

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ:
РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФГОС**

*Сборник научных трудов
по материалам Четвертой Международной
научно-практической конференции
(г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.)*

Часть 1

Воронеж
Издательский дом ВГУ
2019

УДК 811.1:378(082)

ББК 81.2-99

И66

И66 Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС : сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.) : в 2 ч. / [отв. ред. М.В. Щербакова] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательский дом ВГУ. – 2019.

ISBN 978-5-9273-2938-0

Ч. 1. – 418 с.

ISBN 978-5-9273-2939-7

В сборник научных трудов включены статьи по материалам сообщений исследователей, методистов, преподавателей вузов, учителей-практиков, студентов, принявших участие в работе Четвертой Международной научно-практической конференции, состоявшейся 19–20 февраля 2019 г. на факультете романо-германской филологии Воронежского государственного университета. В представленных результатах исследований в области лингвистики и лингводидактики рассматриваются актуальные проблемы языкового образования, обусловленные необходимостью реализации современных ФГОС, а также вопросы, связанные с особенностями обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях различного типа.

Для студентов языковых факультетов университетов, преподавателей вузов, учителей иностранных языков, аспирантов, магистрантов и всех интересующихся проблемами лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

УДК 811.1:378(082)

ББК 81.2-99

ISBN 978-5-9273-2939-7 (ч. 1)

ISBN 978-5-9273-2938-0

© Воронежский государственный университет, 2019

© Оформление. Издательский дом ВГУ, 2019

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Алипатов Г.В., Черкасов Г.В. (Воронеж, Россия)</i> Специализированные программные технологии как средство повышения качества образования	11
<i>Бороздина Н.А. (Курск, Россия)</i> Презентации, электронные портфолио и блогфолио в иноязычном образовании: методические принципы и критерии эффективности... 19	
<i>Величкова Л.В., Абакумова О.В. (Воронеж, Россия)</i> Психолингвистическая основа становления раннего искусственного билингвизма	25
<i>Галиева М.Р. (Ташкент, Узбекистан)</i> Роль культурных концептов в процессе интерпретации художественного текста	32
<i>Домбровская И.В., Милицкая А.Ю. (Воронеж, Россия)</i> Провокативное обучение как ресурс для развития критического мышления	39
<i>Жидкова Ю. Б. (Воронеж, Россия)</i> Стилеобразующий тезаурус в научном стиле русской речи	44
<i>Кирсанова В.И. (Воронеж, Россия)</i> Влияние стереотипов на процесс межкультурной коммуникации.....	52
<i>Когтева А.М. (Воронеж, Россия)</i> Особенности обучения взрослых иностранному языку	58
<i>Кошкина Е.Г. (Воронеж, Россия)</i> Некоторые проблемы обучения второму иностранному языку	63
<i>Кузин А.А., Щербакова М.В. (Воронеж, Россия)</i> Игровые образовательные технологии в обучении иностранным языкам	69
<i>Кузьмина Л.Г., Лепендина А.Е. (Воронеж, Россия)</i> Возможности технологии «квест» в обучении иностранным языкам ...	78

<i>Е.С. Кузнецова, А.Г. Кудинова (Воронеж, Россия)</i> К вопросу о природе творческих способностей в процессе овладения иностраннным языком.....	87
<i>М.В. Лукина (Воронеж, Россия)</i> Деятельность учителя и учащихся на уроке английского языка с личностно-ориентированной направленностью.....	93
<i>Л.А. Мирошниченко (Воронеж, Россия)</i> Обзор исследований по звучащей речи с позиций лингводидактики ..	98
<i>А.А. Оксюта (Воронеж, Россия)</i> Использование цифровых ресурсов при обучении иностранному языку	103
<i>Е.В. Петроченко, О.С. Ахматова (Воронеж, Россия)</i> К проблеме профессионального исполнения вокальной музыки на иностранном языке	110
<i>В.С. Пожидаева (Воронеж, Россия)</i> К вопросу о функциях игры в образовательном процессе	120
<i>М.В. Протасенко (Воронеж, Россия)</i> Сущность и структура мобильности как профессионально-значимого личностного качества студента.....	125
<i>О.Ю. Рукосуева (Воронеж, Россия)</i> Определение сущности и содержания проектной компетенции изучающих иностраннный язык.....	130
<i>Л.В. Смолина (Воронеж, Россия)</i> Мобильные приложения для изучения английского языка как средство организации самостоятельной работы обучающихся	135
<i>И.Ю. Соловьева, И.В. Фомина (Воронеж, Россия)</i> Изменение вектора образовательных стратегий при обучении иностраннным языкам в вузе: от стратегий обучения к стратегиям изучения	144
<i>Л.Н. Щеглова (Воронеж, Россия)</i> Образность как компонент концептуализации на уроке английского языка.....	151
<i>А.В. Чернухина (Воронеж, Россия)</i> Формирование социальной компетенции учащихся на уроках иностранного языка	157

Раздел 2. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

<i>И.В. Анохина (Воронеж, Россия)</i> Роль домашнего чтения в условиях новой коммуникативной парадигмы языкового образования	167
<i>Д.У. Ашурова (Ташкент, Узбекистан)</i> Преподавание лингвистических дисциплин в языковом вузе.....	178
<i>Е.И. Баева (Воронеж, Россия)</i> Обучение коммуникативному поведению в профессиональной подготовке переводчика	183
<i>О.М. Воеводская (Воронеж, Россия)</i> Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе интегрированных навыков	189
<i>Е.Ю. Дьякова (Воронеж, Россия)</i> От лимерика до рэпа, или изучение иноязычной культуры сквозь призму поэзии.....	194
<i>Д.В. Жабин (Воронеж, Россия)</i> Педагогическая практика как базовый компонент профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка	200
<i>О.В. Кузнецова (Воронеж, Россия)</i> Креативное письмо в жанре сказки как актуальное направление развития иноязычной письменной речи студентов.....	209
<i>О.И. Палагина (Воронеж, Россия)</i> Инновационные формы подготовки студентов-бакалавров в контексте профессионального стандарта педагога.....	215
<i>Е.А. Русинова, Е.С. Кузнецова (Воронеж, Россия)</i> Feedback for Teaching Reflection: how it can make a difference in teaching progress	223
<i>Т.Н. Сыромятникова (Воронеж, Россия)</i> Обучение бакалавров-лингвистов аннотированию и реферированию иноязычного текста	227
<i>Н.А. Шарова (Воронеж, Россия)</i> Обучение полилогу как форма профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на языковых факультетах вузов	234

<i>Г.И. Шевелева (Воронеж, Россия)</i> Обучение переводу реалий в профессиональной подготовке переводчика.....	240
---	-----

Раздел 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ

<i>Н.А. Власова (Воронеж, Россия)</i> Реализация принципов connected learning в преподавании русского языка как иностранного.....	249
<i>М.Х. Гафарова, М.С. Смехнова (Воронеж, Россия)</i> Использование интернет-ресурсов в обучении аудированию студентов-бакалавров неязыковых факультетов.....	257
<i>Т.А. Данилевская, М.Г. Злобина (Воронеж, Россия)</i> Компьютерные технологии в организации самостоятельной работы учащихся (из опыта работы ИМО ВГУ)	262
<i>К. Ю. Дрюкова (Воронеж, Россия)</i> Особенности языковой профессиональной подготовки курсантов в военном вузе.....	269
<i>И.А. Жилина (Воронеж, Россия)</i> Формирование переводческой компетенции в неязыковой образовательной организации	274
<i>Е.А. Калгина, Н.А. Нервная (Воронеж, Россия)</i> Методы и способы обучения курсантов военного вуза различным формам речевого общения на занятиях по иностранному языку	280
<i>Е.В. Карасева (Елец, Россия)</i> Из опыта использования инновационных технологий в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	287
<i>И.О. Кривцова (Воронеж, Россия)</i> Оптимизация подачи учебного материала с использованием языка-посредника при обучении иностранных студентов медицинского вуза	295
<i>Е.С. Кузнецова (Воронеж, Россия)</i> Enabling intermediate learners to write formal transactional letters.....	301

<i>Л. Е. Кузнецова (Воронеж, Россия)</i> Обучающая игра как средство усиления гуманизации иноязычной подготовки курсантов военных вузов.....	308
<i>Н.И. Малыхина, Н.М. Шшшкина (Воронеж, Россия)</i> 'Computerized Support' in Teaching English.....	314
<i>Е.А. Проценко (Воронеж, Россия)</i> К проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции: из опыта работы.....	320
<i>Л.В. Разуваева, С.В. Шерстникова (Воронеж, Россия)</i> Применение лингводидактической типологии текстов на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории медицинского вуза	327
<i>В.А. Семилетова (Воронеж, Россия)</i> Особенности обучения иностранных студентов на языке-посреднике на кафедре нормальной физиологии ФГБОУ ВО ВГМУ	337
<i>В.Е. Середина, Е.Ю. Чайка (Воронеж, Россия)</i> Развитие профессиональной коммуникативной компетенции студентов СПО с использованием кейс-технологии	342
<i>Д.С. Тимошенко (Воронеж, Россия)</i> Технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции конкурентоспособного специалиста в сфере туризма	349
<i>О.И. Тюнина, О.А. Япрынцева, Е.В. Дорохов (Воронеж, Россия)</i> Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранных студентов на языке-посреднике	357

Раздел 4. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

<i>Г.Н. Боброва, И.В. Колбасова (Воронеж, Россия)</i> Технология использования коммуникативных упражнений для развития умений чтения текстов разных жанров на уроках английского языка.....	365
--	-----

<i>М.А. Казарян (Воронеж, Россия)</i> Актуальные проблемы обучения иностранному языку в общеобразовательных школах	377
<i>И.А. Кузнецова (Воронеж, Россия)</i> «Домашняя работа онлайн» как инновационная технология обучения иностранному языку	382
<i>Н.В. Кутузова, А.Е. Шиловский (Воронеж, Россия)</i> Инновационные образовательные технологии в углубленном обучении французскому языку и лингвистическим дисциплинам.....	388
<i>Л.С. Лимарь, М.А. Шевцова (Воронеж, Россия)</i> Информационные технологии как средство развития письменно-речевых умений.....	395
<i>К.И. Марасанова (Воронеж, Россия)</i> Интернет-платформа как дидактическое средство дистанционного обучения иностранному языку	403
<i>В.А. Прокофьева (Воронеж, Россия)</i> Использование игровых технологий на занятии по иностранному языку (на примере игры «Экскурсия по г. Воронеж»).....	409

Раздел 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ ПРОГРАММНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Алипатов, Г.В. Черкасов

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается опыт развития и использования программных инструментов обучения ИМО ВГУ за последние десять лет. Обосновывается введение понятия «виртуальный учебник» (ВУ). Рассматривается понятие «интерактивности» и типизации учебного материала, как ключевой момент, лежащий в основе взаимодействия пользователя и ВУ. Обсуждаются подходы использования систем управления виртуальными учебниками (СУВУ) в различных сценариях обучения. Излагаются дальнейшие направления развития СУВУ для повышения качества и эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: автоматизация; виртуальный учебник; интерактивность; учебный материал; типизация; программная система

В настоящий момент в учебном процессе «Института международного образования (ИМО ВГУ)» активно используются два программных продукта: «Учебно-тестовая система ИМО ВГУ» (УТС) [1, с. 209] и «Интерактивная библиотека ИМО ВГУ» (ИБ ИМО) [2, с. 166; 3, с. 1697; 4]. Оба программных продукта поддерживаются и развиваются на базе «Лаборатории новых образовательных технологий» [5] в рамках научно-методического проекта «Русский виртуальный класс». Целью данного проекта является создание электронной образовательной среды, призванной повысить эффективность и качество обучения иностранных студентов путём максимального использования возможностей компьютерных технологий в обучении. В основу проекта положено развитие собственных программных решений, подготовку методической базы и учебных материалов для работы в области «e-learning» – электронного и дистанционного обучения.

ИБ ИМО и УТС являются универсальными программными системами, ориентированными на решения задач в области ав-

томатизации учебного процесса, давая в руки преподавателю удивительный по своей силе и гибкости инструмент обучения. Прямые аналоги данных продуктов не известны не только сотрудникам института, работающими с данными системами, но и приезжающим в нашу страну иностранным специалистам, посетившим ИМО.

Оба программных продукта (ИБ ИМО и УТС) представляют собой систему управления высокотехнологичными электронными учебными пособиями. Работа с электронными материалами может выполняться как в учебной аудитории (компьютерном классе), так и дистанционно. Поэтому можно выделить два основных сценария использования указанных выше систем.

Для аудиторной работы предназначена «Учебно-тестовая система ИМО ВГУ». Она может работать в компьютерном классе при наличии локальной сети. Использование данной системы позволяет существенно разгрузить преподавателя, дать каждому студенту индивидуальный режим работы. Преподаватель занимается контролем выполнения заданий и подбором новых заданий для успешного выполнения учебного плана обучаемыми студентами.

Самостоятельное обучение организовано на основе использования системы «Интерактивная библиотека ИМО ВГУ». Любой удалённый пользователь при наличии Интернет-соединения может легко установить программное приложение для работы с электронными учебниками с сайта учебной организации на свой компьютер. Развитые (продвинутые) возможности учебного материала, включающие различные виды самоконтроля и поддержку любой мультимедийной информации, позволяют создавать эффективные самоучители по различным дисциплинам. Файлы учебников могут быть защищены индивидуальными установочными ключами, что даёт возможность их коммерческого использования.

Обе системы управляют высокотехнологичным электронным учебным пособием. Какой основной принцип положен в основу такого учебного пособия?

Главный акцент в нашем подходе сделан на ИНТЕРАКТИВНОСТЬ – способность электронного учебника взаимодействовать с учащимся, анализировать его действия и результаты его работы, предлагать альтернативные варианты подачи сложного учебного материала, т. е. на обратную связь, которую не способны дать печатные учебники и их электронные аналоги в известных форматах, таких как Word, PDF или в формате веб-страниц.

Но не только реализация интерактивного подхода характеризует наши учебники:

– Привычная и естественная для человека **модель книги**, оснащённая интуитивно понятными средствами навигации и развитым унифицированным пользовательским интерфейсом.

– **Специализированный формат файла** учебника, понятный специалисту и удобно обрабатываемый программными средствами. В один файл упаковывается весь контент учебника, включая мультимедийные данные и другие связанные файлы, а также дизайн и интерактивная программная логика, т. е. логика взаимодействия учебника с пользователем.

– **Расширяемый декларативный язык разметки** страниц, средствами которого формируется структура учебника и создаётся непосредственно учебный материал. Освоить язык разметки может любой человек без специального IT-образования, а программист при необходимости способен органично внести в функционал конкретного учебника любую недостающую логику.

– **Неограниченная возможность дополнения программных библиотек** – даёт возможность расширять существующие функции учебников путём подключения к ним дополнительных программных модулей.

С учётом перечисленных выше возможностей, заложенных в наши программные системы, мы используем термин – виртуальный интерактивный управляемый учебник, или просто **виртуальный учебник**, вместо традиционного электронного учебника.

Файлы виртуальных учебников могут выступать как самостоятельные информационные единицы или могут быть объединены в пакеты (например, учебные курсы) с системой внутрен-

них ссылок и общих элементов (словари, справочники и т. д.). Но при этом весь учебный материал можно рассматривать как часть единой интегрированной среды, управление которой осуществляет специальное программное приложение «Рабочее место учащегося» (РМУ).

Приложение легко устанавливается с сайта учебной организации на рабочий компьютер и может работать автономно, без Интернета. Исходные экземпляры учебников хранятся на сервере в сети Интернет или в локальной сети организации в виде структурированного каталога и могут выборочно устанавливаться на рабочие компьютеры через интерфейс РМУ. При этом отдельные материалы могут быть защищены от нежелательного доступа или распространения.

Модели представления учебных материалов

Из широкого многообразия возможностей представления учебного материала мы условно выделяем три основных модели, поддержанные механизмами программной системы:

- презентационная модель;
- тренажёрная модель;
- тестовая модель.

Презентационная модель – разновидность подачи (вид) учебного материала, который не анализирует и не требует активных действий пользователя, но достигает поставленной цели точного восприятия (понимания) материала, мы называем презентационным. Такая модель нацелена на возможность представлять изучаемый материал наиболее выгодным в когнитивном плане виде, включая возможность множественного представления одного и того же материала для достижения стоящих перед преподавателем и студентом целей.

Таким образом, на страницах наших виртуальных учебников может располагаться всё, что обычно мы видим на страницах веб-сайтов и в текстовых документах типа WORD и PDF.

Но в дополнение к этому механизм нашего виртуального учебника оснащён средствами, позволяющими превратить обычный контент в презентационный учебный материал. Это

контекстно-зависимые всплывающие окна, средства звуковой поддержки произвольных текстовых фрагментов, средства фокусирования внимания на отдельных фрагментах материала, сокрытие и показ второстепенной и вспомогательной информации, возможность альтернативного представления отдельных информационных элементов и т. п.

Тренажёрная модель – разновидность подачи учебного материала, позволяющего организовать процесс закрепления знаний и установить связь между знаниями, навыками и рефлексами, которые требуются для прочного усвоения полученных знаний. Программный тренажёр – это своего рода «фиксатор знаний», чаще всего представляющий собой интерактивные упражнения на пройденный ранее материал.

К особенностям тренажёра можно отнести следующие моменты:

- не ограничивается время выполнения заданий;
- имеется лимит количества ошибок;
- после завершения работы пользователь получает не оценку, а, скорее, рекомендацию к дальнейшим действиям;
- часто разнородные по виду работы и представлению информации тренажёры объединяются в блоки с общей областью выполнения.

Не имея ограничений по времени, пользователь спокойно выполняет работу на тренажёре, при этом фиксируются только правильные действия. Результат ошибочных действий сбрасывается, уменьшая количество попыток. В случае превышения лимита ошибок состояние тренажёра обнуляется, и программа предлагает пройти его заново. Если пользователь совершает допустимое количество ошибок, тогда он получает рекомендацию пройти тренажёр ещё раз и так далее до получения безошибочного результата.

Работа тренажёра никак жёстко не ограничена. Можно, например, бросить работу в тренажёре и вернуться к разбору презентационного материала. Затем, через какое-то время, пользователь может снова вернуться на страницу тренажёра и воз-

обновить работу. Текущее состояние тренажёра запоминается системой, и эта функция даёт возможность прерывания и возобновления работы.

Организация действий в тренажёрных упражнениях может быть самой разнообразной, а активные элементы, с которыми работает пользователь, обычно представлены текстом, изображением или звуком.

Тестовая модель – вид учебного материала, позволяющий оценить степень усвоения пользователем пройденного учебного материала. В отличие от тренажёрной модели, данная модель позволяет в интерактивном режиме прорабатывать значительно бóльшие по объёму разделы учебного материала. При необходимости текстовая информация может быть поддержана дополнительными мультимедийными данными.

Характерные особенности тестовой модели:

- обычно используется после успешного прохождения пользователем презентационного материала и тренажёра;

- тестовый материал, как правило, распадается на пронумерованные задания;

- внутри заданий пользователь совершает несколько (не менее одного) действий, каждое из которых анализируется системой;

- после завершения работы пользователь получает проанализированный системой результат, где наглядно видны все сделанные ошибки и показаны правильные ответы;

- в любых тестах всегда присутствует панель результатов выполненной работы, где приводится оценка, общая статистика правильных и ошибочных действий, а также имеется возможность сохранения выполненной и проанализированной работы.

При работе с тестовой моделью результаты действий пользователя фиксируются программой, и после завершения всех заданий выдаётся общий анализ работы в виде оценки и указаний на допущенные ошибки. Учащийся может сохранить свои результаты в файл и провести работу над ошибками.

Для более качественной проработки материала и его прочного закрепления в памяти учащегося, программа при каждом

запуске может перемешивать задания как по порядку, так и по их внутреннему содержанию, создавая таким образом эффект новизны.

Расширение возможностей системы

Файлы виртуальных учебников, наряду с другим контентом, могут содержать в себе дополнительные программные модули, расширяющие их возможности. Таким образом, можно без ограничений создавать новые специализированные страничные элементы или внутренние функции.

Программный код внедряемых модулей может создаваться на универсальных языках программирования, таких как C++, C#, Visual Basic и др., что позволяет реализовать любые методические идеи, выходящие за рамки базовых возможностей системы, путём их органичного наращивания «на месте», не затрагивая существующей версии продукта.

Работа над кроссплатформенной системой и новым веб-приложением

С января 2019 г. в рамках научно-методического проекта «Русский виртуальный класс» проводится работа над новым веб-приложением «Виртуальный учебный сектор ИМО ВГУ» [6], ориентированным на широкий спектр мобильных устройств и кроссплатформенную поддержку. Средствами данной программной системы предполагается обеспечить работу учащихся ИМО открытыми учебными материалам для удалённого и самостоятельного обучения. В данный момент проект находится в начальной стадии разработки.

Литература

1. Учебно-тестовая система ИМО ВГУ / Т.А. Данилевская // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2012. – № 2. – С. 209–212.
2. Вязовская В.В., Злобина М.Г., Черкасов Г.В. Электронные средства обучения русскому как иностранному // Инновации в современном языковом образовании материалы III Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 166–169.

3. Вязовская В. В. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному : электронный учебник «Ruso comunicativo» как обучающий ресурс нового поколения / В. В. Вязовская, М. Г. Злобина, Г. В. Черкасов // Динамика языковых и культурных процессов в современной России : материалы международной конференции : материалы V конгресса РОПРЯЛ. – Санкт-Петербург, 2016. – Вып 5. – С. 1697–1702.

4. Система управления виртуальными учебниками «Интерактивная библиотека ИМО ВГУ» URL: <http://interedu.vsu.ru/rvc/interlib/index.html> (дата обращения: 08.02.2019).

5. Лаборатория новых образовательных технологий ИМО ВГУ. URL: <http://interedu.vsu.ru/index.php/ru/institut/18-struktura/26-kafedra-russkogo-yazyka-dovuzovskogo-etapa-obucheniya-inostrannykh-uchashchikhsya-8> (дата обращения: 08.02.2019).

6. Виртуальный сектор ИМО ВГУ URL: <http://interedu.vsu.ru/rvc/vsect/index.html> (дата обращения: 08.02.2019).

ПРЕЗЕНТАЦИИ, ЭЛЕКТРОННЫЕ ПОРТФОЛИО И БЛОГФОЛИО В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Н.А. Бороздина

Курский государственный университет

Аннотация: статье представлен анализ наиболее популярных инновационных образовательных технологий, применяемых в современном образовательном процессе в России и за рубежом, – презентаций, портфолио и блогфолио. Автор приводит основные методические принципы и критерии, способные обеспечить эффективность использования инновационных образовательных технологий и повысить качество иноязычного образования.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии; электронное портфолио; блогфолио; мультимедийные программы.

Реализация требований, предъявляемых ФГОС к качеству образования на разных уровнях, не возможна без применения инновационных образовательных технологий. Инновационные технологии в образовательном процессе призваны развивать познавательную и творческую активность обучающихся, способствовать повышению качества образования и эффективности использования учебного времени, уменьшить количество времени, затрачиваемого обучающимися на репродуктивную деятельность. На важность применения инновационных технологий в современном образовании обращают внимание многие отечественные и зарубежные ученые, так как использование инновационных технологий позволяет значительно разнообразить содержание, методы и формы обучения. Более того, инновационные технологии предоставляют обучающимся неограниченный объем информации, который можно эффективно использовать в качестве самостоятельной работы [1, 2, 3, 6, 9]. Особенно актуальным представляется использование инновационных технологий в обучении иностранному языку.

Современные школьники и студенты являются представителями поколения миллениалов ('millenials'). Они родились и выросли в окружении современных технологий, что привело к смене ожидания учащимися того, как учителя должны преподносить материал [8, 10]. Одним из трендов современного образования является все большая интеграция инновационных образовательных технологий в образовательный процесс, однако это совершенно не означает, что любое использование мультимедийных программ приведёт к успешным результатам в обучении. Наоборот, сейчас, как никогда раньше, учителям и преподавателям следует наиболее тщательно подходить к выбору инновационных образовательных технологий и соблюдать принципы, которые позволят внедрить данные технологии наиболее эффективно. Например, презентации PowerPoint, довольно прочно вошедшие в обиход как одно из средств обучения, не всегда являются эффективными, если не принимать во внимания принципы, позволяющие увеличить эффективность обучения за счет использования технологий. Так, М. Миллер рассматривает и обращает внимание на следующие принципы, необходимые для использования инновационных технологий.

1. **Сигнальный принцип (Signaling Principle)**. Согласно данному принципу, следует визуально выделять только наиболее важные аспекты материала.

2. **Принцип пространственной близости (Spatial Contiguity Principle)**. Данный принцип гласит, что для лучшего усвоения материала следует помещать текст и изображение как можно ближе друг к другу, а при использовании графиков помещать текст там, где находятся их наиболее значимые части.

3. **Принцип временной близости (Temporal Contiguity Principle)**. Согласно данному принципу следует вводить описания и объяснения одновременно с демонстрацией графиков и изображений, так как даже небольшие промежутки времени не приведут к желаемому результату.

4. **Сегментный принцип (Segmenting Principle)**. При объяснении сложного материала или при работе с учащимися, которые недостаточно хорошо знакомы с предметом, следует разбивать ма-

териал на более короткие сегменты, а также позволить учащимся контролировать скорость перехода от одного сегмента к другому.

5. Принцип предварительной тренировки (Pretraining Principle). Если учащиеся не знакомы с терминологией, которая будет использоваться в презентации, необходимо создать отдельный модуль, направленный на детальное объяснение основополагающих концептов.

6. Модальный принцип (Modality Principle). Учащиеся запоминают материал лучше, если графические изображения подкрепляются аудио сопровождением, а не текстом, если только текст не содержит технические термины или учащиеся не являются носителями другого языка [7, с. 155].

Помимо презентаций, следующим нововведением в образовательном процессе является электронное портфолио. Если презентации представляют собой отличный способ объяснения нового материала обучающимся, то электронные портфолио являются прекрасным способом оценить знания и навыки обучающихся. Так, портфолио – это коллекция работ обучающегося, отобранная им самим или с помощью преподавателя и демонстрирующая его прогресс в обучении. Портфолио предоставляет возможность индивидуальной оценки обучающегося и часто используется в иноязычном образовании. Электронные портфолио – это всё та же коллекция работ обучающегося, однако данные работы включают в себя ещё аудио– и видеоматериалы, собранные на одной электронной платформе. Создание электронных портфолио также должно отвечать определённым правилам и требует выполнения следующих задач [5].

1. Определить цель, для которой создаётся электронное портфолио. Данная цель должна быть направлена на удовлетворение наиболее важных образовательных потребностей обучающихся.

2. Установить, как будет использована информация, содержащаяся в электронных портфолио обучающихся.

3. Выбрать тип электронного портфолио:

– портфолио-коллекция, которое может состоять из всех работ обучающегося с комментариями и наблюдениями преподавателя;

– портфолио-презентация, которое будет включать в себя только лучшие работы обучающегося;

– оценочное портфолио, состоящее из системно отобранных работ обучающегося с комментариями и наблюдениями преподавателя.

4. Соотнести записи в портфолио с видами деятельности на уроке. Это означает, что следует продумать, как привычные для учащихся виды деятельности могут быть использованы для ведения их портфолио.

5. Ввести ведение портфолио в обязательный вид деятельности учащихся, постепенно пополняя портфолио в течение четверти, семестра, учебного года и усложняя задания.

6. Спланировать, как будет отслеживаться и оцениваться прогресс обучающихся. В данном случае формальная оценка не будет являться эффективным средством оценивания. Использование чек-листов, подробных рубрик и комментариев учителя позволит наиболее точно охарактеризовать прогресс обучающихся.

7. Вовлечь обучающихся в процесс работы над дизайном их собственных портфолио в соответствии с определёнными критериями и рекомендациями.

8. Использовать креативные способы мониторинга и оценки портфолио обучающихся, например:

– выбирать несколько портфолио каждый день или неделю и обсуждать их со всеми учащимися;

– предоставлять учащимся время для оценки портфолио друг друга или просить учащихся оценить свои собственные портфолио.

Далее перейдём к анализу принципов использования относительно нового вида электронных портфолио, который называется блогфолио (blogfolio) и который набирает свою популярность в иноязычном образовании. Блогфолио – это интерактивный онлайн блог, созданный учащимися с определенной образовательной целью. Блоги зачастую используются в иноязычном обучении с целью улучшения чтения и письма на иностранном языке, увеличения вовлеченности в образовательный процесс, а также для предоставления возможности самовыражения и раз-

вития креативности у учащихся. Как и более традиционные электронные портфолио, блогфолио имеет определенные критерии, при соблюдении которых их использование будет эффективным средством для изучения иностранного языка.

1. Одним из наиболее важных критериев является выбор темы, на которую учащиеся будут вести дискуссию в своих блогфолио.

2. Далее, учащимся необходимо предоставить ресурсы, с использованием и анализом которых они смогут улучшить и расширить свои знания по выбранной тематике блогфолио.

3. Следующим шагом является постепенное наполнение блогфолио материалом, который учащиеся выбрали на основе предоставленной им информации. На данном этапе также следует поощрять поиски дополнительной информации и представление её в блоге.

4. На последнем этапе обучающиеся должны не только закончить наполнение своего блога, но и создать презентацию (в данном случае предпочтительнее использование облачного сервиса Prezi) и на её основе записать собственное видео, в котором будет раскрываться выбранная для блогфолио тема [4].

Таким образом, использование инновационных технологий в образовании, в частности в преподавании иностранных языков, позволяет значительно расширить и разнообразить виды деятельности обучающихся, что в свою очередь позитивно влияет на результаты образовательного процесса. Однако следует отметить, что данный положительный эффект может быть достигнут только при тщательном планировании целей, результатов и текущих видов деятельности, все из которых должны быть направлены на удовлетворение образовательных потребностей и нужд обучающихся.

Литература

1. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык ; Курсы, 2008. 312 с.

2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : метод. пособие для препод. рус. яз. как иностр. – М. : Русский язык ; Курсы, 2010. – 568 с.

3. Сысоев П.И. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании : учеб. пособие. – М. : Либроком, 2013. – 264 с.

4. Ananyeva, M. (2014). “Blogfolios” and their role in the development of research projects in an advanced academic literacy class for ESL students. Boston : Springer US.

5. Brown, J.D. (2013). New ways of classroom assessment. Alexandria, VA : Teachers of English to Speakers of Other Languages.

6. Camilleri, M. A., & Camilleri, A. C. (2017). Digital learning resources and ubiquitous technologies in education. *Technology, Knowledge and Learning*, 22(1), 65–82.

7. Miller, M.D. (2014). Minds online : Teaching effectively with technology. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

8. Nikirk, M. (2012). Teaching millennial students. *Education Digest*, 77(9), 41–44.

9. Stankić, R., Jovanović-Gavrilović, B., & Soldić-Aleksić, J. (2018). Information and communication technologies in education as a stimulus to economic development. *EkonomskiHorizonti*, 20(1), 61–73.

10. Stewart, K. (2009). Lessons from teaching millennials. *College Teaching*, 57(2), 111–117.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ РАННЕГО ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Л.В. Величкова, О.В. Абакумова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы создания раннего искусственного билингвизма (методический эквивалент термина: раннее обучения иностранному языку) с точки зрения психолингвистики и теории речевой деятельности. Представлены основные принципы и подходы к организации процесса становления раннего билингвизма вне естественной языковой среды. Авторы основываются на работах известных отечественных психолингвистов. Ведущими научными положениями при этом являются акустическая природа языка и эмоциональный характер речи. Эти положения позволяют сформировать подходы к раннему обучению неродному языку, не противоречащие процессу естественного овладения неродным языком. Учитывается наличие универсальных и национально специфических признаков речи.

Ключевые слова: ранний искусственный билингвизм (раннее обучение иностранному языку); сензитивный период; акустическая природа языка; эмоциональный характер речи; универсальные и национально – специфические признаки; эмоциональная интеракция; моторно – тактильная основа.

Организация процесса становления искусственного билингвизма требует психолингвистического подхода. Это обусловлено современной ситуацией, характеризующейся следующими признаками:

- растущей актуальностью раннего обучения иностранному языку;
- недостаточными данными о процессе становление раннего естественного билингвизма, не смотря на интенсивный характер этого явления в условиях современной миграции;
- разрозненностью ряда теоретических положений в теории речевой деятельности, представленных в трудах известных отечественных психолингвистов.

