.д.), активность жестикуляции, выраженность мимики, громкость и др. [7, с. 12].

Данные модели могут быть использованы в процессе повышения квалификации, когда слушатели как бы соединяют выполнение ролей обучающихся и учителей/преподавателей. Детальное описание моделей коммуникативного поведения учителей/преподавателей позволит составить глоссарий

ситуативных высказываний, используемых в профессиональном общении. В процессе моделирования актуализируется методическая последовательность становления навыков и развития умений профессионального педагогического дискурса, визуализируется деятельность общения, как бы опредмечиваются разнообразные средства общения.

Языковая адаптация педагогического дискурса предполагает способность осуществлять лингвометодический анализ различных единиц языка и речи, актуализировать известные учителю/преподавателю теоретические знания о данных единицах языка и трансформировать их в формы, доступные учащимся и выполняющие функции языковых опор в процессе формирования и совершенствования иноязычных навыков и развития умений. Языковая адаптация базируется на сопоставлении явлений иностранного и родного языков.

Речевая адаптация предполагает способность обучающего прогнозировать трудности речевого восприятия в зависимости от требований решаемой коммуникативной задачи и конкретных условий педагогической ситуации, перестраивать свою речь, используя речевые, содержательные и смысловые опоры, усложнять или упрощать ее, переходить от одного вида речи к другому (от монологической к диалогической или полилогической и т.д.), употребляя иноязычные средства, доступные для понимания учащимися [2, с. 228].

Интерактивные технологии обучения иностранным языкам способствуют реализации принципов взаимодействия, активности обучаемых, опоры на опыт других учащихся и обеспечения обратной связи. При применении таких образовательных технологий формируется среда педагогического общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием учащихся, накоплением общего знания и опыта, возможностью взаимного контроля и оценки. Одной из таких технологий является симуляция, которая представляет собой помещение участников в воображаемые, имитирующие реальные, ситуации для обучения или получения оценки проделанной работы. Это обучение действием или в действии. Как технология обучения симуляция представляет собой моделирование среды, в которую помещены участники для решения поставленных задач, где они стараются преодолеть возникающие коммуникативные неудачи в ситуациях общения.

Важным в данной образовательной технологии служит погружение учащихся в иноязычное общение. Преимуществом симуляций, как считает J. Harmer, является возможность вовлечения каждого участника в выполнение посильного для него задания, возможность показать свои знания, способности и готовность решения совместных коммуникативных задач [9, p.125].

Образовательные симуляции представляют собой структурированный сценарий с подробно разработанной системой правил, заданий и стратегий, преследующих определенную цель – развитие умений межкультурного общения, а в далекой перспективе – формирование речевой/дискурсивной компетенций. В научной литературе принято выделять два вида симуляций:

- символические (symbolic) симуляции, строящиеся на основе концептуальной модели с двумя или несколькими взаимодействующими переменными, которыми оперирует учащийся в целях установления научной связи, объяснения или предсказания событий, причем слушатель не является действующей единицей такой симуляции, а, совершая определенные действия, остается внешним наблюдателем разворачивающихся событий;

- деятельностные (experiential) симуляции, основанные на обучении через опыт, деятельность и строящиеся на основе моделей коммуникативного поведения.

Как технология обучения симуляция представляет собой коммуникативное пространство, в которое помещены слушатели для решения поставленных задач, где они стараются преодолеть возникающие коммуникативные неудачи в смоделированных ситуациях общения. Это обучение педагогическому дискурсу действием и в действии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Апарина, Ю. И.* Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития / Ю. И. Апарина // *Образование и саморазвитие.* – 2010. – Т. 4. – № 20. – С. 69–73.
2. *Апарина, Ю. И.* Адаптивная дидактическая речь учителя иностранного языка как необходимое условие организации индивидуального подхода к учащимся / Ю. И. Апарина // *Актуальные проблемы лингвистики, литературоведения и лингводидактики: межкафедральный сб. ст.* – М. : МГПУ. – 2013. – С. 223–231.
3. *Межина, А. В.* Дидактическое коммуникативное воздействие учителя английского языка в контексте межкультурного языкового образования / А. В. Межина // *Изв. ДГПУ. Психолого-педагогические науки.* – 2017. – Т.11. – № 2. – С. 102–107.
4. *Петрова, И. М.* Культура речи и языковая личность педагога в контексте подготовки будущих учителей иностранного языка / И. М. Петрова // *Язык и культура.* – 2015. – № 18. – С. 20–28.
5. *Прохоров, Ю. Е.* Русские: Коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М. : Флинта-Наука, 2007. – 238 с.
6. *Стернин, И. А.* Очерк английского коммуникативного поведения / И. А. Стернин, Т. В. Ларина, М. А. Стернина. – Воронеж, 2003. – 185 с.
7. *Стернин, И. А.* Модели описания коммуникативного поведения / И. А. Стернин. – Воронеж, 2000. – 52 с.
8. *Spanhel, D.* Die Bedeutung anthropologischer bzw.kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik / D. Spanhel // *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien.* – München (kopaed), 2003. – S. 91–106.
9. *Harmer, J.* How to Teach English / J. Harmer. – Pearson, 2014. – 288 p.

РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИМИ ГОВОРЕНИЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В процессе обучения взрослых иностранному языку необходимо принимать во внимание социально-психологические особенности данного контингента обучающихся. По определению С. И. Змеева, «взрослый человек – это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного и самоуправляемого поведения» [1, с. 68]. Взрослые осознают себя самостоятельными независимыми личностями, способными планировать, регулировать, корректировать, оценивать свою учебную деятельность и брать на себя ответственность за ее результаты. Следовательно, одной из важных характеристик, которую необходимо учитывать, является их самостоятельность.

В психолого-педагогической литературе рассматриваются различные виды самостоятельности: интеллектуальная, прикладная, организаторская, интерактивная, творческая, общественно-политическая, профессиональная, научная и познавательная [2, л. 21], которые могут быть развиты у человека в разной степени. В контексте обучения взрослых иностранному языку необходимо проанализировать уровень развития *познавательной самостоятельности* этого контингента обучающихся.

Данный вид самостоятельности человека определяется его знаниями о явлениях общества и природы в их взаимосвязи и взаимообусловленности, способами овладения ими, а также личным отношением не только к процессу получения знаний, но и к практическому применению их в преобразующей деятельности. Он рассматривается как условие продуктивных мыслительных процессов, связанных с постановкой проблем и поисков способов их решения, как способность решать познавательные проблемы, как условие взаимосвязи образования и самообразования.

Познавательная самостоятельность имеет структуру, в которой большинство исследователей выделяют два компонента: *мотивационный* и *процессуальный*.

К мотивационному относятся познавательные личностно значимые мотивы, «направленные на самостоятельное познание при овладении иностранным языком, на усвоение и совершенствование эффективных способов решения коммуникативно-познавательных задач» [2, л. 39].

Исследователями было доказано, что для большинства взрослых обучающихся характерна ориентация на результат учебной деятельности [3; 4]. Кроме того, значимыми являются ориентации на процесс [3] и на оценку преподавателем, при этом значимость мотивационной ориентации на процесс значительно выше, чем на оценку преподавателем [4, л. 71–73]. Мотивация принуждения или избегания неприятностей нехарактерна для взрослых, что отличает данный контингент обучающихся от школьников и студентов [4].

Исследование мотивации овладения говорением на иностранном языке взрослыми, проведенное на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК УО МГЛУ с использованием анкеты, разработанной И. П. Именитовой [4] и адаптированной нами, подтверждает данные выводы. Полученный рейтинг видов мотивации, представленный в табл. 1, свидетельствует о том, что по результативной мотивации было получено самое высокое среднее арифметическое (3,17), что свидетельствует о ее большой значимости для данной категории обучающихся. Взрослые стремятся овладеть говорением на иностранном языке, чтобы добиться продвижения по службе, взаимодействовать с иностранными коллегами и клиентами, путешествовать и т.п.

Т а б л и ц а 1

Мотивация овладения говорением на иностранном языке
взрослыми обучающимися

Вид мотивации	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Результативная	3,17	0,67
Процессуальная	2,97	0,61
Оценочная	2,02	0,66
Мотивация принуждения	1,77	0,89

Среднее арифметическое процессуальной мотивации является довольно высоким (2,97), следовательно, этот вид мотивации также важен. Стандартное отклонение (0,67–0,89) показывает, что участники опроса были в общем единодушны в своих оценках.

Преобладание результативной мотивации у взрослых обучающихся закономерно. Особенностью обучения в системе дополнительного образования вообще и применительно к изучению иностранных языков в частности является отсутствие принуждения. Исследования в области мотивации получения второго высшего образования показывают, что около 90 % взрослых решают продолжать обучение добровольно, потому что понимают необходимость самосовершенствования и получения новых знаний для успешной карьеры [5, с. 16]. Таким образом, можно сделать вывод, что мотивационный компонент познавательной самостоятельности развит у взрослых в полной мере.

Процессуальный компонент познавательной самостоятельности в исследованиях рассматривается с разной степенью детализации: в него включаются знания, умения, способности, необходимые для решения задач (М. А. Данилов); система знаний и способов учения (Т. И. Шамова, Р. В. Олейник, Г. Н. Кулагина); знания предметной области и приемы деятельности (Л. С. Коновалец, А. П. Огаркова); научные понятия, способы и методы познания нового и интеллектуальные умения (Г. М. Бурденюк). Н. Ф. Коряковцева относит к процессуальному (в терминологии автора «деятельностному») компоненту также критическую рефлексию – самооцен-

ку и самокоррекцию учебной деятельности. В исследованиях подчеркивается, что данный компонент самостоятельности обеспечивает пути реализации решений, за принятие которых отвечает мотивационный компонент.

Анализ литературы позволяет нам, вслед за Д. С. Белоног, выделить следующие составляющие процессуального компонента: *когнитивную* (общеобразовательные, предметные и профессиональные знания), *операциональную* (метакогнитивные, когнитивные, социально-аффективные и компенсаторные стратегии, рассматриваемые как способы познания и учения, приемы учебной деятельности по овладению говорением на иностранном языке), *рефлексивную* (способность оценивать результаты своей учебной деятельности) [2].

Взрослые обучающиеся, как правило, имеют высшее образование, являются профессионалами в своей области, следовательно, можно сделать вывод, что когнитивная составляющая у них сформирована достаточно хорошо, они владеют общеобразовательными и профессиональными знаниями, обеспечивающими познавательную самостоятельность. Предметные знания по иностранному языку, с одной стороны, создают условия для успешного осуществления познавательной деятельности, с другой – наряду с навыками и умениями являются ее продуктом и формируются в познавательной деятельности [2, л. 43]. Следовательно, чем выше уровень владения иностранным языком, тем выше при прочих равных условиях уровень сформированности когнитивной составляющей процессуального компонента познавательной самостоятельности.

Рассматривая операциональную составляющую, мы провели анализ уровня владения обучающимися учебными стратегиями, способствующими успешному развитию умений говорения на иностранном языке. С этой целью был отобран перечень метакогнитивных, когнитивных, социально-аффективных и компенсаторных учебных стратегий, принимая во внимание их «локализацию в схеме порождения речи в связи с процессами ориентировки, планирования, реализации и контроля речевого высказывания» [6, с. 3]. На основании существующих опросников и с учетом выделенных нами учебных стратегий нами была разработана анкета, позволяющая выяснить, насколько часто взрослые обучающиеся используют данные стратегии (5 – всегда или почти всегда, 4 – часто, 3 – иногда, 2 – редко, 1 – никогда или почти никогда). Результаты анкетного опроса показывают, что наиболее используемыми стратегиями являются метакогнитивные (среднее арифметическое 3,92), что при округлении дает 4 и соответствует ответу «часто». Социально-аффективные и когнитивные стратегии относятся к используемым «иногда» (средние арифметические 3,45 и 3,35 соответственно). Наименее используемой группой стратегий являются компенсаторные (среднее арифметическое 2,70). Таким образом, можно сделать вывод, что при овладении говорением наш контингент обучающихся характеризуется доминированием метакогнитивных стратегий. Эти результаты частично подтверждают выводы, сделанные в исследовании стратегий взрослых обучающихся при овладении иноязычным говорением С. Вайуни, о том, что они наиболее часто прибегают к использованию метакогнитивных и компенсаторных стратегий [7].

Так как репертуар учебных стратегий взрослых невелик и включает в основном метакогнитивные учебные стратегии, можно сделать вывод, что обучающиеся не в достаточной степени владеют способами осуществления учебной деятельности, следовательно, операциональная составляющая процессуального компонента познавательной самостоятельности у них развита недостаточно.

Анализируя рефлексивную составляющую процессуального компонента познавательной самостоятельности, необходимо ответить на вопрос, насколько адекватно обучающиеся способны оценивать достигнутые результаты. Ряд исследований, посвященных самооценке успешности овладения иностранным языком взрослыми, показывает, что они могут адекватно оценивать себя [8, р. 226]. Данный вывод подтверждается результатами нашего анкетного опроса, посвященного изучению самооценки успешности овладения умениями иноязычного говорения (табл. 2).

Критериями успешности реализации как диалогических, так и монологических высказываний, выделенными нами вслед за Н. В. Елухиной и Е. В. Тихомировой, а также И. А. Рябцевич [9, с. 17–18; 10], являются адекватность реализации коммуникативного намерения (соответствие высказывания поставленной задаче); объем высказывания; правильность речи (оформление высказывания корректно, в соответствии с нормами языка); беглость речи (способность высказываться, избегая неоправданных повторов и пауз хезитации). Специфическим для диалогической речи (ДР) является критерий динамичности, отражающий способность устанавливать и поддерживать контакт с собеседником, а критерий, применимый только к монологической речи (МР), – связность и логичность.

При заполнении анкеты самооценки успешности развития умений говорения на иностранном языке по данным критериям обучающиеся оценивали себя по следующей шкале: «отлично (6) – очень хорошо (5) – хорошо (4) – удовлетворительно (3) – плохо (2) – очень плохо (1)».

Таблица 2

Самооценка взрослыми обучающимися
уровня развития умений говорения на иностранном языке

Критерии	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Реализация коммуникативного намерения	3,83	1,11
Объем высказывания	2,92	0,90
Правильность	2,75	0,86
Беглость	2,50	1,08
Динамичность	3,50	0,90
Связность и логичность	3,42	1,08

Результаты анкетного опроса показывают, что обучающиеся оценивают свои успехи в основном как удовлетворительные. Особенно сложными умениями представляются умения говорить правильно и бегло. Низкие значения стандартного отклонения показывают единодушие обучающихся в своих самооценках.

Для проверки уровня развития умений иноязычного говорения обучающимся были предложены два задания (на порождение диалогического и монологического высказывания). Результаты среза показывают, что несмотря на то, что большинство слушателей добились в основном адекватной реализации коммуникативного намерения и продемонстрировали довольно большой объем высказывания (7 реплик для диалогической речи и 9 фраз для монологической речи), ими было допущено значительное количество ошибок (6,5 ошибок на 100 слов в ДР и 6,7 ошибок на 100 слов в МР), высказывания не отличаются беглостью (4,6 пауз хезитации и неоправданных повторов на 100 слов в ДР и 5,3 в МР). Кроме того, по критериям динамичности, а также связности и логичности обучающиеся продемонстрировали результаты, которые можно признать не более, чем удовлетворительными. Таким образом, мы можем заключить, что самооценка слушателями успешности овладения говорением на иностранном языке подтверждается результатами среза.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что не все компоненты познавательной самостоятельности взрослых обучающихся, развиты в полной мере и, следовательно, их можно рассматривать как факторы положительного либо отрицательного влияния на успешность овладения говорением на иностранном языке. К факторам положительного влияния относятся хорошо сформированные мотивационный компонент (результативная мотивация), а также когнитивная и рефлексивная составляющие процессуального компонента познавательной самостоятельности (владение общеобразовательными и профессиональными знаниями и самооценка). Фактором отрицательного влияния является недостаточно сформированная операциональная составляющая процессуального компонента познавательной самостоятельности (недостаточное владение учебными стратегиями для реализации учебной деятельности по овладению говорением на иностранном языке).

ЛИТЕРАТУРА

1. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для вузов по специальностям: 031000 «Педагогика и психология»; 033400 «Педагогика» / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
2. Белоног, Д. С. Формирование познавательной самостоятельности у будущих учителей иностранного языка в личностно ориентированном обучении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. С. Белоног. – Воронеж, 2009. – 206 л.
3. Локосова, А. С. Изменение мотивационно-ценностной сферы личности взрослых профессионалов в ходе обучения деловому английскому языку: на материале слушателей Президентской программы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13/ А. С. Локосова. – Ростов н/Д., 2004. – 190 л.

4. *Именитова, И. П.* Динамика мотивации учебной деятельности взрослых (на материале интенсивного обучения иностр. языкам) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. П. Именитова. – М., 1983. – 159 л.
5. *Русецкий, Ю. А.* Ценностно-мотивационные детерминанты получения второго высшего образования / Ю. А. Русецкий, Л. А. Гащенко // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2004. – № 3 (33). – С. 11–19.
6. *Давер, М. В.* Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва / М. В. Давер // Психологическая наука и образование: электрон. журн. – 2009. – №3. – С. 1–12.
7. *Wahyuni, S.* L2 speaking strategies employed by Indonesian EFL tertiary students across proficiency and gender : a thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Canberra / S. Wahyuni. – Canberra, 2013. – 314 p.
8. *Blanche, P.* Using standardised achievement and oral proficiency tests for self-assessment purposes: the DLIFC study / P. Blanche // Language Testing. – 1990. – № 7(2). – P. 202–229.
9. *Елухина, Н. В.* Контроль устного неофициального общения на иностранном языке / Н. В. Елухина, Е. В. Тихомирова // Иностр. языки в школе. – 1998. – №2. – С.14–18.
10. *Рябцевич, И. А.* Управление развитием умений устного иноязычного общения на основе использования аутентичных видеоматериалов (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02: И. А. Рябцевич. – Минск, 2007. – 178 л.

Т. Г. Дементьева (Минск, МГЛУ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

В современной методике обучения иностранным языкам наблюдается развитие большого числа как информационно-коммуникационных, так и социальных образовательных технологий, что предоставляет преподавателю возможности выбора той из них, которая будет наилучшим образом отвечать требованиям учебного процесса с учетом специфики преподаваемого аспекта, степени мотивированности обучающихся и уже освоенных ими знаний, умений и навыков.

Социальные технологии в системе дополнительного образования взрослых предусматривают актуализацию творческого потенциала и самостоятельности обучающихся.

Технология проектов

Подготовка презентаций проектов способствует практическому применению полученных языковых знаний и стимулирует самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся, а также требует изучения основ публичной речи и знакомства с лингвистическим, риторическим, социокультурным и паралингвистическим аспектами публичного выступления.

Прагматическая направленность проектов способствует повышению мотивации обучения. Слушателю предлагается возможность применить уже приобретенные языковые умения в ситуации, которая является для них новой, интересной, связанной с реальной жизнью.

Работа над проектом может носить совместный, групповой характер, а также может быть индивидуальным заданием. Проект может быть краткосрочным, средней продолжительности (от недели до месяца), долгосрочным (от месяца до нескольких месяцев). Защита проектов в форме презентации становится заключительным этапом определенного цикла иноязычного обучения.

Данная технология находит применение в группах слушателей, повышающих квалификацию по образовательной программе «Французский язык – поддерживающий курс» [1].

Ролевая игра

Ролевая игра, имея основной целью обучение, воспроизводит определенный фрагмент объективной действительности в условных ситуациях. При этом она функционирует как реальный процесс через взаимодействие ролей, адекватных человеческой деятельности, которые исполняются слушателями.

Дидактическая ценность использования игровой деятельности взрослых обусловлена тем, что в игре сочетаются такие принципы оптимальной технологии обучения, как активность, динамичность, занимательность, коллективность, моделирование, проблемность, самостоятельность, обратная связь. Игра вовлекает всех участников в совместную коллективную деятельность, учит опыту выработки и принятия решений. Она способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства, так как охватывает всю группу слушателей, которые должны взаимодействовать, точно учитывая реакции и помогая друг другу.

Ролевые игры активно используются в группах слушателей среднего и основного уровней при прохождении тем раздела программы «Практика устной и письменной речи», а также по теме «Ситуации социального контакта» раздела «Практикум по межкультурной коммуникации» [2].

Дискуссия

Социальная технология «Дискуссия» является неотъемлемой частью обучения, особенно на продвинутых этапах, когда у слушателей уже сформированы необходимые навыки, и предполагает обмен высказываниями, дополняющими и уточняющими сведениями. Характерными чертами дискуссии является реальная обращенность к собеседнику, адекватная реализация коммуникативного намерения, логичность, аргументированность, информативность.

Технология «Дискуссия» может быть реализована в формате круглого стола, «мозгового штурма», интеллектуальной игры «Шесть шляп мышления» [3] и др.

Дебаты

Образовательная социальная технология «Дебаты» тесно связывает образовательный процесс с обсуждением и решением проблем современной жизни, в частности, в различных сферах делового общения; способствует развитию речевых умений свободно формулировать мысли на иностранном языке. Посредством дебатов мы привлекаем слушателей к участию в обсуждении актуальных, порой спорных вопросов современности (например, «Гендерное равенство в профессиональной области в Беларуси и во Франции») [4].

Учебным дебатам присущи когнитивность, проблемность, потребность в самоактуализации, коллективное взаимодействие, соревновательность, что позволяет их участникам овладеть умениями убедительной аргументации, а также этикетными языковыми нормами.

Метод проблемных (коммуникативных) ситуаций

Центральным в теории проблемного обучения является понятие *проблемная ситуация*, которая должна создавать психическое состояние поисковой активности, возникающее при выполнении учебного задания, требующего от слушателя нахождения новых свойств предмета или способов выполнения действий с ним. Кроме того, немаловажное значение имеет мотивация обучающихся: проблемная ситуация должна вызывать интерес и осознание необходимости её решения.

Выделяют три уровня в организации проблемного обучения. Первый уровень характеризуется тем, что преподаватель сам ставит проблему и решает ее, а обучающиеся только наблюдают за ходом решения. На втором уровне решение находится в совместной деятельности обучающихся и преподавателя. И, наконец, на третьем уровне обучающиеся самостоятельно формулируют проблему и находят решение.

Решение проблемных ситуаций имеет место на всех уровнях обучения французскому языку, что находит отражение в заданиях на зачете: вторым вопросом на итоговом зачете является беседа по коммуникативной ситуации.

Метод коммуникативных заданий

Одной из важных задач обучения иностранным языкам в системе дополнительного образования взрослых является формирование у слушателей коммуникативной компетенции, предполагающей совокупность знаний о правилах функционирования языковых средств в речи, а также владение навыками их использования в коммуникативных целях.

Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике позволяет повысить мотивацию, расширяет экспрессивные возможности речи и придает естественность высказываниям слушателей в учебных условиях [5; 6].

Усвоение грамматического материала обычно проходит 3 этапа: 1) предъявление речевого образца (через анализ и синтез грамматического явления), 2) тренировка и 3) применение в речи. На 3-м этапе осуществляется окончательное оформление грамматических речевых умений и навыков, т.е. применение в речи. Упражнения этого этапа должны иметь, прежде все-

го, коммуникативную значимость. С этой целью обучающимся предлагаются следующие виды заданий: 1) *коммуникативные задания*, 2) *речевые ситуации*, 3) *коммуникативные игры*.

Коммуникативные задания

- Употребление *Passé composé*, *Imparfait*, *Futur simple*.

а) Отрабатывая структуры в *Passé composé* или *Imparfait*, можно использовать прием «цепочки». Каждому слушателю предлагается поучаствовать в составлении рассказа на определенную лексическую тему. Например, слушателям предлагается вспомнить самые яркие впечатления их жизни (незабываемая поездка, успешное дело, мероприятие и т.д.). Преподаватель дает первое предложение, а слушатели продолжают сочинять рассказ, добавляя по одному высказыванию по цепочке. Вариант упражнения: предложения можно записывать на листе бумаги так, чтобы каждый пишущий мог видеть последнюю фразу.

б) Выберите из ряда реплик одну, вспомните жизненную ситуацию, которая предшествовала этой реплике, опишите ее группе или речевому партнеру в форме *Passé composé*. Группа или партнёр стараются отреагировать на ситуацию соответствующей репликой согласно контексту.

- в) Расскажите о планируемой поездке в *Futur simple*.

- Употребление *Conditionnel* (Условное наклонение).

Для того, чтобы тема «Условное наклонение» не казалась слушателям искусственной и не интересной, можно предложить им следующие коммуникативные задания: «Что бы Вы сделали, если бы сейчас у Вас был свободный вечер?» (3 предложения в *Conditionnel présent*); «Что бы Вы сделали, если бы Вы уехали в отпуск в Париж месяц назад?» (3 предложения в *Conditionnel passé*).

- Вопросительная форма.

Отработку умения строить вопросы многие преподаватели проводят в упражнениях по восстановлению вопроса к имеющемуся ответу. Это упражнение можно построить в форме расспроса с целью заполнения анкеты друг на друга. Тренируя вопросительные структуры, можно показать фотографию и попросить слушателей расспросить о том, где и когда это было, а на следующий урок они приносят свои фото и работают в парах. Вариант упражнения: предлагаем сыграть роль одного из персонажей на фотографии и рассказать, что было до и после события, изображенного на фото, в *Passé composé* и *Futur simple*.

- Наречия времени.

а) Каждый слушатель получает картинку с изображением человека, дает ему/ей имя, обозначает глаголами в начальной форме род его/ее занятий или хобби. Используя слова *сегодня*, *утром*, *вечером*, *сейчас*, *вчера*, *завтра*, *каждый день* и т.д., необходимо составить рассказ об этом человеке в соответствующей временной форме.

б) Упражнения можно сделать более интересными, когда слушателям дается возможность выбирать свой значимый для них вариант ответа. Например, тренируя употребление наречий времени, можно дать задание

употребить слово *всегда* в предложениях типа *Il prend toujours du café au petit déjeuner* (Он всегда пьет кофе за завтраком), а потом спросить, что они делают *всегда, иногда, часто* и т.д., когда им грустно, когда они хотят увидеть своих друзей или когда у них много свободного времени.

Речевые ситуации

Симуляции (моделирование ситуаций) позволяют активизировать речемыслительную деятельность слушателей в процессе овладения грамматическим материалом. Речевые ситуации – это задания, моделирующие реальные жизненные обстоятельства.

- Употребление партитивного артикля и предлога *de* после наречий, выражающих количество. Разыграйте диалог между покупателем и продавцом в продовольственном магазине.

- Употребление Subjonctif (Сослагательное наклонение). Разыграйте диалоги на тему «Путешествие на самолете, на поезде», «На уроке французского языка», «На станции техобслуживания», «В кафе (ресторане)», «В библиотеке», «В бюро по трудоустройству» и т.д., употребив Subjonctif.

Коммуникативная игра

В ходе коммуникативных игр все внимание участников концентрируется на решении какой-либо коммуникативной, а не только языковой задачи. В то же время требуется использование конкретного языкового материала (той или иной грамматической структуры, речевых клише).

- Употребление возвратных глаголов.

На карточках записаны словосочетания, характеризующие виды занятий во время летнего отдыха. Один слушатель показывает в пантомиме действия, другие его отгадывают. При этом может возникнуть разная интерпретация увиденного.

- Употребление артиклей и предлогов.

Игра «Комнатный бой» (участвуют два человека). Каждый из участников рисует план своей комнаты, а также пустой квадрат, представляющий собой план комнаты партнера, который будет заполняться «мебелью» по ходу игры. При этом заранее оговариваются названия и количество предметов в комнатах. Затем слушатели по очереди задают друг другу вопросы, пытаясь выяснить расположение мебели в комнате партнера. Если ответ утвердительный, то спрашивавший делает соответствующие рисунки в пустом квадрате – «комнате» – и задает следующий вопрос. Если ответ отрицательный, он теряет право задавать вопросы и отвечает на вопросы партнера. Выигрывает тот, кто первым отгадал расположение мебели в «комнате» партнера и заполнил пустой квадрат.

- Употребление косвенного вопроса.

Игра «Интервью». Поговорите со своими друзьями и выясните: а) что они делали 25 декабря; б) что интересного произошло на прошлой неделе; в) занимались ли они в течение этой недели спортом и т.д. Разговаривая со своими друзьями, будьте вежливы: извинитесь за то, что вы прерываете их работу (беседу), попросите разрешения поговорить и задать им несколько

вопросов; в конце разговора поблагодарите их за ответы. Занесите данные беседы в таблицу и будьте готовы их прокомментировать и сделать выводы. Рассмотренные виды работы предполагают выражение собственных мыслей, личностную вовлеченность слушателей в процесс общения и, следовательно, носят подлинно речевой характер, что в наибольшей степени соответствует задачам формирования коммуникативной компетенции.

Метод ассоциативных цепочек

По утверждению психологов, у взрослых обучающихся запоминание предъявляемого материала осуществляется опосредованно, на основе умения создать новые связи, новую структуру, привлечь богатое воображение, иногда хорошо развитое мышление. Все это вызывает необходимость разработки методов, направленных на развитие ассоциативного мышления обучающихся в процессе овладения иностранными языками.

Ассоциативный метод, или метод ассоциативных цепочек, заключается в том, что изучаемая лексика располагается в виде звеньев одной цепи, придумывается история, в которой эти слова встречаются. При запоминании слова к нему можно подобрать так называемое ключевое слово, уже известное учащемуся и схожее по звучанию с новым. Образуется ассоциация, облегчающая запоминание.

Существуют методы *фонетических, зрительных ассоциаций, ассоциаций по смежности, по контрасту* и другие.

Метод фонетических ассоциаций применяется на начальном этапе обучения иностранному языку для достижения в течение краткосрочного периода запоминания иноязычной лексики. Суть этого метода состоит в подборе к иностранному слову созвучного слова на родном языке и в составлении сюжета из слова-созвучия и перевода. Например, к французскому слову *liste* 'список' подбираем слово *лист* и сюжет *На листе он написал список студентов группы*.

Метод зрительных ассоциаций дает положительный результат при применении его для закрепления и контроля усвоения лексики по пройденным устным темам. Одной из предлагаемых схем его применения является следующая: делим студентов/слушателей на микрогруппы, предлагаем им ключевое слово или фразу по пройденной устной теме и 5–7 минут для записи возникающих ассоциаций. По истечении установленного времени ассоциациями обмениваются в группах или парах и результаты коллективно обсуждаются.

На уроке французского языка [7] мы используем вариант предложенного метода, который называем «*ассоциативной корзиной*». На доске преподаватель пишет ключевое слово по теме, а вокруг его слушатели пишут все слова и выражения, возникающие по ассоциации с данным словом. Таким образом, идет активное повторение лексики изученной темы.

Методический прием под названием «*прогулка*» представляет пример локализации. При этом изучаемый материал записывается на листок бумаги. Затем он разбивается на части, каждая из которых соответствует определен-

ному месту в городе (например: банк – автобусная остановка – рынок). На экзамене достаточно вспомнить последовательность этапов прогулки, чтобы воспроизвести изученное.

Использование ассоциативного метода позволяет вводить элементы игры, сделать процесс обучения иностранному языку более интересным и увлекательным, что обеспечивает более быстрое запоминание значительного объема лексики.

«Иностранный язык через театр»

Драматизация заслуженно считается эффективным средством обучения иностранным языкам. Подготовка к спектаклю подразумевает широкое использование языка как средства общения: осуществление речевых действий с различной функциональной направленностью и стилистической окраской. В ходе репетиций оттачиваются звуки и интонация, отрабатываются выразительность и темп речи. Драматизация позволяет развивать творческое мышление обучающихся, повышать их мотивацию в работе над иностранным языком.

Использование образовательной технологии «Иностранный язык через театр» повышает уровень владения иностранным языком, способствует более интенсивному и эффективному его изучению, оказывает эмоциональное воздействие на обучающихся, вызывает и поддерживает их интерес к обучению. Выбор темы спектакля, написание сценария, распределение ролей, репетиционный период, подготовка декораций, подбор музыкального фона – всё это сближает, увлекает, стимулирует [8; 9].

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

ЛИТЕРАТУРА

1. Дементьева, Т. Г. Инновационные технологии в обучении иноязычному общению (из опыта использования проектной технологии) / Т. Г. Дементьева // Инновации в обучении иностранным языкам: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 дек. 2012 г.: в 2 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск: МГЛУ, 2013. – Ч. 1. – С. 184–189.
2. Дементьева, Т. Г. Использование современных технологий в обучении иностранным языкам взрослых / Т. Г. Дементьева // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 дек. 2010 г.: в 2 ч. – Минск, МГЛУ, 2011. – Ч. 1. – С. 166–170.

3. *Дементьева, Т. Г.* Лингво-культурологическая подготовка специалистов к межкультурной коммуникации / Т. Г. Дементьева // Сахаровские чтения 2019 года: экологические проблемы XXI века = Sakharov readings 2019 : environmental problems of the XXI century : материалы 19-й междунар. науч. конф., 23–24 мая 2019 г., Минск, Респ. Беларусь : в 3 ч. / Междунар. гос. экол. ин-т им. А. Д. Сахарова Белорус. гос. ун-та; редкол. : А. Н. Батян [и др.] ; под ред. проф. С. А. Маскевича, проф. С. С. Позняка. – Минск: Изд-во БГУ, 2019. – Ч. 3. – С. 364–367.
4. *Дементьева, Т. Г.* Об эффективности использования образовательной технологии «Дебаты» при обучении иноязычному общению / Т. Г. Дементьева // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 10–12 мая 2018. – 1 электрон. опт. диск. – С. 9–12.
5. *Дементьева, Т. Г.* Использование коммуникативных заданий в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам взрослых / Т. Г. Дементьева // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, 27–28 апр. 2010 г.: в 5 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск : МГЛУ, 2010. – Ч.2. – С. 199–202.
6. *Дементьева, Т. Г.* Роль коммуникативной грамматики в коммуникативно-ориентированном обучении французскому языку / Т. Г. Дементьева // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, 25–26 апр. 2012 г.: в 5 ч. / отв. ред. Н. П. Баранова. – Минск: МГЛУ, 2012. – Ч.1. – С. 236–238.
7. *Дементьева, Т. Г.* Инновационные технологии в обучении иностранным языкам (на примере использования ассоциативного метода) / Т. Г. Дементьева // Актуальные проблемы лингвистики и методики: материалы межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2013. – С. 49–51.
8. *Дементьева, Т. Г.* Использование технологии драматизации при обучении иностранному языку / Т. Г. Дементьева // Замежные мовы. – 2016. – №1. – С. 34–37.
9. *Дементьева, Т. Г.* Изучайте французский язык, играя в спектаклях = Apprenez le français en faisant du théâtre : практикум по французскому языку / Т. Г. Дементьева. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2020. – 120 с.

И. В. Дмитриева (Минск, МГЛУ)

**ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
«ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ»**

Необходимость разработки образовательной программы повышения квалификации (ПК) «Функциональная грамматика: теория и практика преподавания» была вызвана введением в 2008 году в образовательные стандарты

специальностей «Современные иностранные языки» и «Иностранные языки» новой учебной дисциплины «Функциональная грамматика». Ранее обучение практической грамматике первого иностранного языка при получении профессионального языкового образования велось на протяжении первых трех лет обучения. С одной стороны, грамматику любого языка можно и нужно изучать всю профессиональную жизнь. С другой стороны, три года изучения отдельной подсистемы языка на одних и тех же основаниях не представляется достаточно эффективным, особенно с учетом того, что из шести семестров пять были отданы темам из раздела морфологии. Соответственно, возникла проблема разработки и внедрения в образовательный процесс нового подхода к дидактической обработке и представлению особенностей грамматической подсистемы изучаемого иностранного языка.

Предложенная кафедрой истории и грамматики английского языка МГЛУ новая учебная дисциплина «Функциональная грамматика» обеспечивала переход на качественно иной уровень осознания и усвоения особенностей функционирования не только грамматической подсистемы, но всей системы языка. Естественная ассоциация названия этой учебной дисциплины с известным лингвистическим направлением «функциональная грамматика» (А. В. Бондарко и др.) была не вполне обоснованной, так как в рамках новой учебной дисциплины «функциональность» трактовалась как участие всей грамматической подсистемы языка и ее отдельных единиц в реализации двух основных функций языка: когнитивной (репрезентативной, отражательной) и коммуникативной. В то же время идея лингвистического функционального направления об интегрировании разноуровневых средств языка (морфологических, синтаксических, лексических) при передаче некоторых обобщенных (категориальных) значений, безусловно, может рассматриваться как одна из исходных теоретических установок данного курса. Особое значение данная дисциплина имеет для английского языка, роль грамматической подсистемы которого выходит далеко за пределы номенклатурного перечня единиц и структур. По определению М. А. К. Хэллидея, грамматика является центральной операционной составляющей языка: «The grammar is the central processing unit of a language... Without a grammar in the system, it would be impossible to mean more than one thing at once...» [1, p. xxxiv-xxxv].

Инновационная учебная дисциплина потребовала перестройки профессионального сознания преподавателей иностранного языка, у которых на протяжении их трудовой деятельности сформировался определенный стереотип того, что и как должно изучаться в разделе «Грамматика иностранного языка». Поэтому данная образовательная программа ПК была, прежде всего, адресована преподавателям учреждений высшего и среднего образования, в учебных планах которых появилась новая дисциплина. Кроме того, любой специалист в сфере языкового образования или интересующийся возможностями языка как операционной системы мог найти в ней новую, интересную и полезную информацию.

Сложность разработки образовательной программы повышения квалификации всегда и прежде всего связана с тем, что она адресована аудитории, которая сама по себе уже вполне компетентна и имеет свои представления об объекте обсуждения. Именно поэтому в практико-ориентированный курс «Как учить и учиться функциональной грамматике» была интегрирована «теоретическая» составляющая, целью которой, кроме всего прочего, было показать, чем отличается дисциплина «Функциональная грамматика» от дисциплины «Практическая грамматика», при том, что обе являются практическими языковыми дисциплинами. Иными словами, целью курса было позиционирование учебной дисциплины «Функциональная грамматика» в общей схеме образовательного процесса, в обучении языку как средству отражения действительности, инструменту коммуникации и способу организации совместной деятельности.

Актуальность данного курса повышения квалификации определялась необходимостью дополнительной подготовки специалистов, привлекаемых к созданию и использованию новых лингводидактических систем, отвечающих целям языкового образования на современном этапе. Объективные предпосылки – это переход к работе на базе образовательных стандартов нового поколения; необходимость адаптации теоретических (лингвистических и методических) концепций к «плоскости современной педагогической реальности» и практической реализации когнитивно-коммуникативного подхода; а также комплексный характер норм и требований к овладению иностранным языком, сформулированных в образовательном стандарте в терминах компетенций.

Структуру содержания образовательной программы формировали три проблемно-тематических раздела.

В разделе «Лингвометодические основы преподавания функциональной грамматики» особое внимание уделялось реализации когнитивной (репрезентативной) и коммуникативной функций языка средствами грамматических единиц и структур и возможностям использования когнитивно-коммуникативных свойств грамматических единиц в образовательном процессе. Всегда вызвала интерес лекция о взаимодействии лингвистических и методических концепций в сфере языкового образования. Выделение методики в отдельную гуманитарную дисциплину несколько ослабило осознание онтологической связи между нашим знанием о языке и подходами к методической организации процесса языкового образования. Тем не менее уровень научных представлений о языке не может не влиять на способы его практического освоения. Иными словами, практика обучения «чему-то» не может не зависеть от нашего знания об этом «что-то». На наглядных примерах в диахроническом обзоре была показана определенная корреляция поступательного расширения лингвистического знания и используемых методических приемов.

Первые научные грамматики английского языка связаны с именами Дж. Несфилда, Ч. Анионза, Дж. Керма и прежде всего Г. Свита, создавшего «A New English Grammar, Logical and Historical» (ч. I – 1892, ч. II – 1898).

По своей лингвистической природе это были дескриптивные и прескриптивные (нормативные, предписывающие) грамматики. Практика преподавания иностранных языков в тот период фокусировалась на формообразовании, на умении находить в родном языке соответствия формам иностранного языка и наоборот. Для нее было характерно четкое разделение обучения собственно грамматическим формам и лексическим единицам. Именно Г. Свит ввел в научный обиход как название видовременной формы английского глагола термин *tense*, отражающий синкретизм грамматической формы английского глагола. Так началось недифференцированное использование термина *tense* для обозначения форм, вербализующих принципиально различные характеристики процесса: собственно времени действия, временной отнесенности (перфект – неперфект), перспективы (будущее – небудущее) и даже не имеющий отношения ко времени действия характер действия (длительный – недлительный).

С развитием лингвистического знания появляются категориальные грамматики, в частности, категориальная грамматика А. И. Смирницкого, в которой показано, что вышеозначенные характеристики процесса находят свою языковую репрезентацию в различных грамматических категориях, образующих парадигму глагола как части речи. Меняется научно-терминологическое наполнение понятия *tense*, которое начинает использоваться как именование форм только одной глагольной категории – категории времени. Происходят изменения и в практике обучения иностранным языкам. Доминирующим становится системно-категориальный, частеречный, парадигматический подход в обучении, который, в свою очередь, предполагает доминанту морфологических форм слова и «правильность» речи. Английский методист А. С. Хорнби вводит в дидактический обиход понятие *перенос*, переосмысливается принцип «от простого к сложному». Наиболее ярко системно-категориальная парадигма проявляется в учебных изданиях по практической и теоретической грамматике. Содержание большинства из них организовано по принципу «часть речи и ее грамматические (в основном, морфологические) категории и формы».

С середины XX века в лингвистике возрастает интерес к синтаксису, который ранее не рассматривался как раздел грамматики. Структурная и трансформационная лингвистика дали понятие структурной модели предложения, которая была представлена двумя разновидностями. Категориальная модель описывала структуру предложения как цепочку частей речи в определенных грамматических формах (например, N1 Ved N2 – *John asked Peter*). Функциональная модель, которая опирается на понятие члена предложения, представляла структуру предложения с позиций синтаксических функций слова в предложении и описывала структуру предложения в терминах *подлежащее, сказуемое, дополнение* и т.д. Структурные модели были сразу включены в практику преподавания иностранных языков – так началось обучение по синтаксическим образцам (моделям = *patterns*), которые заполнялись словами в соответствии с изучаемой разговорной («устной»)

темой. Популярными становятся трансформационные упражнения, которые онтологически связаны с основными понятиями трансформационной (порождающей) грамматики и, в первую очередь, с понятием ядерного предложения (kernel sentence) и типами трансформаций.

Функциональная и коммуникативная грамматики, которые показывают, каким образом осуществляется вербализация смысловых категорий, идут от смысла к лексико-грамматическим способам и средствам реализации этих смыслов в речи. В методической сфере на передний план выходит коммуникативный подход в обучении, отмеченный программной работой Е. И. Пасова «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» (1989), в которой формулируется сущность коммуникативного обучения – процесс обучения является моделью процесса общения.

Конец XX – начало XXI века – период формирования когнитивно-дискурсивной лингвистической парадигмы, что, по сути, есть проявление полипарадигмальности современной лингвистики. Лингвистика текста и теория речевых актов, когнитивная лингвистика и теория дискурса, этнолингвистика и т.д. в сфере языкознания и компетентностный подход в сфере образования – это та научно-практическая реальность, которая составляет теоретические основания процесса современного языкового образования, дополненные разнообразными возможностями сетевой коммуникации. Общие методические концепции и частные методические решения, соотносимые с этим этапом развития лингвистического знания, демонстрируют последовательно меняющуюся формулировку цели обучения: от обучения языку → к обучению речи и далее → к обучению речевой деятельности и освоению разнообразных дискурсивных практик. Вот на этом этапе появляется учебная дисциплина «Функциональная грамматика» и сопряженная с ней образовательная программа повышения квалификации преподавателей высших и средних учебных заведений. Образовательная программа показывала на практике справедливость утверждения И. Р. Гальперина о том, что «Всякая грамматика в данный период развития этого уровня языка рассматривалась как закрытая система. ... Однако грамматика любого языка окончательно не закрыта даже в данный конкретный период развития языка и состояния теоретической мысли; она оставляет место для появления нового элемента системы» [2, с.11].

Второй раздел образовательной программы ПК – «Учебно-методическое обеспечение курса функциональной грамматики» – изначально был достаточно скромным, поскольку, хотя на кафедре истории и грамматики английского языка МГЛУ уже имелись определенные наработки, подготовившие внедрение данной учебной дисциплины (см., например, учебное пособие «Grammar-Perfect: Form to Function»), основное лингводидактическое наполнение находилось еще на этапе формирования. Содержание раздела существенно изменилось и обогатилось за годы проведения образовательной программы.

В этом разделе обсуждаются проблемы структурирования содержания учебной дисциплины и его отражение в организационно-методической документации и современных учебных изданиях.

В плане структурирования содержания особенно значимым и новым было определение дидактических единиц учебной дисциплины «Функциональная грамматика. Традиционные практические грамматики, следуя системно-категориальному подходу, вполне обоснованно в качестве основных дидактических единиц избирают грамматические формы частей речи, которые в более современных изданиях дополняются информацией об использовании данных форм в речи. Основной дидактической единицей новой учебной дисциплины было избрано предложение-высказывание. Предложение-высказывание есть предложение, актуализованное в речи, единица сообщения, обладающая смысловой целостностью и могущая быть воспринятой в условиях языкового общения. Предложение понимается как языковой знак, денотатом которого является ситуация как языковая единица, выполняющая две функции: номинативную (когнитивную, репрезентативную) и коммуникативную. Как коммуникативная единица предложение является единицей коммуникации, формой организации речевого общения, способом передачи информации и т.д. Как номинативная единица предложение служит языковой репрезентацией именованной ситуаций, событий. Следовательно, понятие функциональности не ограничивается традиционными «синтаксическими функциями слов в предложении»; функциональность переориентируется от «узкого» понимания функции, как синтаксической или семантической функции языковой единицы, к «широкому», когда во главу угла ставятся функции языка.

Выбор предложения в качестве основной дидактической единицы учебной дисциплины является принципиальным решением. Характеристики и составляющие предложения формируют основания для выделения других дидактических единиц функциональной грамматики. На смену частеречному парадигматическому членению учебного курса приходит выделение семантико-синтаксических и прагмакоммуникативных дидактических единиц. Это позволяет обратить особое внимание на деятельностно-значимые характеристики грамматических явлений и на национально-языковые особенности концептуализации внеязыковой действительности. Например, языковые способы указания на реальность/гипотетичность действия, дискретность/недискретность денотата, референтную отнесенность субстантивов, типы действий и соответствующие им типы предикатов, предикаты и их комплементацию и т.д. В курс введены также категории, реализуемые не просто отдельными грамматическими формами, но сочетанием морфологической грамматической формы и синтаксических структур, т.е. на уровне предложения: модальность, отрицание, ассертивность, коммуникативная установка, оценочность, эмотивность и т.п.. (см. базовое учебное издание «Grammar-Perfect: Functional View», одобренное Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов специальности «Современные иностранные языки»).

Занятия со слушателями по этому разделу во многом носили интерактивный характер дискуссий и круглых столов. Слушателям предлагалось проанализировать используемые в их учебных заведениях пособия с пози-

ций функциональной грамматики, оценить их практико-ориентированность и направленность на формирование требуемых компетенций. Новое знание при этом приобретали не только слушатели, но и организаторы образовательной программы. Например, большой интерес вызвала презентация учебного пособия «Английский язык. Социальное общение» (Е. В. Макарова и др.; под общей редакцией Е. В. Макаровой, Е. В. Савич, И. Ф. Ухвановой. Минск: БГУ, 2012.), представленное одним из авторов – Е. В. Макаровой. Пособие стало лауреатом конкурса «Искусство книги-2013» (диплом первой степени в номинации «Учебник нового поколения»). В данном учебном издании реализуется дискурс-подход, разрабатываемый на кафедре английского языка Института журналистики БГУ.

Третьему разделу – «Дидактические единицы в курсе функциональной грамматики» – был уделен наибольший объем учебного времени в рамках обсуждаемой образовательной программы повышения квалификации. Он же был и наиболее практико-ориентированным. Особое внимание уделялось новым для нашего образовательного пространства дидактическим единицам, что позволяло показать преемственность и инновационность в курсе функциональной грамматики. Наряду с традиционно выделяемыми рассматривались функционально значимые члены предложения, грамматические категории, проявляющиеся не в отдельных морфологических формах, но на уровне всего предложения. Предлагалось по-новому взглянуть на такие, казалось бы, устоявшиеся грамматические темы, как «Число существительного» или «Артикль». Например, запоминание списков исчисляемых и неисчисляемых английских существительных предлагалось расширить и в некоторой степени заменить указанием на предпосылки этих грамматических характеристик английских существительных. Было показано, что исчисляемость и неисчисляемость являются следствием внеязыковых характеристик денотатов существительных, их дискретности или недискретности, т.е. проявлением когнитивной функции языка. Хорошо известные правила употребления английского артикля на определенном этапе изучения языка могут быть пересмотрены и сформулированы с учетом участия английского артикля в реализации когнитивной и коммуникативной функций языка. Это приведет к более глубокому проникновению в суть этого явления и формированию осознанной необходимости использования английских артиклей в речи носителей безартиклевых языков (русский, белорусский). Совершенно по-новому представлена глагольная группа, которая в традиционных грамматиках рассматривалась в рамках темы «Сказуемое», а в функциональной грамматике описывается с позиций комплементации английского глагола.

Каждая из этих и многие другие составляющие образовательной программы заслуживают отдельных публикаций. В завершение данной статьи отметим, что, судя по результатам итогового анкетирования, все слушатели высоко оценивали содержательное наполнение образовательной программы, формат проведения занятий и ее эффективность в совершенствовании их профессионально значимых компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Halliday, M. A. K. An Introduction to Functional Grammar* / M. A. K. Halliday. – London : Edward Arnold, 1985. – 685 p.
2. *Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования* / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

А. В. Дубасова, Л. В. Зотова (Минск, МГЛУ)

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО БАЛТИЙСКИМ ЯЗЫКАМ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Доступные учебные материалы и пособия по латышскому и литовскому языкам крайне немногочисленны [1; 2; 4; 5; 6]. При этом практически отсутствуют пособия для изучения языка на углубленном, профессиональном уровне.

Для реализации целей образовательных программ повышения квалификации «Иностранный (латышский, литовский) 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 был разработан и апробирован практикум по латышскому языку [7] (А. В. Дубасова), подобрана серия газетных статей на литовском языке (Л. В. Зотова).

Практикум по латышскому языку предназначен для начинающих, однако может быть использован и на более продвинутых уровнях обучения [8].

В первом разделе практикума представлена практическая фонетика латышского языка: алфавит, чтение гласных, согласных и дифтонгов, чтение сочетаний согласных, особенности ударения, а также описаны возможные чередования согласных.

Во втором разделе излагаются основы практической морфологии латышского языка. Представлены имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, причастие и деепричастие, наречие, предлог, союз, частица.

Описание проиллюстрировано таблицами, примерами, практическим комментарием. Отбор грамматических тем определялся стремлением к наиболее полному представлению базовой грамматики латышского языка, достаточной для чтения текстов различной сложности – бытовых (от надписей до постов в социальных сетях), новостных, научно-популярных, профессиональных. При этом особое внимание уделено тем темам, которые, как правило, вызывают больше всего трудностей у взрослых слушателей, изучающих латышский язык. Последовательность представления тем соответствует как принятой практике описания языка, так и плану указанной образовательной программы.

Третий раздел практикума состоит из текстов на латышском языке на бытовые и страноведческие темы. В нем представлены сведения о географии, истории, культуре Латвии, праздниках, обычаях, фольклоре латышского народа. Несмотря на то, то тексты адаптировались и упрощались, они существенно отличаются от учебных текстов богатством языковых структур и лексики и дают слушателям возможность познакомиться с латышским языком в его более естественном виде, подготавливая тем самым к чтению текстов на профессиональные темы. При этом язык текстов в целом соответствует содержанию образовательной программы по латышскому языку, что позволяет использовать их в качестве как самостоятельной работы, так и совместной.

К каждому тексту предложены вопросы и словарь, в который включены, главным образом, лексемы, не входящие в базовый словарный запас слушателей данного уровня либо отсутствующие в основном учебнике. Сложность вопросов к тексту определялась содержанием указанной образовательной программы по латышскому языку, при этом ставились следующие задачи: проверить понимание основных фактов, проверить понимание синтаксического устройства предложения и умение не только найти подходящий по содержанию фрагмент, но и адекватно его использовать (переформулировать, исключить нерелевантную информацию, добавить недостающую и т.п.).

Общие задачи текстового раздела – закрепление навыков чтения и устной речи, закрепление лексики и грамматики, знакомство слушателей с Латвией и латышами и, возможно, изменение стереотипных представлений о них. Тексты могут быть также использованы слушателями в качестве образцов для собственных сочинений.

Практикум по латышскому языку прошел многократную апробацию в группах слушателей как базового, так и основного уровня, показавшую, в частности, что содержание представленных в практикуме текстов (особенно легенд, преданий, исторических фактов) интересно слушателям обоих уровней.

По итогам первой апробации были внедрены и успешно применяются следующие типы заданий к текстам:

- 1) постановка собственных вопросов к тексту и ответы на них;
- 2) грамматический разбор конструкций и предложений;
- 3) перевод и пересказ текстов, составление аннотаций к ним;
- 4) обсуждение содержания текстов;
- 5) дополнение содержания текстов из различных онлайн-источников, поиск тематических ресурсов, аудио- и видеоматериалов, статей;
- 6) игры по содержанию части или всего практикума (угадывание исторических персонажей, природных объектов, городов и т.п.).

Чтение текстов и упражнения к ним направлены на развитие и совершенствование ряда навыков и умений:

- 1) техника чтения, чтение с интонацией;
- 2) умение переформулировать сложные мысли простыми словами;

- 3) умение находить важные и второстепенные факты;
- 4) умение находить связанную информацию в других текстах и в других источниках;
- 5) работа со словарем;
- 6) умение понимать значение новых слов из контекста и с помощью грамматики;
- 7) понимание синтаксической структуры предложения и последующее использование синтаксических моделей в собственной речи;
- 8) устный и письменный перевод.