Недостаток психолингвистического осмысления рассматриваемого процесса приводит к использованию при обучении иностранным языкам детей дошкольного возраста традиционных для современной методики подходов, причем возраст обучаемых детей имеет тенденцию к снижению. Характеристика психолингвистической позиции должна начинаться уже с терминологии. Можно только условно принять традиционный методический термин «раннее обучение иностранному языку», пояснив его психолингвистическое содержание. Ни в случае освоения ребенком родного языка, ни в ситуации становления как естественного, так и искусственного билингвизма речь не идет об обучении. По мнению Н.И. Жинкина, «практическое усвоение языка как речевого навыка, необходимого для коммуникации, происходит по типу *самонаучения*» [4, с. 106].

Психолингвистика исходит из утверждения, что человек биологически приспособлен к усвоению и использованию в общении нескольких кодов, т. е. систем языков. Вторая система кодов (неродной, иностранный язык) функционирует по тем же закономерностям, что и первая (родной язык). В связи с эту особую важность приобретает информация о процессе усвоения ребенком родного языка, об этапах (периодах), по которым проходит развитие речи ребенка до наступления, так называемого сензитивного периода. После этого времени перестают активно действовать врожденные стратегии, обеспечивающие овладение языком вообще, что относится и к речи на неродном языке. Психолингвистическая установка убеждает, прежде всего, в необходимости иного подхода к организации этого процесса, чем это традиционно происходит при обучении детей более старшего возраста и взрослых.

Ребенок применяет врожденную стратегию овладения родным (первым) языком при наличии речевой информации (в последнее время для обозначения этого явления применяют термин *input*). «Стратегия – это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [1, 36]. Традиционные методы обучения иностранным языкам накопили примеры неправильных

стратегий, обуславливающих низкую эффективность затраченных на обучение усилий. Это приводит к накоплению знаний о системе иностранного языка, а при отсутствии «рычага управления» этими теоретическими сведениями, в отсутствие достаточной речевой практики, не способствует эффективному изучению иностранного языка. Именно поэтому для решения данной проблемы важным является рассмотрение сущности психолингвистического подхода.

В психолингвистике рассматривается идея о существовании врожденных стратегий усвоения родного (или первого) языка, которые активируются в процессе усвоения родной речи. С освоением *первого языка* они не утрачиваются сразу, но сохраняются в определенной степени до так называемого «критического» периода. Свидетельством этому являются многочисленные наблюдения за легким освоением второго языка в языковой среде. Исследований этого процесса (особенно лонгитюдных) немного. Однако можно выделить основные признаки стратегий, которые могут послужить основой для организации процесса раннего обучения иностранному языку вне языковой среды.

Одним из базовых признаков становления системы неродного языка является эмоциональный характер этого процесса. Система эмоционально-выразительных средств родной речи складывается у ребенка на самом раннем этапе его развития, в «дословесный период речевого онтогенеза» [3, с. 19]. В процессе эмоциональной интерактивности с взрослым ребенок в этот период усваивает ритмико-интонационную систему родной речи, основные экспрессивные средства и систему паралингвистических единиц, в том числе мимические, жестикуляторные и пантомимические средства. Этот период, которому в традиционных описаниях онтогенеза обычно не уделяется серьезного внимания, является чрезвычайно важным: он ответствен за построение основы паралингвистических и просодических средств будущей речи ребенка. На созданный в этот период «каркас» в последующие периоды накладываются слова и синтаксические конструкции родной речи. Сформированный вначале в виде ритмических обликов слов (псевдослов) лексикон ребенка начинает быстро расти.

В речи матери (и других взрослых, вступающих в контакт с ребенком) проявляется национальная специфика ритмико-интонационной картины родной речи. Человек, общающийся с маленьким ребенком, бессознательно ярко реализует характеристики родной речи. Такая речь по своим фоностилистическим параметрам в англоязычных текстах по проблемам исследования детской речи получила название *talk to baby*.

Поскольку экспрессивные средства родной речи формируются на самом раннем этапе речевого онтогенеза и эмоциональный фактор играет значительную роль в усвоении языка ребенком и его дальнейшей речевой деятельности, переход на систему экспрессивных средств другого языка представляет собой естественный процесс, требующий, в то же время получение ребенком информации о соответствующих (экспрессивных) средствах в речевом окружении. Основу для усвоения единиц неродного языка на всех уровнях должна составлять система средств звучащей речи, как это происходит при усвоении родного языка. К сожалению, данный постулат до сих пор не находит соответствующего отражения в методиках обучения. В ситуации развития естественного билингвизма опора на средства звучащей иноязычной речи происходит интуитивно. Важнейшей проблемой в ситуации искусственного билингвизма является перевод речи ребенка на параметры экспрессивных средств иноязычной звучащей речи.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что эмоциональный фактор должен быть одной из основ при построении модели обучения иностранному языку. В практическом аспекте основной задачей является усвоение эмоционально-выразительных комплексов звучащей речи данного иностранного языка.

Процесс овладения параметрами иноязычной звучащей речи подразумевает формирование ритмико-интонационных и произносительных (артикуляционных) навыков. Основные проблемы, которые возникают в ситуации обучения взрослых, а именно: интерференция из родного языка и трудности управления процессом становления новой звуковой и интонационной системы ввиду высокой степени бессознательности овладения ими [5, S. 15] применительно к раннему обучению имеют иной характер. В возрасте до сензитивного периода, который

мы рассматриваем в широком диапазоне (условно до 8–9 лет), при соблюдении комплекса психолингвистических условий, в эмоциональной интеракции с взрослыми целенаправленному овладению подлежат ритмические и мелодические параметры иноязычной речи. При этих условиях артикуляционные навыки возникают и закрепляются имитативно как производные от супrasegmentных признаков. Освоение фонологической системы в целом требует развития дифференциальных признаков одновременно с различением смыслов. Центральной задачей является усвоение просодии неродного языка: оформление коммуникативных типов высказывания и, как отмечено выше, экспрессивных средств речи.

С рассматриваемой междисциплинарной позиции модель становления искусственного билингвизма приближена к процессу становления естественного билингвизма. Как и в ситуации естественного усвоения второго языка, необходимыми условиями для успешного развития этого процесса являются, прежде всего:

- эмоциональная интеракция ребенка с взрослым;
- получение речевого материала (input) достаточного объема, рельефно отражающего единицы данного иностранного языка в иерархии их становления в речевом онтогенезе;
- характер представления речевого материала, который можно назвать компрессионным.

Имеется в виду усвоение просодических и сегментных единиц звучащей речи, лексических и синтаксических единиц в их психолингвистической взаимосвязи, т. е. с учетом их соотношения в естественном речевом онтогенезе, но сокращенном по времени усвоения. Этот фактор – компрессионный процесс представления и усвоения единиц неродного языка в направлении, соответствующему естественному усвоению языка, отличает рассматриваемую нами модель от становления естественного билингвизма. Таковы принципы построения представляемой нами обучающей модели. Существенными являются также следующие вопросы:

1. Оптимальный возраст для создания искусственного билингвизма. Для ответа на этот вопрос нужно принять во внимание степень сформированности навыков родной речи. Практика

свидетельствует о естественном успешном развитии раннего билингвизма в двуязычной среде. При этом не имеется достаточно полных и системных описаний с точки зрения интенсивности влияния каждого из языков и поведения ребенка в отношении языкового баланса. Несомненно, что ребенок обладает стратегией овладения двумя языками в естественной интерактивной среде. При этом действия взрослых по привлечению внимания ребенка к одному из языков, попытки включить перевод единиц языков и, вероятно, другие целенаправленные действия как объяснение грамматических форм не способствуют успешному развитию речевых способностей ребенка.

2. Содержание обучения. Если размышлять о характере учебного материала и особенностях его усвоения, то следует вести речь о развитии речевой способности, которое происходит в процессе использования второго языка в естественных ситуациях игры и общения (с учетом возрастных интересов).

3. Роль родного языка при раннем обучении иностранному языку. Несмотря на хорошие имитационные способности, которые отличают детей дошкольного и раннего школьного возраста, наличие языкового окружения родной речи, роль, которую играет родной язык в жизни ребенка, позволяет заключить, что развитие элементов речи на втором языке следует вести, «отталкиваясь» от признаков родной речи. Это «отталкивание» должно быть заложено имплицитно в рельефной подаче единиц второго языка с целью предотвращения интерференции из родного языка. Естественное овладение иностранным языком предполагает отсутствие перевода.

4. Модель развития иноязычной речевой способности на втором языке. Данную модель можно выстроить, принимая во внимание данные речевого онтогенеза, о которых говорилось ранее.

Основными задачами, определяющими модель раннего обучения иноязычной звучащей речи, являются:

- эмоциональный характер как основа при построении модели обучения иностранному языку;
- развитие представления о системе экспрессивных средств иноязычной речи;

- развитие навыков ритмических обликов слов иностранного языка;
- развитие мелодических навыков для основных коммуникативных типов высказывания (повествование, вопрос, побуждение), оформление темо – рематической мелодики фразы;
- развитие навыков синтаксического оформления основных коммуникативных типов фраз;
- учет универсальных и национально специфических признаков звучащей речи;
- моторно – тактильная основа усвоения ритмики и мелодики иноязычно речи [2, с. 7].

Неречевые действия являются обязательным компонентом процесса овладения детьми речью на втором языке. Необходимым набором средств для организации раннего обучения являются рифмовки, считалки, детские стихи в звукозаписи, мультфильмы, подобранных с целью отражения необходимых признаков иноязычной речи. В записях должны присутствовать детские голоса носителей изучаемого языка. Предъявляемый материал должен содержать фабульные сюжеты (например, рассказы о детях или сказки), которые являются основой и канвой интерактивного обучения.

Литература

1. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов / Дж. Брунер // Психолингвистика : сб. ст. [Переводы]. – М. : Прогресс, 1984. – С. 21–49.
2. Величкова Л.В. Психолингвистические и педагогические основы раннего обучения иностранному языку в условиях искусственного билингвизма /Л.В. Величкова, О.В. Абакумова // Глобальный научный потенциал. – Вып. № 3(12). – СПб., 2012. – С. 5–7.
3. Винарская Е.Н. Выразительные средства текста (на материале русской поэзии) / Е.Н. Винарская. – М. : Высш. шк., 1989. – 136 с.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука. 1982. – 159 с.
5. Ludmila Veličkova. Phonologische und psycholinguistische Probleme des Ausspracheunterrichts Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12: 2, 2007, 17 S.

РОЛЬ КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

М.Р. Галиева

*Узбекский государственный университет мировых языков
Ташкент, Узбекистан*

Аннотация: в статье обсуждается роль культурных концептов в интерпретации художественного текста, являющегося основополагающим источником культурной информации. Интерпретация художественного текста позволяет студентам языкового вуза проникнуть в культуру носителей изучаемого ими иностранного языка, понять особенности национального мировоззрения и менталитета, оценку окружающего мира и событий представителями той или иной лингвокультуры. Культурный концепт выступает в художественном тексте в качестве тематического доминанта, адекватная интерпретация которого позволяет выявить не только его словарные значения, но и целый ряд экстралингвистической информации, касающейся его культурной, эмоционально-оценочной и ценностной значимости, способствуя таким образом его полной реконструкции в сознании студента. Интерпретация культурных концептов, функционирующих в художественном тексте способствует развитию межкультурной компетенции студентов, предполагающей знание культуры, истории, мифологии, религии и социокультурных традиций определенной лингвокультуры.

Ключевые слова: концепт, культурный, художественный текст, интерпретация, национально-культурная специфика, вербализация

At present the notion of concept is in the centre of attention of many modern linguistic trends such as cognitive linguistics, linguoculturology, linguoconceptology, etc. There are two approaches to this problem: cognitive and cultural. From the positions of Cognitive Linguistics “concept” is considered a complex mental unit, means of representation of knowledge structures, multifold cognitive structure, an operational unit of memory [2, 6, 7, 10]. From the perspectives of Linguoculturology “concept” is defined as a mental, cultural and nationally specific unit characterized by an array of emotional, expressive and evaluative components, as a basic unit of

culture, a constituent part of the national conceptsphere [3, 5, 8, 9]. Despite some differences in approaches, as V.I. Karasik points out, the “linguocultural and cognitive approaches to the notion of concept are not mutually exclusive: concept as a mental unit in the mind of the individual provides access to the conceptsphere of the society, while the cultural concept is a unit of the collective cultural experience, which becomes the cultural property of the individual” [4, p. 135].

A distinctive feature of the concept is its interlevel character, i.e. concepts are verbalized with the help of various language units referring to different language levels: lexical, word-formation, phraseological, syntactical, paroimiological. But a complete reconstruction, actualization and decoding of the semantic and cultural structure of the concept can be arrived at only on the textual level. The concept in the text is foregrounded by various linguistic units, the analysis of which in the light of the concept theory allows to penetrate into the deep-lying content of the text [1, 7, 11, 12].

In this respect, the story “Outstation” by S. Maugham [15] is an interesting illustration of the concept “**SNOB**”, one of the socially and culturally significant concepts in the English culture.

According to dictionaries, *snob* is defined as 1) one who tends to patronize, rebuff, or ignore people regarded as social inferiors and imitate, admire, or seek associations with people regarded as social superiors; 2) as a person having similar pretensions in matters of knowledge and taste [13, 14, 16, 17]. The analysis of the associative field of the lexeme “snob” reveals a set of conceptual features constituting the cognitive structure of this word: *pretentious, affected, fashionable, modish, stylish, well-dressed, tasteful, gentlemanlike, well-mannered, civilized, dandified, well-groomed, artificial, unnatural, vain, theatrical, stilted, hypocritical, arrogant, contemptuous, scornful, disapproving, despising, etc.* So, the word under analysis stands out as an embodiment of both positive (*gentlemanlike, well-mannered, well-groomed, etc.*) and negative characteristics of a person (*artificial, unnatural, vain, hypocritical, arrogant, contemptuous, etc.*).

The main personage of the story is Mr. Warburton who had inherited a considerable fortune, threw himself into the gay life, then lost all his wealth in gambling and went to a distant colony in Borneo.

The story contains a detailed description of Mr. Warburton's previous life. His way and style of life characterize him as a "dreadful snob"; and this idea is explicitly presented in the story:

For Mr. Warburton was a snob. He was not a timid snob, a little ashamed of being impressed by his betters, nor a snob who sought the intimacy of persons who had acquired celebrity in politics or notoriety in the arts, nor the snob who was dazzled by riches; he was the naked, unadulterated common snob who dearly loved a lord.

Poor Warburton was a dreadful snob, of course, but after all he was a good fellow. He was always ready to back a bill for an impecunious nobleman, and if you were in a tight corner you could safely count on him for a hundred pounds. He gave good dinners. He played whist badly, hut never minded how much he lost if the company was select. He happened to be a gambler, an unlucky one, hut he was a good loser, and it was impossible not to admire the coolness with which he lost five hundred pounds at a sitting.

In spite of many a positive characteristic (amusing, generous, coolness, handsome, a certain simplicity of character, an ingenuous prey, no complaint, pressed nobody, paid his debts, gave good dinners; etc.) Mr. Warburton displayed snobbism in everything: **lifestyle:** had his flat in Mount Street, his private hansom, and his hunting-box in Warwickshire; went to all the places where the fashionable congregate; (his) chimney-piece during the season was packed with cards; life he led was expensive; **behavior:** happened to be a gambler; displayed them with complacency; never minded how much he lost if the company was select; **character:** he would much rather have been snubbed by a person of quality than flattered by a commoner; was always ready to back a bill for an impecunious nobleman; **speech:** used to mention his distant relationship to the noble family he belonged to; **position:** was a figure in the society of London; his name figured insignificantly in Burke's Peerage.

It is of interest to note that the author differentiates different degrees of "snobbism": 1) *a timid snob, a little ashamed of being impressed by his betters;* 2) *a snob who sought the intimacy of persons who had acquired celebrity in politics or notoriety in the arts;* 3) *a snob*

who was dazzled by riches; 4) a naked, unadulterated common snob who dearly loved a lord.

Mr. Warburton was the last type of a snob: he was not ashamed of imitating superior, the only thing he admired was the high origin of the person, he worshipped the great not seeing their faults and forgiving them everything: (*the great whom he adored laughed at him; his smart friends laughed at him behind his back; called him a snob; a word that had pursued him all his life*).

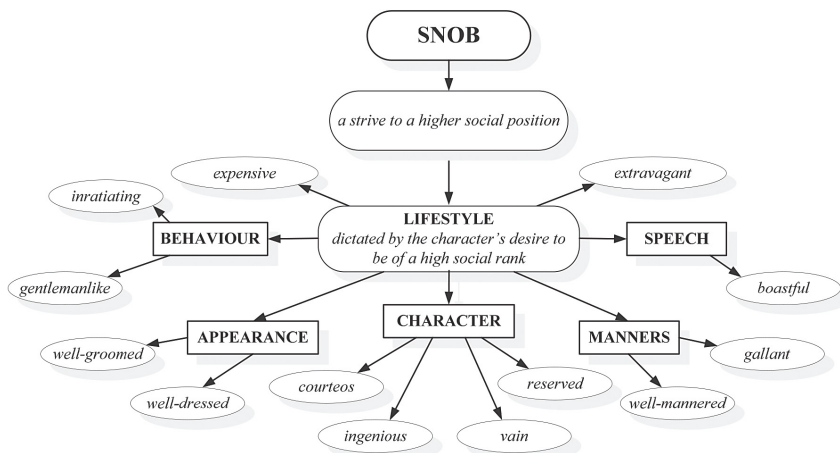
Being a snob, Mr. Warburton was ashamed of his relationship to a manufacturer from whom he had come by his fortune and tried to conceal it:

His name figured insignificantly in Burke's Peerage, and it was marvellous to watch the ingenuity he used to mention his distant relationship to the noble family he belonged to; but never a word did he say of the honest Liverpool manufacturer from whom, through his mother, a Miss Gubbins, he had come by his fortune. It was the terror of his fashionable life that at Gowes, maybe, or at Ascot, when he was with a duchess or even with a prince of the blood, one of these relatives would claim acquaintance with him.

The detailed analysis of the text makes it possible to decode the cognitive structure of the concept "Snob" which is revealed through depicting details of Mr. Warburton's **appearance:** *looked very smart in his spotless ducks and white shoes; in a boiled shirt and a high collar, silk socks and patent-leather shoes, he dressed as formally as though he were dining at his club in Pall Mall;* **manners:** *was elaborately courteous; with a frigid smile; kept very cool; smiled caustically; had gallant manners; politely held out his hand; gave a polite, but slightly disconcerted smile;* **boastful speech:** *When I lived in London I moved in circles in which it would have been just as eccentric not to dress for dinner every night; I never omitted to dress on a single occasion; I have been on intimate terms with some of the greatest gentlemen in England;* **admiration for the great:** *He showed himself in the company of the great. Hearing him, you would have thought that at one time ministries were formed and policies decided on his suggestion whispered into the ear of a duchess or thrown over the dinner-table to be gratefully acted*

on by the confidential adviser of the sovereign; At Marienbad Mr. Warburton had played baccarat with Edward VII; **behavior:** A careful host, he went into the dining-room to see that the table was properly laid; gave the menu a careless glance; he was a man of the world; he never forgot that he was an English gentleman; he did not imitate so many of the white men in taking a native woman to wife...; **habits:** the only concession he made to the climate was to wear a white dinner-jacket; (menu) was written in French and the dishes had resounding names; kept up a busy correspondence with various great ladies; did everything ceremoniously; knew all about any new person who might have appeared on the social surface; **character:** was inclined to be sarcastic with white people; blue eyes, cold as a rule and observing, managed to put so much offensiveness into his brief reply; **vanity:** he had the best cook, a Chinese, in Borneo; took great trouble to have as good food as...possible; exercised much ingenuity in making the best of his materials; soldiers, stood to attention as he passed; noted with satisfaction that their bearing was martial; liked their courtesy.

The analysis of the linguistic patterns in the text in relation to the cognitive processes they reflect enable us to constitute the cognitive structure of the concept “**SNOB**” presented in the following diagram:



So, the above analysis gives us the opportunity to make an important conclusion that cultural concepts can be revealed to the full only within the framework of the literary text. Functioning in the text, the concept acquires a multitude of conceptual features constituting its complex multifarious structure.

In conclusion it should be stressed that cultural concepts activated in the literary texts: a) generate new conceptual senses giving rise to various connotations and associations; b) give a deeper insight into the author's intentions and evaluative attitude; c) convey cultural and nationally specific values of the English culture.

Литература

1. Ашурова Д.У. Стилистика в свете когнитивной теории языка // Ўзбекистонда хорижий тиллар. – Ташкент, 2018. – С. 104–110. – Режим доступа: www.fledu.uz
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. – 123 с.
3. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М. : Гнозис, 2004. – 236 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
5. Карасик В. И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : сб. науч. тр. / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – С. 75–80.
6. Краткий словарь когнитивных терминов // Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина ; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М. : Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996.
7. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов, 2004. – № 1. – С. 6–17
8. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М. : Академия, 2007. – 208 с. Пименова М. В. Предисловие / Введение в когнитивную лингвистику ; под ред. М. В. Пименовой. – Кемерово, 2004а. – № 4. – 208 с.
9. Степанов Ю. С. Константы : словарь русской культуры. – 3-е изд. испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2004. – 992 с.

10. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж : Воронеж гос. ун-т, 2002. – С. 58–65.
11. Ashurova D.U. Text Linguistics. – Tashkent. Tafakkur Qanoti. 2012. – 204 p.
12. Ashurova D.U., Galieva M.R. Stylistics of Literary Text. – Tashkent : Turon-Iqbol. 2016. – 272 p.
13. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999.
14. Longman Dictionary of Contemporary English. – Essex, England : Longman Group LTD, 2002. –1668 p.
15. Maugham S. The Outstation. Kessinger Pub Co, 2004. – 48 p.
16. Merriam Webster's Collegiate Dictionary / ed. by F.C. Mish. – Springfield, Massachussets : USA, 1997
17. Oxford Aduanced Learner`s Dictionary. – Oxford : Oxford University Press, UK, 1995. – 1430 p.

ПРОВОКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

И.В. Домбровская, А.Ю. Милицкая

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается потенциал технологии провокативной педагогики для развития критического мышления при обучении иностранному языку. Приводятся основные положения провокативной педагогики. Выявляются ограничения технологии. Определяются перспективы исследования, связанные с созданием и применением модели учебной провокативной ситуации.

Ключевые слова: провокативная педагогика, иноязычное образование, критическое мышление.

Цифровизация и информатизация современного мира существенно повлияли, среди прочего, на доступность и объём получаемой информации, её разнообразие и, одновременно, противоречивость. Изменение темпоритма жизни, связанного с этими процессами, неизбежно влияет на основные когнитивные функции человека: внимание, мышление, память. Представляется невозможным модернизировать современную образовательную систему с тем, чтобы она позволяла отвечать на новые вызовы, без учёта процессов, происходящих как в общественной сфере, так и на личностном уровне. В настоящее время признаётся, что выстроить продуктивную систему, соответствующую новым запросам на функциональном уровне, позволяет компетентностный подход.

При компетентностном подходе усиливается практическая компонента, приоритетом становится развитие личностных качеств и ценностных ориентаций обучающихся, а, следовательно, требуется расширение набора методов и технологий, направленных на решение новых задач, что должно способствовать интегрированию указанных выше значимых элементов.

Таким потенциалом обладают технологии развития навыков критического мышления, которые активно и небезуспешно разрабатываются и применяются со второй половины XX века.

Внимание к развитию критического мышления у обучающихся, рассмотрение механизмов его формирования и прикладных аспектов его функционирования уделяется во многих зарубежных и отечественных исследованиях: [3, 4, 5, 7, 10].

Как отмечается, критические размышления могут возникнуть лишь в условиях неопределённости и напряжённости относительно имеющихся личностных убеждений и ценностей [9]. Диссонанс, создаваемый неопределённостью, позволяет рефлексирующему субъекту изменить свою позицию и рассмотреть другие точки зрения, а не полагаться исключительно на свой собственный опыт и суждения. Некоторые исследования показали, что более значительных результатов обучающиеся достигают в условиях столкновения с идеями, отличными от их собственных. Именно посредством такого когнитивного диссонанса они начинают мыслить критически и способны пересматривать свои исходные взгляды [6].

Посредством рефлексивной модели обучающиеся лучше усваивают новое, связывают его с тем, что уже известно, адаптируют это новое к своим целям и переводят мысль в действие. Это способствует развитию креативности, способности мыслить критически, а также развивает метакогнитивные способности (т. е. способность наблюдать за процессом собственного мышления). Энгель и Конант [8] полагают, что когда обучающимся предлагается в ходе дискуссии создать нечто новое, они учатся развивать и обосновывать свою позицию, что впоследствии выражается в способности убедительно выстраивать аргументацию. В результате внутригруппового обмена мнениями могут появиться абсолютно новые идеи, не рассматриваемые до обсуждения [11], что представляет особую ценность.

Осознание важности навыков критического мышления стимулирует к поиску новых технологий их развития при обучении иностранному языку. Это стремление привело нас к рассмотрению возможности использования ресурса «провокативной педагогики».

А.В. Енин предлагает следующее развёрнутое определение: «Провокативная педагогика» – направление науки о воспитании, вид прикладной педагогики, изучающий методы решения задач, связанных с использованием педагогической провокации.

В основе «провокативной педагогики» находится вызов воспитаннику, провоцирующий обратную реакцию личности на преодоление отрицательного педагогического воздействия, и в итоге активизирующий и усиливающий с помощью высвобождения скрытой энергии сопротивления позитивные ресурсы его «само»: самореализации, самоопределения, саморазвития и др.

Отрицательная социализация – область воспитания и развития личности (социализации), ориентированная на приобретение человеком естественного полноценного опыта, основанного на актуализации специфических потребностей, мотивов, желаний, находящихся в сфере его отрицательной реализации. Тем самым определяется выбор личностных реальных норм, ценностей и способов поведения в обществе, объективно присущих ей и ведущих к наиболее полноценной её реализации [1, с. 1921].

Как представляется, технология «провокации» вполне соответствует не только прикладным целям обучения иностранному языку, но и охватывает целый спектр проблем, связанных с изучением иностранного языка: столкновение культур, межкультурный диалог, поиск компромисса.

Рассматривая другие аспекты, А.В. Енин отмечает: «Провокативная педагогика» – широкая система воздействия на воспитанников с использованием разнообразных техник, методик, приёмов, средств и эффектов. Но она изначально несёт в себе конфронтацию, конфликт, вопросы без ответов, сообщение специфической информации. Но самое главное – навязывая «конфликт», она заставляет человека искать пути решения выхода из него. Она заставляет мыслить [2, с. 123].

Данная технология представляется особенно актуальной в части создания среды для личностного развития обучающихся и формирования их ценностных ориентаций.

Однако какой бы привлекательной ни была данная технология, она имеет ряд ограничений и требует соблюдения важных

условий. Прежде всего, для успешного использования провокативной ситуации необходимо наличие определённой среды в учебной аудитории: особый климат, психологический комфорт, взаимное доверие, субъект-субъектные отношения между преподавателем и обучающимися. Преподаватель должен быть компетентен в области психологии, в частности, в области возрастной психологии (хотя эти компетенции должны быть в арсенале преподавателя *a priori*). Особый тип личности преподавателя: чувство юмора, быстрая реакция, способность предвидеть и, при необходимости, снимать последствия психологических деприваций, уметь сглаживать отрицательный эффект от провокативного воздействия, переводя его в позитивное русло.

Важно отметить, что не все обучающиеся могут пожелать принимать участие в видах деятельности, связанных с провокативным вызовом, а для некоторых участников эффект может быть отрицательным, если работает непрофессионал.

Как можно заметить, большая часть ограничений имеет субъективно-личностную основу, а, следовательно, не делает уязвимой саму технологию.

Таким образом, провокативное обучение может рассматриваться как дополнительный ресурс для развития критического мышления. Оно обладает значительным обучающим, развивающим и воспитательным потенциалом, хотя имеет ряд ограничений в применении. Перспективой теоретического развития данной технологии мы видим создание «универсальной» модели её функционирования, которая имела бы объяснительную силу, а также включала формализацию основных этапов по созданию и применению учебной провокативной ситуации с целью более активной имплементации данной технологии при обучении иностранному языку.

Литература

1. Енин А.В. «Провокативная педагогика» как прививка от нравственной патологии // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 11. – С. 1919–1923.

2. Енин А.В. «Вредные игры» плюс и минус «Провокативная педагогика» : основы теории и практики [http://psyjournals.ru/files/41105/vestnik_psyobr_2010_3_Enin.pdf] // Портал психологических изданий [<http://psyjournals.ru/>]. [2010]. URL: http://psyjournals.ru/files/41105/vestnik_psyobr_2010_3_Enin.pdf (дата обращения: 28.03.2019).

3. Матухин Д.А. Технология формирования критического мышления в обучении иностранным языкам // Методика преподавания в высшей школе. – Вестник Вятского государственного университета, 2010. – С. 69–74.

4. Саперова Д.А. Современный подход к образованию. Новые требования к текстам при обучении чтению на уроках английского языка // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа : Лето, 2015. – С. 133–136.

5. Фарелли Ф., Брандсма Д. Провокативная терапия. – Екатеринбург, 1996.

6. Barron, B. When smart groups fail / Barron, B. – Stanford. : The Journal of Learning Sciences, 12 (3), 2003. – P. 307–359.

7. Cox, E. Adult learners learning from experience : Using a reflective practice model to support work-based learning / Cox, E. – Auckland. : Reflective Practice, 6(4), 2005. – P. 459–472.

8. Engle, R. A., and Conant, F.R. Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement : Explaining an emergent argument in a community of learners classroom / Engle, R. A., and Conant, F.R. – Auckland. : – Cognition and Instruction, 20 (4), 2002. – P. 399 – 483.

9. Larrivee, B. Transforming teaching practice : Becoming the critically reflective teacher / Larrivee B. – California : Reflective Practice, 1(3), 2000. – P. 293–307.

10. Rinaldi, C. The thought that sustains educational action / Rinaldi, C. – Auckland. : Reggio Children Newsletter, 3, 1998. – P. 39–53.

11. Wortham, S.E.F. Experiencing the great books. / Wortham, S.E.F. – Brooklyn : Mind, Culture and Activity, 2(2), 1995. – P. 67–80.

СТИЛЕОБРАЗУЮЩИЙ ТЕЗАУРУС В НАУЧНОМ СТИЛЕ РУССКОЙ РЕЧИ

Ю. Б. Жидкова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье описывается стилеобразующий тезаурус научного стиля речи на примере общественно-политической сферы. Данный лингвистический материал позволит формировать и развивать у иностранных учащихся языковую и коммуникативную компетенцию. Приводятся логико-семантические категории и дескрипторы. Обращается внимание на функционирование синтаксических моделей. Рассматриваются синтаксические особенности в учебном курсе по обществознанию.

Ключевые слова: стилеобразующий тезаурус; научный стиль речи; логико-понятийная система; синтаксические конструкции.

При обучении научному стилю речи мы понимаем, что следует научить иностранца мыслить и говорить об уже известных ему предметах и явлениях средствами другого языка, а также безошибочно использовать в речи единые языковые средства в соответствии с темой и ситуацией общения. Объект нашего исследования – язык обществознания как разновидность научного стиля с определенным набором общих и специфических синтаксических конструкций, и лексических средств. Данная учебная дисциплина представляет собой особую трудность для иностранных учащихся, так как помимо специальной лексики в него включена лексика и синтаксические конструкции различных отраслей знания (культурологии, истории, права, экономики). К тому же содержание курса по обществознанию считается абсолютно новым для большинства иностранцев и требует абстрагирования от реальных понятий.

В связи с тем, что обучение научному стилю является обязательным звеном формирования коммуникативной компетенции, мы предлагаем стилеобразующий (синтаксический) тезаурус, составленный для учащихся гуманитарных специальностей.

Он представляет собой попытку упорядочения и систематизации на уровне предложения типичных для научной речи синтаксических единиц из общественно-политической сферы общения.

При составлении тезауруса мы руководствовались мыслью о том, что самой простой ситуацией речевой деятельности на синтаксическом уровне является соблюдение структурной схемы. Таким образом, иностранцу необходимо предоставить готовые грамматические образцы, которые не усвоены им с детства. В сознании носителя русского языка существует несколько синтаксических шаблонов для выражения одного смысла. Однако в сознании иностранного учащегося при продуцировании речи отсутствуют эти синтаксические единицы. Систематизация синтаксических моделей нужна для выбора и реализации синтаксических моделей в реальных высказываниях, в связи с чем создание синтаксического тезауруса «как способа систематизированного представления знания» [1, с. 45] приобретает особую актуальность. Тезаурус поможет систематизировать и упорядочить языковые средства выражения в сфере научного стиля речи, методически организовать отобранный учебно-языковой материал в целях обучения иностранных учащихся научному стилю речи.

За основу нами была взята структура тезауруса научной речи, предложенного Ф. П. Ерицын для студентов-нефилологов. Этот тезаурус обладает планом содержания, выраженного набором логико-семантических категорий (ЛСК), и планом выражения, представленного набором дескрипторов, в которых строительные единицы распределены по ЛСК, образуя вокруг каждой из них функционально-семантическое поле и дескрипторную статью (ДС), представленную набором синонимичных конструкций, содержательно характеризующих данное поле [1, с. 48]. В Образовательной программе по русскому языку как иностранному под ЛСК понимаются коммуникативно-речевые блоки, которые иностранный учащийся должен уметь понимать и адекватно идентифицировать, решая различные коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере общения [2, с. 80].

В результате анализа логико-понятийной системы синтаксических конструкций учебника по обществознанию для слу-

шателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке [3] и контента курса «Обществознание» (проект «Электронный подфак» Института русского языка им. А. С. Пушкина) [4] нами был составлен стилеобразующий тезаурус обществознания. В наш перечень ЛСК включено 12 типовых категорий понятий:

1. Определение понятия, явления, предмета (дефиниция и квалификация): *что – (это) что; что называется, чем; что является чем; что может быть чем; что представляет собой что; что относится к чему; что означает что; что служит чем и т. д.*

2. Описание функции явления, процесса, объекта науки: *что изучает что; что использует что; что определяет, что; что характеризует что; что показывает что; что объясняет что; что выполняет что; что передает что и т. д.*

3. Значение понятия, явления, предмета: *иметь значение для чего; играть роль в чем; что влияет на что; что состоит в чем; что наносит вред кому / чему; что заключается в чем и т. д.*

4. Возникновение, создание науки, явления, предмета: *что появляется когда; что возникает в процессе чего; что происходит как что; что формирует что; что создает что; что создается кем, где; что образует что и т. д.*

5. Описание положения, наличия: *что существует где; где есть что; что сохранилось где; что занимает что; что находится у кого; что доминирует где; что преобладает где и т. д.*

6. Процесс изменения, распространения явления, предмета: *что изменяет что; что сменяется под действием чего, чем; что достигается благодаря чему; что распространяется где, с помощью чего; что стало каким и т. д.*

7. Классификация объектов, явлений и предметов: *что классифицируют на что; что делят на что; в чем выделяют что; различают что; что может быть каким; что бывает каким и т. д.*

8. Состав явлений и предметов: *что включает (в себя) что; что составляет что; что состоит из чего; что входит в состав чего; что содержит что и т. д.*

9. Описание свойств, характеристика явления, понятия, процесса: *что ограничено чем; что характерно для чего; что необходимо для чего; кто равен по отношению к чему; что основано на чем; что придает чему что; что проявляется в чем; что реализуется в чем; что осуществляется в чем, с помощью чего; что носит что (какой характер); что не должно противоречить чему; что установлено кем / чем; что санкционировано кем / чем; что используется в чем и т. д.*

10. Назначение объекта, явления, процесса (описание действия, деятельности): *что осуществляет что; кто производит что; кто / что устанавливает что; что обеспечивает что; что удовлетворяет что; кто / что руководит чем; кто / что управляет чем; что гарантирует кому что; кто / что решает что; что предписывает что; кто / кто контролирует что; что регулирует что; что сохраняет что; кто избирает кого; кто вступает во что; что распространяет что на что; что издает что; кто назначает кого; кто / что несет ответственность за что перед кем и т. д.*

11. Выражение связи, зависимости между объектами, явлениями: *что имеет что; кто / что обладает чем; кто / что принадлежит кому / чему; что связано с чем; что зависит от чего; что воздействует на что; что принуждает кого к чему; кто / что подчиняет себе что; что взаимодействует с чем / кем и т. д.*

12. Определение сходства, различия: *что различается чем; что отличает что от чего; что отличается от чего чем и т. д.*

Как мы видим, наибольшее количество конструкций выстраивается вокруг смыслов 9 и 10. Это естественно, так как данные ЛСК концентрируют в себе суть общественознания, остальные конструкции являются общенаучными. Нам интересны именно дескрипторные статьи, которые представляют собой минимальные единицы языковой информации о семантике поля. ДС позволяют изучить язык в его практическом применении. Такой минимум синтаксических конструкций необходим для выражения темы. Языковые средства в виде образцов-моделей позволяют осуществлять трансформационные преобразования в виде синонимичных замен глаголов и эквивалентных замен одних конструкций другими.

Известно, что высказывание с заложенной в нем мыслью складывается во внутренней речи, которая в основном состоит из сказуемых. Необходимо развивать умения определять предикативную структуру, потому что во внутренней речи смысл фиксируется с помощью предикатов-глаголов. Б. Ю. Норман пишет, что в грамматике говорящего выступает возможность обозначения одной и той же референтной ситуации синонимическими высказываниями, построенными по разным синтаксическим моделям [5, с. 177].

Стилевые особенности непосредственно влияют на функционирование синтаксических моделей. В частности, это отражается и в различном характере организации синтаксических структур: *Обществензнание **формирует** целостную картину социального мира.* (И. п. + глагол + В. п.) – *Структуру общества **формируют** социальные группы и отношения между ними.* (В. п. + глагол + И. п.); *Культурой называют совокупность достижений человечества в производственном, общественном и духовном отношении.* (Т. п. + глагол + И. п.) – *Совокупность достижений человечества в производственном, общественном и духовном отношении называют культурой.* (И. п. + глагол + Т. п.)

Процессы преобразования синтаксической структуры фразы носителем языка происходят в речевом акте в значительной степени автоматизированно, а иностранца надо этому учить. Продуцирование речи осуществляется подстановкой лексических единиц, выражающих профиль обществензнания, в соответствующих грамматических формах в предложения при сохранении независимых членов (*имеет, обладает, принадлежит, связан с, зависит, подчиняет себе, подчиняется*) для получения целостной структуры.

Важное значение для таких синтаксических структур имеет предикат. Приведем способы выражения предиката в курсе по обществензнанию.

1. Сочетание связочных глаголов *быть, являться, стать, называться, служить, представлять собой, относиться* с именной частью, выраженной существительным в творительном падеже, винительном падеже, дательном падеже (*Основными эле-*

ментами духовной сферы являются мораль, наука, искусство, религия, право. Экономическая жизнь общества представляет собой прежде всего производство, распределение, обмен и потребление благ. Предметы искусства, достижения науки относятся к духовным ценностям). Использование двусоставных предложений, в которых преобладают составные именные сказуемые, обусловлено семантикой научных текстов (выявление признаков, свойств, определение понятий). Характерным является то, что глагол-связка в настоящем времени или прошедшем времени может быть представлена, а может быть нулевой, что свойственно научному стилю: *Человек – это биологическое и общественное (социальное) существо.*

2. Полная форма прилагательного (*Частная собственность может быть индивидуальной, семейной, коллективной, кооперативной, корпорационной*).

3. Краткая форма прилагательного (*Для производства экономических благ необходимы экономические ресурсы. При государственной форме собственности все члены общества равны по отношению к средствам производства*).

4. Краткое страдательное причастие (*Содержание норм права закреплено в законах, актах, документах. Нормы права – это правила поведения, которые установлены или санкционированы государством*).

Если мы обратимся к видам простых предложений, построенным по синтаксическим моделям в ДС, то можно сказать, что это однокомпонентные предложения с предикатом в форме 3 лица множественного числа (неопределенно-личные и безличные предложения): *Общественные отношения делят на две большие группы: материальные отношения и духовные отношения. При государственном планировании невозможно точно определить все потребности общества; двухкомпонентные предложения с предикатом в активной форме (Центральные органы государства руководят всей экономической жизнью страны) и двухкомпонентные предложения с предикатом в пассивной форме (формы глаголов с постфиксом -ся, краткие страдательные причастия): Роль политики в жизни общества определяется ее*

функциями. *Общественные отношения образуются в разных видах деятельности людей. Исторический тип общества основан на определенном способе производства материальных благ.*

Отметим смысловое отличие возвратных и невозвратных глаголов, отнесенным к разным ЛСК. Например, *Обществознание использует знания общественных наук (ЛСК-2). Личная ответственность не используется в производстве экономических благ (ЛСК-9).* Смысловая близость и смысловое различие слов, имеющих общие семы, могут реализоваться только в контексте. Но подробнее этот аспект будет рассмотрен в отдельной статье.

В заключение скажем, что обучение использованию глаголов и их заменам – неотъемлемая часть формирования и развития коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере общения. Ориентация на профессиональную коммуникацию невозможна без анализа употребления глаголов, особенно при обучении навыкам устной и письменной речи.

Итак, основная функция предлагаемого нами тезауруса – быть средством для выбора адекватно выражающих ситуации учебно-научного общения языковых средств, позволяющим развивать навыки и умения восприятия, воспроизведения и говорения или письма. Обратившись к прагматической стороне коммуникации, мы учли общие тенденции в организации научной речи в разных подстилях гуманитарного профиля и особые черты обществознания с синтаксическими конструкциями и их вариантами, расширяющими когнитивный запас учащихся. Синтаксический тезаурус, состоящий из лексико-грамматических средств, позволит авторам совершенствовать создаваемые учебники и учебные пособия по гуманитарным дисциплинам и будет ориентиром для учащихся при решении коммуникативных задач.

Литература

1. Ерицян Ф. П. Синтаксический тезаурус в целях обучения студентов-нефилологов научному стилю русской речи / Ф. П. Ерицян // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 6. – С. 45–48.

2. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина, Г. И. Кутузова, М. М. Нахабина, Н. И. Соболева, Г. А. Сучкова. – М., 2001. – 134 с.

3. Кот Л. П. Обществознание : учебник для слушателей дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (гуманитарная направленность) / Л. П. Кот, Н. А. Критская, И. П. Родионова, Е. А. Самсонова. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2018. – 94 с.

4. Жидкова Ю. Б. Структура контентов учебно-методических комплексов по дисциплинам гуманитарного цикла : из опыта работы / Жидкова Ю. Б., Глазева А. С. // Преподавание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на русском языке в иноязычной аудитории : сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – М. : МАКС Пресс, 2018. – С. 107–111.

5. Норман Б. Ю. Грамматика говорящего / Б. Ю. Норман. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1994. – 228 с.

ВЛИЯНИЕ СТЕРЕОТИПОВ НА ПРОЦЕСС МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМУНИКАЦИИ

В.И. Кирсанова

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье рассмотрены вопросы о стереотипах и их роли в обучении межкультурной коммуникации. Показано, что стереотипы могут привести к дискриминации, которая превращает неточные и негативные чувства в несправедливые действия в отношении определенных лиц или групп. Однако это можно предотвратить, если грамотно добавить в программу обучения в специализированных школах и гимназиях аспекты межкультурной коммуникации во избежание культурного шока при последующем общении с носителем языка.

Ключевые слова: культура; межкультурная коммуникация; стереотип; этноцентризм; коммуникативная компетенция.

Культура – это образ жизни, контекст, в котором мы существуем, думаем, чувствуем и выстраиваем отношения с другими. Мы склонны воспринимать реальность строго в контексте нашей собственной культуры, и все еще существует тенденция полагать, что наша собственная действительность является правильным восприятием. Использование норм нашей собственной культуры в качестве стандартов, когда мы судим о поведении людей из других групп, называется этноцентризмом. В предвзятости нашего собственного мировоззрения мы склонны изображать другие культуры слишком упрощенно, и рассматриваем каждого человека как обладающего соответствующими стереотипными чертами. Дело в том, что стереотип может быть правильным в изображении типичного члена культуры, но он неточен для описания конкретного человека просто потому, что каждый из нас уникален, поэтому характеристики не могут быть предсказаны на основе этнических норм. В последние годы было больше дискуссий и исследований, посвященных важности межкультурной чувствительности и коммуникативной компетентности. Преподаватели должны не только привлекать внимание учащихся к

фактам о других культурах, но и указывать, что общение – это не просто обмен информацией, мнениями, а также стереотипные образы о культуре других народов.

Всем известны некоторые анекдоты о стереотипах этнической группы. Наиболее распространенным является тот, который про «Ад и Рай». Эта шутка звучит так: *«Рай – это место, где: полиция – британцы, шеф-повара – французы, любовники – итальянцы, а все организовано немцами. Ад – это место, где: полиция – французы, шеф-повара – британцы, любовники – немцы, а все организовано итальянцами.»* [12]

Тот факт, что люди в каждой из указанных стран могут смеяться, говорит о том, что в шутке есть доля правды. Ведь стереотип – это фиксированное, слишком обобщенное представление о конкретной группе людей или совместной культуре. Независимо от того, насколько точен стереотип, он основан на некоторой реальности. В тот момент, когда мы понимаем, что вступаем в контакт, люди начинают искать сходства. В целом, это очень естественная склонность к тому, чтобы стремиться быть рядом с теми, с которыми у нас общие взгляды, привычки или языки. Чем больше точек мы можем соединить, тем более комфортно себя чувствуем и тем быстрее можем установить новые отношения. Что действительно важно, так это то, что когда нам не удается найти точку соприкосновения, хватит ли у нас смелости преодолеть возникшую тревогу и идти вперед или все вместе откажемся от взаимодействия с неизвестным?

Независимо от нашего выбора, при столкновении с неопределенностью, в результате этой конфронтации наверняка сформируются стереотипы. Мы склонны думать о них как о плохой вещи, что только расисты и фанатики занимаются охотой на других. Тем не менее, все мы виновны в том, что помещаем других в коробку, несмотря на то, что наши знания о них – лишь зерно правды. Наш разум развился, чтобы провести этот жизненно важный процесс – управлять своей жизнью, развивать навыки и завоевывать мир, который в противном случае слишком велик, сложен и невозможен для понимания во всех его деталях. В любом случае создаются стереотипы, поскольку это универсальный процесс, как на коллективном, так и на индивидуальном уровне.

Однако главная проблема этого, казалось бы, естественного процесса заключается в том, что, хотя наш мозг может быть достаточно искусным для классификации неодушевленных объектов, мы сталкиваемся с проблемами при классификации людей, потому что люди намного сложнее, чем объекты.

Во-первых, стереотипы заманивают нас в ловушку, которая отфильтровывает всю информацию, не соответствующую нашим предположениям. Люди склонны пренебрегать или игнорировать факты, которые ставят под сомнение убеждения, особенно когда нет ресурсов для противостояния этой информации. Стереотипы очень стабильны и их трудно изменить. Даже когда сталкиваемся со случаями, которые противоречат им, мы склонны считать, что это просто исключение из правил. Например, если вы придерживаетесь распространенного стереотипа о том, что все американцы высокомерные, поэтому при встрече с дружелюбным и улыбчивым американцем, с большей вероятностью придете к выводу, что это всего лишь первое впечатление, и этот человек не является тем, кем хочет показаться при первом знакомстве. Кроме того, этот выборочный фильтр будет усиливать только ту информацию, которая соответствует вашим предположениям. Одним словом, вы видите только то, что хотите увидеть. Следовательно, вас вводят в заблуждение при принятии решений, основанных на лжи.

Во-вторых, стереотипы могут создавать самоисполняющиеся пророчества из-за связи между верой и поведением. По сути, на вашу характеристику в обществе будет влиять то, что люди обычно думают о вашей группе, и, следовательно, косвенно думают о вас. Например, когда европейцам напоминают о том, что они обладают более низкими спортивными способностями, чем, например, афроамериканцы, они также демонстрируют худшие результаты, чем те, которые не были осведомлены об этом стереотипе. Точно так же женщины думают в отношении того, чтобы быть менее способными, чем мужчины, в технических и математических работах, но это миф, который оказался ошибочным, поскольку женщины могут действовать наравне с мужчинами. Этот эффект стереотипирования настолько вреден в том смысле,

что он может вести нас не вкладывать больше усилий в решение проблемы. Вместо этого он ставит нас под сомнение наших собственных способностей и приписывает эту слабость нашему возрасту, расе, полу, национальности и т. д.

Наконец, есть и положительные стереотипы. Если логически подумать, то, если отрицательный стереотип заставляет людей работать хуже, чем их реальные способности, то положительный заставляет их работать лучше. Это отчасти верно. Тем не менее, какими бы позитивными они ни были, стереотипы остаются неизменными, и вы всегда будете не в состоянии понять всю картину, используя их. В более широкой перспективе, особенно в многокультурном обществе, поддержание позитивных стереотипов одной конкретной группы подчеркивает негативные стереотипы других (например, они ленивы; они зависят от благосостояния; они преступники и т. д.). На самом деле это может способствовать правовой несправедливости, социальной враждебности, расовой ненависти, созданию платформ для обвинения других групп в том, что они не являются образцом, что не соответствует уровню их вклада. Но что, если рассмотреть стереотип в противоположности с понятием культурного факта. В этот момент критически настроенный человек задаст вопрос: «Как я могу отличить стереотип от факта?» Существует огромная разница между стереотипом и точным описанием культуры. Полезно помнить, что предубеждения основаны на восприятии, а точное культурное описание основано на исследованиях. Существует четыре критерия, чтобы определить, является ли некоторая культурная информация действительной. Это носит описательный, а не оценочный характер, можно проверить из более одного независимого источника, применяется, если не ко всем членам населения, по крайней мере, к статистическому большинству, а также указывает те характеристики, по которым эта популяция отличается от других.

Теперь давайте рассмотрим следующее утверждение: «Голландцы высокие». Первый критерий отмечен, потому что утверждение носит описательный и не оценочный характер, оно не придает моральной коннотации, хорошей или плохой. Вто-

рой критерий отсутствует, но он может быть получен по крайней мере из двух исследований, подтверждающих, что рост голландцев выше среднего в мире. Третий критерий также не выполняется, но может быть представлен статистическими данными, подтверждающими, что эта высота применима к большинству голландцев, а не ко всем. Четвертый критерий является расплывчатым, так как «быть высоким» без системы сравнения бесполезно, мы не знаем, являются ли голландцы «выше, чем кого?». Вывод: утверждение в его первоначальной форме является скорее стереотипом, чем точным культурным наблюдением. Но как же тогда быть? Как быть осведомленным во всех этих нюансах, не побывав ни разу в других странах? Очень важно, во-первых, повысить осведомленность учащихся о своей культуре и при этом интерпретировать и понимать другие этнические группы. Повышение межкультурной осведомленности подразумевает развитие навыков успешного общения, то есть компетентного и мирного взаимодействия с людьми, которые отличаются от нас. Такой подход назначает другую важную роль учителя / ученика иностранного языка: роль «межкультурного посредника», то есть человека, способного критически осмыслить отношения между двумя культурами. Очевидно, что не всегда легко приостановить и собрать всю информацию, чтобы определить, является ли часть информации фактом или стереотипом. Однако мы знаем, что с некоторым сознательным усилием это возможно. В конце концов, стереотипы и предрассудки повсюду, и мы не можем их избежать. Мы даже не можем избежать его непосредственного воздействия. Тем не менее, у нас есть выбор не действовать на них и даже лучше, регулировать наше собственное поведение и изменять естественную тенденцию, а непосредственно способствовать этому может – обучение межкультурной коммуникации. Ведь как показывает практика, эффективное межкультурное общение требует сочувствия, уважения, открытости и чуткости.

Преподаватели в свою очередь должны создавать возможности для общения, основанные на ценностях, культурных нормах и потребностях учащихся, а не на учебных планах и текстах /

учебниках, разработанных в сообществах носителей языка. Что наиболее важно, межкультурная программа изучения языка должна помочь учащимся развить «этническую осведомленность», чтобы постигнуть людей в их собственном контексте.

Литература

1. Harlan Cleveland, «The limits of Cultural Diversity», in *Intercultural Communication : A Reader*, 9th ed., L.A. Samovar and R.E. Porter, eds. (Belmont, CA: Wadsworth, 2000), 427.

2. Douglas Martin, Jacqui Hutchison, Gillian Slessor, James Urquhart, Sheila J. Cunningham, and Kenny Smith, «The Spontaneous Formation of Stereotypes Via Cumulative Cultural Evolution,» *Psychological Science* 25, no. 9 (2014): 1777-86.

3. Jeffrey W. Sherman, Frederica R. Conrey, and Carla J. Groom, «Encoding flexibility revisited: Evidence for enhanced encoding of stereotype-inconsistent information under cognitive load», *Social Cognition* 22, no. 2 (2004): 214–232.

4. Jeff Stone, Christian I. Lynch, Mike Sjomeling, and John M. Darley, «Stereotype threat effects on black and white athletic performance,» *Journal of personality and social psychology* 77, no. 6 (1999): 1213–1227.

5. Henri Tajfel and John C. Turner, «An integrative theory of intergroup conflict», *The social psychology of intergroup relations* 33, no. 47 (1979): 74.

6. David M. Amodio, «The neuroscience of prejudice and stereotyping,» *Nature Reviews Neuroscience* (2014): 670-82.

7. Carol Tavis and Elliot Aronson, *Mistakes were made (but not by me): Why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts*, (Houghton Mifflin Harcourt, 2008), 64.

8. Robert M. Baird and Stuart E. Rosenbaum, eds., *Hatred, bigotry, and prejudice: Definitions, causes, and solutions*, (Prometheus Books, 1999), 130.

9. Colin Simpson, «Good Salary, Depending on Where You're Coming From,» *TheNational*, April 27 2012.

10. Loriann Roberson, Elizabeth A. Deitch, Arthur P. Brief, and Caryn J. Block, «Stereotype threat and feedback seeking in the workplace,» *Journal of Vocational Behavior* 62, no. 1 (2003): 176-188.

11. Geert H. Hofstede, ed. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, (Thousand Oaks CA: Sage Publications, Inc., 2001), 14.

12. <https://app.box.com/s/chapter-4-stereotypes.pdf>

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.М. Когтева

Воронежский государственный университет

Аннотация: в данной статье рассматриваются особенности преподавания иностранного языка взрослым обучающимся. Выявляются необходимые педагогические условия для продуктивного изучения иностранного языка взрослыми, определяются аспекты решения этого вопроса.

Ключевые слова: иностранный язык, взрослые учащиеся, лингвистический опыт, мотивация, педагогические условия, «компетентностный» подход,

В наше время глобализации общества, расширения международных отношений и сотрудничества с другими странами в области политики, экономики и культуры, большое количество взрослых людей испытывает необходимость в изучении иностранного языка, чтобы стать участником международной деятельности и коммуникации. Несмотря на это, многие взрослые испытывают трудности при изучении иностранного языка. Знание и учет некоторых особенностей обучения иностранному языку взрослых обучающихся поможет оптимизировать учебный процесс и максимально эффективно использовать методические приемы.

Согласно психологам, с возрастом улучшается логическая память, но ухудшается кратковременная память. Благоприятный фактор – это взаимосвязанность и скоординированность функций, которая компенсирует отдельные недостатки [1]. Например, накопленный опыт, хорошо развитое логическое мышление поможет восполнить объем кратковременной памяти. Лингвистический опыт может демонстрировать как отрицательное, так и положительное влияние на эффективность обучения. Недостаток знаний в родном языке может затруднять понимание и усвоение грамматических и лексических конструкций.

В противоположность этому, очень высокий уровень владения родным языком может тормозить изучение иностранного языка, так как потребность взрослого обучающегося в выражении собственных мыслей, богатый жизненный опыт противоречит с возможностями в иностранном языке, из-за чего возникают многочисленные ошибки. Несмотря на это, практика доказывает, что лингвистический опыт в изучении одного иностранного языка помогает в успешном изучении и других иностранных языков.

Также, важную роль в обучении взрослых играет мотивация, которая побуждает человека к действию, мобилизует его внутреннюю энергию и направляет его поступки и действия.

При работе со взрослой аудиторией требуется внимание к личности каждого обучаемого, учет его социальной роли. Для создания подходящих комфортных условий для повышения речевой активности обучающихся необходимо стремление к естественной и неформальной коммуникации, которая характеризуется отзывчивостью, участием и непосредственным вниманием к собеседнику. Тон должен быть заинтересованный и доверительный.

Помимо этого, для создания эмоционального комфорта учащихся в межличностных отношениях следует учитывать не только уровень владения языком, а также возраст участников группы. Необходимо оценивать результаты учащихся, исправлять ошибки и поощрять за успехи и старания.

Следом за А.В. Балластовым [2], можно выявить несколько педагогических условий для эффективного обучения взрослых иностранному языку. По мнению многих ученых, основные отличия взрослого обучающегося следующие:

1. Взрослый учащийся – это самостоятельная и самоуправляемая личность, которая имеет жизненный опыт, в том числе учебный.

2. Каждый взрослый учащийся имеет свою определенную мотивацию к изучению иностранного языка, которая, чаще всего, связана с его профессиональной деятельностью.

3. Взрослый обучающийся пытается сразу же применять теоретические знания на практике в повседневной и профессиональной жизни.

4. Взрослый обучающийся имеет достаточно высокие требования к качеству обучения и его результатам.

Исходя из всего вышеперечисленного, основными педагогическими принципами в обучении взрослой группы учащихся являются: индивидуализация, опора на опыт, принцип совместной деятельности, практическая направленность обучения, роль преподавателя в организации обучения, предоставления консультаций и необходимых качественных знаний.

Многие психологи выделяют восемь важных особенностей в обучении взрослых.

1. У взрослых обучающихся должна появиться мотивация к обучению. Их учеба будет эффективной только лишь в том случае, если у них будет сильное желание овладеть новыми навыками и умениями. Мотивацию невозможно навязать, однако можно стимулировать извне.

2. Взрослый обучающийся будет изучать лишь то, что считают для себя важным и необходимым для применения на практике.

3. Взрослые обучающиеся учатся в процессе работы. Если у них есть возможность применить полученные знания на практике, закрепить их, регулярно повторять, то новые знания удержатся дольше, чем при «пассивном» обучении.

4. При обучении взрослых необходимо использовать реалистичные проблемы из практической жизни и искать конкретное решение.

5. Предыдущий жизненный опыт оказывает большое влияние на взрослого обучающегося. То, как учащийся воспринимает новые знания напрямую зависит от его предыдущего жизненного опыта.

6. Взрослым учащимся необходима неформальная обстановка, так как с занятиями в школе у многих связаны неприятные воспоминания.

7. При обучении взрослой группы учащихся нужно помнить об использовании разных методов обучения. Обучение будет более эффективным, если новые знания воспринимаются несколькими органами чувств, например, зрением и слухом. Аудиозаписи, наглядные пособия, видеофильмы способствуют лучшему усвоению знаний. Также, дискуссионный метод обучения помогает лучше закрепить полученные знания, применить их и привлечь внимание учащегося.

8. Взрослых обучающихся надо направлять, а не «оценивать». Многие из них критически относятся к себе, своим способностям, поэтому на них может негативно сказаться конкуренция из-за боязни публичного осуждения [3].

Межличностное взаимодействие – одно из важнейших условий эффективного и успешного обучения взрослых иностранному языку. Учет психологических особенностей межличностного взаимодействия улучшает процесс обучения и ведет к наиболее эффективному обучению взрослых.

Я полагаю, что для успешного обучения взрослых иностранному языку необходимо постоянное взаимодействие обучаемого и преподавателя на всех этапах учебного процесса от планирования до результатов.

Г.А. Китайгородская отмечает необходимость *«создания тех ситуационных перипетий, в которых сам обучаемый оказывает вынужденным активизировать свои творческие способности, мобилизовать свое внимание, подхлестнуть свою память под воздействием эмоционального переживания событий»* [4]. Для взрослых учащихся важно безотлагательное применение новых знаний, навыков и умений, в связи с чем я обычно применяю на занятии ролевые игры, моделирование реальных ситуаций из жизни.

Помимо этого, как было сказано раньше, у взрослых мотивация к учебе больше, чем у детей и подростков, поэтому преподавателю необходимо ее поддерживать и управлять ею для достижения запланированного результата. Для лучшего запоминания новых слов я использую наглядные образы и ассоциации. Также,

вместо оценивания знаний учащихся преподавателем, наиболее эффективным способом является оценка результатов сначала самим обучающимся, а затем их обсуждение с преподавателем.

Таким образом, мы говорим о «компетентностном» подходе, который подразумевает под собой формирование и развитие разных компетенций, создание мнений, отношений и желания развиваться. Все эти цели соответствуют ожиданиям взрослого обучающегося.

Литература

1. Немов Р.С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – 4-е изд. / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2003. – 688 с.

2. Балластов А. В. Практическое применение информационных технологий при обучении взрослых профессионально ориентированному иноязычному общению в условиях неязыкового вуза / А. В. Балластов // Вестник ТПГУ. – 2012. – № 4. – С. 74–79.

3. Козлова О. В. Интегративная технология обучения взрослых иностранному языку / О. В. Козлова // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – №8. – С. 135–137.

4. Китайгородская Г. А. Оптимальная организация учебного процесса при интенсивном обучении иностранным языкам взрослых / Г. А. Китайгородская // Психология и методика обучения иностранным языкам. – М. – 1978.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Г. Кошкина

Воронежская специальная музыкальная школа (колледж)

Аннотация: в статье рассматриваются некоторые проблемы обучения второму иностранному языку в контексте принципа вариативности российского образования в связи с необходимостью формирования у обучающихся определенных компетенций, позволяющих участвовать в новом обществе, построенном на знаниях. Обсуждается комплекс проблем, связанных с обучением и изучением второго иностранного языка, предлагаются пути их решения.

Ключевые слова: образование; второй иностранный язык; английский язык; принцип вариативности; межкультурная коммуникация

Для современного общества необходимы думающие и образованные люди. Образование, включающее в себя воспитание и обучение, направлено на то, чтобы в современном мире объективно сложившиеся условия существования конкретного индивида отвечали потребностям всего общества. Это касается существенных сторон жизни и деятельности конкретного человека, прежде всего его познавательной активности и речевого общения. В этой связи в последние годы на первый план в российском образовании выходят коммуникативно-речевые функции обучения, и, следовательно, предметы языкового цикла [4, с. 91].

Стремительное развитие общества требует от человека умения быстро адаптироваться к резко изменяющимся условиям существования. Именно поэтому творческая деятельность становится необходимым условием научно-технического прогресса, что требует переосмысления учебного процесса и предъявления новых требований к содержанию и развитию образования, которые в части владения иностранным языком предполагают умения не только понимать письменную и устную речь, но и умение эффективно действовать в условиях иноязычного общения, что

подразумевает более высокий уровень языковой и речевой подготовки [8, с. 140].

На сегодняшний день в российском образовании ключевое место отведено принципу вариативности, который дает возможность учителю, с одной стороны, самостоятельно выбирать и конструировать педагогический процесс, находясь в рамках определенного образовательного стандарта, с другой стороны, ученику предоставлена возможность выбора и участия в освоении учебных дисциплин, входящих в учебный план соответствующего учебного заведения. Это позволяет уделять достаточное внимание ученику как формирующейся личности – его умению самостоятельно мыслить, интеллектуально развиваться, творчески решать поставленные задачи.

В настоящее время проблема преподавания иностранного языка в школе является чрезвычайно актуальной [1, с. 111]. Перед учителем поставлена непростая задача сформировать у обучающегося определенные компетенции, позволяющие участвовать в межкультурной коммуникации. Для этого необходимо развивать, совершенствовать, оптимизировать, внедрять новые приемы и способы обучения иностранным языкам, использовать всевозможные средства обучения на уроках, строго планировать учебный процесс, постоянно изучать уровень мотивированности обучающихся, находить новые формы взаимодействия учителя и обучающегося [2, с. 158; 3, с. 179; 9, с. 178; 7, с. 116; 11, с. 10]. Кроме этого, обучение иностранным языкам в школе должно преследовать расширение и систематизацию знаний, умений, навыков, связанных с иноязычной коммуникацией, увеличение используемого лексического запаса, а также дальнейшее освоение иноязычной речевой культурой [5, с. 101; 6, с. 2].