Навыки устного и письменного перевода, тренируемые с помощью текстов практикума, дающих базовое представление о природе, географии, истории, обычаях Латвии, в дальнейшем развиваются с помощью аутентичных, неадаптированных, текстов и могут успешно использоваться в профессиональной деятельности слушателей. В будущем набор текстов может быть расширен как тематически, так и с точки зрения уровней сложности. Так, были бы востребованы тексты на тему современного политического устройства Латвии, экономического развития, административного деления, средств массовой информации. Кроме того, были бы полезны тексты аналогичной тематики о Беларуси.

В перспективе планируется и разработка новых заданий к текстам, а также подготовка онлайн-тестов к ним. В частности, предполагается создание на основе текстов упражнений на закрепление представленной в них лексики и грамматики. Типы планируемых грамматических заданий: на выбор одной из предложенных форм, морфолого-синтаксические трансформации, словообразовательные трансформации, задания с пропусками части слова или слова целиком. Для закрепления лексики планируются: задания с пропусками слов, на узнавание слова по его определению, составление собственных дефиниций, подбор синонимов и антонимов, кроссворды.

Литовский язык преподается на двух уровнях [9], с использованием интернет-ресурсов [3] (актуальные материалы новостей, видеосюжеты), а также газетных статей на профессиональную тематику на литовском и русском языках. В качестве домашнего задания слушатели второго уровня самостоятельно готовят свежие новостные материалы и представляют их на занятиях.

Чтение является сложным психическим процессом, прежде всего, процессом смыслового восприятия письменной речи, ее понимания, в котором можно различить три основных момента: восприятие данных слов, понимание содержания, связанного с этими словами, оценку прочитанного.

Приступая к работе с газетой, с обучающимися можно провести беседу о прессе, издаваемой в стране изучаемого языка, показать отдельные номера газет. Необходимо познакомиться с общей структурой газет, с размещением в них материалов, перечислить рубрики, имеющиеся в газетах, с которыми им предстоит работать. Их следует научить, просматривая газеты, обращать внимание на заголовки статей и набранные выделенным шрифтом блоки текста, чтобы получить общее представление от номера. Вначале рекомен-

дуются знакомить слушателей с материалами, близкими им по своей тематике, рассказывающими о быте, учебе, отдыхе, о спорте и событиях культурной жизни.

На начальной стадии работы с газетой преподаватель сам определяет статьи, подходящие для прочтения и обсуждения. Такие статьи должны быть

- 1) не слишком большими по объему (18–20 строк газетного столбца);
- 2) доступными для понимания по лексическому составу и тематике;
- 3) интересными по содержанию;
- 4) актуальными по тематике, насыщенными общественно-политической или научной информацией;
- 5) имеющими воспитательное значение.

На продвинутой ступени работы с газетой слушателям можно предлагать подбирать интересующие их тексты по определенной тематике, при этом руководить этой работой. Обсуждение газетных статей может проводиться на тему, выбранную самими слушателями.

Следует отметить, что работа с газетой проводится на уровне подготовленной речи. Задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить речевое взаимодействие слушателями и вывести коммуникацию на уровень неподготовленной речи.

Работа с газетой включает несколько этапов:

- 1) чтение и перевод заголовков статей газеты;
- 2) чтение и перевод подписей текста под фотоматериалами и политическими карикатурами;
- 3) краткое изложение содержания газетной статьи на русском или литовском языке (в зависимости от уровня подготовленности слушателей);
- 4) краткий обзор ряда статей;
- 5) краткий обзор всего номера газеты в целом.

Первый этап. Заголовок газетной статьи, как известно, является своеобразным ключом к пониманию статьи в целом. Помимо передачи общей идеи, общего содержания статьи заголовок привлекает внимание читателя и вызывает его интерес. Броскость заголовка достигается в газете различными средствами: графически – с использованием различных типографических шрифтов; визуально – с применением ряда подзаголовков, раскрывающих главную мысль статьи и нередко передающих кратко содержание сообщения; широким использованием двоеточия и тире для ссылки на источник информации или усиления эмоциональной выразительности.

Вначале заголовок прочитывается вслух преподавателем, и если обучающиеся не поняли значение некоторых лексических единиц, он дает перевод отдельных трудных мест, затем просит одного из слушателей перевести заголовок целиком. В процессе первого этапа работы с газетой слушатели должны опираться на знание важнейших политических и общественных событий, происходящих в мире; понимание лексико-грамматической структуры словосочетания; знание интернациональных слов.

Второй этап. Газетная иллюстрация как фактор наглядности имеет ряд особенностей, которые выгодно отличают ее от других средств наглядности, используемых на уроках литовского языка:

1) газетная иллюстрация всегда злободневна, актуальна, содержит новейшую информацию, освещает самые последние события;

2) она разнообразна по тематике и освещает все стороны жизни современного общества;

3) она знакомит обучающихся с изучаемым языком (имеется в виду не только язык подписей, но и язык плакатов, лозунгов, транспарантов, подписей на снимках с демонстрации, марша мира и т.п.);

4) подборки газетных иллюстраций послужат в дальнейшем раздаточным материалом.

Третий этап. Газетные тексты общественно-политического содержания всегда представлены определенными жанрами: хроника, заметка, отчет, информационное сообщение, статья комментарий и т.п.

Наиболее удобным учебным материалом для начального этапа работы с газетой являются сообщения о визитах государственных и общественных деятелей и другие корреспонденции информационного характера. Материалы такого рода отличаются краткостью и лаконичностью, что очень важно на данном этапе. Следует подбирать газетные тексты с таким расчетом, чтобы в них был минимум незнакомых слов, а содержащаяся информация была уже известна обучающимся.

При чтении информационного материала преподаватель просит слушателей выявить знакомые названия, сокращения, типичные традиционные газетные словосочетания или клише. При этом одновременно отрабатывается произношение имен собственных, географических названий и других трудных для понимания слов.

Статья прочитывается и переводится под руководством преподавателя, который помогает устранить лексические и грамматические трудности. При этом желательно проводить работу над наиболее распространенными словами и устойчивыми словосочетаниями, часто встречающимися в газетных текстах. Тренировать обучающихся в их употреблении можно путем вопросов, а также с помощью перевода.

После того, как газетная заметка прочитана, слушатели кратко излагают ее содержание сначала на русском либо сразу на литовском языке.

Четвертый этап работы с газетой выступает логическим продолжением третьего. При этом главным требованием (помимо обучения слушателей чтению и пониманию газетных текстов) является формирование умения составлять несложные монологические высказывания – краткий обзор ряда газетных статей.

Пятый этап является завершающим и позволяет проверить, насколько эффективно выполнена основная целевая установка при работе с газетным материалом: научить слушателей читать, понимать и переводить газетные статьи, вести беседу и делать краткие сообщения по газетному материалу. На данном этапе задания приобретают творческий характер:

1) доклад – один из слушателей выступает с заранее подготовленным обзором номера газеты, а затем отвечает на вопросы товарищей;

2) семинар – несколько слушателей готовят реферативное изложение статей, посвященных событиям внутренней жизни, международным событиям, спортивным комментариям и т.п., потом отвечают на вопросы преподавателя и слушателя;

3) политинформация – каждый день дежурный докладывает о международном положении;

4) проект – слушателям можно предложить написать заметку, статью для газеты или журнала.

В заключение можно сделать вывод о том, что поисковое чтение иноязычной прессы в Интернете широко используется в повседневной жизни. Обучение данному виду чтения на уроках литовского языка не только облегчает ориентацию обучающихся в иноязычном печатном тексте, но и способствует адаптации к иной культуре. Таким образом, в связи с применением интернет-ресурсов слушатели расширяют свой кругозор, а также находятся в курсе всех происходящих событий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Cīrule, L.* Palīgā! Mācībgrāmata pieaugušajiem. 2. līmenis / L. Cīrule. – Rīga : LVA, 2013. – 192 lpp.
2. *Klēvere-Velhli, I.* Latviešu valoda studentiem: mācību līdzeklis latviešu valodas kā svešvalodas apguvei. Mācību grāmata un CD / I. Klēvere-Velhli, N. Naua ; red. I. Auziņa. – Rīga : LVA, 2012. – 280 lpp.
3. Lietuvos respublikos krašto apsaugos ministerija [Elektroninis resursas] / Lietuvos respublikos krašto apsaugos ministerija. – 2020 03 16. – Prieigos režimas – <http://www.kam.lt>.
4. *Sarma, I.* Lasīšanas tekstu un uzdevumu krājums. 1. daļa. Mācību papildlīdzeklis ārvalstu studentiem / I. Sarma, S. Ābola. – Rīga : LVA, 2017.
5. *Stumbrienė, V.* Nė dienos be lietuvių kalbos : 12 pamokų / V. Stumbrienė, A. Kaškelevičienė. – Vilnius: Gimtasis žodis, 2001. – 286 p. + CD.
6. *Ramonienė, M.* Po truputį : lietuvių kalbos vadovėlis pradedantiesiems: pratybų sąsiuvinis / M. Ramonienė, L. Vilkienė. – Vilnius: Baltos lankos, 2008. – 173 p.
7. *Дубасова, А. В.* Практикум по латышскому языку / А. В. Дубасова. – Минск: МГЛУ, 2018. – 116 с.
8. *Дубасова, А. В.* Разработка и апробация практикума на учебных занятиях по латышскому языку / А. В. Дубасова // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, Минск, 5–6 мая 2017 г.: в 4 ч. / Мин. гос. лингвист. ун-т ; отв. ред. А. М. Горлатов. – Минск, 2017. – Ч. 1. – С. 191–192.
9. *Зотова, Л. В.* Опыт использования интернет-ресурсов в образовательном процессе по литовскому языку / Л. В. Зотова // Материалы ежегод. науч. конф. преподавателей и аспирантов ун-та, Минск, 5–6 мая 2017 г.: в 4 ч. / Мин. гос. лингвист. ун-т ; отв. ред. А. М. Горлатов. – Минск, 2017. – Ч. 1. – С. 193–195.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Результаты социологического исследования «Учат в школе: как, чему и зачем», проведенного в Беларуси независимым Исследовательским центром ИПМ в марте–сентябре 2017 г., показали, что большинство респондентов владеют иностранным языком на элементарном (36,7 %) или базовом (35,4 %) уровне. Пятая их часть (20,7 %) не владеет иностранным языком вообще [1].

В 2019 г. международная компания по изучению языков Education First опубликовала результаты 9-го издания крупнейшего рейтинга уровня владения английским языком взрослым населением в 100 странах и регионах, где этот язык не является официальным. Республика Беларусь заняла 47 место, войдя в группу стран с низким уровнем владения английским языком [2].

В то же время внутри страны рост значимости владения иностранными языками наблюдается при приеме на работу и продвижении по карьерной лестнице, что расширяет возможности для педагогического влияния в данном направлении и повышает интерес к непрерывному профессиональному развитию преподавателей иностранного языка в системе дополнительного образования взрослых.

Актуальность проблемы профессионального развития преподавателей обусловлена тем, что, согласно А. Адлеру, процесс овладения профессией может проходить конструктивным либо деструктивным путем [3]. В итоге он может привести к прогрессу личности как субъекта деятельности либо к ее регрессу, так как в процессе освоения профессии, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств личности, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, с другой стороны – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Негативные профессиональные изменения, обуславливающие жесткое ролевое поведение, нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость, рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях как профессиональные деформации.

Установлено (С. П. Безносков, Р. М. Грановская, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.), что полностью безопасных в этом отношении профессий не существует, но в наибольшей степени профессиональным деформациям подвержены представители социономических профессий (врачи, педагоги, психологи, социальные работники, спасатели, юристы, журналисты, чиновники, руководители и т.д.). Крайняя форма деформации личности в таких профессиях выражается в формальном, функциональном отношении к людям.

Педагогическая профессия относится к числу психологически сложных профессий, которые не только связаны с частыми напряженными социальными контактами, но и требуют творческого подхода к делу и постоянной работы над собой. Благодаря наличию целого ряда стресс-факторов, педаго-

гическая профессия характеризуется большой эмоциональной и интеллектуальной затратностью, личностными вкладами субъекта деятельности в ее объект, что не может не привести к изменениям самого субъекта. В результате под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности у педагога может произойти изменение стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения, которые начинают препятствовать успешному функционированию личности в окружающей среде. Более того, с возрастанием педагогической нагрузки, увеличением стажа работы и возраста у педагога неизбежно происходит накопление усталости, нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, вегетососудистые нарушения и поведенческие срывы. Эти проявления лежат в основе таких психосоматических расстройств, как синдром хронической усталости и синдром эмоционального выгорания.

Психолого-педагогические исследования, проведенные за рубежом и в Республике Беларусь [4], доказывают, что описанное выше направление личностных изменений педагога под влиянием профессиональной деятельности не является неизбежным. Как справедливо отмечает Е. И. Рогов, гарантом предотвращения профессиональных деформаций является сама личность педагога, основные параметры которой должны получить соответствующее развитие [5].

В силу высоких требований к рефлексивности субъекта профессионального развития педагога остро нуждаются в квалифицированном руководстве этим процессом, что целесообразно обеспечить в системе дополнительного образования взрослых. При этом одним из направлений работы в рамках повышения квалификации педагогов наряду с совершенствованием их методического мастерства и профессиональной компетентности может стать укрепление их профессионального здоровья. Л. М. Митина [6] справедливо связывает необходимость такого направления повышения квалификации с требованием к современному педагогу уметь оперативно перестраивать свою профессиональную деятельность с учетом резкого изменения общественно-экономических и социальных отношений, новых технологических решений, ценностных ориентаций и жизненной философии, что может привести к ощущению потери стабильности, жизненно важных интересов и целей, вызвать глубокий внутриличностный конфликт, снизить показатели психического и физического здоровья педагога и, как следствие, отразиться на здоровье других субъектов образования, в частности, обучающихся и их родителей.

Опыт работы в МГЛУ с преподавателями иностранного языка отечественных учреждений высшего и среднего образования в рамках 5 образовательных программ повышения квалификации позволяет заключить, что вопросы сохранения профессионального здоровья, косвенно обсуждаемые в контексте инновационной педагогической деятельности, воспитательной работы кураторов студенческих групп, организации самостоятельной работы студентов, проведения контрольно-оценочных процедур с обучающимися в русле компетентностного подхода, вызывают неизменный интерес у слушателей. Итоги авторского семинара-тренинга «Профессиональное здоровье

педагога как ресурс повышения качества образования», проведенного нами в марте 2020 г. для методистов и педагогических работников учреждений образования РБ на базе Республиканского центра экологии и краеведения, окончательно убеждают в необходимости организации подобных форм работы по указанной тематике в рамках повышения квалификации преподавателей иностранного языка на базе МГЛУ.

Дадим краткое описание предлагаемой образовательной программы повышения квалификации. Ее цель мы видим в актуализации, расширении и углублении теоретико-методических знаний преподавателей иностранного языка в вопросах здоровьесбережения, а также формировании у них практических умений диагностики, сохранения и укрепления своего здоровья и повышения удовлетворенности качеством жизни.

Согласно Г. С. Никифорову [7], профессиональное здоровье представляет собой интегральную характеристику функционального состояния человека по физическим и психическим показателям, позволяющую эффективно выполнять определенную профессиональную деятельность, сохраняя устойчивость к неблагоприятным факторам, сопровождающим эту деятельность.

В работах Л. М. Митиной и ее последователей [8] профессиональное здоровье педагога рассматривается как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности педагога в любых условиях протекания профессиональной деятельности. Автором разработана концепция, модель и технология профессионального развития педагога, в которой акцент смещается с обучения новым способам деятельности на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур его личности. В итоге педагог выбирает конструктивный путь в профессии, наращивает свой творческий потенциал, уходит от стагнации и невротизации.

Использование результатов исследований указанных и других зарубежных и отечественных авторов позволяет в содержании предлагаемой нами образовательной программы повышения квалификации интегрировать психологические и педагогические знания, учесть специфику лингвистического образования слушателей и не только обеспечить им глубокое осмысление социокультурных, профессиональных и личностных факторов риска для здоровья педагога, но и научить практическим способам им противостоять с помощью активизации внутренних резервов для укрепления собственного профессионального здоровья.

Мы считаем, что среди актуальных проблем здоровьесбережения в образовательную программу повышения квалификации преподавателей иностранного языка целесообразно включить вопросы профилактики профессиональной дезадаптации, которая возникает как субъективная реакция на резкие изменения в системе восприятия педагогом своего места в профессии, своей роли в профессиональной деятельности и своих профессиональных функций в ответ на объективные (или кажущиеся таковыми) требования социума. Подобные ситуации возникают в период смены образовательных стандартов,

привычных организационно-педагогических процедур в образовательном процессе и вызывают сильный стресс, управление которым предполагает применение конструктивных стратегий совладающего поведения.

В условиях преобладания манипулятивной культуры общения в современном социуме педагогу важно уметь цивилизованно противостоять влиянию со стороны администрации учреждения образования, обучающихся и их родителей и выработать актуализаторский стиль поведения, что обеспечит профилактику профессиональных деформаций. Эти вопросы, на наш взгляд, должны стать неотъемлемой частью содержания образовательной программы повышения квалификации преподавателей иностранного языка.

Отдельного рассмотрения в рамках образовательной программы заслуживает проблема повышения душевного благополучия педагога, которое представляет собой субъективное переживание удовлетворенности персональной жизнью, соотносится с самореализацией личности и выступает важным показателем динамики здоровья. Диагностика субъективного благополучия позволяет педагогу не только определить степень общей удовлетворенности качеством индивидуальной жизни, но и выявить сферы жизнедеятельности, вызывающие наибольший дискомфорт и неудовлетворенность, предотвратить эмоциональное выгорание.

Так как профессиональное здоровье педагога является сложным системным феноменом, то в каждое занятие в рамках предлагаемой образовательной программы повышения квалификации целесообразно включить три обязательные составляющие:

- теоретический блок, обеспечивающий предоставление слушателям информации о сущности изучаемого компонента здоровья в виде интерактивной мини-лекции с использованием мультимедийных средств;
- диагностический блок, позволяющий осуществить экспресс-диагностику составляющих профессионального здоровья слушателей с последующей интерпретацией результатов;
- практический блок, предлагающий конкретные рекомендации по укреплению профессионального здоровья педагога и упражнения рефлексивного характера для профилактики его нарушений.

Рефлексия выступает важнейшим инструментом профессионального развития педагога, так как она представляет собой способность к осмыслению, анализу и оценке профессиональной деятельности и общения, личностных и профессиональных качеств, осознанию и пониманию того, как педагога воспринимают другие участники образовательного процесса (обучающиеся, их родители, коллеги). Поэтому в образовательную программу повышения квалификации преподавателей иностранного языка целесообразно включить элементы тренинга по осознанию ими черт собственного характера и способов взаимодействия с окружающими, развитию навыков рефлексии своей профессиональной биографии и определения собственной иерархии профессионально-личностных ценностей.

В заключение подчеркнем, что в системе дополнительного образования взрослых повышение квалификации преподавателей иностранного языка в области здоровьесбережения может их существенно продвинуть в направлении профессионального развития и роста профессиональной компетентности, которая представляет собой способность оперативно мобилизовать в конкретной ситуации имеющиеся профессиональные знания и опыт благодаря мотивации и саморегуляции. Наличие последних составляющих соотносится с достаточным уровнем профессионального здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учат в школе: как, чему и зачем. Восприятие среднего образования Беларуси учителями и недавними выпускниками: результаты социологического исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.research.by/publications/sr/1801>. – Дата доступа : 05.10.2020.
2. EF English Proficiency Index – 2019. Рейтинг 100 стран и регионов по уровню владения английским языком [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-russian.pdf>. – Дата доступа : 05.10.2020.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1995. – 256 с.
4. Сапего, Е. И. Психологические интердетерминанты профессиональной деформации личности педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. И. Сапего ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2017. – 31 с.
5. Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
6. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / под ред. Л. М. Митиной. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2015. – 416 с.
7. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
8. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – М. : Академия, 2005. – 368 с.

Т. Г. Ковалева

(Минск, Университет гражданской защиты МЧС Беларуси)

ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В 60-е годы прошлого столетия зародилась концепция обучения длиною в жизнь «Long Life Learning» [1], которая не перестает быть актуальной спустя более полувека. Современный взрослый человек ощущает необходимость

постоянного пополнения своих знаний и приобретения новых умений и навыков, которые помогли бы ему выжить в условиях мобильности рабочей силы, стремительного развития информационных технологий и их проникновения во все сферы жизни. Образование и обучение людей старше 25 лет имеет свои цели, принципы и подходы, способствуя устойчивому гармоничному развитию личности, повышению самооценки, что в конечном итоге немало важно для удовлетворения человека своей жизнью и ощущения счастья.

Подходы, технологии, проблемы и перспективы дополнительного образования взрослых освещаются в публикациях [2; 3; 4; 5] и обсуждаются на научных конференциях [6; 7]. Исследователи отмечают, что некоторые особенности образования взрослых позитивно влияют на результат, например, мотивированность, активность, возможность личного вклада обучающегося в совокупный социально-культурный опыт, стремление к систематизации. В то же время имеют место факторы, которые препятствуют получению хорошего результата обучения, в числе которых называют недостаточность свободного времени, стеснительность, повышенная тревожность, понижение способности к усвоению материала [2]. Специфическими для взрослой части населения являются также формы получения образования, каковыми являются программы повышения квалификации, стажировки, обучающие курсы, переподготовка. Образовательный процесс взрослых нередко проходит без отрыва от производства, что в целом отрицательно влияет на состояние обучающихся и результат обучения, повышая эмоциональную и физическую напряженность, усталость, снижает посещаемость и сокращает время, необходимое для самостоятельной подготовки.

Конец XX и начало XXI века отмечены бурным развитием дистанционных форм, которые позволяют осуществлять образование без отрыва от производства в более комфортных условиях. Эффективность данной формы получения образования позволяет прогнозировать ее семикратный рост к 2025 году по сравнению с 1990 годом [8]. Несмотря на такие недостатки, как трудоемкость разработки и загрузки материалов в систему, проблемы с аутентификацией обучающихся, отсутствие личного общения с преподавателем, дистанционное образование все более расширяет свои границы, превращаясь в перспективную образовательную среду XXI века. Хорошо разработанная и отлаженная дистанционная система может оказаться единственным возможным путем получения образования в экстремальных условиях, когда непосредственные контакты между людьми или невозможны, или опасны, как это случилось в условиях пандемии COVID-19.

Иноязычное образование является одним из направлений, которое особенно актуально для жителей Беларуси, находящейся в центре Европы на пересечении географических, политических и экономических интересов стран Европы и Азии. Знание иностранного языка и умение использовать его для общения в социокультурной и профессиональной среде повышает, а иногда и определяет конкурентоспособность и мобильность взрослого человека. Целью лингвистического образования взрослых является развитие,

а во многих случаях и формирование коммуникативной компетенции, которая позволит пользоваться иностранным языком в различных сферах общения. Взрослый человек всегда точно знает, какой именно иностранный язык ему нужен и для каких целей он будет его использовать. Наличие внутренней мотивации в значительной степени способствует положительному результату обучения, нивелируя отрицательное воздействие таких факторов, как недостаточность свободного времени и понижение способности к усвоению материала.

Лингвистическое образование взрослых охватывает не только сферу бытового и социально-культурного общения, но и область профессиональной коммуникации. Все чаще иностранный язык становится средством общения специалистов в определенной сфере производственной деятельности. Общество и производство нуждаются в специалистах, обладающих определенными профессиональными навыками, в том числе навыками иноязычной коммуникации; это требование формулируется в виде необходимых специалисту компетенций, поэтапное развитие которых закладывается в учебные планы и программы. Таким образом, на основании требований заказчика создается профессиональный профиль специалиста, где практическое владение навыками иноязычной коммуникации занимает не последнее место. Сегодня сфера постдипломного образования развивается на основе так называемого паспорта компетенций, одной из позиций которого является способность осуществлять иноязычную коммуникацию в научной и профессиональной среде.

Лингвистическая подготовка к профессионально ориентированной коммуникации – это отдельное направление педагогической деятельности, разрабатываемое в рамках профессиональной лингводидактики. Профессионально ориентированное лингвистическое образование проектируется на основе определенных дидактических принципов. Наиболее полно, на наш взгляд, эти принципы сформулированы А. К. Крупченко [9, с. 45], которая разделяет их на 12 основополагающих и 17 вспомогательных [9, с. 3–4]. Предложенная систематизация воплощает идеи антропоцентризма, опережающего характера образования, его непрерывности и интегративности – идеи, которые созвучны современным образовательным парадигмам и педагогическим концепциям. 29 принципов профессиональной лингводидактики можно использовать как инструмент для сравнения различных образовательных пространств при их проектировании или оценке.

С использованием указанных выше принципов было проведено сравнение концептуальной системы профессионально ориентированного лингвистического образования студентов – будущих специалистов в области безопасности жизнедеятельности, осваивающих программу «Практика иноязычной коммуникации» (возраст 17–20 лет) и слушателей обучающих курсов по программе «Элементы профессиональной англоязычной коммуникации», диспетчеров службы спасения 101 в возрасте от 25 лет и старше. В таблице представлены 29 принципов профессиональной лингводидактики и их значимость с позиций указанных категорий обучающихся.

Значимость принципов профессиональной лингводидактики
для разных категорий обучающихся

№ п/п	Принцип	Студенты до 20 лет	Слушатели старше 25 лет
1	Учет социально-профессиональной среды	+	+
2	Компетентностный подход	+	+
3	Интернационализация	+	—
4	Интегративность	+	+
5	Междисциплинарность	+	+/-
6	Комплексное формирование профессиональ- ной иноязычной компетенции	+	—
7	Формирование ориентированности и мотиви- рованности к предстоящей профессиональной деятельности	+	—
8	Иноязычная профессионализация и опережа- ющее профессиональное развитие	+	—
9	Двойная детерминация содержания подготов- ки	+	+
10	Функциональность	+	+
11	Моделирование квазипрофессиональной дея- тельности	+	+
12	Учет индивидуальных траекторий развития	+	+
13	Межкультурность	+	+/-
14	Учет возрастных особенностей	+	+
15	Формирование учебной автономности	+	+
16	Проблемность	+	+
17	Вариативность содержания и технологий	+	+
18	Модульность	+	+
19	Непрерывность	+	+
20	Активная коммуникативность	+	+
21	Многоуровневость в условиях диверсифика- ции учебного процесса в вузе	+	+
22	Оригинальность и аутентичность материалов	+	+
23	Целостность педагогического процесса	+	—
24	Интерактивность	+	+
25	Селективность и элективность	+	+
26	Взаимосвязанное развитие речевых умений	+	+
27	Адекватность учебных материалов	+	+
28	Сочетание демократического и авторитарного подходов к организации учебного процесса	+	—
29	Учет профессиональной компетенции препода- вателя	+	+

Как видно из таблицы, не все принципы одинаково значимы для исследуемых категорий обучающихся: 6 положений из 29 оказались нерелевантными для взрослых работников; принципы «межкультурность» и «междисциплинарность» были релевантными частично. Среди положений, которые не были значимыми для взрослых обучающихся, можно назвать: интернационализация; комплексное формирование профессиональной иноязычной компетенции; ориентированность и мотивированность к предстоящей профессиональной деятельности; иноязычная профессионализация и опережающее профессиональное развитие; целостность педагогического процесса; сочетание демократического и авторитарного подходов к организации учебного процесса. Прокомментируем каждый из них в порядке перечисления в таблице.