Основным повсеместно изучаемым иностранным языком в России является английский язык. Общеизвестным является и тот факт, что английский язык рассматривается на протяжении длительного времени как обязательное условие «обеспечения участия всех европейцев в новом обществе, построенном на знаниях». Об этом свидетельствуют документы Европейской

комиссии «Рамочная стратегия многоязычия для повышения эффективности овладения языковыми умениями и навыками» от 2000 г. и «Новая рамочная стратегия многоязычия» от 2005 г., которые поставили перед европейскими образовательными системами задачу добиться овладения европейцами «практически всеми навыками и умениями, по крайней мере, в двух языках, кроме родного» [10, с. 159; 12, с. 3].

И здесь возникает совершенно любопытная проблема. Если английский язык изучается во всех образовательных учреждениях, входит во все образовательные системы и стандарты федерального и регионального уровня, воспринимается практически как государственный язык наряду с официальным русским языком, являясь условием «обеспечения участия всех европейцев в новом обществе, построенном на знаниях», существует ли необходимость в обучении второму иностранному языку, его изучении на федеральном и региональном уровнях? Постараемся ответить на этот вопрос, обозначив некоторые проблемы.

Обучать второму иностранному языку и его изучать совершенно необходимо по следующим причинам:

1) Выбор ученика для изучения нескольких иностранных языков из входящих в образовательный стандарт и учебную программу позволит соблюдать ключевой принцип российского образования – принцип вариативности, что позволит соблюсти баланс взаимодействия учитель-обучающийся;

2) Самостоятельность мышления, интеллектуальность развития, творческое решение поставленных задач как составляющие формирования личности ученика станут неизбежными спутниками изучения второго иностранного языка;

3) Личностный рост, самообразование, необходимость повышения квалификации в соответствующих учебных учреждениях зарубежных стран будут являться неотъемлемой частью обучения второму иностранному языку;

4) Компетенции, позволяющие ученику участвовать в межкультурной коммуникации, станут легко формируемыми и достижимыми, их количество будет оптимизировано и минимизировано;

5) Знания, умения и навыки, связанные с иноязычной коммуникацией, будут систематизированы и расширены с учетом образовательных стандартов иностранных государств;

6) Используемый лексический запас и лексикологический горизонт будут увеличены с дальнейшим освоением иноязычной речевой культуры как в рамках существующих образовательных стандартов нашего государства, так и в пределах образовательных систем иностранных государств;

7) Практические умения и навыки, приобретенные при изучении второго иностранного языка, безусловно позволят участвовать «в новом обществе, построенном на знаниях», активно развиваться в нем, способствуя расширению иноязычной коммуникации и межличностному общению.

Первая и основная проблема – какому второму иностранному языку обучать? В том случае, если это специализированная музыкальная школа или музыкальный колледж, или музыкальное училище, ответ однозначен: только итальянский язык. В военных учреждениях обязательными для изучения наряду с английским языком должны стать иностранные языки потенциальных противников – немецкий, японский. В кулинарных техниках вторым иностранным языком обязан быть французский язык, в мореходных училищах – португальский, испанский и т. д.

Все остальные проблемы носят прикладной характер и вполне решаемы на практике. Прежде всего, необходимо усовершенствовать материально-техническую базу обучения второму иностранному языку с целью внедрения современных приемов и способов обучения иностранным языкам. Затем отредактировать учебные планы и учебные программы, увеличив объем зачетных единиц трудоемкости, ни в коем случае не жертвуя часами иных филологических дисциплин. Представляется необходимым спланировать учебный процесс таким образом, чтобы нагрузка на учителя не была чрезмерно увеличена, а являлась комфортной с соответствующим уровнем оплаты учительского труда, который должен быть максимально приближен к уровню оплаты труда администрации соответствующих учреждений. И, наконец, «замотивировать» обучающихся второму иностранно-

му языку в случае успешного освоения учебных дисциплин длительными учебно-ознакомительными и учебно-производственными практиками в странах-носителях изучаемого иностранного языка, где регулярное повышение квалификации будут проходить преподаватели второго иностранного языка.

Мы полагаем, что обучение второму иностранному языку и его изучение позволит в кратчайшие сроки добиться высоких результатов в повышении востребованности выпускников соответствующих учебных заведений, их устойчивой многоязычной коммуникации. Осталось только дожидаться осознания себя частью мирового сообщества и определенных социально-экономических условий развития государства. В этом случае обязательное обучение второму иностранному языку станет разумным продолжением интеграции личности в мировое пространство.

Литература

1. Аверина М.Н. Анализ проблем преподавания английского языка в средних школах г. Ярославля // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 2. – С. 110–119.
2. Бочарникова А.С., Еремина С.А. Использование сказки на уроках английского языка в школе // Филологический класс. – 2017. – № 2. – С. 57–62.
3. Иванова О. В., Ахметшина Ю. И. Использование интерактивных средств обучения в процессе развития языковой компетенции на уроке английского языка в школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 8. – С. 178–181.
4. Иванова Н.К., Милеева М.Н. Между Сциллой и Харибдой : рассуждения о проблемах обучения иностранному языку // Высшее образование в России. – № 2. – 2014. – С. 89–95.
5. Иванова Н.К. Современные интерактивные средства в процессе обучения иностранному языку в школе // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 4. – С. 99–105.
6. Ильина Е.А. Развитие умений письменной речи учащихся средней школы на уроках английского языка // Вестник Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. – 2013. – № 11. – С. 1–4.

7. Иценко И.А. Особенности креативной педагогики интенсивного английского языка в начальной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2004. – №5. – С. 115–120.

8. Кнырь Г.Е. Проблемы преподавания иностранного языка в разновозрастных классах-комплектах // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 11. – С. 139–141.

9. Курдюмова Ю.В. К вопросу использования драматизации в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – № 15. – С. 177–181.

10. Найман Е.А, Гураль С.К., Смокотин В.М. Английский язык в статусе языка всемирного общения в сфере образования // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 367. – С. 158–164.

11. Петрова В.А. Гендерные особенности обучения грамматике английского языка детей младшего школьного возраста // Вестник Новгородского государственного университета. – 2007. – № 42. – С. 10–12.

12. Education & Training 2010: Work program adopted by the European Commission in 2001 // ETUCE Circular 2/2005.

ИГРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А.А. Кузин, М.В. Щербакова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена игровым образовательным технологиям и их применению на уроках иностранного языка. Раскрываются функции и ценность игровых форм обучения в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку. Особое внимание уделяется классификации языковых и речевых игр. На основе анализа существующих классификаций, авторы предлагают собственную классификацию, делая акцент на творческие и ролевые игры на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: игровые технологии; классификация игр; дидактические игры, ролевые игры.

Игра как метод обучения, передачи социального опыта, применяется еще с древности. В современной школе игровая деятельность используется педагогами:

- в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элемент более общей технологии;
- в качестве урока или его части (введение, контроль);
- как технология внеклассной работы.

Г.К. Селевко дает следующее определение игровой технологии – «это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [3, с. 256].

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые мо-

гут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью [2, с. 140–146].

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и обучения во многом зависят от понимания учителем функций педагогических игр. Особо следует выделить такие, как:

1. *Развлекательная*: игра стратегически – только организованное культурное пространство развлечений ребенка, в котором он идет от развлечения к развитию.

2. *Коммуникативная*: игра – деятельность коммуникативная, позволяющая ребенку войти в реальный контекст сложнейших человеческих коммуникаций.

3. *Самореализации* ребенка в игре: игра позволяет, с одной стороны, построить и проверить проект снятия конкретных жизненных затруднений в практике ребенка, с другой – выявить недостатки опыта.

4. *Терапевтическая*: игра используется как средство преодоления различных трудностей, возникающих у учеников в ходе общения или обучения.

5. *Диагностическая*: игра предоставляет возможность педагогу диагностировать различные проявления ученика (интеллектуальные, творческие, эмоциональные и др.).

6. *Коррекционная*: в игре процесс внесения изменений в личностную структуру ученика происходит естественно.

7. *Межнациональной коммуникации*: игра позволяет ученику усваивать общечеловеческие ценности, культуру представителей разных национальностей.

8. *Социализации*: игра одно из лучшего включения ученика в систему общественных отношений.

Педагогическая ценность игры, по нашему мнению, заключается в том, что она является сильнейшим мотивационным фактором, так как ребенок руководствуется личностными установками и мотивами.

Игровые технологии способствуют актуализации различных мотивов учебной деятельности и прежде всего таких, как:

- мотивы общения;
- моральные мотивы;
- познавательные мотивы.

Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации.

Одной из актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков является организация обучения детей разных возрастов с помощью игровых технологий. Актуальность данной проблемы вызвана целым рядом факторов. Во-первых, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у учащихся интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Эффективным средством решения этой задачи являются учебные игры. Во-вторых, одной из наиболее важных проблем преподавания иностранного языка является обучение устной речи, создающей условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяющей приблизить процесс обучения к условиям реального обучения, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Вовлечение учащихся в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности.

Мы предлагаем классифицировать игры, используемые на уроках иностранного языка (ИЯ), на две основные группы:

1. Дидактические игры, к которым следует отнести грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, способствующие формированию у обучающихся речевых навыков. В отличие от игр вообще дидактическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. В дидактической игре и посредством ее игроки должны чему-то научиться. Для дидактической игры характерно следующее:

- связь с определенной учебной целью;
- возможность повторить, в любое время прервать или начать заново;
- открытость, т. е. конец игры не определен точно;
- следование эксплицитным правилам, которые могут быть изменены игроками;
- удовлетворение от участия, отсутствие «последствий» для играющих (не следует каким-либо образом оценивать эту деятельность).

По нашему мнению, принципиальное отличие дидактических игр от упражнений и заданий состоит в том, что:

Во-первых, в игре нет заданной схемы поведения, и участник сам выбирает возможный вариант речевого взаимодействия и оценивает результат его реализации. Единственный ограничитель содержания и формы игры – учебный материал (тема урока, цель, планируемые результаты).

Во-вторых, игра, как правило, носит состязательный, соревновательный характер. Ученик, вступая во взаимоотношения с партнерами по игре, оценивает свои силы не только сравнительно с другими игроками. Игра позволяет ему объективно оценить свои возможности.

В-третьих, в игре школьники учатся межличностному и групповому общению, учатся выбирать оптимальные средства решения (языковые и неязыковые) конфликтных ситуаций. В игре формируются способности соотносить свои действия с действиями других игроков, т. е. сотрудничать.

Применяемые на занятиях по иностранному языку дидактические игры G.Heud разделяет на две большие группы: 1) «игры с языковым материалом» и 2) «игры на языке» [4]. Первые соответствуют занятиям, направленным на систематизацию языкового материала. При этом большое внимание уделяется знанию грамматических правил. Поэтому такие игры хорошо подходят для занятий на начальном этапе, но и также для тренировки отдельных структур на продвинутом этапе. Игры с языковым материалом возможно полностью запрограммировать, а значит, и контролировать. Вагнер называет такие игры «трансформированными упраж-

нениями», которые не имеют игрового характера, а только из-за наличия соревновательного элемента преобразованы в игры.

Автор замечает, «закрытость игр, ведущая роль учителя становятся причиной непригодности игр подобного рода для уроков разговорной практики» [5]. Но это не означает, что они не могут успешно применяться для определенных целей.

Игры с языковым материалом вводятся формально для учебных целей и служат как для закрепления структур и грамматических правил, так и для автоматизации определенных речевых навыков. Цель игры и ее ход можно легко спланировать заранее и однозначно объяснить. Они пригодны для учебных целей в традиционных занятиях. Игры подобного рода способствуют систематизации иноязычного материала в несложной игровой схеме: бинго-лото, игры в парах, настольные игры, кроссворды и т. д. Чаще всего эти игры вводятся для тренировки правописания или систематизации лексики.

Дидактические игры «на языке» применяются, прежде всего, для закрепления навыков аудирования, чтения, говорения и письма. Дидактическая коммуникативная игра предполагает такую организацию совместной коммуникативной деятельности преподавателя и учащихся, в ходе которой одновременно проявляются особенности речевого поведения школьников и формируются иноязычные коммуникативные умения.

2. Творческие, ролевые игры, являются одним из способов обучения иностранных языков. Такие понятия, как ролевая игра, симуляция, драма и игра, зачастую используются взаимозаменяемо, но на самом деле они имеют разные значения. Разница между ролевыми играми и симуляциями заключается в подлинности ролей, выполняемых студентами. При симулировании студенты играют свою естественную роль, иными словами, роль, в которую они играют в реальной жизни (например, роль покупателя или бронирование билетов на транспорт). В ролевой же игре студенты играют роль, которую они не играют в реальной жизни (например, премьер-министр или рок-звезда). Ролевую игру можно рассмотреть, как один из компонентов или элемент симуляции. Таким образом, в ролевой игре участники назначают роли, ко-

торые они разыгрывают в рамках сценария. В симуляции внимание акцентируется на взаимодействии одной роли с другими ролями, а не на разыгрывании отдельных ролей. Так или иначе, ролевая игра подготавливает учащихся к социальному взаимодействию в другом социальном и культурном контексте.

Таким образом, ролевая игра является очень гибкой учебной деятельностью, имеющая широкий спектр возможностей для разнообразия и воображения. В ролевых играх широко используются различные коммуникативные приемы, тем самым развивается свободное владение языком, взаимодействие в классе и повышается мотивация. Ролевая игра улучшает разговорные навыки учащихся в любой ситуации, потому что практически все учебное время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с игровой ситуацией, определить насколько она релевантна ситуации и задаче общения и правильно отреагировать на нее. Что касается застенчивых учеников, ролевая игра помогает, предоставляя маску, с которой ученики с трудностями в общении освобождаются. Кроме того, это весело, и большинство учеников согласятся, что удовольствие ведет к лучшему обучению.

В свою очередь ролевые игры можно классифицировать следующим образом:

1. Кратковременная ролевая игра, которая является наиболее простым и быстрым видом проведения игры длительностью от 10 до 30 минут. Она может быть построена на основе текста или диалога. Пример данной игры может быть представлен в виде интервью. Студенты делятся на пары, после чего им раздаются картинки с изображением различных проблемных ситуаций (загрязнение окружающей среды, вырубка лесов, отсутствие еды в зоопарках). Один из студентов берет роль интервьюера, другой роль респондента. Ставится задача – описать проблему и предложить ее решение. Игровой компонент заключается в том, что среди учеников также назначаются эксперты, задача которых составить критерий для оценки и оценить впоследствии всех выступающих и указать на совершенные ошибки. В ходе данной игры

наблюдается высокая мотивация и желание учеников показать себя, ведь одним из критериев оценки может быть артистизм.

2. Полноценная ролевая игра, в которой ученикам предоставляется описание ситуации и своих ролей. Длительность проведения данного типа игр в среднем занимает один-два урока. В качестве примера рассмотрим словесные ролевые игры. Данный архетип игр происходит путем речевого взаимодействия участников, описывающих действия своих игровых персонажей, и наставника, в роли которого может выступать преподаватель, описывающего реалии игрового мира. Одной из наиболее известных настольных словесных игр является «Мафия». Ролевая игра «Мафия» очень популярна по всему миру, и позволяет играть в нее, как классом, так и во внеурочной деятельности используя интернет. Ученики, уделяя внимание ходу игры, начинают говорить спонтанно. Их цель состоит в том, чтобы убедить остальных игроков в том, что тот или иной участник является мафией/доктором/шерифом. Применение данной игры в рамках урока помогает учащимся развивать их коммуникативную компетенцию, учит защищать свою точку зрения, убеждать и побуждает проявлять инициативу.

3. Длительные ролевые игры, является более сложным типом игр, проходящих по длительности от серии занятий и более. При подготовке длительных ролевых игр преподаватель должен предоставить учащимся раздаточный материал, ознакомить учащихся с игровым сеттингом путем Case Study и предоставить учащимся четкое определение игровой ситуации. В данном архетипе игр учащимся предоставляется возможность создания своего игрового персонажа. Учащиеся могут выбрать пол, расу, возраст, профессию в зависимости от предложенной игры. Примером данных игр является серия Dungeons and Dragons – настольная ролевая игра. В D&D учащиеся примеряют на себя роль фантастических героев со своими умениями и особенностями. Учитель берет на себя роль наставника, который создает и описывает приключение, в котором герои учащихся принимают участие, ставя перед ними цели для выполнения и давая награды для мотивации. Цель данной игры заставить учащихся действо-

вать сообща, решая задачи и головоломки, которые перед ними ставит учитель в процессе изучения мира игры. Таким образом, позволяя достигать основной цели – развитие коммуникативной компетенции.

Созданные учениками в ходе данной игры герои, могут использоваться и на последующих уроках, давая учащимся, возможность быть кем, они пожелают, тем самым превращая однообразные рассказы о себе в увлекательные истории.

4. Компьютерные ролевые игры. В наше время трудно представить человека незнакомого с компьютерными ролевыми играми. Более того в XXI веке, ребенок большую часть свободного времени проводит за компьютером. Именно компьютерные игры могут послужить мотивацией для ученика, изучающего иностранный язык и сыграть огромную роль в его саморазвитии. Для тех учителей, чьи учащиеся имеют свободный доступ в интернет, компьютерные ролевые игры могут быть хорошим выбором. Эти игры дают заинтересованным студентам возможность установить прямые контакты с людьми со всего мира, которые имеют общие интересы, но которые должны использовать английский для общения, таким образом, подчеркивая ценность изучения языка помимо школьных оценок. Большинство компьютерных ролевых игр имеют возможность для тренировки как навыков аудирования, так и навыков чтения. В играх имеются множество историй, диалогов, заставок, представленных на иностранном языке.

Конечно, использовать компьютерную ролевою игру для изучения грамматики сложно, но создавать алгоритм тренировочных упражнений вполне под силу опытному учителю.

Примером компьютерной ролевой игры может послужить Minecraft. Данная игра выполнена в стиле песочницы, участники которой могут строить и выживать, кооперируясь с другими игроками.

Компьютерные ролевые игры при правильном подходе могут помочь ученикам изучать не только иностранный язык, но историю, географию и другие предметы, а также способствовать формированию метапредметных навыков учащегося.

Однако при использовании компьютерных игр важно соблюдать правила, помогающие сохранить здоровье и зрение учащихся, а также не давать хорошему увлечению отвратить их от реальности.

Таким образом, игровые технологии занимают важное место в образовательном процессе. Широкий выбор ролевых игр позволяет использовать их в любой части учебного плана. При этом они являются очень полезным инструментом, делающим обучение иностранному языку интересным и запоминающимся. Ролевые игры обеспечивают позитивное эмоциональное состояние учащихся и коммуникативную направленность урока. Игровая деятельность – наиболее привлекательна для школьников, что сказывается на эффективности обучения иностранному языку. Игры положительно влияют на формирование познавательных интересов учащихся, способствуют осознанному освоению иностранного языка. Они содействуют развитию таких качеств, как самостоятельность, инициативность, умение работать в команде. Учащиеся активно, увлеченно работают, помогают друг другу, внимательно слушают своих товарищей, а преподаватель лишь управляет их учебной деятельностью.

Литература

1. Горнакова Н.В. Игровые технологии как способ компетентностного подхода. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/596556/>
2. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика : традиции и инновации : материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. I. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 140–146.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Heyd G. Deutsch lehren. – Frankfurt am Main, 1990. – 208 S.
5. Wagner J. Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 10. – Regensburg: DAAD, 1979.

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ «КВЕСТ» В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Л.Г. Кузьмина, А.Е. Лепендина

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье обосновывается возможность использования педагогической технологии «Квест» в среднем образовании, дается ее детальная характеристика и приводится описание квеста, проведенного в 9 классе средней школы на занятиях по английскому языку и во внеурочное время. Отмечается, что данная технология вполне применима в обучении иностранным языкам в школе, поскольку нацелена на решение комплекса задач, стоящих перед отечественным образованием в настоящее время.

Ключевые слова: среднее образование, обучение иностранным языкам, педагогические технологии, проектная деятельность, образовательный квест.

Процессы глобализации и активное развитие технологий существенно влияют практически на все сферы жизни, и школьное образование в том числе. В ответ на данные вызовы времени в системе образования в России, как и во всем мире, проходят значительные трансформации, чтобы она в полной мере соответствовала требованиям современного общества. В среднем образовании наблюдаются изменения в целях обучения, находят применение новые методы и технологии, большое влияние на сущность учебного процесса оказывают онлайн технологии, претерпевают трансформацию дизайн и наполнение образовательной среды [4].

Названные процессы не в последнюю очередь обусловлены и тем, что на сегодняшний момент в школе учится новое поколение молодых людей, которое называют «центениалами» [11]. Именно поэтому, как считают исследователи, изменения в системе образования должны происходить теперь уже с учетом социальных и психологических особенностей нового поколения [6; 7], аметодический поиск должен быть направлен в область тех

технологий обучения, которые соответствовали бы меняющимся ученикам.

В связи с этим на первый план в педагогических исследованиях выходят технологии, которые, с одной стороны, отвечают потребностям обучающихся, а с другой, – которые могут обеспечить подготовку работников, способных в современном мире проектировать новые виды деятельности, создавать успешные бизнесы, решать актуальные задачи в условиях, характеризующихся высоким уровнем конкуренции. Школа сегодня больше не может просто служить передатчиком знаний: учитель теперь становится помощником ученику в самостоятельном производстве знаний. На сегодняшний день прямое запоминание заранее известного материала уступает место критическому и креативному мышлению, групповой работе, коммуникации для получения информации. В учебном процессе наиболее важными оказываются умения самостоятельного получения знаний, базирующихся на поиске и анализе, т. е. исследовательская деятельность [8].

Представляется, что названные задачи можно решать, используя образовательную технологию «Квест». При работе с квестом осуществляется интеграция различных дисциплин и знаний, и основной фокус падает на решение определенной задачи. Подобная технология необходима для адекватного формирования ключевых компетенций современного молодого человека [3].

Идейно технология «Квест» соотносится с проектной технологией, которая берет начало в 1920-х годах в США, когда было предложено обучение строить не по принципу «от теории к практике», а от необходимости решить определенную задачу [5]. Суть метода заключается в том, что для достижения заданного конечного результата от учащегося требуется применения целого ряда междисциплинарных компетенций, самостоятельная работа, рефлексия, планирование возможных результатов и многое другое [9].

Среди одной из форм реализации проектной деятельности является технология «Квест» (англ. quest – поиск, в т.ч., предметов, мест, приключений). Данное понятие существовало в англоязычной культуре задолго до того, как его стала использовать в

виде одного из методов обучения педагогика. Особую популярность квест приобрел в конце XX века, с появлением одноименного жанра компьютерных игр, в основе которых, как правило, лежала история персонажа, которому необходимо было достичь определенной конечной цели, преодолевая ряд препятствий и разгадывая загадки и головоломки.

Суть квеста осталась неизменной, когда в 1995 году Берни Додж впервые упомянул его в качестве технологии обучения. На тот момент он создал уникальный учебный проект, где учащиеся для решения поставленной проблемы должны были, привлекая всевозможные ресурсы, в том числе интернет, и идя от этапа к этапу, достигнуть конечной цели [12].

Сегодня квест, используемый в образовании, характеризуется наличием истории, элементов ролевой игры, а также различных задач, решение которых необходимо для продвижения по заданному сюжету [там же].

Впоследствии, профессор Том Марч предложил более детальное описание данной технологии, выделив особую разновидность квеста, а именно, веб-квест (англ. web – сеть, паутина, и quest – поиск, исследование) [13]. Принципиальным отличием веб-квеста является то, что все задания в нем полностью базируются на выбранной онлайн-платформе или сайте в сети Интернет, и учащиеся могут быть задействованы в решении поставленной проблемы дистанционно. Присутствие учителя сводится к минимуму и ограничено лишь предоставлением ресурсов, как правило в виде гиперссылок, необходимых в ходе работы. Получение обратной связи так же может быть осуществлено вне аудитории [там же].

По мнению Т. Марча, веб-квест обладает следующими ключевыми чертами:

1. В основе веб-квеста лежит интересное и оригинальное задание, которое имеет непосредственную связь с реальностью – с явлениями и процессами, с которыми люди сталкиваются в повседневной жизни.

2. Веб-квест предполагает интенсивную интеллектуальную деятельность (ее анализ, синтез, критическую оценку и т. п.), а не просто обобщение информации.

3. Выполнение веб-квеста невозможно без активного использования сети Интернет [13].

В России исследования в области технологии квест и веб-квест ведутся сравнительно недавно, потому можно встретить множество трактовок данных понятий. Основными исследователями технологии квестов отечественной педагогике являются М.В. Андреева, Я.С. Быховский, Н.В. Николаева, И.Н. Сокол и др.

Я.С. Быховский определяет веб-квестпросто как «сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу» [2]. Точнее формулирует данное понятие М.В. Андреева, считая, что веб-квестпредставляет собой сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет [1].

Известно, что в своей учебной деятельности учащиеся сегодня имеют дело с большим количеством исследовательских работ, целью которых является поиск и систематизация информации. Квест же, помимо этого, позволяют обучающимся задействовать воображение и умения решать проблемные задачи. Ответы заранее неизвестны и потому у школьников, выполняющих квест, есть возможность создать что-то новое и уникальное. Лишь применив творческое мышление, школьники могут достигнуть финального решения поставленной перед ними задачи. При этом, исследуя проблему, учащиеся не только усваивают информацию: сталкиваясь с противоречивыми мнениями, они определяют свою позицию по конкретной проблеме, формулируют свою точку зрения, вступают в дискуссию, отстаивая свое мнение.

Анализ литературы показывает, что в соответствии с различными признаками ученые выделяют следующие типы квестов:

– *по форме проведения* – компьютерную игру, веб-квест (когда учащиеся ищут и анализируют веб-ресурсы и создают веб-продукт – блог, заметку, сайт и т. п.), медиа-квест (например, фото и видео квесты), квесты на открытом воздухе (в парке, во дворе и т.п) и комбинированные квесты;

– *по режиму проведения* – в реальном режиме, в виртуальном режиме и комбинированный;

– по сроку реализации – краткосрочные и долгосрочные квесты;

– по форме работы – индивидуальные и групповые;

– по доминирующей деятельности – квест-исследование, информационный квест, творческий квест, квест-игра, ролевой квест;

– по структуре сюжета – линейный и нелинейный [10].

Характеризуя технологию «квест», следует отметить, что, как и любая другая проектная деятельность, квест выполняется в несколько этапов, которые реализуются в виде самостоятельной работы дома и аудиторной работы на занятии [9].

В рамках аудиторной групповой работы учащиеся распределяют между собой роли и задачи, выстраивают тактику выполнения, делятся результатами на всех этапах работы над проектом. Группа целиком оказывается задействована на финальном этапе: при обсуждении полученных результатов и оценки. Самостоятельная же работа – это те задания, которые в рамках своей команды выполняет каждый учащийся. Фронт работ между учениками четко распределен и каждый несет ответственность за предоставленный им результат. От работы каждого отдельно взятого ученика зависит в итоге финальный результат всей группы [там же].

Изучение теоретической литературы по проблеме использования в учебном процессе технологии «квест», позволило в ходе проведенного исследования разработать квест под названием «OscarRace». Опираясь на представленные классификации, данный квест можно охарактеризовать как комбинированный, проводящийся в реальном времени (в рамках уроков по английскому языку и во внеурочное время), краткосрочный, групповой (в группах по 4–5 человек) проект. По доминирующему виду деятельности его можно отнести к творческому типу квестов, так как итогом работы становится проект особого формата – мини-фильм, который должны снять школьники.

Данный квест разработан для учащихся 9 класса общеобразовательной школы, но его возможно реализовать и в других классах, так как сложность заданий можно варьировать в зависимости от реально уровня иноязычной подготовки обучающихся.

Разработка квеста преследовала достижение всего комплекса целей (лично-формирующих и практических предметных). В качестве предметной цели выступает развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся на уровне выпускника основной школы (интегративных коммуникативных умений на уровне А2). Образовательные цели предполагают расширение общих представлений школьников о кино и кинематографе, овладение умениями поиска и отбора релевантной информации и ее систематизирования. Воспитательные цели ориентируют учащихся на овладение умениями определять цели и задачи собственной учебной деятельности и выбирать средства по их достижению; на формирование умений планировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и теми условиями, в которых она реализуется; на развитие умений работать в команде; а также на воспитание толерантного отношения к традициям и культуре стран изучаемого иностранного языка, на поддержание интереса к изучению английского языка. Развивающие цели позволяют осознать чувство причастности к выполнению общего дела; значимость помощи в освоении новой полезной и интересной информации; обеспечивают условия для реализации творческого потенциала обучающихся, для их самореализации, в целом.

Сюжет квеста «OscarRace» посвящен известной кинокомпании и кинопремии Оскар, которую учащиеся могут получить за создание собственного фильма. Класс делится на мини-группы по 4-5 человек. Каждая группа представляет собой кинокомпанию, которая готовит собственный фильм, чтобы впоследствии представить его в рамках конкурсной программы и побороться за статуэтку Оскар в номинации «Лучший фильм».

Выполнение квеста делится на *три этапа*.

На *первом этапе* учащиеся формируют команды, определяются с названием и логотипом своей компании, разрабатывают сюжет и постер будущего фильма. На данном этапе происходит аудиторная работа, в ходе которой группы, переходя от станции к станции, выполняют различные задания. Например, в задании 1 учащимся предлагается обсудить различные

варианты названия собственной кинокомпании. Задание 2 «Myfavouritegenre» включает три аудио отрывка, где автор кратко дает описание одного из жанров кино, не называя его. Задачей учащихся становится дать название приведенного жанра и аргументировать свой ответ, используя ключевые слова из текста. В задании 3 «Movieposter» учащимся предложено выбрать представителя от команды, который умеет или просто хочет попробовать свои способности в рисовании. Он отправляется к доске, где ему предложен лист бумаги и маркер. В это время группа обсуждает вид постера своего будущего фильма (кто изображен, где, как выглядит, что делает). Далее группе необходимо описать «художнику» свой замысел так, чтобы у них получился готовый постер.

Задание 4 «Howisthemoviemade?» предполагает, что учащиеся, используя ряд предоставленных учителем ссылок, заполняют таблицу, в которой отражены основные стадии создания фильма и обобщены ключевые виды работ, связанные с кинопроизводством. В задании 5 «Movieplot» каждой группе предлагается придумать сюжет будущего фильма и представить его в виде короткого рассказа.

Второй этап – внеаудиторный. На него у учащихся отводится от одной до двух недель. За этот отрезок времени, используя свои наработки, сделанные на первом этапе, группа работает над своим собственным мини-фильмом. Им предоставляется полная творческая свобода, единственное условие – длительность видео не должна превышать 5 минут.

Завершающий, *третий этап*, посвящен просмотру, обсуждению и совместному оцениванию представленного каждой группой фильма. Происходит данная деятельность в учебной аудитории, когда каждый учащийся (по определенным заранее критериям) получает возможность оценить работу своих товарищей. По результатам, достигнутым при выполнении заданий первого этапа, и с учетом коллективной оценки, выставленной за фильм, выявляется группа-победитель, которая в награду получает статуэтку Оскар.

Анализ проведения квеста, свидетельствует, что поставленные нами цели и задачи были достигнуты. Подтверждением тому является желание школьников участвовать в общем деле, используя для этого свои иноязычные коммуникативные умения, способность работать в команде (а у некоторых – еще и лидерские качества), чувство ответственности за конечный результат, которые в полной мере проявились в процессе выполнения заданий. Трудности, которые отмечались при апробации технологии «квест», в основном были связаны с новизной данного вида деятельности для учащихся. Работа в группах, хоть и была знакома учащимся, оказалась непривычным форматом.

Разработка и апробация квеста показала, что данная технология вполне может использоваться в школе. Она отвечает потребностям современных школьников в он-лайн технологиях как средствах обучения и может обеспечить подготовку работников, способных в своей деятельности справляться с проблемами, которые стоят перед людьми в современных условиях.

Литература

1. Андреева М.В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам : тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.
2. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты : материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html> (дата обращения 16.06.19)
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 16.06.19)
4. Кавецкий И.Т., Рыжковская Т.Л., Коверзнева И.А., Игнатович В.Г., Лобан Н.А., Старовойтова С.В. Основы психологии и педагогики. – Минск : Изд-во МИУ, 2010.
5. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925.