Интернационализация (принцип № 3) как процесс, выражающийся в мобильности студентов и программ, взаимном признании сертификатов, вовлеченности в международное сотрудничество никак не связан с работой диспетчера, скорее он является объективной причиной увеличения объема его работы, но не с изменением ее характера. Принцип № 6 касается комплексности профессиональной иноязычной компетенции. Диспетчеры службы спасения не нуждаются в комплексном развитии коммуникативной компетенции, в частности, им не нужны навыки чтения и письма, зато необходимо отлично понимать иноязычную речь на слух и формулировать команды и вопросы. Таким образом, следует говорить не о комплексном, а о дифференцированном развитии некоторых лингвистических компетенций. Принципы № 7 и 8 требуют формирования ориентированности и мотивированности к предстоящей профессиональной деятельности, а также опережающего профессионального развития. Взрослые работники уже имеют профессиональные навыки, они априори ориентированы на свою профессию и мотивированы как внешне, так и внутренне, в данном случае профессиональное развитие опережает лингвистическое. Принцип № 23 раскрывает значение целостности педагогического процесса и воплощается в сочетании практических занятий и внеаудиторных мероприятий (конкурсов, викторин, олимпиад, конференций, спецкурсов). При получении образования в дистанционной форме этот принцип вряд ли можно реализовать в полной мере, так как обучение ведется по узкому направлению, а период контактной аудиторной фазы ограничен, поэтому организация и проведение внеаудиторных мероприятий невозможна. Принцип № 28 трактует подходы к организации учебного процесса. Думается, что в отношениях со взрослыми обучающимися в рамках учебного процесса авторитарность воспринимается негативно и может привести к ухудшению атмосферы в группе и даже конфликту. Гораздо эффективнее следовать принципам сотрудничества и обмена опытом: взрослые опытные работники обучают преподавателя основам профессии, а преподаватель подсказывает, как использовать иностранный язык для решения профессиональных задач. Это должно быть равноправное и взаимовыгодное взаимодействие.

Отдельно следует остановиться на реализации принципов межкультурности (принцип № 13) и междисциплинарности (принцип № 5) в процессе обучения диспетчеров. Формирование готовности к диалогу культур или межкультурной компетентности подразумевает получение глубоких фоновых знаний и постижение менталитета, образа жизни, типичных черт национального характера носителей языка. Вряд ли все это понадобится работнику службы спасения в коротком телефонном разговоре в условиях, когда требуются быстрые и адекватные профессиональные действия. Кроме того, коммуникация в условиях чрезвычайной ситуации может происходить с носителями самых разных культурных традиций, что делает невозможным отбор и методическое преломление конкретного культурологического материала, связанного с английским языком. Вместе с тем существуют фонетические и лексические особенности употребления отдельных словоформ и речевых клише, свойственных английскому языку как языку международного общения. Например, произнесение номера телефона или обозначение этажа здания. Кроме того, существует разница между британским и американским вариантами названия одной и той же реалии, например, американские слова *freeway* 'автострада', *gas* 'горючее', *subway* 'метро', *apartment* 'квартира' и их британские синонимы *motorway* 'автострада', *petrol* 'горючее', *underground* 'метро', *flat* 'квартира'. Есть особенности образования имен собственных, фамилий. Например, у иностранных граждан может быть несколько имен, а отчества отсутствуют. Все это – элементы культуры, к восприятию которых необходимо готовить обучающихся.

Принцип междисциплинарности лишь частично реализуется в курсе обучения элементам профессиональной коммуникации работников МЧС. В содержании учебных материалов отсутствуют тексты как фрагменты профессионального дискурса, так как коммуникация диспетчера сугубо ситуативна и имеет диалогическую форму. Речевые действия диспетчера подчиняются строгому профессиональному регламенту, предписанному служебными инструкциями, например, как начать, как и когда закончить разговор; в каком порядке и какие обязательные вопросы задавать; какую информацию уточнять; какую инструкцию дать. В зависимости от стратегии коммуникации диспетчер высылает помощь, от которой может зависеть жизнь и здоровье пострадавшего. Содержание дистанционного курса по английскому языку для диспетчеров невозможно увязать с какой-либо профильной дисциплиной, но терминологическая лексика все-таки присутствует, хотя в весьма ограниченном количестве. Например, это слова, которые перешли из разряда специальных в общеупотребительные: *пожарная бригада*, *огнетушитель*, *пожарный извещатель*, *двигатель*, *головокружение*, *перелом*.

Подготовка взрослых к иноязычной коммуникации имеет свои особенности, которые определяются целевой аудиторией и ее профессиональными потребностями. Принцип учета требований социально-профессиональной

среды является той точкой отсчета, которая определяет и содержание, и форму, и методы обучения. Изучение определенной социально-профессиональной среды необходимо для выяснения профессионально ориентированных коммуникативных потребностей, в чем могут помочь консультации с экспертами, аутентичные материалы, профессиональный опыт самих обучающихся. Успешный результат лингвистической подготовки к профессиональной коммуникации зависит от реализации основополагающих принципов профессиональной лингводидактики с учетом специфики коммуникативных потребностей целевой аудитории при гибком использовании современных и традиционных приемов и форм обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция life-long learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://advance.ag/konceptsiya-life-long-learning/>. – Дата доступа: 18.03.2020.
2. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
3. Бирюкова, Н. А. Андрагогика (наука об обучении взрослых) как актуальное направление современной образовательной практики / Н. А. Бирюкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogika-nauka-ob-obuchenii-vzroslyh-kak-aktualnoe-napravlenie-sovremennoy-obrazovatelnoy-praktiki>. – Дата доступа: 18.03.2020.
4. Гордина, О. В. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики / О. В. Гордина, А. И. Гордин. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2010. – 184 с.
5. Хоронько, Л. Я. Образование взрослых в контексте программ ЮНЕСКО / Л. Я. Хоронько, Т. А. Цквитария, И. В. Манукян // Мир науки: Интернет-журнал [Электронный ресурс]. – 2016. – Т. 4, № 6. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/90PDMN616.pdf> (доступ свободный).
6. Дополнительное образование взрослых: проблемы и перспективы развития: сб. материалов VI междунар. заоч. науч.-практ. конф., 27 февр. 2020 г. / ГУО «Университет гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь». – 2020. – 236 с.
7. Современное образование: мировые тенденции и региональные аспекты: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., 4 дек. 2015 г., г. Могилёв [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mogileviro.by/sites/default/files/data/materialy_kafedr_pedagogika/2015/16mart16/sovrem_obraz_sborn2015.pdf. – Дата доступа: 19.03.2020.
8. Батаев, А. В. Анализ мирового рынка дистанционного образования / А. В. Батаев // Молодой ученый. – 2015. – № 20. – С. 205–208.
9. Крупченко, А. К. Основы профессиональной лингводидактики / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов. – М. : АПК и ППРО, 2015. – 232 с. – (Сер. «Профессиональная лингводидактика»).

И. Г. Колосовская (Минск, МГЛУ)

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров Минского государственного лингвистического университета на протяжении многих лет успешно осуществляет повышение квалификации педагогических работников нашей страны и ближнего зарубежья (профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования; учителей иностранных языков учреждений общего среднего образования и руководителей методических объединений учителей иностранных языков). Кодекс Республики Беларусь об образовании определяет следующие направления деятельности педагогических работников: а) реализация содержания образовательных программ; б) реализация содержания программ воспитания; в) осуществление научно-методического обеспечения образования; г) осуществление руководства образовательной деятельностью учреждения образования и его структурных подразделений [1]. Образовательные программы повышения квалификации университета отвечают профессиональным интересам педагогических работников, реализующих содержание образовательных программ и программ воспитания, осуществляющих научно-методическое обеспечение образования, и дифференцируются в зависимости от профессиональных потребностей педагогических работников разных типов учреждений образования.

Среди основных проблемных концентроров в организации повышения квалификации учителей и преподавателей иностранных языков можно выделить следующие: 1) соответствие содержания образовательных программ повышения квалификации актуальным потребностям педагогических работников; 2) используемые формы организации повышения квалификации; 3) применяемые образовательные технологии и средства обучения; 4) кадровое обеспечение образовательных программ повышения квалификации.

Первая проблема в методической работе связана с содержанием образовательных программ повышения квалификаций, а именно их актуальностью для целевых категорий слушателей. В условиях существующей конкуренции институтов повышения квалификаций вопросы определения содержания обучения являются одними из наиболее значимых. Квалификация и запросы педагогических работников определяют ключевую проблематику занятий, соотношение теоретического и практического материала, основного материала и материала, выносимого на самостоятельное изучение и закрепление.

Основные модели определения содержания повышения квалификации предполагают его формирование обучающим субъектом. В русле традиционной модели перечень образовательных программ для представленных выше категорий слушателей размещается в открытом доступе. При этом каждая образовательная программа сопровождается аннотацией, раскрывающей цели и содержание тематических разделов, списком специалистов, работаю-

щих на данной программе, а также отзывами слушателей, прошедших повышение квалификации по программе, из анонимных анкет. Согласно второй модели, содержание обучения определяется заказом учреждения образования, которое планирует направить преподавателей на курсы повышения квалификации или пригласить лекторов на свою базу. Данная модель наиболее точно отражает образовательные цели и потребности обучающихся субъектов. В третьей модели содержание обучения определяется совместно обучающейся и обучающей сторонами на основе первой либо второй модели и специфицируется в зависимости от контингента слушателей. Данная практика реализуется при выборе образовательных программ без учета обозначенной целевой категории педагогических работников, предлагаемой тематики и содержания обучения, индивидуальных образовательных потребностей, а исходя из временного интервала их проведения. В этом случае проводится опрос или предварительное анкетирование слушателей, от результатов которого зависят расставляемые акценты в подаче и отработке учебного материала с целью максимального удовлетворения их образовательных запросов и потребностей.

Для эффективного повышения квалификации педагогических кадров по иностранным языкам уместным представляется пошаговое прохождение слушателями серии образовательных программ, при котором успешное овладение содержанием базовой программы будет позволять переходить на следующий (более высокий) уровень. Для определения слушателями стартовой программы из серии образовательных программ по избранной тематике следует предлагать входные онлайн-тесты, которые позволят самостоятельно выбрать ту или иную программу для начала обучения.

Вторая проблема тесно связана с первой. Определение форм организации повышения квалификации зависит напрямую от содержания обучения и целевой аудитории. Наиболее востребованной формой повышения квалификации на данный момент является очная форма, которая предполагает прямой контакт с большим количеством преподавателей университета на лекциях и практических занятиях, обмен опытом с коллегами из разных учреждений образования на круглых столах и тренингах, мастер-классы практикующих учителей, пользование ресурсными центрами университета. Преимущество данной формы над заочной и активно постулируемой сейчас дистанционной или онлайн-формой заключается в возможности повысить квалификацию специалистам с разным уровнем компетентности в информационных технологиях. Несомненно, инновационные форматы дистанционного обучения (открытые онлайн-курсы, вебинары, инверсивные классы) должны иметь место в образовательных программах повышения квалификации. С учетом целевой аудитории такие формы организации должны вводиться как альтернатива, один из предлагаемых форматов проведения образовательной программы (или ее модулей) и поддержки обратной связи со слушателями.

Третья проблема сопряжена с используемыми образовательными технологиями повышения квалификации. Квалификация специалиста во многом связана с опытом его профессиональной деятельности. Приобретая опыт, специалист присваивает профессиональные ценности и стереотипы. Соответ-

ственно, в накопленном опыте есть не только знаниевая (информационная) и операциональная составляющие, но и ценностная составляющая, поэтому во многом повышение квалификации – это изменение профессиональных ценностей и стереотипов. Это сложная задача, которая решается не просто демонстрацией, а отработкой новых алгоритмов деятельности.

Выбор применяемых технологий и средств обучения зависит от избранного методического подхода к обучению. Личностно ориентированный подход направлен на раскрытие индивидуальных ресурсов преподавателей средствами технологии проектного обучения, учения в сотрудничестве, интерактивных и других технологий. Профессионально ориентированная парадигма позволяет моделировать условия реального образовательного процесса и решать профессиональные кресельные или реальные кейсы, посещать мастер-классы учителей иностранных языков на базе учреждений общего среднего образования (филиалов кафедр), разрабатывать макеты собственных образовательных продуктов под руководством преподавателей университета. Проблемно ориентированная модель выдвигает на первый план задачу изменить подход к выбору и использованию способов и средств решения возникающих в процессе обучения задач.

Четвертая проблема концентрируется на кадровом обеспечении программ повышения квалификации. На наш взгляд, к преподавателям, реализующим образовательные программы повышения квалификации, следует предъявлять комплексные требования, позволяющие потенциально судить о качестве образовательного процесса и его результата. Известно, что мастерству учатся у Мастера, который имеет не только научную степень, высокую профессиональную квалификацию и желание заниматься самообразованием, но и обладающего педагогическим талантом (способностью) работать со слушателями, имеющими личностный опыт педагогической деятельности и индивидуальный взгляд на проблемы воспитания и обучения иностранным языкам. Работа со слушателями программ повышения квалификации – это сложная в плане подготовки, но результативная деятельность, которая позволяет получить обратную связь о качестве предлагаемого учебного материала, его актуальности и собственном методическом мастерстве на основании научных публикаций слушателей после прохождения курсов, их участия в конференциях, проводимых университетом, поступления в магистратуру и аспирантуру, повышения квалификации по другим образовательным программам повышения квалификации.

Автор статьи сознает дискуссионный характер изложенных размышлений. Обозначенные проблемные зоны и предложенные стратегии не претендуют на исчерпывающее решение вопроса в контексте активно трансформирующейся современной образовательной среды в сторону ее цифровизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 23.03.2020.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛОКАЦИОННОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Одно из условий успешного общения на иностранном языке – качественно сформированная языковая компетенция как важный составной элемент коммуникативной компетенции. Обучающийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и умеет пользоваться этой системой на практике. Языковая компетенция, в свою очередь, подразделяется на фонетическую, грамматическую, семантическую и лексическую. Основные элементы лексической компетенции – это знание различных значений слова, знание семантической ценности слова, знание границ употребления слова, знание форм слова и его производных, знание синтаксического поведения слова, знание места слова среди других и знание сочетаемости слова или его коллокаций. Таким образом, коллокационная осведомленность обучающихся имеет важное значение для эффективного общения на иностранном языке. Незнание типичных сочетаний слов приводит к ошибкам, которые затрудняют понимание высказывания намного больше, чем, к примеру, грамматические ошибки. Неправильные сочетания слов «режут слух» собеседнику, особенно, если это – носитель языка, приводя к существенному сбою в коммуникативном намерении. Заучивая отдельные слова и руководствуясь принципом дословного перевода с родного языка, обучающиеся зачастую получают абсолютно не типичные выражения. То же самое происходит, если обучающиеся выбирают из словаря первое попавшееся значение, не посмотрев, с какими словами оно сочетается. Так возникают неверные словосочетания: *to sit on a plane, to drive a bike, to miss a passport, to carry a uniform, to see TV, to control a ticket*. Следовательно, ошибки в сочетании слов происходят из-за того, что обучающиеся не считают нужным уделять должное внимание изучению коллокаций, так как коллокации не представляют для них трудностей в понимании в рецептивных видах речевой деятельности. Однако при говорении и письме нельзя использовать язык как огромную подстановочную таблицу, где лексические единицы просто заполняют пропуски в грамматических структурах. Выбор слова в значительной степени является предсказуемым и ожидаемым. Например, после глагола *to enhance* может следовать только довольно ограниченный ряд дополнений, выраженных существительными, например, *his reputation, the standing of the company* [2, p. 53].

Что же такое коллокации и как они соотносятся с фразеологизмами и свободными сочетаниями слов? Коллокации – это характерные, часто встречающиеся сочетания слов, чье появление рядом друг с другом основывается на регулярном характере взаимного ожидания в соответствии с языковой традицией, которые звучат естественно и правильно для носителей языка [1, л. 38]. В отличие от фразеологизмов, где слова теряют свою смысловую самостоятельность, используются готовыми и являются устойчивыми, непро-

нищаемыми и взаимозависимыми (e.g. *to kick the bucket, hot potatoes, to spill the beans*), основным признаком коллокаций является влияние первого элемента на предсказуемость и вероятность появления последующих элементов, причем последующие элементы, в основном, могут меняться (e.g. *rancid butter/oil/meat, a substantial dinner/ lunch/meal, to take medicine/a train/a photo, to get on the train/on the bus/ on the plane*). В то же время коллокации отличаются и от свободных словосочетаний, так как коллокации являются повторяющимися, привычными словосочетаниями, создаваемыми в соответствии с языковой традицией (e.g. *soft drinks but not weak drinks, white coffee but not beige coffee, to tell the truth but not to say the truth*). Коллокации определяются не значением входящих в их состав лексических единиц, а вероятностью появления их вместе.

В зависимости от составляющих элементов коллокации могут быть следующих типов:

- глагол + существительное – *to run a business, to make an attempt*;
- прилагательное + существительное – *a square meal, a single ticket*;
- глагол + прилагательное + существительное – *to make steady progress, to keep to a healthy diet*;
- наречие + глагол (глагол + наречие) – *strongly recommend, barely see, increase dramatically*;
- наречие + прилагательное (причастие) – *completely useless, deeply embarrassed, terribly sorry*;
- наречие + прилагательное + существительное – *totally unacceptable behavior*;
- существительное + существительное – *a package tour, a window frame*.

В настоящее время в процессе обучения иностранному языку взрослых все больше и больше внимания уделяется повышению их коллокационной осведомленности. В современных учебных изданиях презентация новой лексики осуществляется во фразах, а также предлагаются упражнения и задания, направленные на тренировку навыка правильного сочетания слов.

В чем же состоят преимущества повышения коллокационной осведомленности обучающихся? Имея представление о важности правильного сочетания слов, обучающиеся

- привыкают обращать внимание на сочетания слов и контекст, а не на отдельные слова в процессе чтения и аудирования, что способствует более глубокому пониманию;
- гораздо быстрее понимают устную и письменную речь, если они могут предсказать, какое слово последует за данным;
- могут значительно поднять свой уровень владения языком и приблизить его к уровню носителей языка, так как в своей речи они будут стараться использовать типичные для носителей языка сочетания слов;
- приобретают навыки отбора, запоминания и использования сочетаний слов, таким образом, расширяя свой словарь;

- самостоятельно работая над словарем, приобретают навыки автономного обучения;
- улучшают свою интонацию и фразовое ударение, логически разделяя высказывание на словосочетания.

Для повышения коллокационной осведомленности обучающихся можно порекомендовать следующую схему работы.

1. Объяснить обучающимся, что такое коллокации, рассказать о их типах и подчеркнуть, насколько важно их правильное употребление в речи. При этом обучающиеся должны знать, что такое части речи, и уметь их правильно определять.

2. Научить обучающихся обращать внимание не на отдельные слова, а их типичные сочетания. В настоящее время презентация новой лексики на базе текста или контекста стала для многих преподавателей достаточно привычной практикой. Это и не удивительно, ведь значения большинства слов становятся наиболее понятными в контексте, а что касается, например, таких глаголов, как *to get, to have, to do*, то их значение вообще невозможно определить без их окружения. Поэтому, говоря о записи новой лексики, можно предложить обучающимся записывать сочетания слов в виде спайдограмм или таблиц с ключевым словом и возможными вариантами его сочетаний. Следует также иметь в виду, что намного логичнее и эффективнее записывать не просто одну форму слова, а добавлять предложение или контекст. Например, записать не только *to take one's time, to give somebody a hand* или *to have a sweet tooth*, а добавить *Don't hurry. Take your time. Can I give you a hand? My brother has a sweet tooth and eats chocolate every day.* Лексика в таких примерах запоминается намного лучше, так как обучающиеся четко представляют, в какой ситуации эти выражения можно употреблять.

Кроме того, когда обучающиеся задают преподавателю вопрос, в чем разница между двумя словами со схожим значением, например, *job* и *work*, представляется логичным не тратить слишком много времени на объяснение различий, а привести три-четыре примера использования каждого слова в контексте, таким образом показывая, с какими еще словами сочетаются данные. Например, *I've had three different jobs in the last two years. I have a lot of small jobs to do in the garden this weekend. Why do you want to leave your current job? How do you usually get to work? I hardly have any work to do at my job. I wish I had more variety in my work.*

3. Формировать лексические навыки и развивать умения правильного сочетания слов. Существует множество заданий и упражнений, которые могут быть использованы для повышения коллокационной осведомленности обучающихся. Работу над коллокациями можно успешно интегрировать в план любого урока. Например, если обучающийся делает ошибку в употреблении словосочетания, то нужно не просто исправить ее, но и сказать, с какими еще словами может сочетаться данное. Ошибка *to make an exam* влечет за собой не только указание преподавателя на правильный вариант *to take an exam*,

но позволяет привлечь внимание обучающихся к таким словосочетаниям, как *to pass an exam, to fail an exam, to scrape through an exam*. Обучающиеся могут потом рассказать, как они сдавали разные экзамены [2, p. 20].

Преподавателю будет не лишним вести учет коллокационных ошибок для последующей работы над ними. Ошибки в образовании коллокаций происходят, в основном, из-за негативного влияния родного языка (*to make a photo*), из-за переноса определенных правил на все коллокации данного типа (*to put on a coat – to put off a coat*) и из-за изучения слова изолированно, лишь посредством дефиниции [1, л. 41]. Поэтому вероятность повторения этих ошибок у других русскоязычных обучающихся довольно высока. Преподавателю легче эти ошибки упредить, чем потом работать над их искоренением. К тому же, указывая обучающимся на подобные ошибки, мы помогаем им понять, что для увеличения словарного запаса нужно не просто изучать новые слова, а учить новые комбинации из уже знакомых слов [2, p. 31].

Очень важная задача преподавателя – научить обучающихся замечать коллокации в устной и письменной речи. Одним из типичных заданий для формирования этого навыка является подчеркнуть в тексте все (или некоторые определенные) существительные, затем подчеркнуть глагол, который употреблен перед каждым существительным. Другим заданием для повышения коллокационной осведомленности будет попросить обучающихся найти в тексте как можно больше слов, сочетающихся с предложенным. Можно предложить задание, которое включает и работу над содержанием текста. Работая в двух группах, обучающиеся читают текст, а затем выписывают 15 слов, которые в нем встречаются, внимательно обдумывая, какие слова выбрать и в каком порядке их записать. Они должны выбирать слова таким образом, чтобы другая группа смогла воссоздать содержание текста, опираясь только на эти 15 слов. Обучающимся следует напомнить, что наиболее подходящими будут не 15 отдельных слов, а словосочетания из двух или трех слов. Затем группы обмениваются списками и пытаются воссоздать основное содержание текста. Подобное задание можно выполнять и после прослушивания аудиотекста.

Приведем примеры еще целого ряда упражнений, направленных на формирование и совершенствование навыка правильного сочетания слов:

- образовать сочетания слов из данных глаголов и существительных, например, *to take, to make, to have, to do* и *a laugh, a task, a trip, a choice*;
- обучающиеся должны написать слова, которые они ассоциируют с данными словами, например, *a train, to book, to stay, to go through*;
- из ряда слов найти то, которое нельзя использовать в данном предложении, например, *He ... a taxi. a) picked up b) caught c) took d) got into*;
- исправить неверно употребленное слово в предложении, например, *It was raining strongly*;
- подобрать к словам антонимы, которые образуют сочетания с данными словами, например, *light ... green (dark), light ... room (dark), light ... suitcase (heavy)*;

- работая в группах или в парах, обучающиеся получают существительные, например, *crime* для одной группы и *sentence* для другой. Каждая группа готовит ряд глаголов и прилагательных, которые сочетаются с данным существительным. Например, *to commit, to prevent, violent, serious, petty* для *crime* и *to serve, to get, death, life, 5-year* для *sentence*. Затем они называют эти слова другой группе, чья задача – определить, какое существительное группа получила. Затем можно попросить обучающихся придумать историю, включающую данные коллокации;

- задание с коммуникативной направленностью «Найти того, кто...» позволяет овладеть сочетаниями, повторив их по несколько раз. Например, *Find someone who has been on a strict diet* или *who has a substantial breakfast*.

4. Научить обучающихся замечать и выписывать сочетания слов в процессе самостоятельной работы над текстом. Следует отметить, что изучение коллокаций – один из аспектов овладения языком, который идеально подходит для самостоятельной работы. Обучающиеся, обладающие коллокационной компетенцией, должны быть в состоянии не только найти в тексте коллокации, но и отобрать те из них, которые им действительно необходимы. Это перекликается с современными тенденциями в обучении – когда не просто учат иноязычному общению, а помогают обучающимся развить их способности учиться, учат их самостоятельно пополнять и критически переоценивать свои знания с целью их последующего использования в нужной сфере.

5. Оценить эффективность использования обучающимися коллокаций, прокомментировать их удачное использование, указав на ошибки.

Обладать коммуникативной компетенцией – значит быть в состоянии говорить на языке свободно, грамматически правильно и стилистически верно. Для того, чтобы продуктивно использовать язык, крайне недостаточно знания отдельных слов и грамматических конструкций. Слова функционируют не как отдельные и независимые составляющие словаря, а как части лексической системы, в тесном контакте друг с другом, образуя характерные сочетания – коллокации. Следовательно, повышение коллокационной осведомленности обучающихся является одной из предпосылок грамотного построения высказывания, развития беглости речи и в целом повышения коммуникативной компетенции. Употребление коллокаций – важный ключ к свободному говорению. Обучающиеся начинают говорить бегло, когда они овладевают большим количеством словосочетаний, которые можно незамедлительно извлечь из памяти в готовом виде [3, р. 2]. Это позволяет сформулировать сложные идеи быстро, а не сосредотачиваться на форме слов. Обучающийся, у которого активный словарь насчитывает 2000 слов, сможет общаться довольно ограниченным образом. А другой обучающийся, тоже со словарем в 2000 слов, но обладающий коллокационной компетенцией, т. е. знающий, как эти слова сочетаются с другими, будет намного более коммуникативно компетентным [2, р. 62].

ЛИТЕРАТУРА

1. Багарян, А. А. Методика расширения коллокационной осведомленности студентов языковых факультетов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. /А. А. Багарян. – Сочи, 2004. – 144 л.
2. Teaching collocation / M. Lewis [and others]; ed. M. Lewis. – Thomson Heinle, 2006. – 245 p.
3. McCarty, M. Why good language teachers should take collocations seriously / M. McCarty // Cambridge Univ. Press [Electronic resource]. – Mode of access: www.cambridge.org/elt/blog/category/linguistics. – Date of access: 23.04.2019.

Н. А. Метлицкая (Минск, МГЛУ)

УРОВЕНЬ САМООЦЕНКИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Известно, что успешность овладения иностранным языком определяют не только умственные когнитивные процессы, связанные с разумом, но и аффективная сфера, относящаяся к эмоциям и чувствам. Среди личностных факторов, релевантных для процесса обучения, выделяют, прежде всего, *мотивацию, эмпатию, уровень самооценки*.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [1]. Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависят взаимоотношения индивида с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам во всех видах деятельности. Многие исследователи [2; 3; 4; 5] справедливо связывают данное явление с уровнем притязаний личности, т.е. стремлением к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека, в том числе и его учебной деятельности.

Являясь одной из базовых характеристик личности, самооценка выступает как психолого-педагогическая категория, которая широко и многосторонне рассматривается исследователями в области психологии, педагогики и методики. Среди основных функций самооценки личности представители упомянутых научных областей выделяют следующие [6; 7]:

- стимулирующая – мотивирует человека на определенные поступки, побуждает действовать для получения одобрения и позитивных самооценочных реакций (удовлетворенности собой, развития самоуважения и гордости);
- регулирующая – обеспечивает принятие личностью задач и выбора решений;
- контролирующая – обеспечивает самоконтроль в ходе выполнения человеком задач, осуществления действий;

- прогностическая – регулирует активность человека в начале выполнения деятельности;
- ретроспективная – обеспечивает возможность оценки человеком своего поведения и деятельности на заключительном этапе ее выполнения;
- развивающая – мотивирует к саморазвитию, совершенствованию;
- эмоциональная – позволяет человеку удовлетворять потребности и получать удовольствие от жизни;
- защитная – формирует стабильность личности и ее независимость.

Широкий круг обозначенных функций, и главным образом их суть, подтверждают значимость описываемого явления для эффективности деятельности человека, о чем упоминалось выше. Особый интерес в нашем случае вызывает влияние самооценки, в частности, на учебную деятельность.

Может показаться, что когда речь идет об учебной деятельности, самооценка играет важную роль лишь в отношении учащихся младшего и среднего школьного возраста, так как именно в этот период происходит активное формирование личности. Однако, как показывает опыт, оценка своих возможностей и уровня знаний является важным фактором в процессе обучения взрослых слушателей и непосредственным образом влияет на успешность овладения ими иностранным языком.

Прежде чем мы рассмотрим конкретные проявления такого влияния, отметим, что самооценка характеризуется по ряду параметров, на основе которых выделяются различные ее виды. Так, основными параметрами самооценки являются следующие [6]:

- 1) уровень (величина);
- 2) реалистичность;
- 3) особенности строения;
- 4) временная отнесенность;
- 5) устойчивость.

По уровню самооценку делят на *высокую* и *низкую*. В отношении реалистичности выделяют *адекватную* и *неадекватную* (завышенную и заниженную) самооценку. По особенностям строения можно говорить о *конфликтной* и *бесконфликтной* самооценке. На основе временной отнесенности выделяют *прогностическую*, *актуальную* и *ретроспективную* самооценку. По параметру устойчивости различают самооценку *устойчивую* и *изменчивую*.

Нашей целью является рассмотреть, каким образом тот или иной уровень самооценки взрослых слушателей может влиять на успешность овладения ими иностранным языком.

Итак, индивид может оценивать свои знания на высоком или низком уровне. Наш опыт показывает, что как высокая, так и низкая самооценка вызывают определенные поведенческие реакции индивида, которые проявляются в процессе обучения и могут, соответственно, способствовать успешному овладению иностранным языком либо препятствовать ему.

Среди характеристик, свойственных взрослым обучающимся с высокой самооценкой и положительно влияющих на изучение ими иностранного языка, мы выделяем следующие:

- уверенность в себе;
- раскованность на занятиях, инициативность;
- отсутствие ошибкобоязни, смелость в высказываниях;
- высокая степень вовлеченности в учебный процесс (по причине отсутствия тревожности);
- коммуникативная активность на занятиях (как результат наличия выше перечисленных характеристик);
- готовность исполнять ответственные (лидирующие) роли в процессе выполнения коммуникативных заданий, проведения ролевых игр и т.п.

Проявление указанных характеристик позволяет утверждать, что высокая самооценка во многом способствует формированию коммуникативной компетенции обучаемых, тем самым являясь положительным фактором в процессе изучения иностранного языка.

Однако, как показывает практика, высокая самооценка своих знаний может выступать и как неблагоприятный фактор в процессе обучения. Возможными негативными проявлениями в данном случае нам видятся следующие:

- невнимательность во время учебного процесса (либо низкая вовлеченность в учебный процесс) по причине уверенности в своих знаниях;
- гиперактивность, которая может привести к нарушению хода занятия, нарушению учебной дисциплины, к случаям проявления нетактичности или неуважения по отношению к коллегам по учебе;
- отсутствие желания и навыков слушать оппонента;
- непереносимость любой критики (замечаний, коррекции ошибок) из-за непоколебимой уверенности в своей правоте;
- невыполнение заданий для самостоятельной работы по причине уверенности в хорошем уровне своих знаний и в том, что изучаемый языковой материал не требует закрепления и повторения;
- отсутствие ошибкобоязни. Следует отметить, что мы относим данную характеристику как к положительным, так и отрицательным факторам в процессе обучения иностранному языку. С одной стороны, данная характеристика, безусловно, способствует коммуникативной активности обучаемого и тем самым успешному развитию речевых навыков и формированию его коммуникативной компетенции. С другой стороны, отсутствие ошибкобоязни не всегда приводит к высокому уровню овладения иностранным языком: раскованными и активными в коммуникативном отношении обучаемыми зачастую не уделяется необходимое внимание грамматической стороне речи, что не позволяет овладеть изучаемым языком на должном уровне.

Как правило, низкая оценка личностью себя связана с наличием страхов, комплексов и высокого уровня тревожности, а потому рассматривается психологами как отрицательный фактор достижения успеха в любого рода

деятельности. Что касается учебной деятельности, к характеристикам, свойственным личности с низкой самооценкой и оказывающим негативное влияние на процесс обучения, можно отнести следующие:

- скованность, закомплексованность;
- тревожность;
- ошибкобоязнь;
- страх и тревожность в ситуации проверки знаний;
- нежелание либо отказ говорить и участвовать в коммуникативных заданиях, ролевых играх (как результат наличия выше упомянутых характеристик);
- отсутствие инициативы из-за неуверенности в своих силах;
- негативная реакция на указание/коррекцию ошибок;
- негативное отношение к процессу обучения в целом.

Как видно, перечень характеристик, свойственных обучаемому с низкой самооценкой и способных стать помехой на пути обретения им необходимых речевых навыков (прежде всего, навыка говорения), достаточно широк. Тем не менее ошибочно утверждать, что низкая самооценка выступает исключительно отрицательным фактором в образовательном процессе в целом и в процессе изучения иностранного языка в частности. Как показывает практика, слушателям с низкой самооценкой часто свойственны и положительные для процесса обучения характеристики:

- высокая работоспособность;
- внимательность и скрупулезность в изучении иностранного языка;
- повышенная концентрация внимания на занятиях;
- ответственное отношение к выполнению заданий, в том числе заданий для самостоятельной работы (домашнего задания).

В целом можно наблюдать, что слушатели с низкой оценкой своих знаний, способностей и возможностей часто склонны к стремлению изменить ситуацию в лучшую сторону для получения одобрения и позитивных самооценочных реакций. Потому с их стороны часто отмечается более упорное стремление к изучению материала, более ответственное отношение к процессу обучения в общем.

С учетом рассмотренных как положительных, так и отрицательных влияний разных уровней самооценки на учебную деятельность индивида мы склонны полагать, что учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы целенаправленно стимулировать проявление благоприятных характеристик и препятствовать возможному проявлению негативных. Именно за счет грамотно построенного учебного процесса могут быть минимизированы отрицательные влияния того или иного уровня самооценки на успешность овладения иностранным языком, особенно если речь идет об обучении взрослых слушателей. Например, с целью не допустить (либо упразднить) негативные проявления низкой самооценки у взрослых обучаемых необходимо создавать благоприятный психологический климат и атмосферу доверия на занятиях. Большое значение в данном случае имеет словес-

ное поощрение и похвала. Также важно создавать учащимся ситуацию успеха, в которой они ощущают удовлетворение от достигнутого ими результата своей деятельности.

Таким образом, в самооценке проявляются индивидуально-психологические, личностные и социальные качества человека, которые позволяют соотнести свои силы, способности с требованиями окружающей среды и самостоятельно ставить перед собой цели и задачи, определять жизненные перспективы. Уровень самооценки является очень важным фактором в процессе учебной деятельности, оказывая положительное или отрицательное влияние на успешность достижения индивидом учебных целей. Тем самым рассматриваемый феномен может стать либо стимулирующим, либо тормозящим фактором на пути овладения иностранным языком.

Первичная роль при решении рассмотренных в данной статье вопросов, на наш взгляд, принадлежит преподавателю как организатору образовательного процесса. Его умение проявлять гибкость при построении процесса обучения, умение наравне с оцениванием способностей и уровня знаний учащихся понимать их личность и психологический настрой, его профессиональная интуиция и умение корректно реагировать на определенную педагогическую ситуацию способны если не упразднить наличие рассмотренных выше негативных характеристик, то как минимум уменьшить степень их проявления в процессе обучения иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Самооценка [Электронный ресурс] // Большая советская энциклопедия. – Режим доступа: <https://bse.slovaronline.com/38300-SAMOOTSENKA>. – Дата доступа: 10.03.2020.
2. *Левин, К.* Уровень притязаний / К. Левин, Т. Дембо, Л. Фестингер // Общая психология. Субъект деятельности : в 3 т. / отв. ред. В. В. Петухов. – М. : УМК «Психология», Моск. психолого-социальный ин-т, 2004. – Т. 2.
3. *Frank, J.* Some psychological determinants of the level of aspiration /J. Frank // American Journal Psychology. – 1935. – Vol. 47.
4. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с.
5. *Божович, Л. И.* Проблемы формирования личности : избр. психол. труды / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М. : МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 342–348.
6. Самооценка [Электронный ресурс] // Большой психологический словарь. – Режим доступа : https://gufo.me/dict/psychologie_dict/CAMOOЦЕНКА. – Дата доступа: 10.03.2020.
7. *Иванова, С.* Самооценка человека как важнейший компонент его «Я-концепции» [Электронный ресурс] / С. Иванова. – Режим доступа: <https://psych.info/article/mirovozzrenie/samootsenka.html>. – Дата доступа: 12.03.2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Общество XXI века – информационное общество. Одним из важнейших направлений его развития выступает информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и методикой оптимального использования современных *информационных технологий*, ориентированных на процесс управления образованием и реализацию психолого-педагогических целей обучения. Основной и самой главной целью использования любых технологий в образовании, в том числе и технологий электронного обучения, является повышение эффективности обучения и качества образования. Следует отметить, что электронное обучение интегрирует различные формы и методы учебного процесса, и подобная интеграция требует глубоких научно-методических исследований для обеспечения максимально эффективного обучения, в том числе обучения иностранным языкам [1].

Системы электронного обучения призваны повысить качество образования за счет грамотного планирования учебной нагрузки, управления учебными материалами и контроля качества знаний.

Такие системы должны удовлетворять основополагающим принципам:

- быть доступными для любого индивида, независимо от уровня имеющихся у него знаний, частоты посещения им занятий и тому подобных факторов;
- позволять обучающемуся начинать, приостанавливать, возобновлять учебный процесс в любое удобное время и осваивать учебный материал в доступном ему темпе;
- легко трансформироваться под влиянием изменяющихся внешних условий, позволяя заменять образовательные модули на более современные, дополняя систему, не уничтожая накопленный ценный опыт удач и ошибок;
- восполнять дефицит самых разнообразных знаний и умений у тех, кто вовлечен в эту образовательную систему.

Многие авторы называют информационные технологии также термином *информационно-коммуникационные технологии* и разделяют их на два вида, каждый из которых призван выполнять свои специфические задачи.

- *Технология использования компьютерных программ* позволяет эффективно дополнить процесс обучения языку на всех уровнях. Мультимедийные программы предназначены как для аудиторной, так и самостоятельной работы и направлены на развитие грамматических и лексических навыков. Особенностью компьютерных технологий является то, что они обеспечивают высокий уровень усвоения материала при минимизации затрат времени; позволяют представить учебный материал как систему ярких опорных образов, наполненных структурированной информацией, обеспечивают более глубо-

кое погружение в материал. В этом случае задействуются различные каналы восприятия, что позволяет заложить информацию в долговременную память учащихся и увеличить скорость и качество усвоения материала.

• *Интернет-технологии* предоставляют широкие возможности для поиска информации, разработки международных научных проектов, ведения научных исследований. Как информационная система Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: электронную почту; телеконференции; видеоконференции; возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички; доступ к информационным ресурсам; справочные каталоги; поисковые системы; разговоры в сети, что ведет к расширению мотивационной основы учебной деятельности [2].

Другие авторы называют информационно-коммуникационные технологии *электронными образовательными ресурсами*, к которым они относят электронные копии печатных изданий, электронные интерактивные учебники, мультимедиа-презентации учебного материала, системы компьютерного тестирования, обзорные лекции на аудио- и видеоносителях, компьютерные тренажеры, виртуальные лаборатории, интеллектуальные обучающие системы, учебные пакеты прикладных программ и т.д..

В рамках преподавания иностранного языка взрослым важнейшими электронными образовательными ресурсами являются:

1) с одной стороны, электронные учебники, используемые в качестве тренажеров для самостоятельных занятий, средств текущего контроля, а также для проведения экзаменов;

2) с другой стороны, электронные справочно-информационные системы, к которым относятся электронные словари, тезаурусы, глоссарии, электронные энциклопедии и конкордансы, используемые в качестве справочной поддержки в обучении иностранному языку.

Цель их использования – более быстрое формирование профессиональной иноязычной компетенции в отличие от бумажной печатной продукции, которая предполагает множество рутинных действий, не связанных с речевой деятельностью. К характерным особенностям современного электронного справочно-информационного обеспечения по иностранному языку относятся:

- использование технологий гипермедиа и гипертекста;
- возможности поиска по ключевым словам или выражениям;
- наличие модулей для автоматического перевода текстов;
- возможности хранения больших объемов информации;
- возможности представления на различных носителях [3].

В процессе преподавания иностранных языков взрослой аудитории преподаватели кафедры интенсивного обучения иностранным языкам № 2 активно пользуются как компьютерными, так и интернет-технологиями, а также создают свои собственные электронные сетевые издания. Так, старшим преподавателем Е. А. Калашниковой было разработано электронное сетевое издание на тему «Свободное время» для слушателей, изучающих немецкий

язык на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ. Работа с практикумом проводится с целью систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений; углубления и расширения знаний; закрепления грамматических навыков; развития познавательных способностей и активности обучающихся, их творческой инициативы и самостоятельности. Главная цель практикума – развитие иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенций обучающихся, позволяющих использовать иностранный язык как средство межличностного общения. Навигация между упражнениями осуществляется путем гиперссылок, интерфейс простой и понятный. Работать с практикумом можно на любом компьютере, планшете и телефоне, где есть приложения для чтения текстовых документов, просмотра видео, прослушивания аудиоматериалов и программа для работы на доске Smart Board.

Практикум включает в себя словарь, тексты и задания к текстам; 41 упражнение, целью которых являются контроль понимания и закрепление лексического и грамматического материала, ключи к упражнениям; аудио- и видеоматериалы (Приложения 1–13), некоторые задания подготовлены в виде подкастов.

Для развития навыков аудирования неадаптированной немецкоязычной речи высокого уровня сложности, а также усвоения политической, военной и экономической лексики, для развития навыков и умений монологической речи доцентом И. Г. Осмоловской было создано электронное сетевое издание «Слушаем новости, изучаем немецкий язык», основанное на аутентичном материале новостного портала Deutsche Welle («Немецкая волна», <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/nachrichten/s-8030>.) и содержащее аудиозапись новостей, тесты, транскрипты новостей, ключи к тестам, словарь-минимум. Предлагается следующий алгоритм работы с электронным сетевым изданием. После первого прослушивания слушатели должны передать основную информацию, которую они слышали: страна, известные фигуры, событие без подробностей. При втором прослушивании предлагается выполнить тестовые задания. Тест к каждому новостному отрезку включает задания двух типов: выбрать правильный ответ на вопрос из нескольких предложенных вариантов и определить правильность утверждения. В каждом разделе для снятия языковых трудностей предлагается краткий глоссарий политических, военных и экономических терминов, содержащихся в новостных сюжетах. Перед третьим прослушиванием учащиеся подразделяются на группы. Каждая группа получает задание максимально точно «расслышать» одну новость из трех, составляющих новостную порцию на определенное занятие. К последнему прослушиванию, как правило, уже сняты все лексические и грамматические сложности, которые содержатся в новостях, и полное и адекватное восприятие сообщения не составляет труда. В группах проходит подготовка пересказа заданной новости всеми членами рабочей группы с использованием сослагательного наклонения конъюнктив 1, которое является наиболее часто встречающимся при передаче новостей и косвенной речи

в немецком языке. После публичной презентации «диктором» группы своего сообщения слушатели «кликают» на транскрипт новостей и могут самостоятельно себя проверить на предмет полного понимания содержания и его адекватной передачи. Пользоваться электронным сетевым изданием можно как на занятиях, так и дома в режиме самостоятельной работы. Оба учебных издания размещены на образовательном портале elearning.mslu.by в 2019 году. Электронные учебные издания, опубликованные на дисках, есть и по другим иностранным языкам: по арабскому языку – «Культурные традиции арабских стран», авторы – старшие преподаватели Ф. Фаттух и А.-К. Абдаль-Маджид; по итальянскому языку – «Первые шаги: итальянский для начинающих», авторы – старший преподаватель Н. В. Писоцкая и преподаватель А. В. Шутько; по французскому языку – учебно-методическая разработка к учебному видеофильму на французском языке «Extra», автор – доцент Т. Г. Попко; «Регионы Франции», авторы – доцент Т. Г. Дементьева и профессор Т. Г. Ковалёва; «Прошедшее время», автор – доцент Т. Г. Дементьева.

В последнее время стал очень популярен термин *дистанционное обучение* – форма обучения, представляющая собой взаимодействие педагога и обучаемого на расстоянии, содержащая все компоненты учебного процесса и реализуемая с помощью интернет-технологий и других средств, предусматривающих интерактивность (электронная почта, телефонные переговоры, переговоры с использованием средств Интернета)¹.

Целью дистанционного обучения иностранным языкам является предоставление обучающимся возможности освоения основных и дополнительных образовательных программ непосредственно по месту жительства или временного пребывания. Преподаватель в зависимости от успехов ученика может применять гибкую, индивидуальную методику обучения, предлагать ему дополнительные, ориентированные на обучаемого блоки учебных материалов, ссылки на информационные ресурсы. Обучающийся может сам выбрать свой темп изучения материала, т. е. работать по индивидуальной программе, согласованной с общей образовательной программой. Иными словами, дистанционное обучение направлено на организацию продуктивной самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Для того, чтобы эффективно пользоваться системой электронного обучения, необходимы некоторые стартовые знания и аппаратно-техническое обеспечение. Нужно иметь не только компьютер с выходом в Интернет, но и обладать минимальными навыками работы в сети. Поэтому, чтобы эффективно обучаться, необходима предварительная подготовка.

Большинству образовательных учреждений, начинающих внедрять технологии электронного обучения, присуща «детская болезнь» увлечения средствами новых информационных технологий, особенно Интернетом, что порой приводит к фетишизации, а как следствие – к неправильной преимущественной ориентации на какое-то средство обучения [1].

¹ Определение заимствовано с сайта Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь.

Справедливо отмечено, что, несмотря на вышеизложенные сложности, усовершенствование системы e-learning (электронного образования) остается одним из самых перспективных направлений модернизации образования [3].

Подводя итог, акцентируем внимание на основной цели использования электронного обучения – повышение эффективности обучения и качества образования, которая достигается путем решения следующих задач: 1) грамотное планирование учебной нагрузки; 2) управление учебными материалами; 3) контроль качества знаний; 4) организация самостоятельной работы; 5) увеличение скорости и качества усвоения материала; 6) расширение мотивационной основы учебной деятельности; 7) быстрое формирование профессиональной иноязычной компетенции; 8) индивидуализация процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курбонов, А. М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам / А. М. Курбонов [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/88/17038/>. – Дата доступа : 29.01.2020.
2. Сорока, Т. Г. Современные технологии обучения иностранному языку в 10 классе учреждений общего среднего образования (повышенный уровень) / Т. Г. Сорока [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа : <https://west-sluzk.jimdofree.com/>. – Дата доступа : 29.01.2020.
3. Новосёлова, П. Н. Электронное обучение иностранному языку в современном вузе / П. Н. Новосёлова // Концепт: науч.-метод. электронный журнал [Электронный ресурс]. – 2013. – Т. 4. – С. 131–135. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2013/64027.htm>. – Дата доступа : 29.01.2020.

Н. В. Писоцкая (Минск, МГЛУ)

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

Актуальность проблемы контрольно-оценочной деятельности связана с актуализацией практической роли обучения иностранному языку в системе дополнительного образования взрослых, тенденцией к расширению сферы приложения контроля, возрастанием возможности его положительного влияния на образовательный процесс, возникновением условий для рационализации самого контроля как составной части этого процесса.

В настоящее время отмечаются следующие недостатки при осуществлении контроля знаний во взрослой аудитории: неправильное понимание его функций, переоценка его роли в процессе обучения, когда контрольно-оценочная деятельность превращается в самоцель на практическом занятии; использование однообразных методов контроля; субъективизм в выставлении оценок, отсутствие четких, обоснованных критериев.

Преподавателю при подготовке к практическому занятию по иностранному языку необходимо помнить, что поиски нужных форм контроля и его организация – это важнейшая задача преподавателя. Кого, когда, сколько слушателей, по каким вопросам, при помощи каких средств нужно спросить и оценить – все это должно быть продумано преподавателем на подготовительном этапе. У каждого преподавателя должна быть своя система контроля, включающая разнообразные средства и приемы работы, чтобы слушатели понимали, что преподаватель постоянно контролирует их успехи, уровень и качество овладения знаниями.

Говоря о дисциплине «Иностранный язык», следует заметить, что основным компонентом содержания обучения здесь являются не столько знания, сколько навыки и умения. При их формировании на первый план выдвигается такой способ обучения, как подкрепление. Успешное становление навыка, а следовательно, и умения невозможно без того, чтобы слушатель не знал, правильны его действия или нет. Не получая такой информации извне, главным образом от преподавателя, он дает оценку своим действиям сам, что нередко закрепляет ошибочные действия и формирует неправильные навыки. При формировании речевых навыков и умений оценку действиям слушателя должен давать преподаватель. Оценка действий слушателя и есть подкрепление. Но осуществить подкрепление нельзя без наблюдений за действиями учащегося или без ознакомления с их результатами. Кроме того, чтобы оценка была правильной, необходимо квалифицированное наблюдение, которое, собственно говоря, и представляет собой контроль.

Контрольно-оценочная деятельность – это определение уровня владения языком, достигнутого слушателями за определенный период обучения [3]. Контрольно-оценочная деятельность – это и часть практического занятия, во время которой преподаватель оценивает, как слушатели усвоили пройденный материал и могут ли они им пользоваться в практических целях. Контрольно-оценочная деятельность позволяет

1) преподавателю получить информацию а) о результатах работы группы слушателей в целом и каждого слушателя в отдельности; б) о результатах своей работы (узнать, насколько эффективны приемы обучения, определить неудачи в работе, что позволяет внести изменения в программу обучения);

2) слушателям: а) повысить мотивацию в обучении, так как контроль свидетельствует об успехах или неудачах в работе; б) вносить коррективы в свою учебную деятельность [2].

Объектами контрольно-оценочной деятельности на занятиях являются: а) знания и сформированные на их основе навыки (языковая компетенция); б) умения пользоваться приобретенными знаниями и навыками в различных ситуациях общения (коммуникативная компетенция); в) знание страны изучаемого языка и национальных особенностей речевого поведения его носителей (социокультурная компетенция).

Выдвижение коммуникативной компетенции в качестве основной практической цели обучения иностранному языку способствует ее определению в качестве главного итогового объекта контроля речевых умений, а владение языковым материалом рассматривается преимущественно в качестве объекта текущего контроля. При этом в процессе контроля уровня владения языком следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, т.е. достигнутый уровень коммуникативной компетенции следует оценивать в зависимости не от количества языковых ошибок, а от успешности решения поставленной коммуникативной задачи. О достигнутом уровне владения языком при этом будут свидетельствовать а) умение адекватно выражать мысли в заданной речевой ситуации; б) относительная правильность пользования средствами языка при построении высказывания.

Контрольно-оценочная деятельность на занятиях должен отражать специфику иностранного языка как учебного предмета. Усвоение иностранного языка, причисляемого к группе практических дисциплин, предусматривает в первую очередь овладение способами пользования языком в различных видах речевой деятельности и сферах общения. Следовательно, ведущим объектом контроля на занятиях по языку являются речевые умения. Контроль же навыков выполнения действий и операций с языковым материалом при коммуникативном обучении должен быть направлен не столько на проверку знания лексических единиц и умение образовывать с их помощью грамматические формы, сколько на умение выполнять действия с ними при оформлении своих мыслей и понимании мыслей других людей, говорящих на иностранном языке.

Контроль может быть индивидуальным, фронтальным, групповым, парным. Выбор той или иной формы зависит от объекта проверки (аспект языка – вид речевой деятельности) и вида контроля (итоговый, текущий).

Рассмотри подробнее перечисленные формы контроля.

Индивидуальный контроль считается наиболее объективным видом контроля, так как свидетельствует о достижениях каждого слушателя. Поэтому он больше подходит для проверки уровня владения языком по окончании курса, т.е. в ходе итоговой аттестации. Достоинство индивидуального контроля – возможность с достаточной глубиной оценить уровень подготовки каждого слушателя в группе.

Недостатки связаны со следующими обстоятельствами: а) малый охват слушателей в ходе практического занятия; б) снижение активности остальных учащихся во время беседы с одним из слушателей. По этой причине индивидуальный контроль целесообразно сочетать с фронтальным: слушатели получают задание дополнить, исправить ответ своего товарища по группе.

На аудиторных занятиях индивидуальный контроль проводится преимущественно в устной форме. Письменная форма этого контроля характерна для итогового и завершающих тему занятий.

Фронтальный контроль протекает в форме беседы преподавателя со всеми слушателями группы, которые со своих мест отвечают на их вопросы. Может проводиться несколько раз в течение одного занятия.

Достоинства фронтального контроля:

- 1) возможность охвата проверяющим одновременно всех учащихся группы;
- 2) высокая активность учащихся;
- 3) высокий темп работы, который может варьироваться в зависимости от трудности задания и готовности учащихся [2].

К недостаткам относятся его поверхностный характер из-за рассредоточенности внимания преподавателя между учащимися и невозможности уделять больше внимания каждому. При фронтальном контроле трудности связаны со сложностью фиксации внимания на работе всех слушателей и, следовательно, с возможной недостаточной объективностью оценки их ответов. По этой причине фронтальный контроль больше всего подходит для текущей проверки, но не итоговой, поскольку в этом случае нет возможности определить умения слушателей с достаточной глубиной и полнотой.

Для повышения эффективности фронтального контроля рекомендуется

- 1) планировать заранее место фронтального контроля в системе занятий и время, которое будет ему уделено;
- 2) продумывать формулировки вопросов и заданий. Их нечеткость может вызвать затруднения при ответе и дать необъективное представление о подготовке слушателей;
- 3) не допускать переключения на индивидуальный контроль. Это может привести к изменению ритма практического занятия и снижению эффективности в работе;
- 4) задавать вопросы всей группе, а затем называть фамилию слушателя, которому предстоит отвечать [3].