6. Левицкая А.Ф., Федоров А.В. Роль и значение веб-квестов в современном образовании // Школьные технологии. – 2010. – №4.
7. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности у учащихся // Вопросы Интернетобразования. – 2002. – № 7.
8. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект : методология образовательной деятельности. – М., 2004.
9. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Изд. центр «Академия», 2010.
10. Сокол И.Н. Классификация квестов // Молодойвчений, 2014. – № 6(2). – С. 138–140. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_6\(2\)_39](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2014_6(2)_39)(дата обращения 16.06.19)
11. Центениалы: поколение, которое сотрет нас с лица Земли // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lifehacker.ru/2016/09/19/centennials> (дата обращения 10.06.19)
12. Dodge, V. Creating Web Quests. 1999. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://webquest.org> (дата обращения 10.06.19)
13. March, T. Criteria for Assessing Best Web Quests. 2002-2003. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp> (дата обращения 10.06.19)

К ВОПРОСУ О ПРИРОДЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Е.С. Кузнецова, А.Г. Кудинова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются основные определения творческих способностей, данные российскими и зарубежными учеными; проведен критический анализ видов творческих способностей и их взаимосвязь с особенностями мышления; намечены подходы к развитию творческих способностей средствами иностранного языка.

Ключевые слова: творчество; творческие способности; мышление; деятельность; иностранный язык; развитие.

В наше время проблема творческого развития личности стоит как никогда остро. Возникает закономерный вопрос: почему именно сейчас уделяется такое большое внимание данному аспекту? Ответ достаточно прост: в век активного внедрения иностранных технологий во все сферы деятельности и реализации программы цифровой экономики требуются специалисты, способные к генерированию идей и проявлению креативности. С развитием творческих способностей обогащается практический и эмоциональный опыт, формируются психические установки и интеллектуальный потенциал, происходит воспитание эстетических и умственных способностей личности, накопление профессиональных навыков и умений, проявление природных задатков детей. Неудивительно, что все культурные ценности, созданные за многовековую историю, – плод творческой деятельности социума. И то, как далеко продвинется вперед человечество в будущем, определяется творческим потенциалом подрастающего поколения. Иностранный язык, являясь общеобразовательным учебным предметом, представляет собой идеальную платформу для осуществления процесса развития творческих способностей учащихся.

Для понимания роли иностранного языка в развитии творческих способностей индивида, обратимся к анализу сути и особенностей последних.

Многие ученые проводили свои исследования в рамках темы связи языка и творчества. Так, К. Фосслер рассматривает язык как «выражение духа», духовных процессов. Опираясь на положение В. Гумбольдта о языке как деятельности, Фосслер считает нужным изучать язык в динамике, в процессе его становления, в основе которого лежит непрекращающееся творчество [9, с. 86]. Как мы видим, само становление языка уже может быть названо проявлением творческой деятельности индивида.

Для начала остановимся на самом понятии «творческие способности». Находясь в одном ряду с познавательными, творческие способности являются компонентом общих умственных способностей.

Э. Фромм называет творческими потенциальные способности, с рождения присутствующие в любом человеке [11, с. 306–307].

Е. Торренс уточняет, что творческими способностями является высший мыслительный процесс, связанный с внезапной догадкой, объединяющей новые ассоциации с поставленной проблемой [4, с. 171].

С. Медник, также считая ассоциативное мышление одним из основополагающих для творческого развития индивида, рассматривает способность к творчеству как единство способности выходить за рамки известного и способности к созданию обширного набора ассоциаций [4, с. 264].

Интересным является и взгляд А.В. Хуторского на данный вопрос: не называя творческие способности как таковые, он определяет их как креативные качества (например, образность, воображение, способность к генерации идей) личности, являющиеся компонентом обобщенного понятия креативности [10].

Анализируя толкования творческих способностей, данные в своих трудах учеными, можно сделать вывод, что творческие способности – это соединение индивидуально-психофизиологических особенностей личности с качественно новыми состояниями (например, изменения в отношении к окружающим событи-

ям, восприятию себя и происходящего вокруг), появляющимися в процессе новой для индивида деятельности, что реализуется в её успешном выполнении или возникновении нового продукта. Итогом процесса развития творческих способностей является формирование креативности, стабильного свойства личности с сильной мотивацией к творческой деятельности. Каждый индивид обладает творческими способностями, которые возникают и развиваются в процессе деятельности. Тем не менее, развитие творческих способностей человека подвергается наибольшему влиянию именно со стороны социальной и воспитательно-образовательной среды, в которой данный индивид находится.

Многие психологи говорят о связи способностей к творческой деятельности, главным образом, с особенностями мышления. Так, известный американский исследователь Дж. Гилфорд, изучавший вопросы человеческого интеллекта, установил, что творческие личности обладают так называемым дивергентным мышлением [2, с. 31].

Люди, которым свойственен такой тип мышления, при решении какой-либо задачи не концентрируют все свои усилия на нахождение единственно правильного решения, а начинают поиски выхода из ситуации по всем возможным направлениям с целью принять во внимание как можно больше вариантов. Такие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, используемых основной массой общества определенным устоявшимся образом, или устанавливать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего друг с другом. Творческое мышление базируется на дивергентном способе мышления, отличительные черты которого:

- быстрота – способность генерировать и продуцировать наибольшее количество идей за наименьшее время (в данном случае важно не их качество, а их количество);

- гибкость – способность порождать широкое многообразие разноплановых идей;

- оригинальность – способность генерировать новые необычные идеи;

- законченность – способность дорабатывать свой «продукт» или придавать ему законченную форму [2, с. 32–33].

Что касается попыток выявить, какие конкретно способности относятся к творческим, то исследователь А.Н. Лук, приняв во внимание факты из биографии и историй успеха знаменитых неординарных представителей искусства и науки, выделяет 13 видов творческих способностей:

1. Способность к обнаружению проблемы.
2. К обобщению и конкретизации.
3. К использованию полученного опыта.
4. К целостному восприятию окружающего мира.
5. К ассоциациям.
6. К выбору одного из путей решения проблемы до его проверки.
7. К интеграции новой информации в уже имеющиеся системы знаний.
8. К доработке первоначального замысла.
9. Гибкость мышления.
10. Способность памяти выдавать необходимую информацию, когда требуется.
11. Умение воспринимать вещи объективно, отделять наблюдаемое от того, что есть результат интерпретации.
12. Лёгкость продуцирования идей.
13. Творческое воображение [7, с. 67–68].

Гораздо меньше классификация творческих способностей, представленная В.Т. Кудрявцевым и В. Синельниковым. Ученые, опираясь на богатый историко-культурный материал, выделили 4 сформировавшиеся в ходе эволюции креативные способности:

1. Реализм воображения.
2. Умение видеть целое раньше частей.
3. Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений.
4. Экспериментирование [8, с. 43].

Как мы видим, здесь в составе творческих способностей упоминаются только универсальные способности личности.

Исследователи и педагоги, использующие в своей деятельности разработки Г.С. Альтшуллера (ТРИЗ и АРИЗ), полагают, что всего насчитывается 9 составляющих творческого потенциала человека:

- готовность идти на риск;
- дивергентное мышление;
- гибкость в мышлении и действиях;
- высокая скорость мышления;
- способность высказывать далекие от банальности идеи и изобретать новые;
- хорошее воображение;
- принятие возможной многозначности вещей;
- высокие эстетические ценности;
- развитая интуиция.

Подвергая критическому анализу описанные взгляды на вопрос сущности и особенностей творческих способностей, делаем заключение, что обязательными составляющими творческих способностей признаются воображение и способность принимать творческие решения, направленные на обновление чего-либо уже существующего или на создание принципиально нового.

Что касается развития творческих способностей у учащихся, то оно может происходить только в творческой деятельности. Еще Л.Н. Толстой писал: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то в жизни он будет только копировать» [1, с. 418]. Учебный процесс по иностранному языку идеально подходит для реализации целей всестороннего развития личности обучающегося. Именно в процессе обучения иностранному языку методисты-практики рекомендуют широко применять один из наиболее эффективных методов в современном образовании – проектный [6]. Осуществляя проектную деятельность в рамках языкового образования, обучающиеся не только получают и совершенствуют необходимые языковые навыки, но также получают возможность творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать разные варианты развития событий, активно включаться в реальную языковую действительность.

Подводя итог, необходимо отметить, что творческие способности, представляя собой единство индивидуальных психофизиологических особенностей индивида с качественно новыми состояниями, являются неотъемлемой составляющей личности

современного студента любого возраста. Именно в процессе изучения иностранного языка, предполагающего всестороннее развитие личности, обучающемуся предоставляется возможность проявить свой творческий потенциал, развить творческие способности. Одной из наиболее продуктивной технологии творческого развития личности в процессе овладения иностранным языком может служить проектная деятельность.

Литература

1. Апостолов Н. Н. Живой Толстой: жизнь Льва Николаевича Толстого в воспоминаниях и переписке / Н. Н. Апостолов. – СПб. : Лениздат, 1995. – 681 с.
2. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления ; под ред. А. М. Матюшкина. – М., 1965. – 324 с.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 452 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин – СПб. : Питер, 2008. – 368 с.
5. Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / В.А. Звегинцев. – Ч. 1. – М., 1964. – С. 301–303.
6. Киктева Е.И. Психолого-методические принципы проектной методики обучения / Е.И. Киктева, Е.С. Кузнецова // Актуальные проблемы гуманитарных, социально-политических наук : межвузовский сборник научных трудов ; под общей редакцией В.Н. Плаксина. – Воронеж, 2003. – С. 82–85.
7. Лук А. Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
8. Творчество: теория, диагностика, технологии : словарь-справочник / под общ. ред. Т. А. Барышевой. – СПб., 2008. – 296 с.
9. Фосслер К. Эстетический идеализм : избранные работы по языкознанию. Серия «История философской мысли» / К. Фосслер. – 2007. – 144 с.
10. Хуторской А.В. Структура эвристических способностей учащихся / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 21 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0421.htm>
11. Хьелл Л. Теория личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

М.В. Лукина

ООО «ЦЗиТ «Киплинг»

Аннотация: в статье раскрываются особенности деятельности учителя и учащихся на уроке английского языка с личностно-ориентированной направленностью, а также основные аспекты собственного исследования по улучшению учебного процесса и эффективности обучения в рамках ФГОС.

Ключевые слова: личностно-ориентированная направленность, эффективность обучения, ФГОС, подход к обучению, индивидуальная и групповая формы обучения, подход, УМК.

Быстрые темпы современного мира, касающиеся не только нашей повседневной жизни, но и всех рабочих процессов, затрагивают и требуют постоянных изменений и корректировок также норм, систем изучения, и преподавания английского языка.

В настоящее время все большее внимание отводится субъектным отношениям, формирование всесторонне развитой личности учащегося в которых проходит все более эффективно, а традиционные методы обучения отходят на второй план, доказав свою неэффективность использования в современном обществе.

Необходимо отметить, что деятельность учителя и учащихся четко регламентируется Федеральным государственным стандартом, который представляет собой образовательные программы, содержащие в себе нормы и положения для образования, требуемые государством. Разработка ФГОС осуществляется согласно актуальным потребностям и обучающихся, исходя из современных и перспективных потребностей как личности, так и общества в целом. Урок больше не представляет собой монолог учителя с четким объяснением задания, скорее носит творческую направленность, ставит перед учащимися ряд задач, кото-

рые они должны выполнить самостоятельно, лишь иногда опираясь на четкие рекомендации учителя.

Новые требования в изучении и преподавании английского языка предполагают в деятельности учителя иной интерпретации учебного материала, иными словами подхода, который будет являться эффективным в усвоении всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма.

Подход, как базисная категория в методике, является важным компонентом системы обучения английскому языку, выступает в качестве самой общей лингводидактической основы и дает представление об избранной стратегии преподавания, которая служит основанием для выбора методов и приемов обучения [1].

В настоящее время все большую популярность и значимость в обучении иностранным языкам, в частности английскому языку, получает лично-ориентированный подход, направленный на развитие личностного потенциала каждого ученика, на полноценное развитие всех сторон его личности и субъектности в процессе социализации [2, с. 1.] .Результатом образовательного процесса при данном подходе является всесторонне развитая личность, готовая к постоянному совершенствованию своих навыков и умений, самообразованию и саморазвитию, а также успешной социализации в целом.

Успешность применения методов, основанных на лично-ориентированном обучении, а также всего учебного процесса в целом, зависит от:

1. Полного оснащения кабинета необходимыми цифровыми инструментами и сервисами для работы;

2. Полученной информации о знаниях, умениях и навыках, которыми владеет учащийся на основании обязательного тестирования в рамках проведенного собеседования;

3. Подробного изучения психологического портрета личности, его социального окружения.

Собственное исследование, проводимое на нескольких группах учащихся 4–6 классов, выявило четкие задачи, которые должен ставить перед собой учитель при обучении английскому языку

ку в частных языковых школах для достижения основной цели обучения английскому языку-формированию социокультурной компетенции, а именно:

1. Провести собеседование в виде частной беседы и тестирования на определение уровня владения основными видами речевой деятельности,

2. Составить психологический портрет учащегося на основании данных, полученных при общении с родственниками учащегося, а также при изучении личной карты-анкеты.

3. Определить программу для учащегося, исходя из уровня владения английским языком, а также индивидуальных особенностей личности.

4. В процессе обучения создавать благоприятную дружескую атмосферу, корректировать ход учебного процесса, а также формы подачи учебного материала, в случае необходимости.

В свою очередь, учащиеся должны четко понимать необходимость и значимость своего участия в учебном процессе, ставить перед собой задачи для достижения единой цели, а именно:

1. Посещать все занятия, фиксированные учебным планом,

2. Выполнять рекомендации учителя на уроке и дома,

3. Активно участвовать в рабочем процессе.

Грамотно-созданный психологический портрет учащегося и определение уровня владения английским языком позволяют определить наиболее эффективные формы обучения, индивидуальную, либо групповую.

Для того, чтобы подробнее остановиться на данном важном аспекте, необходимо разграничить учащихся на группы:

1. Учащийся обратился за помощью, имея трудности в освоении учебного материала в школе,

2. Учащийся хочет повысить уровень владения языком, не имея трудностей в изучении в школе.

Как показывает практика, есть два способа эффективной работы с первой группой учащихся, а именно индивидуальная, которая в короткие сроки позволяет освоить учебный материал, вызывающий сложности и групповая, применяемая только в том случае, если учащиеся относятся к одной возрастной группе и

как следствие имеют одну и ту же школьную программу освоения лексического и грамматического материалов.

В процессе обучения данной группы учащихся, необходимо использовать наглядные пособия, аудио и видео материалы, чтобы вызвать интерес к изучаемому языку и максимально упростить процесс сложного усвоения учебного материала. Постоянное использование проблемных творческих заданий в виде выполнения проектов, прохождения квестов является залогом успешного завершения учебного процесса для данной группы учащихся.

Важно на каждом занятии уделять внимание и психологическому аспекту, чувствовать настроение учащихся, быстро перестраивать рабочий процесс в случае необходимости.

В процессе исследования в данных группах, учащихся была выявлена возможность резкого перевода в процессе обучения ученика из групповой формы обучения на индивидуальную. Это было связано с индивидуальными особенностями личности, с нежеланием учиться и воспринимать материал в групповой форме, которые ранее никак не выявлялись.

Поэтому следить за психоэмоциональным состоянием учащихся необходимо на каждом этапе обучения, чтобы сразу выявить и устранить сложности, влияющие на успешное усвоение изучаемого материала.

Обучение второй группы учащихся зачастую представляет собой групповую форму успешного усвоения учебного материала и предполагает выбор определенного и единого для всех учебно-методического компонента. Выбор учебного пособия для учащихся не предполагает только его шаблонное использование. Напротив, включает в себя максимальную творческую работу учителя, связанную с использованием дополнительных материалов из других источников и направленную на повышение интереса к изучаемому языку, а также успешному закреплению лексического и грамматического материалов. Постоянное использование видео материалов в начале урока, а игровой формы в конце делает занятие более интересным, а усвоение изучаемого учебного материала простым и незаметным для учащихся.

Учащиеся данной группы в течение всего учебного процесса постепенно вовлекаются в другие формы контроля уровня усвоения учебного материала, такие как, участие в международных конкурсах и олимпиадах.

Данные виды учебной работы позволяют повысить уровень знаний, умений и навыков, выявить слабые стороны, а также повысить самооценку учащихся и почувствовать свою социальную значимость.

Таким образом, исследование, направленное на совершенствование учебного процесса в рамках личностно-ориентированного подхода, еще раз доказало, что успешное усвоение учащимися уровня овладения английским языком напрямую зависит от грамотно-построенной деятельности учителя и наоборот, деятельность учителя постоянно корректируется индивидуальным поведением и психологическими особенностями как группы в целом, так и каждого индивида в частности. Только слаженная работа двух систем является залогом успеха всего процесса обучения.

Литература

1. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб. : Из-во БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
2. Шех.Т.В. Личностно-ориентированный подход в обучении школьников иностранному языку // Концепт : научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв». – 2 квартал 2011, ART 11-2-05. – Киров, 2011 г. – URL: <http://www.covenok.ru/concept/2011/11205.htm>. – Гос. рег. Эл. № ФС 77-46214. – ISSN 2225-1618.

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ЗВУЧАЩЕЙ РЕЧИ С ПОЗИЦИЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Л.А. Мирошниченко

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются особенности межкультурного подхода к обучению иностранным языкам; представлен анализ современных исследований по звучащей речи, в таких областях как детская звучащая речь, деловой разговор по телефону, нарушение речевого ритма и поэтический текст в контексте лингводидактических проблем.

Ключевые слова: детская звучащая речь; речевой ритм; деловой стиль речи; поэтический текст; эмоциональный характер речи; универсальные и национально – специфические признаки.

В настоящее время в образовательной политике Российской Федерации проявляются тенденции разностороннего развития личности в образовательном процессе как средней, так и высшей школы, и изучения иностранных языков с учетом особенностей межкультурного общения.

В настоящей статье приводится обзор исследований по звучащей речи в целях реализации полученных результатов в процессе обучения иностранному языку. Объектом исследований явились: детская звучащая русская и испанская речь; ритмическая организация речи с проявлением заикания; разговоры по телефону на русском и испанском языках; звучащие поэтические тексты русских и испанских авторов.

Рассмотрение в работах таких понятий как речевой ритм, мелодика в речи, определение ритмических единиц обусловлено малой исследованностью параметров звучащей речи с психолингвистической точки зрения. Как отмечает известный исследователь в области звучащей речи профессор Воронежского государственного университета Л.В. Величкова «речевой ритм как всеобщее явление звучащей речи затрагивает процесс организа-

ции языкового материала в речи и механизмы речепорождения, т. е. лингвистические и психолингвистические процессы» [1, с. 27].

Организация процесса становления искусственного билингвизма в процессе обучения иностранному языку требует психолингвистического подхода. Это обусловлено современной ситуацией, характеризующейся следующими признаками:

- растущей актуальностью раннего обучения иностранному языку;

- недостаточными данными о процессе становление раннего естественного билингвизма;

- разрозненностью ряда теоретических положений в теории речевой деятельности, представленных в трудах известных отечественных психолингвистов.

Недостаток психолингвистического осмысления рассматриваемого процесса приводит к использованию при обучении иностранным языкам детей дошкольного возраста традиционных для современной методики подходов, причем возраст обучаемых детей имеет тенденцию к снижению.

Одним из базовых признаков становления системы неродного языка является эмоциональный характер этого процесса. Система эмоционально-выразительных средств родной речи складывается у ребенка на самом раннем этапе его развития, в «дословесный период речевого онтогенеза» [2, с. 19].

Национальная специфика определяет параметры звучащей речи на ранних этапах речевого онтогенеза. Была сделана попытка экспериментальным путем проследить универсальный и национально специфический характер параметров детской звучащей речи в двух неблизкородственных языках: русском и испанском. Экспериментальное исследование позволило проследить зависимость ритмико-интонационных параметров от характера выраженных эмоциональных состояний (интереса, радости, горя/страдания, страха). В контрастивном плане с психолингвистической точки зрения работы по детской речи представляют собой попытку определить параметры эмоционально окрашенной детской звучащей речи. Результаты исследований

по детской звучащей речи могут быть использованы при построении моделей раннего обучения, как русскому, так и испанскому языкам.

В настоящее время проблема заикания и его коррекция изучаются в различных направлениях. Процесс заикания рассматривается с разных позиций не только с клинической и физиологической, но и с позиции нейрофизиологии, психологии и психолингвистики.

Исследование явления заикания представляет значительный интерес с точки зрения теории фонетики. При этом явлении наиболее явно прослеживаются отношения комплексов артикуляционных движений, составляющих отдельные звуки, с ритмическими параметрами речи. Речевой ритм как физиологический, психолингвистический и фонетический феномен исследуется в этих областях науки. Исследуется нарушения речевого ритма как причина речевых ошибок. Использование приёмов ритмизации речевой деятельности на основе вербальных и невербальных стимулов достигается усвоение новой речевой программы. Необходимо практическое использование ритмических упражнений с опорой на жестовые элементы при нарушении речевого ритма.

Полученные выводы необходимо использовать для решения вопросов организации обучения неродному языку, описания условий формирования искусственного билингвизма в лингводидактике.

Актуальность изучения звучащей речи также связана с развитием международных связей, контактов и делового общения по телефону. Самым сложным, проблематичным и малоисследованным является разговор по телефону и технологии обучения ему будущих специалистов.

Стиль звучащей деловой речи представляет собой сложное явление, состоящее из нескольких жанров, которые различаются по степени официальности дискурса. Деловой стиль является комплексным речевым жанром. Доминирующей естественной формой речевой коммуникации в сфере разговорной речи яв-

ляется диалог. Для каждого функционального стиля характерны определенные ритмические параметры, поэтому одним из важнейших критериев при оценке параметров звучащей речи являются характеристики ритмических параметров. Оптимизация речи профессиональных телефонных разговоров на испанском языке с родным языком русским должна быть направлена на отработку параметров речи стаккато с грамотной реализацией отдельных слогов и ритмических групп.

Необходима организация и проведение тренингов по деловому разговору, а также применение комплекса упражнений по развитию фоностилистических навыков делового испанского языка.

Предметом исследования звучащей речи является также и поэтический текст. Структурное исследование звучащего поэтического текста в настоящее время только складывается. Исследования параметров звучащего поэтического текста испанских и русских авторов позволяет заключить, что универсальным в поэтических текста является употребление женской рифмы, как в испанских, так и в русских поэтических текстах. В испанском стихосложении, также как и в русском, частотным является ударение на предпоследнем слоге, в поэтических текстах обоих языков темп замедлен в сравнении со спонтанной разговорной речью. Национально-специфическими в поэтических текстах являются следующие признаки: дактилическая рифма представлена в русских поэтических текстах в единичном случае; в русской поэзии закрепились силлабо-тоническая система стихосложения, испанскую поэзию можно отнести к силлабической системе; употребительным размером в русских стихотворных текстах при выражении эмоции «печаль» является ямб, для испанского же стихосложения характерно употребление от двух до пяти размеров в рамках одного стихотворного текста; на эмоциональных пиках стихотворений в русской речи паузы могут достигать 2 секунд, в то время как в испанских текстах эмоциональные моменты практически не выделяются паузами. Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе по испанскому языку на старшей ступени обучения.

Таким образом, анализ исследований по звучащей речи и обобщение их результатов в контексте решения лингводидактических проблем должно стать одной из задач подготовки преподавателя иностранного языка.

Литература

1. Величкова Л.В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению : обучение интонации и артикуляции нем. яз. / Л.В. Величкова. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1989. – 198 с.
2. Винарская Е.Н. Выразительные средства текста (на материале русской поэзии) / Е.Н. Винарская. – М. : Высш. шк., 1989. – 136 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.А. Оксюта

Языковой центр «Полиглот»

Аннотация: в статье рассмотрены требования к личностным и профессиональным качествам будущих специалистов, предъявляемые современным обществом, об их развитии в процессе обучения иностранным языкам, а также о применении для этого цифровых технологий и ресурсов Интернета. В частности, показано значение планомерного выбора средств обучения для достижения конкретных поставленных преподавателем целей.

Ключевые слова: современное образование; компьютеризация; цифровые технологии; выбор средств обучения.

В эпоху стремительного развития информационных технологий общество предъявляет к будущим специалистам требование обладать навыками и умениями, необходимыми для самостоятельного приобретения знаний, и применения их на практике для эффективного решения различных проблем, сбора и анализа фактов, выполнения обобщения и аргументированных выводов [2, с. 257; 6, с. 46], для достижения успеха необходимо быть коммуникабельными, работать совместно в различных ситуациях, искать выход из конфликтных ситуаций; мыслить критически и творчески, находя пути решения возникающих проблем с использованием современных информационных технологий; самостоятельно работать над повышением собственного культурного уровня. Развитие вышеуказанных умений и познавательных навыков учащихся в образовательном процессе происходит за счет технологий активного обучения [4, с. 267].

В настоящее время основным показателем при выборе средств обучения является достижение итоговых уровней владения иностранными языками, разработанных Советом Европы и представляющих эффективную общеевропейскую систему информационного обмена [3, с. 90]. «Учебная деятельность по

освоению языка должна стать увлекательным, осмысленным занятием и настоящим языковым творчеством. Лишь в этом случае студент из обучаемого превратится в обучающегося, обретет автономность и желание саморазвиваться в соответствии с новыми образовательными стандартами» [1, с. 21–22].

В настоящее время глобальная компьютеризация охватила все сферы деятельности человека, в том числе науку и образование. Развитие Интернета и появление множества компьютерных программ, упрощающих процесс обучения, в значительной мере изменило изучение иностранных языков, ускорив и облегчив работу с аутентичными источниками.

Компьютерные учебные программы обладают рядом преимуществ перед традиционными методами обучения, являясь, прежде всего, средствами прямого аудиовизуального интерактивного взаимодействия. Применение их на занятиях совместно с традиционными методами обучения позволяет тренировать различные виды речевой деятельности, осознать природу языковых явлений, формировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые навыки и обеспечить реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащегося, а также способствует повышению познавательной активности, мотивации и качества знаний обучаемых.

Компьютерные коммуникационные технологии позволяют по-новому реализовывать методы, активизирующие творческую активность учащихся. Они могут участвовать в виртуальных дискуссиях на различных образовательных сайтах и тематических форумах, выполнять совместные творческие проекты совместно с учащимися различных учебных заведений. Таким образом, использование современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе может рассматриваться как одна из активных форм индивидуализации обучения [8, с. 77–79].

Неотъемлемые свойства новых технологий такие, как их интерактивность, полимодальность, мультимедийность, визуализация содержания, играют важную роль в обучении. Так, ком-

пьютерная визуализация образовательного контента, особенно в игровой, интерактивной форме развивает когнитивные стили мышления, креативность и мыслительную активность обучающихся, а также оказывает положительный эффект на их психологическое и эмоциональное состояние [9, с. 23].

По словам Н.К. Рябцевой, «применение компьютерной техники вносит *эвристическую* новизну в процесс обучения и создает мотивацию для продуктивного самопознания и самосовершенствования, а также делает занятие привлекательным и по-настоящему современным, происходит индивидуализация обучения, контроль и подведение итогов проходят объективно и синхронно» [5, с. 456].

По словам Тони Принса, академического директора NILE (Norwich Institute for Language Education), когда преподаватели, размышляют о применении цифровых технологий в учебных целях, они чаще всего фокусируются на вопросе: «Какие приложения или компьютерные программы необходимо использовать для достижения наилучшего результата?» [11].

Следующими всплывающими вопросами, являются следующие: «Как данные технологии использовать?», «Какие методы применения различных приложений дают наиболее скорый результат?», «Как использовать их во время занятия?», «Как применять их для своих потребностей?», «Как их обновлять?» и т. п.

При этом очень редко задается, казалось бы, первостепенный вопрос: «Зачем нам использовать цифровые ресурсы?».

Необходимо заметить, что, если мы хотим, чтобы обучение было наиболее эффективным, мы должны поменять порядок рассмотрения данных вопросов на обратный и начать планирование использования технологий с постановки цели, к достижению которой мы стремимся, т. е. с вопроса «Зачем?».

При рассмотрении с вопроса «Что использовать?», мы неизбежно столкнемся с огромным количеством доступных цифровых ресурсов, у каждого из которых имеется большое число читателей, отдающих предпочтение именно ему, как наиболее эффективному или революционному. Существует множество цифровых ресурсов, как он-лайн так и требующих установки на

устройство, реализующих процессы создания нового или исследования уже существующего.

Данные ресурсы также могут быть представлены в виде различных курсов (MOOCS, I-tunes Courses), инструментов (Google Docs, Camtasia, Explain Everything), энциклопедий и других академических источников (Google Search, Wikipedia, автономных словарей, Microsoft Office) и помогать проводить исследование на различных этапах: сбор информации, синтез, дальнейшее курирование процесса изучения и работа с результатами исследования. А также процесс создания, начиная от объединения в творческие группы, планирования, и заканчивая анализом проведенной работы.

Основная сложность при выборе цифровых технологий, задаваясь в первую очередь, вопросом: «Что использовать в процессе обучения?» и рассмотрении всех этих приложений состоит в том, что мы часто не осознаем сложностей, которые возникают при непосредственном использовании выбранных ресурсов из-за недостаточной осведомленности о том, как их применять и правильно использовать. Преподавателю может не хватить времени или желания предварительно подробно изучить все возможности и правила использования выбранных ресурсов.

Для того, чтобы наиболее эффективно использовать приложения и программы, мы должны, в первую очередь, задаться вопросами: «Зачем? Какова основная цель использования компьютерных технологий в учебном процессе?».

Причины могут быть различными:

- улучшить понимание изучаемого;
- увеличить время обучения, призывая студентов использовать образовательные приложения и ресурсы за пределами аудитории;
- повысить уровень эффективности работы преподавателя;
- развитие самостоятельности у студентов;
- повышение уровня навыков работы с компьютерными технологиями;
- развитие у студентов таких качеств как решительность и целеустремленность в достижении результата;

- подготовка учащихся к будущей жизни;
- повышение мотивации у студентов;
- сокращение количества используемых физических ресурсов и др.

Например, если мы хотим улучшить понимание студентами изучаемого материала или темы, мы должны при планировании рассмотреть те ресурсы, которые будут способствовать осознанию данной темы. Для этого необходимо взглянуть на данную проблему под разными углами. В настоящее время интернет и различные ресурсы он-лайн предлагают преподавателем и студентам обширный доступ к мнению экспертов по многим вопросам. Преподаватель не всегда может выступать в качестве такого эксперта в связи с тем, что невозможно быть полностью осведомленным в каждой сфере, а также, в связи с тем, что часто он слишком погружен в проблемы и потребности своих студентов, чтобы объективно оценивать тот или иной вопрос. Поэтому для изучения определенной темы необходимо ознакомиться с мнением эксперта, обладающего более полным и современным видением предмета исследования.

Чтобы ознакомиться с мнением экспертов, подходят такие ресурсы интернет, как youtube.com и ted.com с платформой ed.ted.com, позволяющей на основе предложенного видео создать свой урок. Преподаватель может разбить видео на тематические фрагменты и проработать обсуждение увиденного на занятии [11].

Использование ресурсов Интернета в обучении иностранным языкам позволяет создавать условия для развития всех необходимых и соответствующих реалиям современности компетенций у учащихся.

Методы совместного ознакомления с современными идеями и тенденциями и их дальнейшее обсуждение, широко применяемые преподавателями в настоящее время, также обладают большой мотивационной силой при обучении иностранным языкам. Наряду с этим, наличие собственного компьютера и цифровых устройств с доступом в Интернет практически у каждого учащегося существенно облегчает задачу преподавателя по вовлечен-

ности студентов в процесс обучения иностранным языкам посредством Интернета [7].

Основными вопросами при выборе преподавателем цифровых технологий являются: что применять, как применять и, самое главное, зачем применять тот или иной ресурс. Необходимо, прежде всего, определиться с основными целями и задачами самого занятия, а, следовательно, и применения компьютерных инноваций в рамках данного занятия. Затем мы должны уже задаваться вопросом, какой ресурс необходимо задействовать для наиболее эффективного достижения данных целей и задач, и, наконец, как функционирует выбранное нами средство обучения. Детальное осмысление вышеуказанных вопросов может значительно увеличить вовлеченность студентов в образовательный процесс и развитие у них навыков и умений, необходимых для успешной реализации будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Беляева И.С. Из опыта составления учебного пособия по английскому языку для студентов технического вуза / И.С.Беляева, А.Е.Шабанова // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2016. – № 3. – С. 18–23.