Темп опроса должен быть достаточно высоким, что активизирует мыслительную деятельность слушателей, обеспечивает быстроту реакции. Если слушатель испытывает затруднения с ответом, следует обратиться за помощью к другому слушателю, а не переходить на индивидуальную форму работы с другим слушателем. Фронтальный контроль с успехом может проводиться в форме игры.

Групповой контроль проводится в форме выполнения задания, адресуемого всем слушателям группы. Это может быть беседа на известную слушателям тему, разыгрывание по ролям прочитанного текста, участие в ролевой игре. Преподаватель заранее составляет сценарий беседы и определяет ее участников.

Вариантом группового контроля является парный контроль, получивший распространение за последние годы. Учащиеся работают в паре, выполняя предложенное задание.

Таким образом, проанализировав научную литературу и опыт преподавателей кафедры, мы можем утверждать, что методика преподавания иностранных языков располагает значительным теоретическим и практическим опытом в организации контрольно-оценочной деятельности. Современные тенденции учебных программ предполагают усиление коммуникативного

подхода к обучению иностранным языкам. Поэтому теперь контрольно-оценочная деятельность чаще рассматривается под углом зрения направленности внимания слушателей не столько на чисто контролирующую или обучающую его функцию, сколько на смысловую сторону речи или на ее «строительный материал». Поэтому содержание и организацию контрольно-оценочной деятельности речевых умений рассматривают в тесном единстве с контролем их материальной основы, т. е. языкового материала. Такой ракурс помогает преподавателю органично включить контрольно-оценочную деятельность в практическое занятие, ориентируясь на новые нормы оценок, а это в свою очередь будет способствовать повышению эффективности обучения иностранному языку в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
3. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

Т. М. Полещук, О. В. Прусевич (Минск, МГЛУ)

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФОРМАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

Основной задачей, стоящей перед преподавателем системы последиplomного образования в обучении иностранным языкам, является обучение языку как практическому и полноценному средству общения. В настоящее время очевиден тот факт, что для продуктивной коммуникации с представителями других народов и культур простое владение иностранным языком оказывается недостаточным. И даже глубокие знания иностранных языков не исключают недопонимание, а иногда и провоцируют конфликты с носителями языка.

В процессе изучения иностранного языка следует учитывать скрытые трудности речепроизводства и коммуникации. Сюда относят неповторимые лексико-фразеологические сочетаемости слов, конфликты между культурными представлениями разных народов о явлениях и предметах реальности, которые обозначены эквивалентными словами соответствующих языков. Зачастую непонимание при межкультурном общении обусловлено нарушением ожиданий коммуникантов, которые вызваны культурными различиями.

Это можно объяснить тем, что язык и культура неразрывно связаны. Выступая участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с индивидами других культур, которые зачастую неосознанно воспринимаются через призму своего менталитета, своих национально-культурных особенностей. Следовательно, обучение эффективной межкультурной коммуникации, которое предполагает формирование культурно-языковых, историко-культурных знаний и когнитивных, рефлексивно-оценочных и практических умений, является неотъемлемой частью обучения иностранному языку.

Межкультурная коммуникация определяется А. П. Садохиним как совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам [1, с. 65]. В процессе общения происходит передача и восприятие информации по различным каналам при помощи разных вербальных и невербальных коммуникативных средств. Вербальные – это речевые средства общения (лат. *verbalis* ‘устный, словесный’). В зависимости от намерений коммуникантов (что-то сообщить, узнать, выразить оценку, побудить к чему-либо, договориться и т.д.) возникают разнообразные речевые тексты. Невербальные – это неречевые средства (мимика, жесты, прикосновения, интонация и др.) коммуникационного взаимодействия. В словаре-справочнике «Педагогическое речеведение» речь определяется как деятельность человека, использующего язык в целях общения, выражения эмоций, оформления мысли, познания окружающего мира, для планирования своих действий и пр. [2, с. 201]. С методической точки зрения целесообразно разграничивать сам процесс (речевая деятельность) и его результат (речевые тексты, устные или письменные). Речь как средство вербального общения является одновременно и источником информации, и способом воздействия на собеседника. Есть два основных вида речи – внутренняя и внешняя. Последняя подразделяется на устную, предназначенную главным образом для непосредственной передачи информации, и письменную – для опосредованной передачи информации на расстоянии с временным интервалом. Устная речь реализуется в форме диалога или монолога, в то время как письменная обычно представляет собой монологическую речь.

Овладение иностранным языком как средством общения и умение им пользоваться в устной и письменной формах является учебным или практическим аспектом цели обучения иностранному языку. Речь идет об овладении четырьмя видами речевой деятельности: говорением, письмом, слушанием и чтением, а также связанными с ними тремя аспектами языка – лексикой, фонетикой, грамматикой. Речевая деятельность определяется как активный целенаправленный опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщений [3, с. 250]. Говорение и письмо, обеспечивающие выражение мыслей, являются продуктивными видами речевой деятельности, в то время как слушание и чтение, связанные с восприятием речи, представляют собой рецептивные виды речевой деятельности.

В современной системе образования при обучении иностранным языкам существует стремление приблизить условия учебного процесса к условиям естественного общения. В реальной, естественной коммуникации все виды речевой деятельности взаимосвязаны, поэтому комплексное сочетание видов речевой деятельности является одним из главных методических принципов обучения иностранному языку. «Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» определяет взаимосвязанное обучение как обучение, направленное на одновременное формирование четырех основных видов речевой деятельности в рамках их определенного последовательно-временного соотношения, на основе общего языкового материала и с помощью специальной серии упражнений [3, с. 36]. Такое обучение построено на взаимодействии в процессе занятий видов речевой деятельности, выступающем в качестве внутреннего механизма этого обучения.

Действительно, при обучении иностранному языку, какому бы аспекту языка или виду речевой деятельности мы ни обучали, одновременно в большей или меньшей степени мы задействуем и формируем все остальные аспекты и виды речевой деятельности.

Возьмем, например, обучение лексике. В процессе работы над словом мы

- произносим данные слова изолированно, а также в различных контекстах, а значит, формируем определенные фонетические навыки;
- учимся соединять это слово в предложении с другими словами, изменять его форму в зависимости от норм управления и контекста, следовательно, отрабатываем различные стороны грамматического и собственно лексического навыков;
- выполняем разнообразные лексические упражнения, которые предполагают умение читать и понимать на слух различные по объему тексты;
- выполняем письменные упражнения с новыми словами, следовательно, используем письмо.

Рассмотрим общие виды характеристик, которые выступают в качестве основных при взаимосвязанном обучении. Всякая деятельность человека и его речевая деятельность в частности определяется трехуровневостью: мотивационно-побудительной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной [4, с. 26].

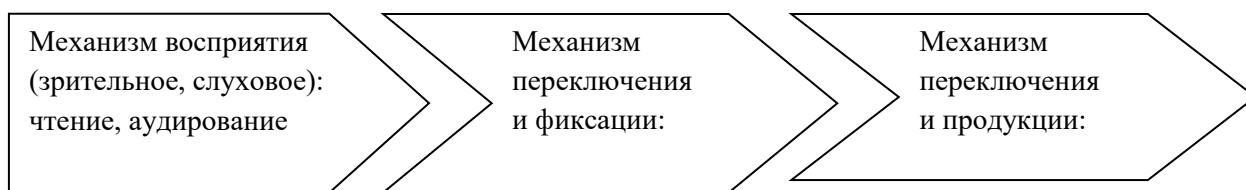
Первый уровень (мотивационно-побудительный) характеризуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели действия. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности, она должна найти себя в нем. Следует отметить, что, находя себя в предмете речевой деятельности, мысль становится, соответственно, коммуникативно-познавательным мотивом всей деятельности. Мотив определяет динамику и характер протекания всех видов речевой деятельности. Речевая деятельность предполагает наличие коммуникативно-познавательной потребности как специфической человеческой потребности. Мотивационно-побудительный уровень деятельности входит во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее.

Второй уровень деятельности (ориентировочно-исследовательский) подразумевает отбор средств и способов формирования собственной или чужой мысли в процессе речевого общения. Этот уровень включает планирование, программирование и внутреннюю организацию речевой деятельности.

Третий уровень – исполнительный (реализующий). Он выражается в самой речевой деятельности.

По характеру роли, выполняемой в процессе общения, виды речевой деятельности дифференцируются на инициальные и реактивные. Говорение и письмо играют иницирующую роль, стимулируя слушание и чтение, которые выступают в качестве ответных реактивных процессов и в то же время являются условием говорения (письма).

Схема, предложенная М. В. Кузнецовым, отражает механизм взаимодействия различных видов речевой деятельности [5, с. 59] (рисунок).



Механизм взаимодействия различных видов речевой деятельности

Как видно на схеме, речевая деятельность базируется на психологических механизмах смысловосприятия и смысловыражения. Общность психологических характеристик рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности (каждый вид речевой деятельности характеризуется сложным речевым механизмом, включающим осмысление, память, вероятностное прогнозирование) обуславливает возможность взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Последовательное соотношение видов речевой деятельности зависит от целей, преследуемых преподавателем.

Рассмотрим более детально основные характеристики организации процесса взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, представленные Э. Г. Азимовым:

1) в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность во всех ее видах;

2) обеспечивается одновременность в развитии видов речевой деятельности, означающая, что каждый вид речи развивается с самого начала обучения и что развитие одного вида способствует развитию других, облегчает овладение ими;

3) обучение организуется в рамках определенного последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности, определяемого для каждой конкретной учебной временной единицы (занятие, цикл занятий и т.д.), при этом последовательность не является жесткой и постоянной для различных условий обучения;

4) обучение видам речевой деятельности организуется на общем языковом материале, который должен служить базой как для продуктивных, так и рецептивных видов речевой деятельности;

5) обучение проводится на основе комплекса упражнений [3, с. 36].

Как сказано выше, необходимость следования принципу комплексного сочетания видов речевой деятельности связана с тем, что в реальной коммуникации слушание, чтение, говорение и письмо тесно взаимосвязаны. Современная методика рекомендует обучать видам речевой деятельности взаимосвязанно, в частности и потому, что при этом обеспечиваются наиболее благоприятные возможности для опоры на все виды и источники восприятия.

Структура современных УМК, используемых при обучении взрослых английскому языку (Cutting Edge, Speak Out, English File, Outcomes и т.д.), направлена на формирование коммуникативной компетенции и охватывает все виды речевой деятельности в их тесной взаимосвязи, что позволяет приблизить обучение к условиям реального межкультурного общения. УМК содержат 10–15 тематических разделов, каждый из которых построен таким образом, что предусматривает параллельное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, слушанию и письму. Обучение организуется на общем языковом материале, что благотворно отражается далее на продуктивной и рецептивной деятельности обучающихся. Все упражнения направлены на всестороннее развитие личности, активное взаимодействие между обучающимися, развитие умений организовывать и вести дискуссию, решать проблемные ситуации, аргументировать свою точку зрения. Тем самым каждый из участников учебного процесса может принимать участие в любом виде деятельности, что обеспечивает более успешное изучение иностранного языка.

В целом можно выделить следующие преимущества принципа взаимосвязанного обучения продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности:

1) происходит опора на зрительные, слуховые, моторные и речедвигательные виды ощущений;

2) каждый вид речевой деятельности служит как целью обучения, так и средством формирования остальных видов речевой деятельности;

3) обучение приближается к условиям реального межкультурного общения, ведь в реальной, естественной коммуникации все виды речевой деятельности взаимосвязаны;

4) навыки чтения, письма, слушания, говорения формируются не разрозненно, а интегрируются.

Следовательно, в современных реалиях взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности как средствам межкультурной коммуникации является необходимым условием преподавания иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Садохин, А. П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие / А. П. Садохин. – М. : КНОРУС, 2014. – 254 с.
2. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / А. А. Князьков [и др.]; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Флинта: Наука, 1998. – 310 с.
3. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2010. – 446 с.
4. *Леонтьев, А. А.* Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
5. *Кузнецов, М. В.* Методика развития речевых умений в процессе их комбинации на интерактивной лекции: английский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. В. Кузнецов. – Тамбов, 2011. – 175 с.

Е. С. Скворцова (Минск, МГЛУ)

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ ВЗРОСЛЫМИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В современном мире система образования характеризуется широким использованием разнообразных технологий электронного обучения на любой ступени образования. Специалисты ЮНЕСКО дают следующее определение электронному обучению: «Электронное обучение, или e-learning, – обучение с помощью интернета и мультимедиа» [4].

Электронное обучение предполагает:

- самостоятельную работу с электронными материалами при помощи персонального компьютера, мобильного телефона, телевизора и др.;
- создание сообщества пользователей (в социальных сетях), ведущих общую виртуальную учебную деятельность;
- возможность в любое время и в любом месте получить современные знания;
- возможность развивать учебные веб-ресурсы;
- доступность высшего образования лицам с особенностями психофизического развития;
- получение консультаций, советов, оценок у удаленного эксперта (преподавателя), возможность дистанционного взаимодействия и др. [4].

Необходимо особо остановиться на том, что электронное обучение является личностно-ориентированным, оно направлено на развитие индивидуальности обучающихся, предоставляют широкие возможности для творчества, выявления и проявления способностей обучающихся. Кроме того, в нем реализуются новые формы обучения, такие как телеконференции, форумы, чаты и т.д. [3].

Еще одним несомненным достоинством электронного обучения является то, что оно помогает снизить уровень стресса в процессе сдачи зачетов и экзаменов дистанционно, а также повысить уровень психологического комфорта на занятиях, поскольку в виртуальном классе, в отличие от реального, проще осуществлять индивидуальный подход и вовлекать в обучение даже не слишком мотивированных слушателей, что способствует развитию мотивации к учебе и инициативности обучающихся.

Применение технологий электронного обучения обеспечивает большую гибкость в реализации образовательных целей учебных заведений, к тому же, электронное обучение дает возможность повысить продуктивность и снизить уровень затрат, связанных с проведением очных занятий [1].

Суммируя достоинства электронного обучения, отметим следующее:

- обучающийся имеет возможность доступа через Интернет к электронным курсам из любого места, где есть выход в глобальную информационную сеть;
- в электронном обучении процесс доставки образования включает в себя только обмен информацией через Интернет без затрат со стороны обучающегося на покупку учебно-методической литературы;
- небольшие блоки информации позволяют сделать изучение предмета более гибким и упрощают поиск нужных материалов;
- продолжительность и последовательность изучения материалов обучающийся выбирает сам, полностью адаптируя весь процесс обучения под свои возможности и потребности;
- обучающиеся имеют возможность получать образование без отрыва от работы, находясь дома, а также в пути, используя мобильный Интернет [3].

Все данные достоинства электронного обучения обуславливают его широкое применение при обучении взрослых на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК МГЛУ, в частности, при обучении слушателей по образовательным программам «Польский язык для специальных целей (базовый уровень)» и «Польский язык для специальных целей (основной уровень)». К техническим средствам обучения относятся платформа Moodle, интерактивная доска, проектор и компьютер, кроме того, используются смартфоны.

Рассмотрим некоторые задания с применением смартфона, которые регулярно предлагаются слушателям, изучающим польский язык на кафедре интенсивного обучения № 2. Следует отметить, что задания, приведенные ниже, могут использоваться для развития умений практически во всех видах речевой деятельности, например, умений говорения.

1. В качестве языковой разминки можно попросить слушателей показать в своём смартфоне приложения, которые они используют чаще всего, и порекомендовать данные приложения своим соседям по парте.

2. Слушатели работают в небольших группах. Преподаватель просит их открыть фотогалерею на своих смартфонах и называет какую-либо категорию, к примеру, «Путешествия». Слушатели ищут фотографии в своих

смартфонах, подходящие под данную категорию. Кто нашел первый, кричит «нашел», затем рассказывает своим соседям по парте историю данной фотографии, а именно: где и когда она была сделана, при каких условиях.

Кроме того, смартфоны можно использовать и для развития умений аудирования в сочетании с говорением.

1. Слушатели записывают на смартфон процесс выполнения ими какого-либо действия, к примеру, как они обычно собираются на занятие или делают домашнее задание, а потом данные записи демонстрируются на занятии и обсуждаются всей группой.

2. Слушатели разыгрывают из учебника диалог и записывают его на видео, а затем просматривают и обсуждают всей группой.

Примерами использования технологий электронного обучения для развития умений чтения (с выходом в устную речь) являются следующие.

1. При изучении темы «Путешествия» слушатели посещают такие ресурсы, как www.booking.com, www.trivago.com, www.yelp.com, и читают реальные отзывы туристов на изучаемом языке о выбранном месте, а затем обсуждают, поехали бы они туда или нет. Также можно выбрать самый позитивный или негативный комментарий; отзыв, с которым они согласны или не согласны; подходящий отель для соседа по парте, предварительно узнав локацию, куда он хочет отправиться в отпуск, его финансовый лимит и предпочтения.

2. В рамках темы «Продукты» слушатели выбирают продукты в интернет-магазине своей страны на определенную сумму. Они обсуждают, какие продукты могут позволить себе купить. Затем данная сумма переводится в валюту страны изучаемого языка, и обучающимся предлагается совершить покупки в интернет-магазине в стране изучаемого языка. Затем обе продуктовые корзины сравниваются, и слушатели обсуждают, какое количество продуктов можно купить за предложенную сумму в двух странах. Похожее задание можно предложить при изучении темы «Одежда».

Смартфоны могут также помочь организовывать работу на занятии, создавая условия для индивидуализации. Так, для слушателей, которые обычно справляются с заданиями быстрее остальных, можно заранее подготовить дополнительные материалы с QR-кодом, которые они могут сделать, пока остальные заканчивают работу с заданием, Студент сканирует на своем смартфоне данный QR-код и выполняет задание.

Отметим, что на занятии возможны перебои с сетью или у какого-либо студента может отсутствовать смартфон, поэтому во избежание казусов необходимо предупреждать студентов заблаговременно о своем намерении применять данные ресурсы на занятии. Также желательно заранее продумать релевантность использования тех или иных технологий электронного обучения на данном занятии. Важно помнить, что преподаватель, применяя различные технологии электронного обучения, может обучить большее число студентов, территориально разобщенных. При этом, как и при традиционном процессе обучения тет-а-тет, он имеет необходимую для обучения

обратную связь сразу же, немедленно реагируя и перестраивая учебный материал, имеет возможность делать на глазах студентов этот материал более доступным [3].

Но при этом напомним, что электронное обучение имеет проблемы, связанные с защитой интеллектуальной собственности; финансовые проблемы, связанные с затратами на подготовку электронных курсов и их обновление; кадровые проблемы, связанные с подготовкой преподавателей, способных и желающих разрабатывать и обновлять подобные курсы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Е. А. Особенности проявления стресса у студентов во время сдачи экзаменационной сессии / Е. А. Андреева, С. А. Соловьева // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №1. – С. 140–143.
2. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России / И. И. Гребенюк [и др.] // Академия Естествознания. – 2012. – 307 с.
3. Сатунина, А. Е. Электронное обучение: плюсы и минусы / А. Е. Сатунина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 89–90.
4. Электронное обучение [Электронный ресурс] // Википедия. Свободная энциклопедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/финансы>. – Дата доступа: 11.01.2020.

О. А. Соловьёва (Минск, МГЛУ)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В эпоху цифровизации всех сфер жизнедеятельности человека и глобальных вызовов, стоящих перед системами профессиональной подготовки и совершенствования профессиональных качеств учителя иностранного языка, особую актуальность приобретает проблема формирования *компьютерной компетентности* педагогических кадров.

Вслед за Н. Ф. Коряковцевой, под компетентностью мы понимаем «совокупность приобретенных личностных качеств, ценностных ориентаций и способностей (компетенций), обусловленных личностным опытом использования освоенного содержания в социальной и личностно-значимой сфере деятельности и готовность и способность к дальнейшему развитию» [1, с. 34]. Будучи интегративной характеристикой, компетентность является основой профессиональной деятельности учителя иностранного языка, в которой реализуются накопленные теоретические знания, профессиональные навыки и умения [1; 2]. Компьютерная компетентность учителя иностранного языка проявляется в а) знании основных общедидактических и методических принципов использования и разработки электронных образо-

вательных ресурсов с целью обучения иностранным языкам; б) навыках реализации основных положений методики обучения иностранным языкам в цифровой образовательной среде; в) умениях адаптации и модификации учителем цифровых образовательных продуктов; г) стратегиях решения профессиональных задач техническими и программными средствами с целью создания для обучающихся эффективной информационно-образовательной среды.

Во внутреннюю структуру компьютерной компетентности учителя иностранного языка входят следующие компоненты: *мотивационный, концептуальный, поведенческий и регуляторный*. Мотивационный компонент отражает субъектное отношение учителя к профессиональной деятельности, понимание своих личностных и профессиональных возможностей применительно к использованию технических и программных средств в обучении учащихся иностранным языкам. В этой связи отметим, что в научной литературе выделяют детерминистскую, инструментальную и социокультурную позиции учителя по отношению к использованию информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку [3]. Первая предполагает, что в силу личностных и профессиональных качеств учитель является либо «технофилом» («любителем технологий»), либо «технофобом» (человеком, который опасается иметь дело с цифровыми инструментами и продуктами). Образовательные программы повышения квалификации должны разрабатываться таким образом, чтобы помочь «технофобам» преодолеть естественный страх перед инновационными технологиями и обратить внимание «технофилов» на определяющую роль методических подходов к решению профессиональных задач цифровыми средствами. В определенной коррекции нуждается и *инструментальная позиция* учителя, рассматривающего информационно-коммуникационные технологии исключительно как технологическую, а не педагогическую инновацию, эффективность которой, на его взгляд, зависит преимущественно от личности педагога. В образовательной программе повышения квалификации значительное внимание должно уделяться формированию *социокультурной позиции* учителя иностранного языка, что позволит ему применять и разрабатывать цифровые образовательные продукты, которые соотносятся не с его личными интересами или возможностями, а с потребностями учащихся и специфическими требованиями информационно-образовательной среды.

Формированию социокультурной позиции в немалой степени способствует *концептуальный* компонент компьютерной компетентности, который включает понимание учителем методологических основ обучения иностранным языкам, в том числе содержания и принципов цифровой лингводидактики. Концептуальный компонент является основной предпосылкой становления и дальнейшего развития *поведенческого* компонента компьютерной компетентности учителя иностранного языка в системе дополнительного образования. В поведенческом компоненте выделяются три уровня: базовой компьютерной грамотности, лингводидактической технологической грамотности и интегративной компьютерной грамотности. Уровень *базовой*

компьютерной грамотности достигается в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка в системе высшего педагогического образования и оценивается посредством сертификации педагогических кадров как пользователей информационно-коммуникационных технологий. На данном уровне учитель овладевает базовыми навыками работы с текстовыми процессорами и графическими редакторами, средствами презентационной графики, поисковыми системами и веб-браузерами и т.д. [4].

В системе дополнительного образования следует уделить больше внимания формированию второго и третьего уровней компьютерной грамотности. Образовательные программы повышения квалификации должны быть направлены на формирование и развитие *лингводидактической технологической грамотности*, предусматривать практические и лабораторные занятия, в процессе которых учителя знакомятся с принципами разработки электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и моделями их внедрения в обучение иностранным языкам; овладевают навыками работы с конструктивными и коммуникативными ЭОР [5], приемами организации сетевого общения и иного компьютерно-опосредованного общения учащихся на иностранном языке, способами управления самостоятельной работой обучающихся (индивидуальной, парной или групповой) на основе использования ресурсов веб 2.0 и т.д. Формирование *интегративной компьютерной грамотности* учителя иностранного языка может осуществляться в рамках образовательных программ повышения квалификации, которые предусматривают адаптацию или модификацию учителем инновационных ЭОР [5], разработку структуры и содержания информационной образовательной среды и конструирование ее элементов в оболочке специализированных приложений и программ.

Регуляторный компонент компьютерной компетентности предполагает накопление учителем иностранного языка опыта сознательной самоорганизации и эмоционально-волевой регуляции профессиональной деятельности в информационно-образовательной среде; осознания возникающих методологических и технических проблем и активного использования своих личностных и профессиональных ресурсов для их решения; профессионального самосовершенствования на основе рефлексии.

В Институте повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ реализуется образовательная программа повышения квалификации, которая направлена на формирование основных компонентов компьютерной компетентности. Программа «Информационно-коммуникационные технологии в управлении самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов по иностранным языкам» предназначена для преподавателей английского языка учреждений высшего образования и рассчитана на 36 часов, из них 12 часов – лекционных и 24 часа – практических. Целью программы является ознакомление преподавателей с теоретическими основами организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов по овладению иностранным языком, способами и приемами управления этой деятельностью посредством применения информационно-коммуникационных технологий.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) актуализация знаний слушателей о видах и формах самостоятельной учебно-познавательной деятельности по иностранным языкам и способах управления ею; 2) критический анализ различных моделей самостоятельной учебно-познавательной деятельности на основе применения информационно-коммуникационных технологий; 3) изучение дидактических возможностей использования технологий веб 2.0 в самостоятельной деятельности студентов по овладению языковым материалом, устным и письменным иноязычным общением; 4) развитие умений применения различных социальных сервисов и служб веб 2.0 для управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов по изучению иностранного языка; 5) изучение особенностей использования интернет-ресурсов для контроля и самоконтроля сформированности речевых навыков и умений; 6) развитие рефлексии, профессионально-методического мышления преподавателей иностранного языка.

Освоение программы требует от слушателей наличия базовой компьютерной грамотности и способствует развитию лингводидактической технологической грамотности преподавателя английского языка. В результате повышения квалификации по данной образовательной программе слушатели овладевают концептуальным компонентом компьютерной компетентности: актуализируют свои знания об особенностях управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов в условиях дистанционного обучения; знакомятся с характеристиками основных моделей самостоятельной учебно-познавательной деятельности по иностранным языкам, организуемых на основе применения информационно-коммуникационных технологий; изучают дидактические возможности социальных сервисов и служб веб 2.0 в управлении самостоятельной деятельностью студентов по овладению иностранным языком.

Поведенческий компонент компьютерной компетентности обогащается за счет решения слушателями различных профессиональных задач: разработки в оболочке специализированных виртуальных платформ и интернет-приложений интерактивных заданий и упражнений, направленных на овладение студентами языковым и речевым материалом; конструирования аудиовизуальных материалов; создания интерактивных учебных заданий к видеоподкастам; организации парного или группового письменного и устного речевого взаимодействия студентов в информационно-образовательной среде; конструирования виртуальных классов в оболочках интернет-сервисов и т.д.

Регуляторный компонент компьютерной компетентности развивается за счет обсуждения методического потенциала самостоятельно разработанных слушателями электронных образовательных ресурсов и цифровых образовательных продуктов, освоенных в процессе обучения. Содержание образовательной программы повышения квалификации разработано таким образом, чтобы ознакомить слушателей с особенностями и преимуществами социокультурной позиции в рамках мотивационного компонента компьютерной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коряковцева, Н. Ф. Современные тенденции лингвистического образования / Н. Ф. Коряковцева // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 1. – С. 32–40.
3. Мильруд, Р. П. Компетентность учителя иностранного языка / Р. П. Мильруд, А. С. Карамнов // Иностр. яз. в школе. – 2012. – № 1. – С. 11–17.
4. Applications of CALL Theory in ESL and EFL Environments (Advances in Educational Technologies and Instructional Design) / ed. J. Perren, K. Kelch, J. Byun, S. Cervantes, S. Safavi. – IGI Global, 2018. – 360 p.
5. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. Редакция 2.0 [Электронный ресурс]. – UNESCO, 2011. – Режим доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. – Дата доступа: 15.03.2020.
6. Соловьёва, О. А. Разработка и внедрение электронных образовательных ресурсов в целях обучения иностранным языкам / О. А. Соловьёва // Замежные мовы. – 2019. – № 1. – С. 10–15.

Г. А. Счисленок (Минск, МГЛУ)

С ЭМОЦИЯМИ ОБ ЭМОЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ

Уже много лет первое занятие в новой группе я начинаю с просьбы к слушателям завершить на отдельном листе бумаги фразу *Studying the English language for me is...*. Мы обсуждаем ответы, и я храню их до нашего последнего занятия. Предварительно договариваемся, что можно писать (если трудно) на русском языке, важно быть предельно искренним. Я никоим образом не влияю на их ответ: ни наводящих вопросов, ни значительных имен, персон, событий, мест, популярных фильмов, музыки и т.п., а просто с любопытством наблюдаю за первыми учебными усилиями своих будущих взрослых «учеников», их отношением к сути задания, отмечаю их вопросы ко мне, впервые возникающие взаимоотношения с соседями по парте, их открытость. А потом весь период общения с группой (это обычно в наших условиях год либо полтора) и серьезно, и с юмором, преодолевая сомнения и вселяя надежду, сдерживаясь и не скрывая чувств, веду их к такому продолжению фразы, которое я хотела бы услышать. На последнем занятии, когда мы прощаемся и ритуально еще раз завершаем вышеупомянутую фразу, мы вместе комментируем изменения в своем отношении к английскому языку, изучению иностранного языка в целом и даже, случается, к событиям, не имеющим прямого отношения к иностранному языку. Несомненно, бывают совпадения первоначальной и финальной фраз. Самые частые ответы в начале курса примерно такие: *Изучение английского языка для меня – карьерный рост, производственная необходимость, перемена места жительства, саморазвитие, возможность приобщиться к культуре других*

народов без посредников, улучшение качества жизни, встреча с новыми интересными людьми... . За каждым из этих ответов стоит соответствующая мотивация. Она может быть как положительной, так и отрицательной. У взрослых случается чаще отрицательная, такая как страх потерять престижную работу без знания иностранного языка, чувство стыда перед коллегами, неловкости перед иностранцами, знакомыми, тщеславие, зависть и т.п. Но это значительно лучше, чем полное отсутствие мотивации. Скука, принуждение – верный путь к неудаче в изучении иностранного языка. Ведь изучение иностранного языка – это изысканное занятие не для всех, подразумевающее чтение замечательной качественной литературы, просмотр прекрасных фильмов, все то, что вызывает сильные эмоции, не может оставить равнодушным. Вместе с тем, это сложный длительный процесс, творческий труд не для ленивых. Мои самые любимые откровения слушателей при расставании: *Изучение английского языка для меня – радостный труд, удивление, обнаружение своих неведомых ранее способностей, лингвистические открытия, вызов, польза для умственного развития...* . И совсем не обязательно, чтобы в этом финальном высказывании не было грамматических ошибок, главное, чтобы были чувства. Ведь это залог того, что будет продолжение, что наш общий труд не пропадет даром, что случилось самое важное за период обучения (общения): мне удалось влюбиться их в английский язык, в этот занимательный процесс налаживания отношений с новым миром через не родной, но уже не страшный, достаточно понятный язык.

Учебный труд очень сильно меняется в цифровую эпоху, и этому невозможно противостоять. Дистанционные курсы, школы, платформы, приложения – это уже индустрия, бизнес. Возможно, придет время и на вопрос о своем первом учителе иностранного языка кто-то припомнит модное в ту пору интернет-приложение или вспомнит модель своего смартфона, заменившие им Нину Ивановну или Янину Адамовну, удовольствие учебного общения с которыми может стать самой эффективной мотивацией. У интернет-приложений нет чувств, а их, к счастью, нельзя алгоритмизировать, разложить по папкам, разбить в таблицы. Электронный учитель иностранного языка (читай: программа) виртуозен и непревзойден в скорости предъявления средств (заданий, упражнений, тестов и т.д.) для скорейшего запоминания. Но обучать языку – это не учить запоминать, а пресловутое тестирование – это не контроль знаний, а всего лишь проверка памяти. Обучение иностранному языку – это формирование и совершенствование самого главного навыка в нашей жизни: навыка человеческого общения, что можно достичь только в условиях реальной коммуникации. Интернет-приложение не поймет, что вам не нравится выполнять задания по тексту про счастливую семейную жизнь, если недавно у вас состоялся болезненный разрыв с партнером или даже бракоразводный процесс, или что у вас вызывают глухое раздражение эти аудиозадания про плохое обслуживание в шикарных ресторанах и отелях на Карибах, если сегодня для вас в этот серый всегда осенний сезон самый доступный отдых – соседнее недорогое кафе. А это

совершенно точно скажется не только на вашем настроении, но и на качестве выполнения задания. Электронные задания, упражнения, тренажеры рассчитаны на среднестатистического обучающегося (без пола, возраста, настроения, национальных и культурных особенностей) и поэтому в парной, групповой работе могут случаться взаимоотношения, не вызывающие положительных эмоций. Ведь опытный преподаватель знает, что бывают случаи, когда даже жест, запах, гримаса собеседника могут послужить успеху либо неуспеху вот-вот завязавшегося учебного диалога. И уж, конечно, виртуальный учитель не заметит на вашем лице неудовольствие или одобрение, восхищение либо скуку. Его (Ее?) реакция на ошибку будет запрограммировано мгновенной, а вот кто выслушает запоздалые эмоциональные оправдания известные всем: «Да я ведь знаю!, Просто поторопился!, А почему это? Вы ведь говорили...». Конечно, про «почему?» с многочисленными примерами можно прочитать в приложении, куда вас отправит умная ссылка, но нельзя в самый нужный момент обменяться многозначительными взглядами, улыбкой, дружеским участливым прикосновением. Кто-то скажет, что нынешним цифровым ученикам, у которых мозги уже устроены иначе, скорость мысли другая, это не надо. Сомневаюсь и пока не хочу, чтобы моих детей, внуков учил электронный учитель или обученный дистанционно. Или вдруг лечил с таким же образованием врач. Просто сейчас нужен другой учитель. Он должен не распространять информацию, которую ученики способны (даже скорее, чем нынешние учителя) получить из Интернета, а излучать неподдельный интерес, распространять идею, которой заражен сам, заражать ею своих учеников через вызов, совместные открытия, юмор, неподдельные эмоции. И тогда изучение иностранного языка станет событием полным чувств, а потому эффективным!

Л. А. Тригубова (Минск, МГЛУ)

ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ МГЛУ: СТАНОВЛЕНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Институт повышения квалификации и переподготовки кадров (ИПКиПК, Институт) был образован в Минском государственном лингвистическом университете в 2008 году. В состав Института входят факультет иностранных языков для руководящих работников и специалистов и факультет повышения квалификации и переподготовки кадров. На факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов, история образования которого восходит к 1960 году, работают кафедры интенсивного обучения иностранным языкам №1 и №2, на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров, который начал свою деятельность в 1968 году, – кафедра последипломого языкового образования. Таким образом, к моменту создания Института повышения квалификации и переподготовки в университете был накоплен значительный опыт обучения взрослых.

В настоящее время в Институте реализуются четыре из двенадцати образовательных программ дополнительного образования взрослых, определяемых Кодексом Республики Беларусь об образовании: образовательные программы повышения квалификации, переподготовки, стажировки руководящих работников и специалистов с высшим образованием, а также образовательная программа обучающихся курсов. Основными категориями слушателей в Институте являются учителя учреждений общего среднего образования и преподаватели учреждений высшего образования пяти иностранных языков республики, которые преподаются в национальной системе образования, а также специалисты, повышающие квалификацию по иностранному языку или получающие новую квалификацию.

ИПКиПК, в котором реализуются программы дополнительного образования взрослых, является структурным подразделением университета, чем объясняется тесное взаимодействие высшего и дополнительного языкового образования в МГЛУ. Институт организационно основывается на кадровом и научном потенциале университета, его материально-технической базе. К реализации образовательных программ повышения квалификации и переподготовки ежегодно привлекаются более ста ведущих специалистов университета, что обеспечивает, с одной стороны, значительное тематическое разнообразие образовательных программ, с другой – их высокое профессиональное качество. Образовательный процесс на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов обеспечивается, как правило, штатными преподавателями двух кафедр факультета.

Дополнительное языковое образование в МГЛУ выполняет ряд важнейших функций. Функция дополнения и продолжения исходит из ее прямого назначения – продолжать профессиональный рост и развитие специалиста в области иностранных языков после получения высшего образования. Функция компенсации предполагает обеспечение специалистов информацией и формирование умений, которые не были получены ими в процессе получения базового профессионального образования. Например, для педагогических кадров это информация о современных технологиях коммуникативного обучения иностранным языкам и овладение ими для реализации в своих учебных условиях, для специалистов других сфер – умение активно использовать иностранный язык в профессиональной деятельности.

Функция восстановления состоит в воспроизводстве тех знаний и умений, которые забыты или утрачены в процессе профессиональной деятельности. Это особенно заметно, когда по ряду причин (отсутствие самообразования, возрастные особенности памяти, востребованность лишь ограниченного объема языковых знаний в процессе преподавания или иной профессиональной деятельности, недостаточно регулярное использование) активное владение иностранным языком ослабевает. Функция коррекции предполагает исправление устоявшихся стереотипов в изучении иностранного языка или использования его в профессиональной деятельности. Функция консультирования позволяет педагогическим кадрам сверять свои педагогические наблю-

дения и методические находки с передовой университетской методической наукой и практикой, а специалисты различных отраслей могут получить консультацию, например, по подготовке презентации о своей организации или выступления на научной конференции на иностранном языке. Функция обратной связи предполагает выявление и систематизацию потребностей в дополнительном образовании и его содержании, что способствует повышению его качества, а также стимулирует дальнейшее развитие. Значимость полученного дополнительного образования повышается также тем, что оно ориентируется на практику и отвечает на актуальные запросы реальной практической деятельности специалистов.

В дополнительном образовании активно реализуется функция формирования автономии участников, а также длительного устойчивого мотива к дальнейшему самообразованию, рефлексии, желанию учиться в течение всей профессиональной жизни. Дополнительное образование становится также проводником инновационных идей и технологий, учитывает и строится на имеющемся профессиональном опыте его участников, реализуя функцию распространения передовых идей и опыта в широкую образовательную практику, другие виды профессиональной деятельности. Дополнительное образование проектирует предстоящий опыт профессиональной деятельности, обеспечивает условия для создания инициатив, новых технологий, их апробации и внедрения в практическую деятельность.

Реализуя названные и другие функции, дополнительное языковое образование в МГЛУ выполняет социальный заказ на высококвалифицированных специалистов, способных активно использовать иностранные языки в своей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями времени.

В организации и реализации дополнительного образования проявляются противоречия, определение которых играет исключительно важную методологическую роль в глубоком понимании и совершенствовании деятельности Института. Приведем некоторые противоречия, выявленные на основании мониторинга качества образовательных программ дополнительного образования взрослых, а также многолетней работы автора по обучению взрослых. Часть противоречий носят объективный универсальный характер, например, между необходимостью подхода к дополнительному образованию с позиций перспективных потребностей профессиональной сферы и подходом, ориентированным на текущие нужды специалистов; между условиями, в которых проходила подготовка специалистов, и новой социально-экономической и образовательной ситуацией; между условиями, в которых осуществляется дополнительное языковое образование, и в которых специалисты будут использовать полученные знания; между быстро устаревающей нормативной базой и необходимостью внесения изменений, отражающих и опережающих современные тенденции в дополнительном образовании; между необходимостью организации широких теоретических разработок по проблеме дополнительного образования и ее фактической разработанностью; между необходи-

мостью учета психолого-педагогических особенностей работы с взрослыми и часто традиционным воздействием на них по аналогии со студентами в случае привлечения к этой работе специалистов других кафедр университета; между сложностью работы преподавателей со взрослой аудиторией и пока еще недостаточным общественным признанием их труда.

Ряд противоречий проявляются на уровне конкретных участников образовательного процесса, например, между целями, потребностями обучающихся и направивших их учреждений образования и организаций; между возрастающими образовательными потребностями слушателей и ограниченными временными возможностями в их удовлетворении; между объемом и сложностью нового знания и зачастую ограниченными возрастными возможностями его усвоения; между высокой мотивацией в освоении нового знания и неумением рационально и эффективно учиться; между широким использованием современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и умением слушателей их использовать; между потребностями и ожиданиями специалистов и реальной эффективностью образовательных программ дополнительного образования взрослых.

Приведенные и другие противоречия представляют собой объективное столкновение возникающих в реальной жизни противоположных тенденций. Они отражаются в представлениях и действиях субъектов, участвующих в дополнительном образовании, реально влияют на эффективность образовательного процесса. Понимание, учет и по возможности снятие или ослабление противоречий, проявляющихся в данной сфере, – одна из важнейших задач организаторов дополнительного образования.

Ключевым условием результативности дополнительного языкового образования является наличие специалистов, владеющих технологиями образования взрослых. При отсутствии в университете системы специальной подготовки преподавателей-андрагогов Институт повышения квалификации и переподготовки самостоятельно организует подготовку преподавателей к работе со взрослой аудиторией через проведение семинаров, круглых столов, программы повышения квалификации, индивидуальное консультирование, обмен опытом работы. Научно-исследовательская работа кафедр, входящих в состав Института, посвящена изучению различных аспектов обучения взрослых иностранным языкам.

Важнейшими профессиональными качествами преподавателя, работающего со взрослыми, кроме высокопрофессионального владения иностранным языком и современными технологиями его преподавания, являются такие, как умение сплотить коллектив учебной группы, знание и учет интересов, потребностей слушателей, поддержание их учебной мотивации. Исключительно важна способность преподавателя помочь каждому раскрыться, победить свою неуверенность и добиться желаемого результата. Основными положениями в работе со взрослыми слушателями являются формирование

активности и личной ответственности обучающихся за результаты своего учебного труда, а также формирование умений рационально учиться. Умения и стратегии самостоятельного изучения иностранного языка представляются ключевыми. В конечном итоге преподаватель не обучает, а лишь помогает учиться, создавая при этом необходимые мотивационные условия и комфортную образовательную среду. Важнейшим условием эффективного обучения является признание, изучение и учет различных индивидуальных учебных стилей овладения иностранным языком, причем преподаватель должен осознавать собственный учебный стиль и быть подготовлен к работе с разными типами индивидуальной способности.

Показателями того, правильно ли выбрана профессиональная позиция и образовательная стратегия преподавателя, могут быть открытость и доверие аудитории к преподавателю, высокая степень включенности слушателей в работу, приятная психологическая атмосфера на занятии, желание прислушаться к мнению преподавателя, свободное предъявление собственной позиции, искреннее обращение слушателей за советом друг к другу и преподавателю. Важнейшими показателями эффективности обучения являются также удовлетворенность результатами на индивидуальном и групповом уровне, а также желание слушателей продолжать взаимные контакты и изучение иностранного языка на других образовательных программах. Необходимость проведения в период пандемии учебных занятий в режиме удаленного доступа поставила перед преподавателями Института дополнительные вызовы, как добиваться реализации выше названных целей и сохранять эмоциональный контакт со слушателями.

Собственный опыт преподавания, анализ мнений слушателей позволяет сделать вывод о типе и образе успешного преподавателя, работающего со взрослыми. Это человек, у которого на первом месте стоит обучающийся и его индивидуальность, для кого творческий поиск решения проблемы важнее устоявшихся правил и стереотипов. Это человек понимающий, гибкий, терпеливый, с хорошим чувством юмора, изобретательный и творческий. Ему присуще огромное желание поделиться своими знаниями и опытом, владение множеством приемов, как сделать это увлекательно и эффективно, и что очень важно – умение мотивировать слушателя приобретать новые знания, планировать свою учебную деятельность и самостоятельно себя оценивать. Преподаватель никогда не должен терять свою способность учиться и всегда должен быть открытым новому знанию. С удовлетворением хочется отметить, что преподаватели Института соответствуют образу успешного преподавателя-андрагога, о чем свидетельствуют устные и письменные отзывы слушателей, а также благодарственные письма различных организаций в адрес преподавателей и университета.

Анализ взаимосвязи, взаимодействия, взаимовлияния и взаимозависимости высшего и дополнительного образования взрослых в контексте университета позволяет сделать следующие выводы:

- дополнительное образование представляет собой более гибкую систему, позволяющую оперативно реагировать на запросы потребителя, предлагая специалистам разнообразные по содержанию и форме образовательные программы;

- в дополнительном образовании особое внимание уделяется развитию стратегий и приемов автономности и самообразования, дифференциации обучения, развитию рефлексии;

- образовательные программы дополнительного образования становятся своеобразными площадками, на которых практики осваивают новые технологии, а вузовские ученые находят заказчиков для внедрения своих научных разработок;

- преподаватели университета, участвующие в реализации образовательных программ, имеют возможность лучше узнать, что думают об эффективности овладения иностранными языками во время получения основного высшего образования специалисты, работающие в различных сферах, и могут учесть реальные потребности в преподавании своих учебных дисциплин;

- дополнительное образование выполняет внешнюю функцию университета, способствуя повышению его авторитета в стране и улучшению имиджа, что, в свою очередь, оказывает определенное профориентационное влияние на выбор будущих абитуриентов.

Дополнительное языковое образование взрослых в Минском государственном лингвистическом университете находится на новом этапе своего развития, расширяет направления деятельности, стремясь соответствовать потребностям страны в высококвалифицированных специалистах, владеющих иностранными языками и реализующим их в своей профессиональной сфере.

Институт повышения квалификации и переподготовки МГЛУ определяет следующие основные направления своей деятельности на ближайшее десятилетие:

- расширение спектра образовательных программ дополнительного образования взрослых;

- постоянное обновление содержания предлагаемых образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров и руководящих работников и специалистов;

- расширение тематики образовательных программ повышения квалификации для различных категорий специалистов с учетом специфики их профессиональной деятельности на основе изучения потребностей в иностранных языках;

- разработка образовательных программ повышения квалификации и обучающих курсов по заявкам организаций и учреждений образования, в том числе для обучения их базе;

- привлечение представителей – организаций заказчиков к разработке и экспертизе образовательных программ повышения квалификации и обучающих курсов;
- активное взаимодействие с кафедрами университета; более широкое привлечение к участию в дополнительном образовании ведущих преподавателей университета, учителей и преподавателей-практиков из других учреждений образования, зарубежных специалистов;
- разработка новых технологий коммуникативного обучения взрослых иностранным языкам и проведения итоговой аттестации;
- расширение практики онлайн-обучения в дополнительном языковом образовании, активная разработка электронных учебных комплексов и дидактических материалов; изучение результативности обучения в режиме удаленного доступа;
- научное осмысление опыта дополнительного языкового образования, проведение прикладных научно-исследовательских работ в области андрагогики, обучения взрослых иностранным языкам;
- развитие кадрового потенциала Института, подготовка специалистов для работы со взрослой аудиторией; активизация публикационной деятельности преподавателей;
- расширение сотрудничества с организациями-партнерами по организации дополнительного языкового образования;
- открытие филиалов кафедр Института в учреждениях высшего и общего среднего образования;
- расширение международных контактов Института, в том числе в рамках договоров университета с зарубежными университетами-партнерами;
- проведение маркетинговых исследований и разработка на их основе новых платных образовательных услуг, в том числе открытие новых специальностей переподготовки, организация экзамена по определению уровня владения специалистами иностранным языком и др.;
- более активное привлечение иностранных граждан на образовательные программы повышения квалификации, стажировки, обучающие курсы;
- активизация рекламной деятельности, более активное использование сайта ИПКиПК для организации обратной связи.

Институту для эффективной деятельности нужны научный поиск, творчество, инициатива организаторов дополнительного языкового образования, их готовность постоянно учиться и вести за собой своих слушателей. В настоящее время образование взрослых действительно становится опережающим фактором развития образования, формируя в обществе культ и авторитет учения в течение всей жизни как гарантии обеспечения устойчивого развития. Профессорско-преподавательский состав Института продолжит работу по формированию и укреплению положительного имиджа и авторитета университета, а высокий авторитет МГЛУ в стране в свою очередь будет способствовать авторитету дополнительного языкового образования, реализуемого в Институте повышения квалификации и переподготовки.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Обучение русскоязычных студентов арабскому языку признается важным направлением в формировании мультикультурного глобального сообщества. Для достижения указанной приоритетной цели перед преподавателями встает проблема правильной разработки образовательного процесса. Важно отметить, что в существующих работах обучение арабскому языку рассматривается, как правило, в общей методике преподавания иностранных языков без выделения конкретных особенностей. Данное положение определяет актуальность разработки заявленной темы.

Для организации эффективного обучения русскоязычной аудитории арабскому языку важно соблюдение общепедагогических, дидактических и методических принципов. Как отмечает О. В. Прокуророва, вся методика иноязычного обучения должна быть нацелена на формирование общей установки на употребление лексических единиц и грамматических конструкций в продуктивной письменной и устной речи, а также на расширение лексического и грамматического запаса. Методика обучения должна опираться на осознание роли языковых единиц в коммуникации, что возможно только при условии формирования, поддержания и развития положительного психологического настроения обучающихся к изучению иностранного (в данном случае арабского) языка и культуры [4, л. 82].

По мнению исследователя, наибольшую ценность для методики обучения арабскому языку русскоязычных обучающихся представляют положения личностно-ориентированного подхода о самостоятельности, индивидуализированности, инициативности, альтернативности, коллективности и проектной направленности в учебной деятельности обучающихся, а также принципы занимательности и разнообразия [4, л. 82].

Самостоятельность в процессе обучения арабскому языку заключается в том, что обучающимся предоставляется значительная самостоятельность в организации образовательного процесса: от самостоятельного выбора лексики, подлежащей усвоению, до самостоятельного составления заданий по ее усвоению. Так, например, может быть предложено задание на самостоятельный перенос обучающимися изученных слов и выражений в новый контекст: обучающийся самостоятельно отбирает ряд изученных единиц, связанных по смыслу, и готовит на их основе пересказ книги или фильма. Задача остальных обучающихся состоит в том, чтобы высказывать предположения о том, какой именно источник лежит в основе сообщения, а также о том, чем могут быть объединены употребляемые в пересказе слова, выражения [4, л. 87].

Инициативность находит свое выражение в том, что обучающиеся получают возможность выступить в роли инициатора и/или организатора дискуссии, игры, викторины, связанной с изучаемым языковым материалом [4, л. 88].

Задание может быть сформулировано следующим образом: найди в рассказе, фильме, песне интересную тему, идею или проблему; подбери фразеологизмы, которые могут оказаться полезны при ее обсуждении; продумай шаги, с помощью которых можно подвести остальных обучающихся к употреблению задуманных фразеологизмов при обсуждении во время занятия.

Альтернативность (вариативность) учебной деятельности в процессе преподавания арабского языка в русскоязычной аудитории состоит в том, что преподаватель сталкивается с необходимостью подбирать разноуровневые задания для разных подгрупп и отдельных обучающихся с учетом их уровня обученности, индивидуальных особенностей. Иными словами, один и тот же языковой материал может изучаться по-разному разными подгруппами или отдельными слушателями [4, л. 89].

Коллективность и проектная направленность в учебной деятельности обучающихся предполагает активное использование в обучении интерактивного общения в различных его проявлениях: парного диалога, полилога, адресованных монологов и реакций на них, а также включение элементов проектной технологии, направленной на создание коллективного учебного продукта (составление глоссария по изучаемой теме, прочитанному художественному тексту, разработка глоссария по публикациям новостного издания, составление «языкового» профиля музыкального исполнителя на основе анализа его песен и т.д.).

Занимательность находит свое выражение в эффекте новизны, неожиданности, нестандартности предлагаемых к выполнению заданий. Для поддержания интереса обучающихся в курсе обучения арабскому языку могут использоваться различные интеллектуальные игры (фразеологическое лото, лексическое лото, кроссворды), творческие задания, ролевые игры и т.д.

Разнообразие является важным требованием к организации учебной деятельности. Оно касается отдельно взятых занятий, домашнего задания, а также всего комплекса занятий [4, л. 89]. Так, например, одно занятие может быть проведено в форме ролевой игры, другое направлено на решение учебного кейса, третье может представлять собой осуществление мини-проекта, четвертое – творческую мастерскую и т.д.

При разработке программы обучения арабскому языку русскоязычной аудитории Г. Ю. Ключева предлагает учитывать следующие факторы:

- требования учебной программы к содержанию курса;
- современные тенденции и изменения в арабском языке (лексический, грамматический, стилистический уровни);
- особенности обучающихся, их интересы, уровень возможности восприятия информации;
- уровень владения фоновыми знаниями;
- индивидуальные особенности личности обучающихся [2, л. 152].

В основу программы рекомендуется закладывать наряду с основополагающим положением соизучения языка и культуры следующие принципы:

1) принцип научности, который находит свое выражение в том, что в основе формирования лингвокультурной компетенции лежат достижения различных наук (педагогике, лингвистике, культурологии и методике);

2) принцип систематичности и последовательности, который реализуется в соблюдении при обучении арабскому языку базовых правил: от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому. Реализация данного принципа при обучении позволяет сформировать у обучающихся представление о языке как о системе, единицы которой в процессе обучения рассматриваются с точки зрения их коммуникативной значимости и функциональности;

3) принцип воспитывающего обучения, предполагающий, что знакомство русскоязычных обучающихся с богатством арабского языка оказывается непосредственно связано с формированием их мировоззрения, овладением ими нравственными нормами поведения, знакомством с моральными устоями общества, с формированием гармоничной личности;

4) принцип доступности (посильности), который предполагает учет возрастных особенностей обучающихся при отборе материала для того, чтобы предлагаемый к изучению материал по содержанию и объему был посилен обучающимся;

5) принцип индивидуализации, который должен учитываться при разработке заданий, организации проектной деятельности в процессе формирования лингвокультурной компетенции, при отборе проблемных ситуаций для обсуждения;

6) принцип интенсивности, направленный на поиск таких форм организации занятий, которые бы обеспечивали максимальный объем усвоения материала при минимальных сроках обучения;

7) принцип наглядности, предполагающий включение в процесс обучения речи разных видов наглядности и опор, компьютерных презентаций к занятиям. Для достижения эффективности обучения целесообразно использовать различные виды опор, как визуальные (картинки, фотографии), так и вербальные (словарные дефиниции, примеры употребления);

8) принцип прочности усвоения, состоящий в том, что в процессе обучения обучающиеся не только приобретают определенные знания, умения и навыки использования арабского языка, но и закрепляют, совершенствуют их, применяя в новых ситуациях общения [2, л. 153].

Расширить этот список принципов обучения иностранному языку предлагает Т. В. Феоктистова, добавив следующие:

- принцип концентризма;
- принцип функциональности;
- принцип ситуативно-тематической организации материала;
- принцип активности [5, с. 360].