2. Голубева Н. Б. Развитие критического мышления как важный элемент формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции // Вестник университета. – 2015. – № 3. – С. 257–261.

3. Иванова Т.А. Обучение иностранным языкам в тверском государственном техническом университете в условиях интеграции России в единое образовательное пространство / Т.А. Иванова, И.В. Скугарева, А.Е. Шабанова // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2016. – № 2. – С. 88–93.

4. Окань Г. И. Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения // Научный диалог. 2012. № 1. С. 265–270.

5. Рябцева Н.К. Новые коммуникативные тенденции в современной культуре и инновации в области преподавания иностранного языка // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков : периодический сборник статей. Выпуск 8. Электронное научное издание. – М.: Институт языкознания РАН. – 2016. – 557 с.

6. Трапезникова Г. А., Хабибуллина Ф. Я. Использование технологии критического мышления при обучении студентов языкового факультета общественно-политической лексике // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11. – № 2 (26). – С. 46–52.

7. Akai O.M., Kalashnikova A.A., Kalashnikov I.A., Pshenichnaya A.Yu. Pragmatic level of language personality in social networks. Current issues of linguistics and didactics : The interdisciplinary approach in humanities (CILDIAH 2017) Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2017. – P. 9–14.

8. Boldyreva, N.V. Influence of information and communication technologies on effectiveness of educational process // European Science and Technology: Materials of the Vth international research and practice conference. Vol. II, Munich, October 3rd – 4th, 2013, publishing office Vela Verlag, Waldkraiburg – Munich – Germany, 2013, p. 75–80.

9. Brent, H. Infographic : The Gamification of Education. 2012 // <http://www.technapex.com/2012/08/infographic-the-gamification-of-education>.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИСПОЛНЕНИЯ ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Е.В. Петроченко, О.С. Ахматова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена проблеме использования иностранного языка в профессиональной деятельности музыканта-вокалиста. Исполнение вокальной музыки на немецком языке регулярно проявляет признаки интерференции. Аспект обучения пению на языке оригинала на факультетах вокального исполнительства остается до сих пор весьма актуальным и мало разработанным в методическом плане. Создание учебного руководства невозможно без учета системных фонологических признаков языка. Имитация не является эффективным способом.

Ключевые слова: пение на немецком языке, произносительные нормы, интерференция, фонетика для вокалистов, методика, имитация, артикуляция, признаки фонем.

Введение: Профессионально ориентированная подготовка музыкантов-вокалистов предполагает формирование навыков исполнения произведений словесно-музыкального искусства на иностранных языках. Немецкая вокальная музыка, представленная в фонде мировой музыкальной культуры великолепными романсами и песнями Й. Брамса, Ф. Шуберта и Р. Штрауса, ариями Баха и Моцарта, не перестает звучать в концертных залах России. Эти вокальные шедевры традиционно входят в базовый академический репертуар молодого вокалиста. Несмотря на наличие переводов многих произведений на русский язык, российская, как и мировая, практика отдает предпочтение исполнению «на языке оригинала».

Правильное *вокальное* произнесение текста на *неродном* языке представляет проблему, которая совершенно не освещена в научной литературе, в то время, как вопросами орфоэпии в пении (однако, исключительно на родном языке) занимались такие известные ученые и вокальные педагоги, как Л.Б. Дмитриев,

В.И. Садовников [1], лингвисты Р.И. Аванесов [2], Е.-М. Крех [3; 4] и др. Очевидно, что педагоги по вокалу в большей степени сосредоточены на задачах постановки голоса, качестве звукоизвлечения, правильной вокальной позиции артикуляционного аппарата, певческой дикции и в меньшей степени касаются вопроса о соблюдении *произносительных норм* иностранного языка, на котором поется текст. Актуальность же проблемы очевидна. Ведь каждому из нас знакомо ощущение некоего «дискомфорта» от непонятого, искаженного произнесения русского текста в исполнении иностранными певцами, затрудняющего эстетическое восприятие вокального произведения. Заметим, что неадекватность фонетической интерпретации вокального текста на неродном языке может проявляться в отклонении от оригинальной (аутентичной) реализации в той или иной (порой весьма значительной) степени. «В связи с национальным характером мелодии и ее тесной связью с речевой интонацией, – пишет Р.И. Аванесов, – я замечал, что на слушателей – русских (даже не имеющих никакой музыкальной подготовки) азербайджанская или армянская песня, исполненная на русском языке, часто производит странное впечатление неестественности... Думается, что, например, речитативы из “Страстей” Баха предпочтительно слушать на немецком языке, даже если понимаешь не все или вообще ничего не понимаешь (но знаешь содержание данного эпизода), чем на русском, так как сильно чувствуется несоответствие между речитативом, основанным на немецкой интонации и русской речью, имеющей свою интонацию» [5, с. 237].

Ликвидировать данный пробел в последнее время пытаются некоторые педагоги, преподающие академический и эстрадный вокал. Заслуживает внимание вебинар для вокалистов и педагогов по вокалу, проведенный 19 июня 2016 г. Автор и ведущая вебинара О.С. Малахова обозначает проблему вокального исполнения текстов на иностранном языке (в частности, английском, французском) и справедливо критикует мнение о том, что можно выучить текст максимально приближенно к оригинальной реализации, например, с помощью записи его буквами родного (русского) языка [6]. Такая повсеместная практика, к сожалению, до сих пор имеет место, даже в музыкальных учебных заведениях.

Особенности вокальной речи: Вокальная, или певческая, речь на конкретном языке сама по себе другая, особая форма звучания данного языка. В условиях музыкального такта вокальная артикуляция слова ритмически и звуковысотно организованы. Язык как система гласных и согласных звуков, функционирующая в речи, получает свою модификацию в музыкальной форме, которая имеет свои произносительные нормы. Назовем классическую работу по вокальной орфоэпии русского языка В.И. Садовникова «Орфоэпия в пении» [1], изданная в 1958 г. Нормы пения для немецкого языка впервые описаны Е.-М. Крех в «Словаре произношения немецкого языка» (1974) [3]. В последнем издании 2010 г. указывается, что произносительные нормы вокальной речи формируются на базе «правильной артикуляции», которая сильно отличается от говорения. В пении, в отличие от говорения, доминируют гласные звуки, в артикуляции которых удерживается характерное для того или иного гласного положение резонаторов, что позволяет певцу достичь в фонации более четкого звукообразования [4, с. 116]. В названных работах понятие нормы применяется относительно классических жанров и академического пения. Реальное исполнение может быть приближенным к нормам или весьма отклоняться от них. Фонетические вариации системных признаков языка отличаются и в зависимости от стиля исполнения (академическое, бытовое), и в зависимости от жанра вокального произведения (песня, оперная ария).

Чрезвычайно важно осознать, что переход на другой язык означает *переход на иную систему* (фонематическую и ритмологоговую) [7, с. 116–117]. Артикуляционная позиция звуков, согласных и прежде всего гласных фонем, не совпадает с привычными движениями артикуляционного аппарата в родном языке. Ошибочно считать, что в вокальной реализации различия между языками нивелируются. Использование сходств и аналогий как «путь в никуда» отвергался отечественными лингвистами А.В. Артемовым, А.А. Реформатским, Е.В. Поливановым. Некоторые кажущиеся фонетические совпадения в вокальной реализации выявляются и оцениваются носителем языка чаще всего как отклонения от нормативных вариантов в его перцептивной базе,

с которыми происходит неосознанное сравнение. Так, немецкими студентами, обучающимися по профилю «Речеведение», реализации в пении немецких гласных русскими исполнителями были охарактеризованы как «слишком напряженный», «слишком долгий», «слишком открытый», «недостаточно огубленный» [8].

О. С. Малахова выдвигает важный тезис о том, что при переходе на пение должен работать механизм переключения: с *Как я говорю* на этом языке на *Как я пою* на этом языке [6]. Здесь мы хотели бы добавить принципиальный вопрос – *Говорю ли я на этом (иностранном) языке?* Из нашего опыта общения с вокалистами во время учебы в музыкальном училище и из сегодняшних реалий знаем, что педагоги по вокалу, как и их студенты, изучавшие немецкий язык в школе, имеют весьма слабые фонетические навыки и представления о звуковой системе немецкого языка. В связи с этим, тезис практически трудно реализуем. Не редки случаи, когда исполнитель поет на языке, который никогда не изучал.

Научная разработка фонетического аспекта вокальной музыки на иностранном языке подразумевает, как видится, следующие обязательные этапы:

- сопоставительный фонологический анализ двух языков (родного и неродного),
- научно-экспериментальное изучение вокально-фонетической (произносительно-артикуляционной и ритмико-интонационной) специфики вокальной формы целевого языка,
- исследование реализации норм в пении, описанных в Словарях,
- формирование стратегии методических принципов и рекомендаций работы с вокальной формой на иностранном языке,
- построение системы специальных вокально-фонетических упражнений,
- определение академического инвентаря музыкального материала.

Описание исследования: С целью выявления признаков интерференции в исполнении вокальных произведений на немецком языке русскими вокалистами было проведено исследование на *материале* аудиозаписей трех испытуемых. Три девушки (в

возрасте 16, 19 и 20 лет) обучались на протяжении 2–3 лет академическому пению: одна из них в Воронежском музыкальном колледже им. Ростроповичей на вокальном отделении и двое в вокальной студии с педагогом по вокалу, имеющим соответствующее специальное консерваторское образование (вокальный факультет, академическое пение).

В репертуаре каждой учащейся входили от 1 до 2 произведений на немецком языке, традиционно включаемые в программу начинающего вокалиста: Серенада Ф. Шуберта, (Ständchen, F. Schubert/L. Rellstab), «Утро» Й. Брамса (Am Sonntag Morgen, J. Brahms/H. Heine), Ария Бастьенны из оперы Моцарта «Бастьен и Бастьенна», популярная песня городского фольклора «Тихо падает снег» (Volkslied „Leise rieselt der Schnee“, E. Ebel). Одна из девушек изучала немецкий язык в школе, одна из двух педагогов по вокалу также когда-то изучала немецкий язык в средней школе и музыкальном училище.

Мы получили разрешение на видеосъемку только одной из испытуемых, без права на демонстрацию другим лицам, что в целом затрудняло проведение максимально подробного анализа артикуляции. Однако нам было разрешено присутствовать на одном из занятий у каждого испытуемого, где фиксировались все наблюдаемые явления. В первую очередь, было отмечено, что процесс работы над произведением на немецком языке охватывал два основных аспекта: 1) чисто вокальный (работа над правильным голосообразованием и дыханием, чистотой интонации голоса и фразировкой) и 2) произносительный (работа над четкостью дикции). Работа над последним аспектом, который лишь условно можно назвать фонетическим, у обоих педагогов проходила на основе так называемого *метода имитации*. В одном случае, имитировался вариант педагога, в другом случае, в качестве образца служило исполнение в записи профессиональной певицы – немки.

Понятно, что нас интересовал фонетический план исполнения, в котором фиксировались позиции с явными отклонениями фонологического характера. Было замечено, что коррекция дикции – четкости произнесения слов во фразе – со стороны педа-

гога продиктована «более удобным с точки зрения физиологии образованием певческого звука» [9, с. 193]. В результате чего, например, закрытые долгие немецкие гласные [u:] и [y:] засчёт расширения ротового резонатора получали заметно более светлую тембровую окраску, как будто утеряв смыслоразличительный фонологический признак.

В нашем исследовании, таким образом, использовались следующие **методы**: метод наблюдения, метод сравнительного фонетического анализа и метод описания. **Задачами** исследования ставились следующие: на основе наблюдения определить средства и приемы работы над вокалом на немецком (иностранном) языке; посредством фонетического анализа выявить повторяющиеся нарушения признаков немецких гласных и согласных звуков в певческом произнесении русских вокалисток.

Объектом исследования явились вокальные формы, реализуемые на неродном (немецком) языке, в качестве **предмета** исследования, таким образом, выступали артикуляционные характеристики звучащей вокальной речи.

Процедура анализа проходила в несколько этапов и состояла в наблюдении за певческой артикуляцией в режиме реального времени с последующим анализом материала в аудиозаписи. Этап выявления фонетических отклонений от норм осуществлялся на основе сопоставления артикуляции испытуемых с артикуляцией профессиональных исполнителей (условно, образцовый вариант исполнения). Для получения наиболее объективных данных на этапе перцептивного анализа проблемных позиций привлекались двое специалистов по практической фонетике немецкого языка Научно-методического центра Воронежского государственного университета.

По каждому из вокальных текстов были составлены по две фонетические транскрипции: 1) транскрипция звучащих ВФ в соответствии с нормами вокальной немецкой речи (по Е.-М. Крех и др. 2010) [4] и 2) транскрипция звучащих ВФ, учитывающая фонетические нарушения, допущенные испытуемыми. Рассмотрим данные анализа на примере одного из текстов корпуса «Leise rieselt der Schnee», исполняемого, в частности, певцами академической школы вокала.

Текст песни (1-я строфа)	Фонетическая реализации текста
Leise rieselt der Schnee,	laez [э] / r i : z [э:] lt de:ʷ ʃn[э:]
still und starr ruht der See,	ʃtu[л'] / 'unt ʃtar r[y] t de:ʷ z[э:]
weihnachtlich glänzet der Wald,	vænaxt[л'их'] gl[э]ntʃ[э]t de:ʷ
freue dich,	v[a:l']t
Christkind kommt bald!	frɔø di [x']
	kristkɪnt kɔmt [ба:l']t

Реализованный русской вокалисткой текст сравнивался с вариантом, исполняемым детским хором с женским голосом в солирующей партии. Как видно из нотации, в исполнении русской вокалисткой были выявлены следующие позиции с **нарушениями** фонетических норм немецкого языка:

1) произнесение немецкого, неогубленного, напряженного закрытого (фонологически долгого) гласного [e:] как русского, ненапряженного, неогубленного гласного [э] вместо: Schn[e:], S[e:] с растягиванием губ в улыбку; позиция с гласным [u:] артикуляционно слабо выражена;

2) произнесение немецкого открытого (фонологически краткого) гласного [a] как русского гласного [а] под ударением, заполняя им практически весь такт, в то время как в образцовой реализации музыкальная доля этого слога распределяется между гласным и последующим сонорным согласным в пропорции 2:1 (W[a:l]d, b[a:l]d); аналогичная тенденция проявлялась в реализации немецкого, неогубленного ненапряженного, открытого (фонологически краткого) гласного [ɪ] в слове *still* (st[и]l);

3) в произнесении дифтонгов (в словах *Leise*, *weihnachtlich*, *freue*) второй элемент получал максимальную редукцию, что является отклонением от рекомендуемых норм, согласно которым, второй гласный звук дифтонга, значительно сокращаясь на доле такта, все же не должен терять четкую артикуляцию [4, с. 117];

4) в произнесении немецкого, сонорного, напряженного альвеолярного согласного [l] отмечалась тенденция к реализации русского, звонкого, мягкого [л']: wa[l']d, ba[l']d;

5) немецкий согласный [ç] в словах *weihnachtlich*, *dich* реализовался как русский мягкий щелевой;

б) губной взрывной ненапряженный согласный [b] в начальной позиции, например, в слове *bald*, получает озвончение под влиянием оппозиции русских согласных – по признаку «звонкий-глухой» [8].

Анализ по всем вокальным текстам корпуса выявил повторяющиеся тенденции, что позволяет сделать два основных **вывода**: 1) о регулярном проявлении произносительной (артикуляционной) *интерференции* в пении на немецком языке у исполнителя-вокалиста с родным языком русским и 2) о низкой эффективности имитационного подхода к обучению неродной певческой речи. Объясняется этот факт наличием фонологического слуха (Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба, А.А. Реформатский), который как «сито» из звуков (фонем) родного языка, пропускающее звуки иностранного языка, интерпретирует их согласно имеющимся в родном языке представлениям и наделяя чужие фонемы привычными ему характеристиками.

Заключение: В заключении следует еще раз вернуться к тезису о том, что певческое высказывание не тождественно его речевому аналогу как в темпо-ритмическом плане, так и в плане артикуляционном. Произносительные ошибки и неточности в вокальной речи, исполняемой на неродном (иностранном) языке, обусловлены наличием *стабильной интерференции* в артикуляционном аспекте. Акцентное исполнение вокальной музыки отражается не только в целом на эстетической составляющей, но и препятствует правильной *смысловой дифференциации*.

Результаты представленной работы, несомненно, могут быть дополнены и углублены в дальнейших исследованиях. На основе небольшого вокального материала удалось выяснить лишь некоторые вопросы о фонетической интерференции в исполнении немецкой вокальной музыки. В работе отмечены тенденции нарушений в академической манере исполнения. Далее анализ признаков артикуляционной интерференции может получить направление *вокально-стилистическое*, включающее разные вокальные жанры и стили. Данные исследования, несомненно, имеют практическую направленность и могут послужить отправным пунктом на пути разработки новых методов обучения иноязычному произношению в пении. Большую заинтересован-

ность в новых технологиях обучения фонетическому аспекту, как показывает практика последних лет, выказывают профессиональные вокалисты и педагоги по вокалу.

Практическая цель исследований фонетики вокальной музыки видится в разработке актуальных методических рекомендаций и, в дальнейшем, в создании современного учебного пособия «Практическая фонетика иностранного языка для вокалиста». Здесь, безусловно, важны знания и опыт лингвистов и музыковедов, и вокальных педагогов, а также требуются знания специалистов в области физиологии речевого и певческого голоса, данные психоакустики и психолингвистики. Современный метод обучения певческой артикуляции для исполнения вокальной музыки на неродном языке должен представлять собой *научно обоснованную модель* формирования специальных фонетических компетенций вокалиста. Инновационная технология в обучении «Вокальной фонетике» предполагает использование мультимедийных материалов, а также дистанционных форм обучения.

Фонетический аспект вокальной реализации текста до сих пор не нашел полного и широкого освещения в лингвистике и методической литературе по вокальному исполнительству. Наиболее продуктивным для создания модели обучения вокальной артикуляции на неродном (немецком) языке, на наш взгляд, является *фонологический* подход, подтвержденный данными психолингвистики и многолетней практикой преподавания немецкой фонетики по методу профессора Л.В. Величковой («Жестовая фонетика»). Жест используется как элемент имеющий знаковый характер, он «содержит в себе» дифференциальный артикуляционный признак фонемы. Вокальная форма в курсе фонетики также реализуется с подключением жеста. Посредством системной *моторики* правой руки учащийся (студент) приходит к осознанию различий слоговой ритмики родного и целевого языков, а также к пониманию источников акцентного пения на немецком языке, обусловленных этими различиями. Стратегия работы с вокальной формой на занятиях по фонетике изучаемого (немецкого) языка со студентами-германистами описана нами в ряде работ, например, [10; 11]. Убеждены, что реализуемая на протяжении двадцати лет методика обучения фонетике иностранного языка,

может оказаться полезной для профессионально ориентированной подготовки исполнителей-вокалистов, применима как в детских музыкальных школах, так и в музыкальных вузах.

Литература

1. Садовников, В.И. Орфоэпия в пении / В. И. Садовников. – М. : Изд-во ГИТИС, 2001.

2. Аванесов, Р. И. Вопросы русского сценического произношения / Р.И. Аванесов // Культура речи на сцене и на экране. – М. : Наука, 1986. – С. 5–21.

3. Krech E.-M. Standardaussprache und Gesang. In: Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache (1982). Hrsg. : Krech, E.-M. /Kurka, E./ Stelzig, H. / Stock, E. / Stötzer, U. / Teske, R. Leipzig : VEB Bibliographisches. – S. 126–129.

4. Krech, E.-M., Stock, E., Hirschfeld, U., Anders, L. Ch. Standardaussprache und Gesang. In: Deutsches Aussprachewörterbuch / Berlin, New York : de Gruyter, 2010. – S. 116–120.

5. Аванесов Р.И. Мелодия и речь (мысли и заметки) / Р.И. Аванесов // Проблемы структурной лингвистики. – 1983. – М. : Наука, 1986. – С. 232–267.

6. Малахова, О.С. Как работать с иностранными песнями? Вебинар для вокалистов и педагогов по вокалу. – Электронный ресурс: <https://www.youtube.com/watch?v=NYxdoKEzUXs> (дата обращения: 16.01.2019).

7. Stock, E., Veličkova, L. Sprechrhythmus im Deutschen und Russischen / E. Stock, L. Veličkova. – Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien : Peter Lang Verlag, 2002.

8. Ахматова О.С. Фонетическая интерференция в реализации немецкой вокальной музыки русскими исполнителями : дис. ... маг. филологии. – Воронеж, 2018.

9. Ильинов Ю.М. К вопросу о редукации и естественности речи в пении / Ю.М. Ильинов // Вестник МГУКИ. – 4-2007. – С. 193–194.

10. Петроченко Е.В. Вокальная форма в курсе практической фонетики немецкого языка / Актуальные проблемы современного языкового образования: теория и практика. Current Issues in Foreign Language Education: Theory and practice : сб. науч. тр. по материалам 2-й Междунар. научно-практич. конф. 27–28 февраля 2014 г., Воронежский гос. ун-т. – Воронеж : Издательский дом ВГУ. – 2014. – С. 177–184.

11. Petročenko, E. Lieder im Ausspracheunterricht für russische Deutschlernende. In: Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation. Hrsg. Hirschfeld, U. / Lange F. / Stock, E. Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, S. 185–195, 2016.

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В.С. Пожидаева

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются игровые технологии как средство активизации познавательной деятельности учащихся и реализации деятельностного подхода в образовании. Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время игра находит широкое применение в народной педагогике, а именно, в дошкольных и внешкольных учреждениях. Целью статьи является показать основные функции игровой технологии, ее особенности.

Ключевые слова: игровые технологии; педагогическая игра; познавательная деятельность; деятельностный подход; образовательные процесс.

С древности люди использовали игру как один из способов обучения и передачи знаний и опыта от старших поколений младшим. В настоящее время игра находит широкое применение в народной педагогике, а именно, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В современных школах, помогая активизировать учебный процесс, игровая деятельность применяется:

- как самостоятельная технология для освоения понятия, темы или даже учебного раздела;
- в качестве элемента общей технологии;
- как часть урока;
- как технология внеклассной работы.

Г.К. Селевко определяет понятие «игровая технология» как «вид деятельности в условиях ситуаций, которые направлены на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором совершенствуется и складывается самоуправление поведением» [5, с. 124].

Понятие «игровые педагогические технологии» включает в себя довольно обширный набор приемов и методов, которые помогают организовать педагогический процесс в виде различных

педагогических игр. Педагогическая игра отличается от обычных игр тем, что она включает четко определенную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, характеризующиеся учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках с помощью игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство стимулирования и побуждения к учебной деятельности.

Психологические аспекты игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самореализации, самовыражении, саморегуляции, самоутверждении и самоопределении. Как известно, способность включаться в игру не связана с возрастом человека, однако, в каждом возрасте игра имеет свои особенности.

По мнению Д.Б. Эльконина, для каждого возрастного периода отведена своя ведущая деятельность, в каждой из которой появляются и формируются определенные психические новообразования. Для детей дошкольного возраста игра является основным видом деятельности. Все последующие за дошкольные возрастные периоды со своими ведущими видами деятельности (младший школьный возраст – учебная деятельность, средний – общественно полезная, старший школьный возраст – учебно-профессиональная деятельность) не исключают игру, а по-прежнему продолжают включать ее в процессах развития детей. Оптимальное сочетание игры с другими формами образовательного процесса приводит к трудностям у педагогов [6, с. 102].

Игра хороша тем, что в ней сочетаются обязательность и добровольность, рациональность и эмоциональность, напряжение и развлечение, реальность и мистика, личная заинтересованность и коллективная ответственность. Играя, ребенок действует согласно личностным установкам и мотивам, а именно в этом заключается педагогическая ценность игры.

Главная особенность игровой деятельности – это ее двуплановость: с одной стороны – играющий ребенок выполняет реальную деятельность, решает конкретную задачу, а с другой стороны – ряд моментов деятельности носит условный характер, который позволяет абстрагироваться от реальной ситуации. Дву-

плановость позволяет снять психологическое напряжение, ведь в случае неудачи игру можно повторить несколько раз, особенно это относится к имитационным играм.

Можно выделить и другие особенности игры:

- занимательность;
- коллективность;
- проблемность;
- активность участников;
- творческий характер;
- эмоциональная окрашенность.

На уроке реализация игровых приемов осуществляется по следующим основным направлениям:

- постановка дидактической цели перед учащимися в форме игровой задачи;
- подчинение учебной деятельности правилам игры;
- введение элемента соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Роль и место игровых технологий в учебном процессе, а также сочетание различных элементов игры и обучения во многом зависят от понимания учителями функций педагогических игр. Приведем примеры наиболее важных функций игры.

1. *Социокультурное назначение игры.* Игра выступает как средство социализации ребенка, которое включает в себя социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия их на формирование личности, усвоение норм, знаний и духовных ценностей, которые присуще обществу или группе сверстников, а также и спонтанные процессы, которые влияют на становлении человека.

2. *Функция межнациональной коммуникации.* И. Кант утверждал, что человечество есть сама коммуникабельность. Игры национальны и в то же время интернациональны, межнациональны, общечеловечны. С помощью игры возможно моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, избегая агрессивность.

3. *Функция самореализации человека в игре.* Данная функция игры считается одной из основных. В игре человек может реализовать себя как личность. Именно в этом плане очень важен сам процесс игры, а не ее результат, конкурентность или достижение какой-либо цели. Процесс игры является пространством для самореализации.

4. *Коммуникативная функция игры.* Игра – это реальная коммуникативная деятельность. Она вводит учащегося в реальную ситуацию человеческих отношений. Любое игровое общество – это коллектив, который выступает применительно к каждому игроку как организация и коммуникативное начало, которое имеет огромное количество коммуникативных связей.

5. *Диагностическая функция игры.* Игра диагностичнее, чем любая другая деятельность человека. Учащийся ведет себя в игре на максимуме, проявляя свой интеллект и творчество. Сама по себе игра – это особое «поле самовыражения».

6. *Игротерапевтическая функция игры.* В своей работе Д.Б. Эльконин оценил терапевтическое значение игровых приемов и сделал вывод, что эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые получает ребенок в ролевой игре. Именно практика новых реальных отношений, в которые ролевая игра ставит ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками, в отношении свободы и сотрудничества взамен отношений принуждения и агрессии, приводит в конце концов к терапевтическому эффекту.

В современной методике встречается огромное количество классификаций игр. Выделяют игры по типу задач, по целям и содержанию, по времени проведения и их длительности, по уровню сложности и т. д. Также, игры разделяются на:

- языковые (фонетические, лексические, грамматические);
- речевые (аудирование, чтение и письмо).

С помощью языковых игр учащиеся закрепляют грамматический материал, отрабатывают лексику и произношение.

Речевые игры позволяют применить практическое использование языкового материала. Например, на занятии ученики могут моделировать ситуации переговоров, общения по телефону,

и, таким образом, использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях.

Многие преподаватели стремятся все уроки выстроить в форме игры. Однако, это возможно, только при обучении маленьких детей в возрасте 3–6 лет, поскольку они быстрее запоминают новые слова и выражения, если подача материала оформлена в виде увлекательного действия. Со старшими студентами рекомендуется вносить в урок элемент игры, чередуя с другими приемами.

Таким образом, игровые технологии выполняют важную роль в образовательном процессе. Игра не только активизирует деятельность учащихся и выявляет познавательный интерес, но и тренирует память, помогает выработать речевые умения и навыки; стимулирует умственную деятельность, развивает внимание и познавательный интерес к предмету. Игра считается одним из приёмов преодоления пассивности учащихся.

Литература

1. Горнакова Н.В. Игровые технологии как способ компетентностного подхода. URL: <http://festival.1september.ru/articles/596556/>
2. Кузнецова Е.С. Язык как факт иноязычной культуры // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2009. – № 11. – С. 164-171.
3. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации : материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 140–146.
4. Муравьёва Г.Е. Проектирование технологий обучения // 2 изд, испр. – Шуя : Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. – 132 с.
5. Петрайтис Е.А. Игра как метод обучения URL: <http://festival.1september.ru/articles/569109/>
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии // Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. – Т. 1. – М. : Народное образование, 2005.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М. : Педагогика, 1976. – 304 с.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МОБИЛЬНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМОГО ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА СТУДЕНТА

М.В. Протасенко

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье представлен анализ сущности профессиональной мобильности как качества личности студента, предложена структура исследуемого понятия и охарактеризованы его компоненты, а также рассмотрен процесс развития компонентов профессиональной мобильности посредством учебной дисциплины «иностраный язык».

Ключевые слова: профессиональная мобильность, компоненты профессиональной мобильности, средства иностранного языка.

Изменения в мире, происходящие в XXI веке в процессе глобализации, стремительное развитие международного сотрудничества побуждают человека решать огромное количество задач, к которым предшествующий опыт и уже сложившаяся система воспитания его не готовили. Залогом его дальнейшего успешного функционирования в обществе становится обладание определенными личностными качествами и поведенческими навыками, одним из которых выступает мобильность.

Сегодня современное общество выдвигает много требований к молодым специалистам. Выпускникам вузов теперь недостаточно просто получить образование. Чтобы стать конкурентоспособными на рынке труда, они должны быть способны творчески, креативно относиться к своей профессиональной деятельности, быть гибкими и активными в преобразовании общества, а также способными оперативно реагировать на вызовы времени и все модификации, происходящие в социуме.

Впервые термин «мобильность», а именно «социальная мобильность», был использован в науке в 1920-е годы. Русский социолог П.А. Сорокин заложил концепцию социальной мобильности, определив данное понятие как «изменение индивидом или

группой лиц места, занимаемого в социальной структуре, либо перемещение из одного социального слоя в другой». Он выделил вертикальную мобильность, имея в виду перемещение людей в системе социальной иерархии с возможностью изменения социального статуса, и горизонтальную социальную мобильность, связанную с перемещением в социальной структуре без изменения социального статуса, например, без смены религии, профессии или гражданства [6, с. 475].

В 1980-х годах понятия «социальная мобильность» и «профессиональная мобильность» начинают разграничиваться. Краткий философский словарь трактует понятие «социальная мобильность» как перемещение индивида из одного социального слоя в другой или смену занятий в пределах одного и того же социального слоя, а понятие «профессиональная мобильность» – как изменение людьми одной профессии на другую [1, с. 127].

Следуя этой логике, И.В. Удалова и Е.Д. Гражданников стали рассматривать профессиональную мобильность как вид социальной мобильности, введя в научный обиход категорию социально-профессиональной мобильности, под которой понималась смена профессии, сопровождаемая изменением социального статуса.

Е.И. Огарев при определении мобильности впервые начинает учитывать личностные характеристики индивида. По его утверждению, социально мобильный индивид – это человек, который обладает гибкостью, способностью к различным изменениям, умением быстро реагировать на все вызовы времени [4, с. 43].

Заключительный этап исследования профессиональной мобильности в XX в. был отражен в «Энциклопедии профессионального образования», где данное понятие было определено как свойство социальных субъектов, выраженное в их способности быстро модифицировать свою деятельность при постоянно изменяющихся условиях внешней среды [2, с. 785].

В начале XXI в. исследование феномена профессиональной мобильности было продолжено педагогами. Ю.И. Калиновский охарактеризовал мобильность как качество, свойственное лич-

ности, способной быстро изменять свой статус в социальной, культурной или профессиональной среде под влиянием изменяющихся в природе, культуре или социуме ситуаций. Данное определение отражает требования, которые современная цивилизация предъявляет к личности (скорость, темп, эффективность, интенсивность, оперативность реагирования) [3, с. 12].

Категория социально-профессиональной мобильности включает в себя активную и пассивную характеристики. Пассивная часть сводится к адаптации личности к меняющемуся окружающему миру. Активная часть включает не только изменчивость мотивационно-ценностной сферы личности, но и различную постановку целей, анализ ситуаций, разрешение проблем, созидание абсолютно нового, не имевшего места до этого момента.

Ю.И. Калиновский утверждает, что между образованием и мобильностью существует прямая связь, другими словами, уровень образованности человека напрямую влияет на коэффициент его мобильности [3, с. 15].

Делая вывод, необходимо сказать, что человек мобильный – всегда человек действующий, занимающий активную позицию в ситуации, способный к самосовершенствованию, осознанному саморазвитию и рефлексии.

Таким образом, анализ всех этих определений позволяет сказать, что мобильность студента – интегративное личностное качество, выражающееся во внутреннем личностном потенциале, который можно охарактеризовать определенными параметрами: открытость новому; гибкость (четкая оперативная реакция на ситуацию, возможность выстраивать ход своих действий импровизируя); адаптивность; готовность к профессиональной рефлексии, которая связана со способностью человека к самооценке и самоанализу; мотивация успеха; способность к интерпретации; способность к внутренне свободному выбору в ситуации принятия ответственных решений; включенность в непрерывный процесс образования и самообразования; позитивный настрой.

Теперь, определив структуру понятия мобильность, мы можем посмотреть, как все вышеупомянутые компоненты могут быть развиты посредством иностранного языка.

Рассматривая возможности иностранного языка как гуманитарной дисциплины в развитии мобильности будущего специалиста как личностного качества, можно заключить следующее.

1. Иностранный язык формирует ценностные ориентации будущего специалиста, определяет профессиональные и личностные характеристики.

2. Иностранный язык играет огромную роль в мотивации специалиста.

3. Иностранный язык способствует развитию личности.

4. Иностранный язык как гуманитарная дисциплина служит основой формирования осознанного отношения личности к самообразованию и самосовершенствованию.

Э. Сепир в своей работе «Коммуникация» подчеркнул, что язык – это коммуникативный процесс в каждом известном нам обществе. Без языка не может быть коммуникации, это главный, самый очевидный и социально признанный среди всех видов коммуникативного поведения. Таким образом, язык, обеспечивая коммуникативную общность, обуславливает первостепенную функцию мобильности – коммуникативную [5, с. 211].

Следует также отметить, что студент формирует свою картину мира посредством иностранного языка, проходя через отбор адекватных тем, поиск информации. Необходимость найти проблему в иноязычном тексте, подобрать подходящий аргумент для ее обоснования, оценки, оперативно отреагировать на мнение других – все это создает атмосферу нравственной активности, формирует лингвистическую, социокультурную компетенции, способствует развитию мобильности студента.

Роль иностранного языка в развитии мобильности студента, несомненно, велика. Чтобы это доказать, достаточно вспомнить два недавно появившихся подхода к изучению иностранного языка, таких как «task-based learning», т. е. изучение иностранного языка на основе коммуникативно значимых заданий, и «project-based learning», т. е. изучение на основе проектов, которые как раз и направлены на развитие у студента мобильности, т. е. ее компонентов, поскольку основой task-based learning и project-based learning являются следующие умения: самостоятельное

применение знаний на практике; ориентирование в информационном пространстве; непрерывное самообразование; наличие критического и творческого мышления; способность увидеть, сформулировать и решить проблему. Коммуникативно значимые задания и проекты помогают сформировать творческую личность, стимулируют поисковую активность. Мотивирующий элемент является основным преимуществом изучения языка с помощью проектов и коммуникативно значимых заданий, которые воссоздают реальную жизнь на уроке, т. е. включают в себя элементы реальной жизни в коммуникативных ситуациях. Это, в отличие от стандартного изучения слов и правил, благоприятствует развитию более высокого уровня мышления студента, что также является одним из компонентов мобильности.

Таким образом, иностранный язык играет очень важную роль в развитии мобильности, которая становится несомненным профессиональным преимуществом личности.

Литература

1. Алексеев А.П. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев. – М., 2017. – 127 с.
2. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования / С.Я. Батышев. – М. : АПО, 1998. – 785 с.
3. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю.И. Калиновский. – Омск, 2001. – 21 с.
4. Онушкин В.Г. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб. ; Воронеж, 1995. – С. 43–44.
5. Сепир Э. Коммуникация / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С. 211–212.
6. Сорокин П.А. Система социологии / П.А. Сорокин // Социальная аналитика : учение о строении сложных социальных агрегатов. – М. : Наука, 1993. – Т. 2. – С. 439–561.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

О.Ю. Рукоусева

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье кратко представлена история вопроса применения метода проектов и реализации проектной деятельности при обучении иностранным языкам, приведены примеры заданий для организации проектной деятельности в современных учебниках по английскому языку, обозначены проблемы выполнения подобных заданий и сформулирована необходимость формирования проектной компетенции обучающихся, для чего предпринята попытка определить сущность и содержание проектной компетенции в виде ее основных компонентов.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, определение и компоненты проектной компетенции.

Актуальность выбранной темы обусловлена недостаточным исследованием условий и факторов эффективности организации и применения проектной деятельности при обучении иностранному языку. Согласно образовательным стандартам, средняя школа призвана сформировать универсальную личность, обладающую системой знаний и умений, а также набором различных личностных качеств, способную к прогнозированию и анализу и готовую к коммуникации и взаимодействию не только на родном, но как минимум на одном иностранном языке.

Чтобы достичь поставленной цели, предлагается использование проектной деятельности обучающихся. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) для среднего полного образования эта цель также отражается. Позволяющая выйти на качественно новый уровень проектная деятельность уже нашла применение в различных образовательных учреждениях. Она не только помогает обучающимся раскрывать свои лидерские и другие личные качества, мотивирует участников про-

ектов, но и учит работать в команде, самостоятельно, и, помимо этого, адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны, доводить начатое до конца. Использование проектной деятельности находит свои особые возможности на уроках иностранного языка. Это связано с тем, что обществом предъявляются высокие требования не только к его знанию, но и свободному владению.

Как в мировой, так и отечественной педагогической науке, и практике многочисленные попытки рассмотреть содержание понятия проектной деятельности и охарактеризовать метод проектов, а также применить в процессе обучения предпринимались неоднократно. В России еще в начале XX века группа учителей под руководством С.Т. Щацкого прилагает усилия внедрить проектный метод в обучение, но не столь успешные [8]. В зарубежной педагогике американский психолог Д. Дьюи дает подробное описание и обоснование метода проектов [4].

Попытки возродить этот метод в 90-х годах в нашей стране были предприняты И.А. Зимней [5]. На рубеже XX и XXI веков в своих работах Е.С. Полат представляет методическое описание использования проектной деятельности и рассматривает особенности ее использования при реализации учебной дисциплины «иностраный язык» [6].

В настоящее время авторы различных учебно-методических комплексов по-иностранному (в частности, английскому) языку регулярно обращаются к методу проектов и предлагают задания по реализации проектной деятельности. Так, к примеру, в учебно-методическом комплексе «*Enjoy English-3*» [6] учащимся третьего года обучения представляется возможность сделать игрушку для новогодней елки, описаны основные шаги по изготовлению поделки, дан перечень материалов, которые необходимо использовать в работе. В учебно-методическом комплексе «*Spotlight-5*» учащимся пятого года изучения английского языка дается задание нарисовать карту; сделать солнечные часы [3]. В 10 классе (учебно-методический комплекс «*Enjoy English-10*» [2]) старшеклассникам, изучающим английский язык, предлагается придумать модель робота, ответить на вопросы, позволяющие определить цель, с которой этот робот был создан, а затем представить презентацию-рассказ о проделанной работе.

На практике, однако, при реализации данных проектных заданий встает ряд препятствий и возникают противоречия: подобные приведенным выше примеры заданий можно найти практически в каждом учебнике по иностранному языку, но учителя, как правило, их опускают, обучающиеся эти задания не выполняют. Почему это происходит? Представляется, что подобное происходит из-за того, что для выполнения такого задания ни в учебно-методических комплексах, ни в методических материалах для учителя не дается главного: не показано, как нужно готовиться к осуществлению проектной деятельности, технологически прорабатывать проект, как взаимодействовать учителю с обучающимися и обучающимся друг с другом на этапах подготовки и реализации проекта. Учебно-методические материалы не учитывают интересы самих обучающихся на этапе определения идеи проекта, не предоставляют обучающимся возможности представить свои идеи, адресовать их другим. Весьма существенным является отсутствие технологии разработки проекта и его планирования (т. е. того, в какой последовательности нужно выполнять определенные этапы), не отражено содержание и не представлен речевой материал на изучаемом языке. Также непонятно, как оценить конечный продукт, поскольку нет набора критериев и шкалы оценивания, а также неясно, кто должен вести оценивание результатов проекта. Наконец, в календарно-тематическом планировании не предусмотрено время на реализацию проекта. Однако, очевидно, что если обучающиеся не смогут сформировать навыков проектной деятельности в средней школе, то, столкнувшись с необходимостью осуществления данного вида деятельности на работе, в вузе, они не смогут проявить себя с лучшей стороны.

Поэтому представляется целесообразным не мириться с ситуацией, когда дано задание сделать проект, а на практике его выполнение становится практически невозможным. Решение видится в развитии проектной компетенции, которая позволит подготовить обучающихся к проектной деятельности.

Анализ педагогической литературы показывает, что в ней не нашли достаточного отражения такие вопросы, как содержание и

сущность проектной компетенции, а также теоретико-методические основы ее формирования в учебном процессе. Поэтому встает задача раскрыть сущность и содержание проектной компетенции обучающихся в процессе изучения ими иностранного языка.

Сам термин «проектная компетенция» уже встречается в исследованиях, однако не в достаточно разработанном виде. Вслед за такими исследователями как И.А. Зимняя, Е.С. Полат, И.А. Сергеева [5, 6, 7], представляется возможным определить проектную компетенцию как интегративную характеристику субъекта, выражающуюся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах, а также выделить следующие основные компоненты проектной компетенции:

1) когнитивный – знание сущности проектирования, особенностей организации соответствующей деятельности на родном и иностранном языках, типов проектов, осознание возрастных и личностных потребностей участниками;

2) деятельностный – владение технологией проектирования и оценивания различных типов проектов, процесса проектирования, результата соответствующей деятельности, способность и готовность организовывать любую проектную деятельность на родном и иностранном языках;

3) социокультурный – знания о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, культуре речевого поведения;

4) лингвокоммуникативный – уровень владения иностранным языком и способность к коммуникации на нем для достижения поставленной цели;

5) рефлексивно-оценочный – способность адекватно оценить проектную деятельность и ее результат, готовность к рефлексии.

Эффективность реализации обозначенных компонентов проектной компетенции во многом обеспечивается личностными качествами ученика (готовность к рефлексии и самоорганизации, мотивы деятельности, волевые качества, оптимизм, вера в себя и свои силы и т. д.).

Проектная работа предполагает тщательное планирование и гибкость со стороны как обучающего, так и обучающихся. Из-за динамического характера данного вида деятельности не все проблемы могут быть предвидены; более того, иногда проект может продвигаться в ином направлении, чем планировалось изначально. Проектная работа органична и уникальна для каждого класса. Это делает такую работу интересной, стимулирующей и значимой для участников.

Литература

1. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. Enjoy English. Английский с удовольствием : учебник для 3-го класса общеобразовательных учреждений. – 2 изд., перераб. – М. : Издательство АСТ : Астрель, 2016. – 56 с.
2. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева Н.Н. Enjoy English. Английский с удовольствием : учебник для 10-го класса общеобразовательных учреждений. – 2 изд., перераб. – М. : Издательство АСТ : Астрель, 2016. – 123 с.
3. Ваулина Ю.Е., Эванс В., Дули Дж., Подолякова О.Е. «Английский в фокусе» для седьмого класса общеобразовательных учреждений. – 3 изд., перераб. – М. : Express Publishing : Просвещение, 2016. – 41 с.
4. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи. – М. : Госиздат РСФСР, 1924. – 176 с.
5. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностр. яз. в шк. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
6. Полат Е.С. Педагогическое проектирование : от методологии к реалиям / Е.С. Полат // Методология учебного проекта : материалы методического семинара. – М., 2011. – 123 с.
7. Сергеева И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников образовательных учреждений / И.С. Сергеева. – М. : АРКТИ, 2004. – 54 с.
8. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С.Т. Шацкий. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1980. – 476 с.

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Л.В. Смолина

Воронежский институт МВД России

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку. Автор раскрывает понятие мобильного обучения и рассматривает его преимущества в преподавании иностранных языков. В статье приводится краткий обзор мобильных приложений для обучения английскому языку и опыт их использования в самостоятельной работе обучающихся.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; мобильное обучение; обучающие мобильные приложения; самостоятельная работа обучающихся.

Иноязычное образование становится в настоящее время одним из базовых компонентов в структуре компетентностной модели подготовки специалиста. В связи с этим значительно возрастает роль иностранного языка при подготовке специалистов в образовательных организациях высшего образования, в которых курс иностранного языка носит коммуникативно-прагматический и профессионально-ориентированный характер. В настоящее время перед высшей школой стоит задача не только модернизации содержания учебных курсов, но и введения новых технологий формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов.

Анализ последних исследований в области новаций в обучении иностранным языкам показал, что одним из актуальных направлений является внедрение в учебный процесс современных информационно-коммуникационных технологий, в частности технологий, связанных с мобильным обучением, которые обеспечивают оптимизацию учебного процесса, доступность и

эффективность обучения, интеграцию обучающихся в информационное общество. Это выражается, частности, в постепенном внедрении в процесс обучения приложений для мобильных телефонов на базе различных платформ: Android, iOS и т. д.

Использование планшетных компьютеров, смартфонов, мобильных телефонов, iPad, iPhone и других технологических новинок в образовательных целях привело к формированию в рамках концепции электронного обучения (e-Learning – Electronic learning) нового направления – мобильного обучения иностранному языку (M-Learning – Mobile learning). Многие ученые и педагоги уверены, что будущее обучения с поддержкой информационно-компьютерных технологий связано именно с распространением мобильных средств связи, появлением большого количества учебных приложений и программ, новых технологий, которые расширяют возможности и качество образования.

Мобильное обучение сегодня – это новое, развивающееся направление в образовании, отличительной чертой которого является создание новой обучающей среды. Благодаря распространности мобильных технологий и постоянному росту функциональности мобильных устройств, эксперты ЮНЕСКО в области образования предлагают использовать их потенциал для повышения качества и доступности образования, а также построения индивидуальной траектории обучения [8].

Теория и практика использования мобильных устройств и мобильных образовательных ресурсов активно обсуждается на научных конференциях и форумах. С 2002 года в Европе и США ежегодно проводится ряд конференций и семинаров, на которых обсуждается использование мобильных образовательных технологий или ресурсов. С 2002 года проводится Международная конференция «MLearnCon» по проблемам интеграции мобильных технологий в обучение, создания и использования обучающего мобильного контента [4]. Международная конференция по мобильному обучению «The International Conference of Mobile Learning» (проводится с 2005 года) представляет собой площадку для обсуждения результатов исследований в области мобильного обучения и достижений в этой области [6]. Интерес представляют результаты проекта «Mobile Technologies in Life-long Learning: best practices».

В рамках данного проекта проводятся исследования влияния мобильных технологий на повышение доступа к образованию, независимо от социального и экономического положения, возраста, половой, религиозной, этнической принадлежности, ограниченных физических возможностей [6]. В Европе и США существуют периодические издания, посвященные проблемам мобильного обучения, в частности, *International Journal of Mobile and Blended Learning* (с 2009 г.) и *International Journal of Mobile Learning and Organisation* (с 2007 г.). Существует целый ряд крупных зарубежных проектов, направленных на создание новой виртуальной среды обучения с использованием мобильных технологий.

В целом, большинство отечественных и зарубежных исследователей, в частности Дж. Тракслер [7], С.В. Титова [2], В.А. Кулев [1], Х. Джарвис [5], М. Файн [3] приходят к выводу, что уникальность мобильного обучения по сравнению с традиционными методами обучения и современными методами, такими как e-learning и смешанное обучение заключается в том, что обучающиеся прежде всего не привязаны к определенному времени и месту, имея доступ к учебному материалу всегда, в любое удобное время. Таким образом, принципиальным отличием мобильного обучения являются два момента:

- неформальный характер обучения, при котором возрастает доля самостоятельной работы обучающихся, по существу, управляемого или контролируемого самообучения;
- постоянный процесс обучения, стирание границ между учебными занятиями и внеучебным временем, работой в аудитории и за ее пределами.

Мобильные устройства успешно используются при изучении различных учебных дисциплин, и иностранный язык не является исключением. Целесообразность использования мобильных устройств в процессе изучения иностранного языка и обучения языку не вызывает сомнений, исходя хотя бы из того факта, что современное поколение обучающихся, прежде всего подростки и молодые люди, воспринимает мобильные устройства с их привлекательным интерфейсом, интерактивностью, кастомизированным подходом к потребностям пользователя в качестве составной части своей жизни.

В настоящее время пользователям мобильных устройств доступно огромное количество приложений для изучения иностранных языков, прежде всего английского. На наш взгляд, обучение использованию приложений для мобильных электронных устройств на данный момент является особенно актуальным. В настоящее время обучающиеся, при всей их образованности в сфере цифровых технологий, как нам кажется, недостаточно ориентируются на рынке предлагаемых услуг. Задача преподавателя – помочь студентам выбрать необходимые и подходящие продукты, которые могут максимально способствовать изучению языка, тем самым индивидуализировать процесс обучения.

На сегодняшний день существуют мобильные приложения и программы, ориентированные на разные аспекты преподавания иностранного языка. Изучение научной литературы, рынка мобильных приложений иностранных языков, а также систематизация опыта использования приложений для изучения иностранного языка показали, что их можно разделить на следующие основные группы:

- 1) мобильные приложения, направленные преимущественно на совершенствование определенного речевого умения;
- 2) мобильные приложения, разработанные для развития языковых навыков, например, лексических или грамматических;
- 3) универсальные мобильные приложения, предназначенные для комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Безусловно, это деление весьма условно, поскольку большая часть приложений не ограничена рамками работы над одним из видов речевой деятельности или конкретным навыком. Так, например, приложения, в которых обучение аудированию является доминирующей целью, так или иначе, сочетают в себе восприятие устной речи на слух с обучением чтению, говорению, развитием лексических навыков.

С точки зрения практического применения в процессе обучения иностранному языку специализированные мобильные приложения заинтересовали нас как средство оптимизации и интенсификации учебного процесса, а также ресурсная база для разработки учебных материалов по дисциплине «Английский

язык». С нашей точки зрения практическое применение мобильных приложений несет в себе огромный потенциал, но вместе с тем интеграция работы с приложениями в структуру практического занятия представляет определенные проблемы и может использоваться довольно ограниченно. В то же время внедрение интерактивных технологий в процессе обучения с целью организации и интенсификации самостоятельной работы обучающихся (преимущественно внеаудиторной) представляется нам очень перспективным направлением.

Так, мобильные приложения могут достаточно эффективно использоваться для развития умения *аудирования*, в силу того, что современные мобильные устройства предлагают богатые технические возможности просмотра видеороликов, прослушивания аудиофрагментов, записи речевых фрагментов и видеороликов. Разработчики представляют программы для тех, кто хочет усовершенствовать произносительные навыки, распознавание звуков на слух, соотнесение звукового и зрительного образа слова. В качестве наиболее удачных продуктов можно назвать **Sounds Right** (British Council), а также приложение **Sounds: Pronunciation App** (Macmillan Education). Данные приложения включают в себя интерактивные фонетические таблицы для британского и американского вариантов английского языка, упражнения, игровые задания, тесты. С точки зрения развития умений восприятия и понимания речи на слух необычайно ценными являются приложения BBC, используя которые обучающиеся могут получить доступ к аутентичным аудио-, видео- и текстовым материалам, например, **Learning English for BBC, 6 Minute British English**. Данные приложения могут использоваться и для развития других лингвистических и лингвокультурных компетенций, поскольку включают в себя специализированные секции, посвященные изучению лексики, грамматики, развитию коммуникативных навыков и умения говорения.

В бесплатных приложениях, разработанных в рамках обучающих программ Британского Совета – **Learn English Audio & Video, Learn English Great Videos, Learn English Elementary Podcasts** – представлены лучшие подкасты и видеоматериалы, предназначенные для изучения английского языка. Приложения

снабжены рядом дополнительных функциональных возможностей, таких как интерактивные тексты аудиозаписей, интерактивные глоссарии ключевых слов, упражнения на понимание каждой части информационного материала. В них представлены материалы разного уровня сложности, позволяющие улучшить навыки восприятия речи на слух, а также пополнить словарный запас. Мобильные приложения **Two Minute English**, **Real English**, **Puzzle English**, построенные на обучении восприятию речи на слух, также представляют значительный интерес для преподавателей английского языка и обучающихся, поскольку содержат огромное количество ресурсов и заданий для работы над этим очень востребованным и часто недостаточно развитым у обучающихся речевым умением. В целом, все упомянутые приложения обладают высоким мотивационным потенциалом в силу большого разнообразия тем и форм, поэтому могут быть использованы для самостоятельной работы обучающихся.

Далее мы рассмотрим ряд приложений, предназначенных для формирования и развития *грамматических навыков*, которые могут быть использованы как для аудиторной работы, так и для самостоятельной работы обучающихся.

Среди мобильных приложений, предназначенных для работы над развитием грамматических навыков, следует, прежде всего, назвать приложение **Learn English Grammar** (British Council). В нем представлены грамматические упражнения четырех уровней. В тренировочных заданиях используется 10 видов упражнений, например, заполнение пропусков, множественный выбор, сопоставление вопросов и ответов. Следует отметить, что приложение Learn English Grammar находится на первом месте в категории «Образование» iTunes в 9 странах мира, а также входит в десятку лучших более чем в 40 странах.

Ещё одно приложение Британского совета **Johnny Grammar's Word Challenge** – это викторина для изучающих английский язык, которая поможет проверить не только общий уровень владения грамматикой, но также правописания и лексики, употребляемой в бытовом английском языке. Тесты поделены на категории (Words, Grammar, Spelling) в рамках трех уровней сложности.

Бесплатное приложение к курсу **MyGrammarLab** издательства Pearson содержит мобильные интерактивные упражнения различных уровней. Приложение даёт пользователю возможность выбирать интересующие его темы и вопросы и создавать собственные подборки упражнений и тестов. Этот курс подходит как для самостоятельной подготовки, так и для использования в рамках групповых занятий по курсу английского языка.

Еще одним удобным приложением для проверки знаний грамматики английского языка является **English Grammar Test**. В приложении представлены 60 тестов, каждый из которых посвящен отдельной грамматической теме. После выполнения теста в приложении приводится список правильных и неправильных ответов, а также предлагается простое и понятное объяснение ошибок.

Далее мы хотели бы остановиться на приложениях, которые разработаны с целью развития *лексических навыков* и расширения словарного запаса обучающихся. Многие из этих электронных приложений предназначены для самостоятельного изучения иностранных языков и построены на игровой основе.

Приложение **MyWordBook**, доступное на сайте Британского совета, выполнено в виде интерактивной записной книжки для изучающих английский язык. Лексика в приложении представлена в виде наборов интерактивных флэшкарт, организованных как в произвольном порядке, так и в виде тематических групп, распределенных по уровням сложности. Каждая флэшкарта снабжена дефиницией и примером употребления из словаря Cambridge University Press, переводом, полями для заметок, аудиопримером, изображением. Рубрика “Practice” содержит пять видов заданий, после выполнения которых пользователь может переместить слово в список изученной лексики.

Среди других популярных у пользователей приложений, предназначенных для работы над расширением словарного запаса с помощью увлекательных занятий в игровой форме, можно назвать **Английский язык с Words, Easy ten, Полиглот. Английские слова, Memrise**. Эти приложения отличает индивидуализированный подход к потребностям пользователя, в частности, в них включены такие функции, как возможность создавать индивидуальные списки слов, озвученные слова и контексты употребления,

индивидуальный график обучения, различные виды тренировочных заданий, интерактивные и игровые компоненты (например, статистика успехов пользователя, карточки для повторения пройденного материала, балльная система поощрения).

Разделы для развития лексических навыков входят также и в другие приложения, которые мы рассматривали выше (**Johnny Grammar's Word Challenge**, **Learning English for BBC**, **Puzzle English** и многие другие).

На наш взгляд, многие приложения для пополнения словарного запаса могут использоваться, прежде всего, для самостоятельной работы обучающихся, для активизации и развития лексических навыков в рамках, изученных тем, для самопроверки. Вместе с тем, следует отметить, что далеко не все приложения имеют качественное языковое наполнение, разнообразные виды заданий и не в полной мере используют те технические возможности, которыми наделены современные мобильные устройства.

Проведенный обзор позволяет заключить, что на сегодняшний день разработано значительное количество мобильных приложений и программ для изучения иностранного языка, направленных как на формирование различных навыков и умений, так и на развитие разных видов речевой деятельности. Достаточно широкий спектр и разнообразие существующих мобильных обучающих ресурсов позволяют выбирать приложения в соответствии с индивидуальными потребностями, интересами и уровнем языковой подготовки обучающегося. Практически все мобильные приложения, которые были описаны выше, могут достаточно эффективно использоваться для самостоятельной работы.

С нашей точки зрения практическое применение мобильных приложений несет в себе огромный потенциал в повышении эффективности процесса изучения иностранных языков и способно значительно усовершенствовать процесс иноязычной подготовки обучающихся, открыть его новые стороны и превратить из серьезного трудоемкого процесса в увлекательное занятие. Практика показывает, что они имеют немалое преимущество перед традиционными методами обучения: интенсификация самостоятельной деятельности, индивидуализация обучения, по-

вышение познавательной активности и мотивации учения. При этом использование мобильных технологий в процессе обучения способствует не только обогащению образовательного процесса, но и приобретению обучающимися навыков и умений, формирование и развитие которых на основе традиционных средств обучения представляется достаточно трудоемким.

Таким образом, применение мобильных технологий в учебном процессе способствует совершенствованию процесса формирования иноязычных умений и навыков обучающихся, обеспечивает эффективную самостоятельную работу, повышает мотивацию и познавательную активность обучающихся, интерес к предмету, помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение.

Литература

1. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Куклев. – Ульяновск, 2010. – 48 с.
2. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы / С. В. Титова // Вестник Московского ун-та. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1. – С. 9–23.
3. Fine M. Mobile Learning in the Educational Process : Foreign Experience. Modern Scientific Research and Innovation, No 1, online: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/43006> (2015)
4. International Conference on Mobile Learning. Online: <http://mlearning-conf.org/>
5. Jarvis H. From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU) / H. Jarvis, M. Achilleos // The Electronic Journal for English as a Second Language. – 2013. – Vol. 16, № 4. – P. 1–12.
6. MOTILL – Mobile technologies in lifelong learning : recommendations. online: <http://www.motill.eu>
7. Traxler J. Current State of Mobile Learning / J. Traxler // Mobile Learning : Transforming the Delivery of Education and Training. – 2009. – P. 9–24.
8. UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>
9. Zou B. Exploring mobile apps for English language teaching and learning / B. Zou, J. Li // Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference. – Padova, Italy, 2015. – P. 564–568.

ИЗМЕНЕНИЕ ВЕКТОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ: ОТ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ К СТРАТЕГИЯМ ИЗУЧЕНИЯ

И.Ю. Соловьева, И.В. Фомина

Воронежский государственный университет

Аннотация: на сегодняшний день прослеживается необходимость пересмотра подходов к подготовке квалифицированных специалистов в вузах. Особое значение приобретает вопрос автономности обучающихся при изучении иностранного языка и их ответственности за результат изучения. Стратегии изучения предмета помогут обучающимся стать более самостоятельными, увеличат их личную заинтересованность в обучении, научат процессам самооценивания и самокоррекции.

Ключевые слова: иностранный язык; методики; стратегии изучения; автономность.

В современном мире на сегодняшний день четко прослеживается необходимость пересмотра подходов к подготовке квалифицированных специалистов в вузах. В современной высшей школе иностранный язык рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста любого профиля. Целью обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах в вузах является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. На факультетах, где иностранный язык не является профилирующим предметом, вопрос выбора обучающих стратегий остается актуальным. Процесс изучения иностранного языка организован в интенсивном режиме в связи с кратковременностью сроков освоения языка, поэтому особое значение в последние годы приобретает вопрос автономности обучающихся при изучении предмета и их ответственности за результат изучения. Современный квалифицированный специалист должен уметь обучаться автономно

даже языку, уметь эффективно решать поставленные задачи, а изучение языка этому способствует.

Во второй половине XX века в методике обучения иностранному языку параллельно с разнообразными подходами, теориями и технологиями обучения начала формироваться новая предметная область, в которой акцентируется не личность педагога и процесс преподавания, а обучающийся и процесс обучения. В центре внимания здесь оказываются стратегии обучения языку, нацеленные на повышение качества обучения, на поиск более эффективных путей и способов развития иноязычного общения. Они становятся предметом живого обсуждения, за основу берутся разные критерии их выделения.

Стратегии обучения представляют собой еще один подход к рассмотрению роли обучающегося при изучении языка. Некоторые методы обучения предписывают такие виды стратегий, в использовании которых заинтересованы сами обучающиеся. Вопрос о дефинициях и классификациях стратегий обучения языку до сих пор остается открытым. Исследователи предпринимали ряд попыток установить единую терминологию и описание таких стратегий, но так и не достигли консенсуса. Вайнштайн и Майер, например, под стратегиями обучения понимали модели поведения и образ мыслей, которые обучающиеся демонстрируют в процессе обучения и, которые должны влиять на процесс обработки информации [4; с. 320]. Д. Ричардс и Д. Платт рассматривают обучающую стратегию как целенаправленное мышление и поведение с целью запоминания и понимания новой информации в процессе обучения. [2; с. 231] Коэн утверждает, что стратегии обучения языку могут определяться как мысли и действия, сознательно выбираемые обучающимися, чтобы помочь им в изучении и использовании языка вообще и в выполнении конкретных языковых заданий. [1; с. 28] Так или иначе, большинство ученых под обучающими стратегиями понимают особые действия, модели поведения, шаги и приемы, которые используют обучающиеся (часто намеренно) для совершенствования своих языковых навыков. Эти стратегии могут облегчить использование изучаемого языка. Иными словами, стратегии

представляют собой инструменты обучения, направленные на субъект обучения. Они необходимы для развития коммуникативных навыков. В то же время интенсивность учебного процесса предполагает, что акцент сдвигается от стратегий обучения на стратегии изучения, то есть *с учить* на *учиться*.

Таким образом, стратегии изучения играют более широкую роль в изучении языка и предполагают активную роль обучающихся в управлении собственным обучением – они могут использоваться в связи или независимо от приемов, используемых преподавателем. Понятие стратегии изучения иногда рассматривается как аспект автономности обучающегося.

Более ранние дискуссии о роли стратегий в изучении языка часто были связаны с работами Дж. Рубин, посвященные характеристикам, которыми должен обладать обучающийся для лучшего изучения иностранного языка. [3; с. 8] Дж. Рубин выделяла 7 характеристик, которыми, по ее мнению, должны обладать обучающиеся для получения максимального эффекта при изучении языка:

1. Они старательно и прилежно угадывают, не испытывая дискомфорта от неопределенности.

2. У них присутствует ярко выраженное стремление к общению или к обучению через общение и желание предпринимать много вещей, чтобы четко излагать свои сообщения.

3. Им мало что может помешать, и им не страшно совершать языковые ошибки и показаться глупыми, если общение будет результативным.

4. Они готовы уделять особое внимание диалектам, постоянно находясь в поиске примеров в языке.

5. Они постоянно отрабатывают навыки на практике и ищут возможности для этого.

6. Они следят за своей собственной речью и за речью других, постоянно уделяя внимание тому, как их речь воспринимается, и соответствует ли их представление тем стандартам, которые они изучили.

7. Они уделяют внимание значению, понимая, что для того чтобы понять сообщение, недостаточно обращать внимание только на грамматику или поверхностную языковую форму.

Актуальность теории стратегий по отношению к преподаванию иностранного языка заключается в том, что некоторые стратегии, весьма вероятно, более эффективны, чем другие. И в результате понимания различий между ними, можно улучшить стратегии изучения и преподавания иностранного языка. Методы и приемы имплицитно или эксплицитно требуют использования особых стратегий изучения, однако, в фокусе большинства исследований находятся стратегии самоуправления, которые могут быть независимыми от тех, которые подходят к какому-то отдельному методу.

Во многих исследованиях выделяют четыре различных вида стратегий в соответствии с их функциями: когнитивные, метакогнитивные, социальные и эмотивные стратегии.

Когнитивные стратегии относятся к процессам, которые обучающиеся используют для того, чтобы лучше понять или запомнить изучаемый материал или поступающую новую информацию, например, с помощью установления умственных ассоциаций, понимания ключевых фраз в тексте, составления списка слов, и т. д.