Принцип концентризма определяет подачу языкового материала на занятиях, характеризующуюся многократным обращением к изученным ранее фразеологизмам с последующим расширением и углублением знаний.

Принцип функциональности основан на понятии функциональности, которое означает, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции [3, с. 234]. Данный принцип при обучении арабскому языку подразумевает введение лексических единиц и грамматических конструкций в речь с учетом содержания высказывания.

Принцип ситуативно-тематической организации и подачи языкового материала, выражающийся в «отборе языкового материала и представлении его в качестве речевых образцов, соотнесенных с темами и ситуациями общения», позволит учащимся включать лексические единицы и грамматические конструкции в собственную речь, что будет способствовать реализации практической цели обучения [5, с. 361]. Данный принцип при обучении арабскому языку означает, что коммуникативная ситуация как основа учебного процесса моделируется в учебных условиях посредством соответственно отобранного языкового материала.

Принцип активности находит свое выражение в разработке таких упражнений, которые будут интересны обучающимся и смогут вовлечь их в учебную самостоятельную или совместную деятельность.

При составлении учебной программы курса по обучению русскоязычных обучающихся арабскому языку могут быть использованы следующие положения:

1) формирование лингвокультурной компетенции обучающихся через связь языка и культуры. Понимание языка как феномена культуры позволяет рассматривать лексическую единицу как единицу национально-культурной информации, выделить, по возможности, в ней культурный компонент;

2) определение задачи курса не столько в том, чтобы дать знания, сколько в том, чтобы заинтересовать учащегося в приобщении к культурному наследию, заложенному в изучаемом языке;

3) использование максимального количества имеющихся возможностей для достижения максимально высоких результатов в процессе обучения (межпредметные связи, интерактивные формы работы, проекты и т.д.);

4) при разработке курса и подготовке занятий опора на базовые культурные концепты и реалии, соотносимые с культурой изучаемого языка [2, л. 153–155].

Важным аспектом обучения арабскому языку признаются приемы организации данного обучения, которые понимаются как «конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения» [1, с. 239].

При организации образовательного процесса могут быть использованы следующие группы приемов обучения:

- приемы, обеспечивающие овладение учебным предметом (словесные, наглядные, практические, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные). Их использование и сочетание на разных этапах занятия будет определяться поставленными задачами;

- приемы, стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (познавательные игры, проблемные ситуации, диспут, дискуссии, проекты, кейсы);

- приемы контроля учебной деятельности (устный и письменный контроль, тестирование) [2, л. 155–156].

Представление языкового материала русскоязычной аудитории обучающихся имеет специфические особенности, обусловленные методикой преподавания арабского языка как иностранного. Перед методистами и преподавателями-практиками стоит проблема отбора и минимизации языкового материала, используемого при обучении арабскому языку: что следует и чего не следует включать в учебные пособия и какая часть из включаемого материала должна входить в активную часть лексикона обучающегося, а какая – в пассивную (на уровне понимания).

Факторами, влияющими на отбор языкового материала, традиционно называются:

- 1) частотность употребления;
- 2) коммуникативная ценность;
- 3) стилистическая маркированность;
- 4) страноведческая ценность [7, с. 213].

Этот список должен быть дополнен такими факторами, как

- 5) тематический критерий;
- 6) степень сложности семантизации каждой конкретной единицы [7, с. 213].

Основными принципами отбора языкового материала в учебных целях, по мнению С. В. Чернышова, выступают следующие:

- принцип частотности употребления языковых единиц в речи носителями изучаемого языка;

- принцип семантической ценности;
- принцип коммуникативной и социокультурной значимости;
- принцип функционально-стилистической дифференциации;
- контекстный принцип;
- принцип учета ошибок, допускаемых при изучении фразеологии иностранных языков [6, л. 87].

С одной стороны, принцип частотности употребления языковых единиц в речи носителями изучаемого языка предполагает, что в словарь-минимум включаются наиболее употребительные, литературно-разговорные лексические единицы и грамматические конструкции. С другой стороны, курс обучения может быть нацелен на углубление и расширение работы по отработке фразеологического минимума. В этом случае представляется целесообразным знакомить обучающихся с единицами как нейтрального стиля, так и книжного и публицистического, с паронимическим и фразеологическим фондами языка, поскольку фразеологизмы, пословицы и поговорки способствуют разнообразию речи, придают ей яркость и особую выразительность.

Принцип семантической ценности состоит в том, что отбираемые для усвоения языковые единицы должны выражать наиболее важные понятия по той тематике, с которой встречается обучающийся в процессе изучения языка.

Принцип коммуникативной и социокультурной значимости предполагает учет степени коммуникативной нагрузки, соответствия языкового материала современному этапу развития изучаемого (арабского) языка, разнообразия ситуаций, в которых языковые единицы могут быть употреблены вне зависимости от изучаемых тем, а также учет национального своеобразия культуры стран изучаемого языка и родной культуры обучающихся.

В соответствии с принципом функционально-стилистической дифференциации введение языковых единиц в содержание обучения арабскому языку русскоязычной аудитории должно учитывать не только их страноведческую ценность, но и способность выступать в качестве средств, дифференцирующих функциональные стили речи.

Контекстный принцип предполагает отбор языковых единиц не в изоляции, но с учетом речевой ситуации, контекстного окружения.

Овладение лексикой и грамматикой арабского языка в русскоязычной аудитории должно проходить постепенно и основываться, прежде всего, на знании (понимании) семантики лексической единицы / функциональной характеристики грамматической конструкции, а информация о формальных особенностях фразеологической единицы должна даваться через восприятие семантики и обозначаемой ситуации общения, что соответствует принципам коммуникативной направленности обучения арабскому языку. Разработка комплекса упражнений должна быть направлена на формирование навыков и развитие умений восприятия, понимания и использования в речи языкового материала. Важным условием эффективной работы с языковым материалом в русскоязычной аудитории является опора на лингвистический, лингвокультурологический комментарий. При изучении языкового материала целесообразно использовать наглядность, визуализирующую актуальное значение и функцию лексической / грамматической единицы [7, с. 213].

Презентация лексических единиц и грамматических конструкций в целом сводится к следующим этапам:

- 1) раскрывается значение фразеологизма;
- 2) происходит его запоминание и использование в речи с помощью упражнений, текстов и т.п. [7].

Важнейшим моментом презентации языкового материала, служащим основой для последующего правильного воспроизведения в речи обучающихся, является семантизация. Например, для семантизации лексических единиц традиционно используются следующие приемы:

- 1) наглядный, т.е. объяснение значения слова / выражения путем показа изображений (рисунки, схемы, картины). Этот способ вызывает яркое представление о слове в сознании обучающихся, способствует его запоминанию.

2) толкование значений слов с использованием словарей;

3) подбор синонимичных и антонимичных единиц, значение которых уже известно обучающимся.

Каждый из указанных способов обладает своими достоинствами и недостатками, применяется к разным пластам лексики, но в практике обучения языку все они находят комплексное применение, дополняя и уточняя друг друга. Рекомендуется их сочетать с историко-культуроведческим, этимологическим, историко-лингвистическим комментариями, которые с точки зрения лингвокультурологического аспекта являются наиболее адекватными приемами семантизации [3].

Объяснение значения лексических единиц возможно с помощью перевода на родной язык студентов или язык-посредник. Также можно прибегнуть к описательному переводу, калькированию или буквальному переводу.

Таким образом, преподавание арабского языка для русскоязычной аудитории рекомендуется строить с учетом ситуативного контекста, который в значительной степени обусловлен культурными особенностями, национальными привычками, традициями. Данный контекст определяет выбор языковых средств в процессе межличностной и межкультурной коммуникации. Процесс обучения основывается на принципах системности, концентрации, функциональности и ситуативно-тематической организации материала, активности и наглядности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 472 с.
2. *Клюева, Г. Ю.* Методика обучения лексике и фразеологии в культуроведческом аспекте: 5–6 класс : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. Ю. Клюева. – М., 2009. – 244 л.
3. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М.: Рус.яз. Курсы, 2010. – 568 с.
4. *Прокуророва, О. В.* Обучение английским фразеологизмам студентов II–III курсов языковых факультетов на материале домашнего чтения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Прокуророва. – Владимир, 2006. – 194 л.
5. *Феоктистова, Т. В.* Принципы обучения иностранных студентов в рамках предвузовской подготовки / Т. В. Феоктистова // Вестн. Казан. технолог. ун-та. – 2013. – № 21 – С. 359–362.
6. *Чернышов, С. В.* Методика обучения студентов старших курсов языковых вузов выразительности речи на основе фразеологии: английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Чернышов. – Н. Новгород, 2008. – 209 л.
7. *Чумак, Л. М.* Методика преподавания русского языка как иностранного / Л. М. Чумак. – Минск : БГУ, 2009. – 303 с

Л. В. Шимчук (Минск, МГЛУ)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ

Стратегия обновления содержания образования в Республике Беларусь ставит изучение иностранных языков в ряд приоритетных направлений развития образования. В рамках реализации «Концептуальных подходов к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года» в учреждениях образования ведется активная работа над обобщением опыта по повышению качества образования, решением актуальных вопросов развития дополнительного образования взрослых, совершенствованием нормативного правового обеспечения образовательного процесса повышения квалификации, внедрением эффективных социальных и информационных технологий в практику образовательной деятельности.

Система дополнительного образования взрослых рассматривается как главный ресурс развития человеческого капитала и конкурентоспособной экономики, призванной решать задачи обеспечения отраслей экономики кадрами высокого уровня квалификации. В настоящее время все более важным становится способность руководящего работника успешно осуществлять иноязычную коммуникацию, владеть официально-деловым стилем, решать профессиональные вопросы с использованием иностранных языков. Дополнительное языковое образование взрослых, отвечающее современным требованиям личности и общества, призвано готовить такого специалиста, владеющего умениями грамотного общения на иностранном языке и способного активно его использовать в своей профессиональной деятельности.

Факультет иностранных языков для руководящих работников и специалистов Института повышения квалификации и переподготовки кадров Минского государственного лингвистического университета признан одним из ведущих центров дополнительного образования взрослых по иностранным языкам в Республике Беларусь. Основным направлением деятельности факультета является реализация образовательных программ повышения квалификации руководящих работников и специалистов для лиц, имеющих высшее образование, в дневной и вечерней форме получения образования. Обучение осуществляется по десяти иностранным языкам: английский, арабский, испанский, итальянский, китайский, латышский, литовский, немецкий, польский, французский.

Широкий спектр образовательных программ повышения квалификации по иностранным языкам сформирован на основе запросов слушателей с учетом их профессиональных интересов в различных областях знаний. Выбор образовательной программы определяется стартовым уровнем владения иностранным языком и может варьироваться от общего курса иностранного языка до иностранного языка для специальных целей: внешнеэкономиче-

ческая деятельность, международное деловое общение, маркетинг, банковское дело, право, информационные технологии, медицина, фармация и фармакология, международное спортивное сотрудничество, инжиниринг и др. Ежегодно на факультете разрабатываются новые образовательные программы на основе анализа языковых потребностей слушателей факультета. Отличительной особенностью образовательных программ повышения квалификации, реализуемых на факультете, от стандартных образовательных программ является количество учебных часов – от 72 до 840.

Основной контингент факультета состоит из руководящих работников и специалистов экспортно ориентированных отраслей экономики и промышленности страны. За более чем 60-летний период его существования более 10 тысяч слушателей прошли подготовку по 12 иностранным языкам. Среди выпускников факультета – руководящие работники и специалисты органов государственного управления, предприятий и учреждений различных форм собственности.

Опираясь на знание основ андрагогики и исходя из современных требований к организации образовательного процесса, преподавателями факультета ведется непрерывная работа по планированию, разработке и созданию эффективного научно-методического обеспечения образовательного процесса повышения квалификации руководящих работников и специалистов по иностранным языкам, совершенствованию учебных программ повышения квалификации, учебно-тематических планов, учебных программ обучающих курсов.

Опыт последних лет показал, что традиционные формы обучения оказываются недостаточными для решения такой важной задачи, как обучение иностранным языкам взрослых. Поиск новых технологий и форм обучения, обладающих большей степенью гибкости в отношении средств реализации, отвечающих разнообразным потребностям в отношении содержания обучения, графика и интенсивности занятий, привел к идее комбинированного обучения, активно разрабатываемой и находящей воплощение в практике преподавания на факультете. При этом мы руководствуемся важными, с нашей точки зрения, для методики обучения иностранным языкам, взглядами М. Дрисколл, Г. Харримана, Дж. Смит на комбинированное обучение с позиции педагогических технологий, где речь идет не об одной технологии, а об их комбинации, а именно: комбинации режимов работы, основанных на интернет-технологиях; комбинации различных педагогических приемов; сочетания образовательных технологий с обучением в процессе личного общения; соотнесения технологий обучения с реальными профессиональными задачами. Преимуществами комбинированного обучения являются гибкие, интегративные возможности в отношении учебных программ, учебных материалов, места проведения занятий и форм взаимодействия преподавателя и слушателя, разнообразие используемых ресурсов [1; 2]. Чтобы взрослые обучающиеся приобрели необходимые знания и навыки, аудиторная нагрузка в процессе обучения значительно расширяется за счет использования возможностей виртуальной среды и информационных технологий.

В связи с этим значительное внимание уделяется применению в образовательном процессе последних достижений в области информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих эффективное преподавание. В арсенале преподавателей факультета сегодня имеется широкий выбор разнообразных электронных средств обучения и технологий, позволяющих повысить эффективность традиционных методов обучения, на новом уровне осуществить дифференциацию обучения, повысить мотивацию взрослых обучающихся, обеспечить наглядность представления учебного материала, максимально приблизить обучение к условиям естественной коммуникации, обучить современным способам самостоятельного получения знаний, что, безусловно, является условием достижения высокого качества образования. С помощью современных технических средств в процессе обучения осуществляется моделирование среды, близкой к аутентичной, которая несет в себе живой современный язык и дает подлинное представление о культуре изучаемого языка. Именно благодаря этому составному элементу и использованию адекватной методики при обучении иностранному языку, на факультете создана информационно-образовательная среда, которая способствует созданию оптимальных условий для подготовки специалиста, уверенно владеющего иностранным языком как средством иноязычного межкультурного общения. В качестве основного информационного ресурса информационной образовательной среды определяется учебно-методический комплекс образовательной программы, представляющий собой совокупность структурированных учебно-методических материалов, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенный для оптимизации усвоения обучающимися иноязычной коммуникативной компетенции в рамках образовательных программ повышения квалификации на всех уровнях владения иностранным языком, включающих в себя комплекты учебников иностранных изданий, аудио-, видеоматериалы, подкасты, разработанные преподавателями факультета сетевые электронные учебные издания, онлайн-тесты для определения уровня владения иностранным языком и итоговой аттестации, комплексы упражнений для работы с интерактивной доской по грамматике английского языка и практике устной и письменной речи, комплекты тренировочных тестов. Подготовлены методические рекомендации по организации работы с учебно-методическими комплексами в целях оптимизации процесса повышения квалификации взрослых по иностранным языкам.

Дидактическая цель учебно-методических комплексов соответствует целям учебных программ повышения квалификации, заключающимся в комплексном овладении взрослыми слушателями языковыми и лингвострановедческими знаниями как общего характера, так и профессионально-ориентированными, а также закреплении и совершенствовании основных навыков и умений речевой деятельности в повседневно-обиходной, профессиональной, общественно-политической, социально-культурной и других сферах общения. Применение учебно-методических комплексов по всем образовательным программам повышения квалификации направлено на формирова-

ние иноязычной коммуникативной компетенции, под которой понимается умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения. Соответственно, языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения, при его отборе осуществляется функционально-ориентированный подход.

Обязательный атрибут процесса обучения иностранным языкам взрослого обучающегося и залог его успешности – контроль. Очевидно, что изучение иностранных языков не может быть эффективным без должным образом организованного контроля, который осуществляется для постоянного мониторинга процесса изучения иностранного языка с целью выявления и оценивания его промежуточных результатов, факторов, влияющих на них, а также принятия и реализации решений по регулированию и коррекции образовательного процесса.

Изучение иностранных языков взрослыми обучающимися предполагает преемственную связь между разными уровнями обучения. Для перехода на каждый последующий уровень образовательной программы повышения квалификации обучающийся должен обладать комплексом всех необходимых компетенций, определяемых учебной программой, позволяющих продолжить обучение. Контроль призван эту преемственность диагностировать. Основная задача контроля состоит в установлении соответствия между реальным уровнем сформированности у взрослых обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, составляющими которой являются языковая, речевая и социокультурная компетенции, и требованиями учебной программы.

Обучение иностранным языкам взрослых, обучающихся на факультете, предполагает использование различных видов контроля: входного, текущего и итогового.

Входной контроль для дифференциации слушателей по уровням владения иностранным языком проводится на этапе набора и зачисления в группу. В качестве форм такого вида контроля для определения уровня владения иностранным языком на факультете проводятся лексико-грамматический тест (placement test) и устное собеседование. Основная их цель – направление поступающих на обучение в группы в зависимости от стартового уровня владения иностранным языком, который определяется по совокупности результатов устного собеседования и онлайн-теста. На этом основании происходит зачисление на образовательную программу или уровень образовательной программы повышения квалификации.

Анализ результатов использования входного контроля в таких формах на этапе формирования групп на факультете свидетельствует о том, что использование устного собеседования и онлайн-теста бывает недостаточным для однородного формирования групп обучающихся, имеющих одинаковый стартовый уровень владения иностранным языком, так как такого рода тесты могут не отражать и не диагностировать психологические особенности взрослых обучающихся, их способности к восприятию, запоминанию и воспроизведению информации. В связи с этим представляется целесообразным

дополнительно изучить возможность адаптации и использования в дальнейшем тестов для определения способностей потенциального обучающегося к изучению иностранного языка и времени, необходимого ему для овладения иностранным языком (aptitude tests). Эта категория тестов иногда также носит название тестов прогнозирования (prognostic tests), т.е. тестов, предсказывающих возможный успех в изучении иностранного языка взрослым обучающимся, который ставится в зависимость от его способностей [3].

Текущий контроль сформированности иноязычной коммуникативной компетенции является обязательным компонентом процесса повышения квалификации руководящих работников и специалистов по иностранным языкам, в первую очередь, в связи с длительностью периода обучения на факультете (от четырех месяцев до двух лет). Основными требованиями к текущему контролю являются систематичность, оперативность, разнообразие форм и средств проведения. Контроль может быть комбинированным и многофункциональным, когда проверяется одновременно несколько видов навыков и умений, например, различных видов речевой деятельности и аспектов языка. Текущий контроль проверяет усвоение знаний, умений и навыков применения нового учебного материала, устанавливает пробелы в обучении, помогает корректировать методы преподавания и учения, планировать дальнейший образовательный процесс. На практике текущий контроль осуществляется на факультете на каждом учебном занятии в соответствии с его целями и задачами и проводится либо в форме опроса (фронтального, индивидуального, комбинированного, взаимного), либо наблюдений, собеседования, тестирования, ролевой игры и др. Чаще всего текущий контроль проводится в форме онлайн-тестов, созданных преподавателями факультета на базе Google-форм или образовательной платформы Moodle для контроля знаний, умений и навыков чтения, аудирования, говорения, письма, а также социокультурных знаний.

Итоговый контроль в настоящее время осуществляется на факультете в форме устного зачета, которому предшествуют тесты достижений (achievement tests) по различным видам речевой деятельности. Они составляются в соответствии с учебной программой и определяют достижения в знаниях, навыках и умениях, приобретенных в процессе обучения за определенный период. В этом случае важен конечный результат, так как они определяют уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции и используются, как правило, для осуществления итогового контроля. Представляется перспективным изучение возможности проведения итоговой аттестации слушателей образовательных программ повышения квалификации в форме зачета или экзамена, который выставлялся бы по результатам диагностического теста по всем видам речевой деятельности, включая письмо.

Таким образом, различные виды контроля и разнообразные формы их проведения на разных этапах обучения иностранным языкам взрослых являются обязательными компонентами процесса формирования иноязычной

коммуникативной компетенции обучающихся и призваны обеспечивать своевременную обратную связь, поддерживать высокий уровень познавательного интереса обучающихся, способствовать совершенствованию образовательного процесса.

Эффективность повышения квалификации руководящих работников и специалистов по иностранным языкам является предметом постоянного внимания руководства и преподавательского состава факультета. На регулярной основе проводится мониторинг удовлетворенности слушателей содержанием и организацией обучения. Он представляет собой целостную систему, связанную с непрерывным сбором информации, ее структурированием, анализом данных для использования в управлении образовательным процессом. Предметом мониторинга являются различные параметры образовательного процесса, которые свидетельствуют о его качестве.

Мониторинг позволяет проанализировать и определить степень удовлетворенности слушателей содержанием образовательных программ повышения квалификации, условиями организации образовательного процесса, методическим мастерством преподавателя. Слушатели дают ответ на вопросы о том, будут ли они рекомендовать данную образовательную программу другим, в каких сферах жизни они собираются использовать знания иностранного языка, по какой образовательной программе они хотели бы обучаться в дальнейшем, а также излагают свои замечания и предложения. Тщательный анализ результатов анкетирования является предметом обсуждения на заседаниях кафедр и Совета факультета, где принимаются соответствующие управленческие решения по совершенствованию содержания образовательных программ и организации образовательного процесса.

Результаты анкетирования за последние пять лет свидетельствуют о том, что количество слушателей факультета, оценивающих содержание образовательных программ на «отлично» и «хорошо», варьируется от 97,9 % до 99,4 %, причем только на «отлично» оценивают по этому параметру качество образовательного процесса на факультете до 82,1% респондентов. Организацию и условия реализации образовательного процесса слушатели оценивают на «отлично» и «хорошо» в диапазоне от 96,7 % до 99,2 %, методическое мастерство преподавателей – от 98,9 % до 100 %. Готовы рекомендовать образовательные программы факультета своим коллегам, знакомым 99 % слушателей.

Основные планируемые направления использования иностранных языков слушателями: участие в конференциях, презентации, туризм, чтение специальной литературы, просмотр фильмов и др. Результаты анкетирования за последние пять лет свидетельствуют о растущем интересе руководящих работников и специалистов к образовательным программам «Иностранный язык для специальных целей».

Предложения и рекомендации слушателей отражают запросы реальной практической деятельности руководящих работников и специалистов, позволяют систематизировать их потребности в содержании иноязычного образо-

вания и служат одним из основных источников идей для совершенствования содержания образовательных программ и организации образовательного процесса на факультете.

Осуществление мониторинга на уровне каждого компонента является неотъемлемой частью механизма управления качеством образовательного процесса, совершенствования содержания учебных программ повышения квалификации с позиции соответствия потребностям слушателей. Проведение мониторинговых исследований качества образования позволяет решить задачу, стоящую сегодня перед дополнительным иноязычным образованием взрослых, – приведение в соответствие уровня качества образовательных услуг к требованиям заказчика и потребителей. Существует также необходимость дальнейшего изучения видов и форм мониторинга качества образовательного процесса при реализации образовательных программ дополнительного языкового образования взрослых обучающихся на основе творческого использования международного опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Driscoll, M.* Blended learning: Let's get beyond the hype. Learning and Training Innovations Newslines / M. Driscoll [Electronic resource]. – 2002. – Mode of access: <http://www.ltimagazine.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=11755>. – Date of access: 10.10.2009.
2. *Harriman, G.* What is blended learning? / G. Harriman // E-Learning Resources [Electronic resource]. – 2004. – Mode of access: http://www.grayharriman.com/blended_learning.htm. – Date of access: 13.10.2009.
3. *Сухорукова, Н. В.* Тестирование в обучении иностранным языкам / Н. В. Сухорукова, Е. М. Мартышева, А. Э. Сенцов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2011. – № 4 (11). – С. 149–152.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
<i>Бондаренко Е. В.</i> Использование виртуальной образовательной платформы Moodle при разработке и проведении курсов повышения квалификации для учителей иностранных языков	4
<i>Бричикова В. Г.</i> Характеристика комплекса упражнений для обучения инязычной грамматике на курсе переподготовки.....	8
<i>Вдовичев А. В.</i> Новые направления в повышении квалификации профессиональных переводчиков.....	14
<i>Вдовичев А. В., Каранетова Е. Г.</i> Образование на протяжении всей жизни, или что необходимо для успешной карьеры переводчика.....	18
<i>Гец М. Г.</i> Моделирование ситуаций речевого взаимодействия преподавателей и учителей на образовательных программах повышения квалификации.....	23
<i>Головач Е. И.</i> Роль познавательной самостоятельности взрослых обучающихся в успешности овладения ими говорением на иностранном языке	30
<i>Дементьева Т. Г.</i> Использование социальных технологий в обучении взрослых французскому языку	35
<i>Дмитриева И. В.</i> Из опыта реализации образовательной программы «Функциональная грамматика: теория и практика преподавания».....	42
<i>Дубасова А. В., Зотова Л. В.</i> Разработка и апробация учебных материалов по балтийским языкам: результаты и перспективы.....	49
<i>Карпович Т. Е.</i> Перспективы повышения квалификации преподавателей иностранного языка в области здоровьесбережения.....	55
<i>Ковалева Т. Г.</i> Подготовка к профессиональной коммуникации как одно из направлений лингвистического образования взрослых	59
<i>Колосовская И. Г.</i> Повышение квалификации педагогических кадров по иностранным языкам в условиях современной образовательной среды ...	66
<i>Кохан М. Н., Трушникова Е. Ю.</i> Пути формирования коллокационной осведомленности взрослых обучающихся.....	69
<i>Метлицкая Н. А.</i> Уровень самооценки как фактор успешности обучения взрослых иностранным языкам.....	74
<i>Осмоловская И. Г., Калашикова Е. А.</i> Использование технологий электронного обучения иностранным языкам в системе дополнительного образования взрослых.....	79
<i>Писоцкая Н. В.</i> Особенности контрольно-оценочной деятельности преподавателя при обучении взрослых	83

<i>Полещук Т. М., Прусевич О. В.</i> Взаимосвязанное обучение взрослых видам речевой деятельности как формам профессионального межкультурного общения	87
<i>Скворцова Е. С.</i> Критерии отбора технологий электронного обучения для овладения взрослыми иностранным языком	92
<i>Соловьёва О. А.</i> Формирование компьютерной компетентности учителя иностранных языков в системе дополнительного образования	95
<i>Счисленок Г. А.</i> С эмоциями об эмоциях в обучении иностранному языку взрослых	99
<i>Тригубова Л. А.</i> Институт повышения квалификации и переподготовки кадров МГЛУ: становление и перспективы развития	101
<i>Фаттух Ф. А.</i> Особенности преподавания арабского языка в русскоязычной аудитории	108
<i>Шимчук Л. В.</i> Особенности организации обучения иностранным языкам взрослых на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов	115

Научное издание

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Из опыта работы

Сборник статей

Ответственный за выпуск *Т. Г. Дементьева*

Ст. корректор *С. О. Иванова*

Компьютерная верстка *Е. А. Запеко*

Подписано в печать 21.12.2021. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография, цифровая печать. Усл. печ. л. 7,09. Уч.-изд. л. 8,14. Тираж 100 экз. Заказ 57.

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 10.07.2020 г.

Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.