Метакогнитивные стратегии – это способы, при помощи которых обучающиеся контролируют свое изучение языка, планируя, что они будут делать, осуществляя текущую проверку, и затем оценивая конечное представленное решение поставленной задачи [1; с. 125], например, обучающийся может сосредоточиться на следующих видах вопросов к прослушиваемому тексту, которые преподаватель использует во время урока:

«Какой подход мне следует применить к этому прослушиваемому тексту?» (планирование)

«На какие части текста мне следует обратить более пристальное внимание?» (планирование)

«На нужной ли части текста я фокусирую свое внимание?» (мониторинг)

«Правильно ли я понял слова, которые использовал автор?» (мониторинг)

«Хорошо ли я выполнил задание?» (оценивание)

«Что послужило причиной того, что я неправильно понял текст?» (оценивание)

Социальные стратегии – это средства, используемые обучающимися для взаимодействия с другими обучающимися или носителями языка, такие как постановка вопросов для выяснения роли участников коммуникации в обществе и их взаимоотношений, распрос с целью получения объяснений или подтверждений и взаимодействие с другими участниками коммуникации с целью выполнения какого-либо задания [1].

Эмотивные стратегии представляют собой действия, которые предпринимают обучающиеся для того, чтобы управлять эмоциями, которые они испытывают в процессе изучения иностранного языка или, когда они пытаются использовать те знания, которые уже получили в реальном общении. Например, для обучающегося может быть менее стрессовым сначала опробовать свои языковые навыки в разговоре с более продвинутым в языковом плане не носителем языка, нежели с тем, для кого английский язык, например, является родным.

Безусловно, исследование стратегий изучения необходимо для получения достоверных знаний, которые могут быть использованы и в преподавании иностранного языка, и в развитии самостоятельности обучающегося. Поэтому в процессе обучения иностранному языку следует раскрывать обучающимся природу этих стратегий и помогать им развивать эффективные навыки их использования. С этой целью, на наш взгляд, важно предоставить на занятиях многообразные возможности для практического применения языка, чтобы помочь обучающимся самостоятельно применять стратегии посредством постепенного отказа от помощи преподавателя. Более того, необходимо создавать такие условия, в которых обучающиеся могли бы оценивать эффективность используемых ими стратегий и других попыток, которые они предприняли, чтобы впоследствии переносить наиболее удачные стратегии на новые задания.

Среди стратегий преподавания используются как прямые, так и опосредованные стратегии. При прямом подходе стратегия преподавания является отличительной чертой языкового урока, тогда как обучающее занятие включают в себя пять ступеней: подготовка, презентация, практика, оценка и развитие. Страте-

гии изначально моделируются преподавателем, после чего студентам предоставляются практические задания и использование стратегий преподавания превращает их в стратегии изучения. Преподаватели и обучающиеся размышляют на всем протяжении обучения о выборе и эффективности используемых стратегий для решения поставленных задач. В результате обучающиеся применяют стратегии, которым их обучили, к изучению языка и выполнению языковых заданий. Таким образом, ответственность за принятие стратегических решений постепенно перемещается от преподавателя к обучающимся, тогда как инструкции, даваемые в классе, изменяются шаг за шагом к полной ответственности обучающихся в выборе стратегий и использования их до конца обучения.

Концепция стратегий изучения добавляет важное понимание тому, что мы имеем ввиду под преподаванием иностранного языка, поскольку с тех пор как приемы и методы вообще концептуально оформились как инструкции моделирования при преподавании, в действительности они являются моделями для изучения языка, и использование подходящей стратегии часто является ключом к успешному изучению языка. Каждый преподаватель, на наш взгляд, в своей педагогической практике должен задаваться следующими не мало важными вопросами, которые касаются приемов и методов изучения иностранного языка: Какие стратегии изучения должен развивать этот метод? Какие стратегии изучения используют мои обучающиеся? Какие другие стратегии изучения были бы полезны для моих обучающихся? Поскольку стратегии изучения могут рассматриваться как аспект самостоятельности обучающихся, как уже было упомянуто, можно позаимствовать также гибкие приемы и методы для развития стратегий изучения иностранного языка.

Перед каждым преподавателем иностранного языка сегодня стоит трудная задача, так как очень сложно научить стратегиям изучения языка. Они аккумулируются, анализируются и трансформируются самим обучающимся. Это те стадии, которые он проходит в процессе всего обучения языку. Каждый обучающийся может выработать свою индивидуальную эффективную мо-

дель стратегий, формирование которой будет зависеть от различных факторов. Педагоги, которые в своей работе используют методики формирования стратегий изучения иностранного языка, ориентированы на потребности обучающегося, они не манипулируют обучающимися, а стимулируют их к формированию и использованию собственных стратегий. Целенаправленное внимание на стратегии изучения иностранного языка и методики их формирования поможет обучающимся в реализации образовательного процесса и предоставит больше возможностей для осознанного подхода к процессу освоения иностранного языка, позволит обучающимся стать более самостоятельными, увеличит их личную заинтересованность в обучении, научит процессам самооценивания и самокоррекции, повысит значение роли педагога. Более того, такие стратегии чаще всего являются проблемно ориентированными, что очень важно для будущего специалиста, и включают в себя сразу несколько аспектов, а не только познавательную активность. Реализация именно таких стратегий в образовательном процессе создает благоприятные условия для активной, творческой и продуктивной деятельности будущих специалистов в высшей школе и формирует эффективное преподавание и изучение иностранного языка.

Литература

1. Cohen, A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. – New York : Addison Wesley Longman Limited, 1998. – 295 p.
2. Richards, J.C. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* / J.C. Richards, J. Platt, H. Platt. – Harlow : Longman, 1992. – 423 p.
3. Rubin, J. *How to Be a More Successful Language Learner* / J. Rubin, I. Thompson. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1994. – 128 p.
4. Weinstein, C. E. *The Teaching of Learning Strategies. Handbook of Research on Teaching* / C.E. Weinstein, R.E. Mayer. – New York : Macmillan, 1986. – P. 315–327.

ОБРАЗНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Л.Н. Щеглова

МБОУ гимназия им. А.В. Кольцова, г. Воронеж

Аннотация: обзор приемов и методов систематизации знаний, умений и навыков, а также сообщения компетенций обучающимся на уроке английского языка в гимназии с углубленным изучением английского языка. Обобщение практического опыта учителя-методиста.

Ключевые слова: ФГОС; компетенции; концепт; культуроним; эпистема; метафора; образность; полифункциональность

В рамках введения современных ФГОС гимназия с углубленным изучением иностранного языка ощущает острую необходимость концентрации затрачиваемого времени и смысловой нагрузки внутри дидактически ценного традиционного урока. Здесь уместно будет обратиться к лингвистическим обоснованиям формирования предметных знаний, умений, навыков и построения требуемого ряда компетенций как единого полемического контекста, как формирующегося концепта, где требуемый набор критерий предельно сфокусирован во внимании учителя и аудитории в конкретный промежуток времени, в пространстве весьма непродолжительного урока. Таким образом, любое выполняемое упражнение становится полифункциональным. Вводя произвольный авторский термин «образность», мы имеем в виду ряд стилизованных методических приемов, вербализующих определенную смысловую, психологически-окрашенную нагрузку. В процессе продуманной, а иногда сымпровизированной семантической «игры в бисер» мы вскрываем культурологический образ, помогающий нам пробудить интерес обучающихся, направить их внимание на изучаемый языковой или культурный феномен (оба типа феноменов часто бывают взаимосвязаны). Образный концепт стоит в центре как событие, формируя управляемое смысловое поле, пробуждая яркие ассоциации, закрепляя

понятия, культуронимы, в сознании обучающегося, выстраивая определенную эпистему от knowledge до knowing – дискурс, остро необходимый к восприятию взрослеющей личности XXI века, чье сознание, стандартизированное массовой культурой, все же подспудно, исторически, от семьи, национальной принадлежности и множественном ряде других факторов, базируется на сложном ряде понятий и стереотипов. Привлечь внимание, развлечь и увлечь – есть наша задача, задача учителя, в чьи цели входит обеспечение почвы для мотивированного тренинга языкового навыка в его дальнейшем практическом отражении в умении, в способности работать с объемным сложным текстом. В подобном процессе неизбежно завязывается межличностная коммуникация как необходимая благодатная почва для воспитательного процесса.

В нашем термине «образность» уже коренится искомый смысл. Так, согласно этимологическому словарю Фесмера, слово «образ» имеет следующую коннотацию: «... из праслав. *ob-* + *gazъ*, от кот. в числе прочего произошли: др.-русск., ст.-слав. *образъ* (др.-греч. *εἰκόνη, τύπος, μορφή*), русск., *образ*, Связано чередованием с *řezati*; (*раз, резать*). Отсюда *образовать, образований; образованный; образование*». Таким образом, наше видение образности позволяет «урезать» рамки урока, выделить особый кластер для внедрения некой образной метафоры, сравнения, уподобления и т. д. для концентрации смысла и формирования системы понятий в грамматике, лексике, культуре в едином комплексе.

Мы начинаем усложнять категориальность презентации и процесса тренировки материала уже в начальной школе. Так уже во втором классе, на первом месяце работы с новым предметом, мы даем себе труд вводить сложные культурно-исторические реалии. Примером может послужить презентация к уроку «Цвета», где лексика по теме «Цвета» вводится при помощи образа современной британской королевы Елизаветы II, как известно, обладающей привычкой одеваться «монохромно», от шляпок до туфли неизменно в один цвет. Итак, презентация «Цвета» содержит полтора десятка слайдов-иллюстраций основных цветов и оттенков, вводящих соответствующие лексические единицы. Презентация осложнена культурным контекстом: королева изображается в разные периоды своей жизни, в различных си-

туациях: к примеру, спускающейся по трапу самолета в простом наряде «brown». Здесь детям сообщается об активной жизненной позиции первого лица государства с уникальной историей, о самом государстве, некогда владевшем миром, принесшем свой язык и культуру в дальние уголки мира, о ныне существующем содружестве англоговорящих стран. Нас не смущает сложность рассказа – презентация практически опробирована, нами найден непосредственный язык общения с младшими школьниками по данной тематике, дети внимательно слушают, живо реагируют и задают вопросы. Именно в этом мы видим основную содержательно-воспитательную задачу – найти адекватное место и время для начала поликультурного диалога личности и мира. Следующие слайды покажет королеву во главе армии в деловом костюме «black», королеву в юности «green», королеву в блеске регалий на троне «gold». Практически каждый слайд отличается специфическим содержанием, перемежаясь с менее нагруженными смыслами «цветовыми» слайдами для придания ритма презентации. Данный материал предлагается к многократному предъявлению, снабжен анимированными подписями названий цветов, появляющихся по клику учителя, давая возможность ребенку вспомнить название цвета, произнести его при предъявлении слайда. Многие обучающиеся гимназии к началу курса уже немного умеют читать или знают буквы и способны догадаться о звучании того или иного слова, могут подсказывать друг другу, что располагает к хоровой тренировке в режиме фронтальной работы и создает условия к главному виду деятельности на уроке в начальной школе – игре, индивидуальному или командному соперничеству.

По принципу игровой соревновательности строится презентация «Предлоги места»: шестнадцать слайдов, содержащих изображения (реальные фотографии) кота, находящегося в разном положении относительно дивана – «на диване», «под диваном» и т. п. Иногда кот находится в движении – спрыгивает с дивана, запрыгивает на него, что позволяет ввести предлоги движения «off» или «onto». Иногда котов несколько – в противопоставлении «левый-правый», или же маленькие котята расползлись «по всему дивану», иллюстрируя положение «all over». Снова в цен-

тре – яркий образ, способный долго удерживать внимание маленьких детей, эмоционально окрашивая восприятие, заставляя их наперебой отвечать на вопрос «*Where is the cat?*».

Программа второго класса предполагает введение временного аспекта Continuous, что является трудностью даже при введении в более старшем возрасте – подобный аспект не существует в других европейских языках, предположительно являясь рудиментом древних кельтских наречий, значительно обогащающим временную систему английского языка. Здесь нам снова на помощь приходит яркий образ – грамматическая схема в виде улитки: ее голова – глагол to be, из которого растут «рога» – формы глагола to be в настоящем времени «am», «is», «are». За ней тянется «хвост» – окончание «ing». Мы предлагаем следующее действие: «улитка – медлительная, она проползает через предложение, делая его длительным, оставляя в нем свои рожки и хвостик». Мы можем сделать следующее замечание: «не обижайте улитку, не отрывайте ей ни рожки, ни хвостик», что позволяет нам ввести единство элементов – вспомогательного глагола и окончания в данном временном аспекте. Подобная улитка, но уже с двумя «рогами» – was и were – приходит к ученикам пятого класса при введении длительного аспекта прошедшего времени, и к ученикам шестого, уже без «рожек», но с дополнительным глаголом will в будущем времени.

Возвращаясь к чисто культурологическим образам, мы можем привести следующий пример: работу в четвертом классе над темой «История Лондона», где особый текст посвящен истории Тауэра, как известно, построенного Вильгельмом Завоевателем в XI веке. Детям необходимо рассказать об эпизоде из средневековой истории, о норманнском завоевании, битве при Гастингс 1066 года. При работе с текстом мы используем яркий «культурный артефакт» – мультипликационный фильм, созданный британскими художниками-аниматорами под названием «Гобелен Байё». История создания гобелена уходит корнями в тот же XI век, когда после битвы при Гастингсе супруга Вильгельма Завоевателя королева Матильда заказала монастырю французского города Байё семидесятиметровый гобелен, на полотне

которого последовательно изображена вся история завоевания Англии. Современные британские художники анимировали полотно, добавив к нему текстовые подписи, которые позволяют нам выделить ключевые события истории. Данные комментарии вполне могут служить структурирующим упражнением-схемой при работе с программным текстом о Вильгельме Завоевателе. Упражнение выстроено по принципу восстановления последовательности. Схематическое обобщение – есть один из элементов, предлагаемых современными ФГОС.

Еще одним существенным элементом ФГОС является проектная деятельность учащихся среднего звена. Что как не яркий образ способно пробудить воображение и увлечь ученика в небольшое практическое исследование? Примером может явиться проект «Единорог в гербе Великобритании», где подросток разбирается в вопросе, откуда взялся единорог в гербе Соединенного королевства. Как известно, британский герб содержит в себе двух животных: льва и единорога. Образ льва понятен каждому – это сила и мощь государства. Образ единорога требует прорисовки в сознании. Учитель формирует сложную образность, выстраивая совместно с обучающимся план проекта, включая в проект страницы из истории Англии, где говорится о том, что единорог – символ дома Стюартов, шотландских королей, взошедших на трон Британии в XVII веке, а также цитируя роман Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес», где бой с львом с единорогом обозначает конфликт между Англией и Шотландией. Мы демонстрируем картину Рафаэля «Дама с единорогом», повествующую о символическом значении образа единорога в европейской культуре как образа чистоты и невинности. Таким образом, мы создаем сложный культуроним в сознании молодой аудитории.

В старших классах школы мы осуществляем более объемную и глубокую учебно-исследовательскую деятельность, являющуюся результатом длительной индивидуальной работы с учеником. Мы можем отметить тот факт, что наиболее удачные, интересные проекты здесь идут от внутренней мотивации старшего школьника. Внутренняя мотивация в свою очередь есть пробужденный интерес, вызванный как правило, яркой образно-

стью, пережитой в сознании подростка. Так, например, один из проектов вырос из образа «уха Дженксинса», необычного повода к войне между Англией и Испанией в XVII веке. Некий депутат Парламента по имени Дженкинс предоставил вниманию Палаты общин собственное ухо в банке, отрезанное испанскими пиратами. Данный случай глубоко возбудил общественность, и разразилась долгожданная война между двумя крупными морскими державами за передел мира, в частности за право торговли в американских колониях. Данная тема привела ученика девятого класса к составлению проектного исследования «Необычные поводы для войн», что привело аудиторию к размышлению о сущности войн в мире.

Введение федеральных стандартов на старшей ступени средней школы – дело будущего. Но мы должны готовиться к этому событию в настоящий момент, реализуя свою работу по формированию мотивации к обучению и в высоком смысле к образованию личности обучающегося, воспитывая интерес к предмету, выявляя индивидуальный стиль мышления личности, предоставляя возможность раскрыться, заговорить с миром по-английски на интересную тему. Интерес выступающего всегда заражает аудиторию, провоцирует слушателей к размышлению. Пусть место выступающего первоначально принадлежит учителю, и это место в будущем неизменно перейдет к ученику.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Проблемы вербализации концепта : теоретическое исследование. – Волгоград : Перемена, 2003. – 96 с.
2. Баранов А.Н., Добровольский О.Д. Принципы семантического описания фразеологии // Вопросы языкознания. – 2009. – № 6. – С. 21–34.
3. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований – СПб. : Филол. ф-тет СПб. гос. ун-та, 2000. – 190 с.
4. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М. : Наука, 1986. – 141 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.В. Чернухина

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье показано место социальной компетенции в системе ключевых компетенций при применении компетентностного подхода в образовании, а также определены средства, условия и приемы формирования социальной компетенции на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетенции, социальная компетенция, коммуникативная компетенция, формы обучения.

Отличительной особенностью современного этапа развития общества является стремительно разворачивающиеся инновационные преобразования различных сфер жизнедеятельности человека, в том числе и социальной. Общество и государство сегодня требуют от человека уметь социализироваться в быстроизменяющемся социуме, владеть универсальными способами действий. Это одна из причин, по которой в независимости от классификаций ключевых компетенций большинство ученых значительное место уделяют социальной компетентности как готовности и способности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, как единству социальной адаптированности и мобильности.

Инновации в образовании нашей страны указывают путь школе на поиск путей и способов развития способности личности к адаптации и обеспечение ее социальной компетентности. Социальная компетенция – социальные навыки или обязанности, позволяющие человеку адекватно выполнять общественные нормы и правила.

Исследователями установлено, что социальная компетентность, во-первых, отражает взаимодействие человека и социума; во-вторых, подразумевает обладание человеком способами

межличностного взаимодействия; в-третьих, включает в себя несколько компонентов; в-четвёртых, подразумевает учет соотношения собственных целей и потребностей всего общества.

*Структура и содержание социальной компетенции
(по А.В. Хуторскому) [8]*

Компоненты	Содержание компонентов
Способность быть ответственным за принятие решений, принимать участие в общих решениях, ставить цели, планирование результата, анализ и рефлексия.	Способность контролировать свою деятельность; внимание к проблемам, связанным с достижением целей; умение принимать решения.
Умение слышать, понимать и учитывать потребности других людей, с которыми вступаешь в общение. Возможность контролировать свои эмоции.	Интеллектуальная направленность на понимание другого человека; эмоциональная отзывчивость, способность сопереживать; интуитивное предвидение поведения людей.
Социальная мобильность, активность человека.	Готовность работать над нестандартными и противоречивыми вопросами; исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов, готовность использовать новые и нестандартные идеи для достижения цели; установка на общий успех; персональная ответственность за совместное дело.

Социальная компетенция не существует вне конкретного общества. Она зависит от основных характеристик жизни данного социума: экономической и политической жизни, историко-культурных норм, организации общественных отношений. Социальная компетенция это не только некоторая социализированность человека, но и способность достичь успеха, используя социальные ресурсы.

Психологи разбивают социальную компетенцию на ряд следующих отдельных способностей:

- коммуникативная компетенция,
- социальная предприимчивость,
- общая правовая и экономическая грамотность,
- умение разбираться в скрытых, теневых особенностях социума,
- способность вести за собой (социальная уверенность),
- умение разбираться в социальных ролях и межличностных отношениях,
- умение устанавливать долговременные партнерские отношения,
- способность управлять собственным имиджем.

Так как основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности использовать язык как средство межкультурного и межличностного общения, учебная дисциплина «иностраный язык» является тем предметом школьной программы, который вносит основной и значительный вклад в формирование социальной компетенции учащихся.

Успех в межкультурном общении не возможен без сформированной социальной компетенции у учащихся, то есть сформированной возможности взаимодействовать с другими и чувства уверенности в себе, а также умения принимать на себя различные социальные роли и способности справиться с сложившимися ситуациями.

На наш взгляд, именно социальной компетенции, как структурному компоненту иноязычной коммуникативной компетенции, следует уделять особое внимание ввиду того, что именно эта способность служит овладению языком в контексте межкультурного и межличностного общения. Необходимо прилагать все усилия для того, чтобы развивать социальную компетенцию, так как появляется проблема участия в диалоге, знания или незнания особенностей общения с теми или иными социальными группами, язык которых изучается для обеспечения толерантно-

сти и безопасности общения для обеих сторон. Важно привить учащимся интерес к изучению и пониманию культуры стран изучаемого языка, интерес к нахождению общего языка и к поиску компромисса в сложных ситуациях, ведь это обогащает личность обучающихся социальными и культурными знаниями, а также помогает использовать накопленные навыки общения в будущем. Включение социального компонента при обучении учащихся иностранному языку в общеобразовательной школе служит для формирования у учащихся целостной картины мира через расширения объема знаний учащихся в различных видах деятельности, приобщение к его культурному наследию, воспитания патриота своей страны и гражданина мира, уважающего взгляды и мнение собеседника, способного к свободному межличностному и межкультурному общению. Осведомленность о специфике социума, развитие чувства толерантности к другим взглядам, расширяет кругозор учащихся, повышает уровень их общей культуры и мотивацию к изучению иностранных языков. Включая в учебный процесс использование элементов коллективной деятельности и осуществить интенсификацию учебно-воспитательного процесса, используя новейшие методы и приёмы обучения, совершенствования учебных умений и навыков самостоятельной работы, групповых форм сотрудничества, учитель сможет сделать содержание обучения учащихся иностранному языку более эффективным, ориентированным на личностные установки ученика.

Современный государственный стандарт основного общего образования ставит задачи на достижение качественно новых целей в изучении иностранного языка, а именно: развитие иноязычной коммуникативной компетенции и всех ее составляющих, где особое место занимает социальная компетенция, формирование и развитие которой позволяет приобщить учащихся к новому социальному опыту с использованием иностранного языка.

Таким образом, сформировать социальную компетенцию значит научить учащихся взаимодействовать друг с другом в учебном процессе при выполнении различных коммуникативных задач.

Сегодня в практике обучения иностранному языку выделяют индивидуальную, фронтальную и групповую формы организации учебного процесса. *Индивидуальная форма* организации работы учащихся означает самостоятельное выполнение учеником одинаковых для всего класса задач без контакта с другими учениками, но в едином для всех темпе. Индивидуальная форма работы используется на всех этапах урока, для решения различных дидактических задач: усвоение новых знаний и их закрепление, формирование и закрепление умений и навыков, для повторения и обобщение пройденного материала. Она более всего характерна при выполнении домашних работ, самостоятельных и контрольных заданий. Однако для формирования социальной компетенции данная форма имеет существенный минус – ученик при работе над заданием изолирован от других учеников и только он несет ответственность за успех данного упражнения. При такой форме организации учебной деятельности учащихся не вступает в контакт с другими учениками, что мешает ему учиться находиться в социуме, решать споры и проблемы, быть частью коллектива. *Фронтальной формой* организации учебной деятельности учащихся является такой вид деятельности на уроке, при котором все ученики группы под прямым руководством учителя выполняют общую задачу. Работа проводится со всем классом в едином темпе. В процессе рассказа, объяснения, показа учитель стремится одновременно воздействовать на всех присутствующих. Фронтальная форма организации учебной деятельности учащихся на уроке помогает установлению близких отношений между учителем и классом, совместной дружной работе учеников, в ходе которой достигается общее участие в решении не только образовательных, но и воспитательных задач, взаимопомощи, формированию устойчивых познавательных интересов, позволяет использовать разнообразные методы и приемы для активизации процесса обучения. Чаще она применяется на этапе первичного усвоения нового материала, при проблемном, информационном и объяснительно-иллюстративном изложении, эта форма позволяет привлечь к активной учебно-познавательной деятельности максимум учеников.

Одним из успешных путей формирования социальной компетенции методисты считают именно групповую учебную деятельность учащихся. И это не случайно, ибо «учебная деятельность коллективна по своей природе и представляет собой систему социально организуемых взаимодействий, отношений и общения» [6]. Психологами доказано, что совместная деятельность в коллективе самих учащихся и учителя является исходной формой индивидуальной деятельности и обуславливает овладение ими такими действиями, как целеполагание, планирование, контроль и оценка, без которых невозможно учение.

Для конкретизации учебных действий обратимся к структуре групповой учебной деятельности, которая состоит из следующих звеньев:

1. Мотивационно-ориентировочное звено предполагает, что учащиеся совместно анализируют условия и свои возможности, а также и принимают или ставят перед собой единую учебную задачу.

2. Исполнительное звено – актуализация имеющихся знаний при выполнении ряда учебных действий и задач коллективно или индивидуально. Здесь особенно необходимы взаимная поддержка и требовательность друг к другу, умение адекватной самокритики, чувство ответственности за результат общего дела.

3. Контрольно-оценочное звено – взаимоконтроль за выполнением действий предыдущего этапа и оценку результатов совместной работы.

Групповая работа используется, как правило, при выполнении речевых упражнений и заданий по совместному поиску информации и коллективному решению поставленной проблемной ситуации.

Парная работа, как один из видов групповой работы, в основном используется для выполнения упражнений различного типа: языковых и условно-речевых. На практике парная работа широко используется для тренировки языкового материала, когда учащимся предлагаются карточки с упражнениями на подстановку, заполнение пропусков, трансформацию и т. д. Организация пар-

ной работы для выполнения подлинно коммуникативных упражнений часто носит неуправляемый характер, что часто является причиной отрицательных результатов.

Парная и групповая работы создают благоприятные условия для формирования умений и навыков иноязычного общения. На уроках иностранного языка необходимо уметь специально организовывать, а именно найти эффективную форму взаимодействия участников и подобрать адекватные средства управления ими со стороны учителя. Содержание совместной учебной деятельности оказывает влияние на входящие в состав социальной компетенции умения и навыки.

С учетом специфики учебной дисциплины “иностраный язык” можно выделить компоненты содержания коллективной учебной деятельности:

1. Знание языкового материала, особенностей его функционирования, а также владение навыками его использования в ситуациях общения.

2. Методы приобретения языковых знаний, речевых умений и навыков, а также приемов само – и взаимоконтроля.

3. Владение приемами сотрудничества (совместное решение речевых задач на имитацию, подстановку и репродукцию).

Исходя из сказанного выше, следует выделить такие умения и навыки, входящие в социальную компетенцию как умение совместно работать для достижения общей цели, поддерживать друг друга, умение адекватной самокритики, расценивать свой личный вклад в успех или неудачу общего дела, совместно анализировать условия ситуации и соотносить их с возможностями.

Таким образом, на уроках иностранного языка для формирования социальной компетенции учащихся, а именно умения жить в обществе, необходимо использовать такие формы организации обучения, которые смогли бы смоделировать реальную ситуацию общения, давали бы учащимся возможность взаимодействовать друг с другом, прислушиваться, отстаивать свою точку зрения, корректировать свое поведение и подчинять свои интересы интересам общества, как это и бывает в реальной жизни.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Давыдов Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 26 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Лучшие страницы пед. прессы. – 2003. – № 5. – С. 3–10.
4. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Иностр. яз.в шк. – 2012. – № 6. – С. 2–10
5. Катаева И.В. Формирование социальных компетенций у современных выпускников / И.В. Катаева // Сред. проф. образование : прил. – 2008. – № 10. – С. 114–117.
6. Куклина С.С. Коллективная деятельность в группе на этапе формирования навыков иноязычного обучения / С.С. Куклина// Иностр. яз. в шк. – 1998. – № 5. – С. 11–15.
7. Медведева Л.С. Обучение устным формам иноязычного общения : учебно-методическое пособие / Л.С. Медведева. – Липецк : ЛГПУ, 2008. – 182 с. – (Серия «Теория и методика обучения иностранному языку»).
8. Хуторской А.В. Компетенции в образовании : опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

Раздел 2

**ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Анохина

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье затрагивается проблема пересмотра методологических подходов к обучению иностранным языкам. По мнению автора, переход к компетентностно-ориентированной модели ознаменовался смещением акцента со знания правил и норм на эффективность речевого поведения. Домашнее чтение как аспект практики речи на основном иностранном языке позволяет реализовать принципы коммуникативно-деятельностного подхода и решить ряд других вопросов, связанных с подготовкой бакалавра по направлению 44.03.01 Педагогическое образование.

Ключевые слова: ФГОС ВО; CEFR; компетенция; новая коммуникативная парадигма; коммуникативно-деятельностный подход; домашнее чтение; литературная дидактика.

В последнее десятилетие российское образование характеризуется разработкой и внедрением новых стандартов, ориентированных на компетентностный подход. Компетентностная модель образования является важнейшим условием модернизации и приведения его результатов в соответствие с международными стандартами. Стремление адаптироваться к новым условиям заставляет систему образования изменить методологические подходы к обучению вообще и к обучению иностранным языкам в частности, в результате чего происходит резкая переориентация результатов образовательной деятельности. Цель образования видится сегодня не только в формировании прочного пласта знаний, умений и навыков, а в первую очередь в развитии умения применять полученные знания, навыки и умения для решения различных ситуационных проблем, т. е. обучение осуществляется в рамках компетентностного подхода. «...в теории и в практике обучения иностранным языкам, а также законодательной базе

все чётче отражается прагматическая цель – обучение общению, при этом основной методикой выступает коммуникативная» [4, с. 147].

Говоря о таком аспекте обучения как домашнее чтение, необходимо подчеркнуть важную роль последнего в формировании коммуникативной компетенции. Домашнее чтение в системе высшего образования сегодня – это не просто чтение, как вид речевой деятельности, а отдельная дисциплина, включающая в себя: чтение, говорение, письмо, а с развитием информационных технологий и аудирование. Интерес к чтению и обсуждению художественной литературы на уроках иностранного языка объясняется возможностью последнего реализовывать требования, предъявляемые к компетентностно-ориентированному обучению. Во-первых, домашнее чтение подразумевает пересечение различных предметных областей: грамматики, практики речи, лексикологии, страноведения, литературы, т. е. носит междисциплинарный характер, во-вторых, выходит за рамки учебного предмета и создаёт естественную ситуацию общения на уроках иностранного языка.

При внедрении курсов домашнего чтения в рабочие программы необходимо обратиться к анализу документов, регулирующих образовательный процесс в системе высшего образования ФГОС ВО и его европейского аналога (CEFR). Такой подход представляется логичным по причине того, что «CEFR методологически и исторически предвосхищает появление ФГОС, а также служит примером связывания языковой политики в единый регулирующий документ, который на данном этапе не существует в РФ» [4, с. 148].

Прологом к внедрению компетентностного подхода в обучении иностранным языкам послужило вступление России в Болонский процесс, поэтому во многом федеральные стандарты опираются на своего европейского предшественника. CEFR – это общеевропейские компетенции владения иностранным языком, отражает итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы по систематизации подходов к преподаванию

иностранных языков и стандартизации оценок уровней владения языком. Компетенции определяют, какими знаниями и умениями должен овладеть изучающий иностранный язык, чтобы использовать его в целях общения, а также описывает параметры, при соблюдении которых коммуникация становится успешной, т. е. набор инструментов, который определяет нашу способность решать конкретные задачи на одном из уровней владения языком: элементарное владение А, самостоятельное владение В, свободное владение С. На каждом уровне есть определенный список навыков и умений, т. е. уровень языка – это не набор языковых правил, это то, что мы умеем с этим языком делать, а грамматика и лексика становятся необходимыми инструментами овладения иностранным языком.

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам, возникший в западной педагогической традиции, в настоящее время широко распространен и актуален в России для измерения качества результатов образования. И если CEFR уже более 20 лет регламентирует процессы обучения иностранным языкам, внедрение ФГОС ВО в России началось сравнительно недавно (в 2010). Поэтому при всей схожести целей и задач обучения, методологические подходы несколько отличаются в российской и европейской традициях. ЕС активно выступала за политическую и экономическую интеграцию, что привело к полному открытию границ, в том числе языковых, поэтому CEFR стал наднациональным документом, регламентирующим языковую политику стран членов ЕС. Этим он и отличается от российского аналога, который обязателен и охватывает не только рамки языкового образования, но и в целом описывает методологию обучения в высшей школе.

Во многом ФГОСы ВО опираются на своего предшественника. В системе российского высшего образования при обучении иностранным языкам на основе CEFR был внедрён компетентностный подход, были сформулированы критерии оценки сформированности компетенций, была внедрена трёхуровневая система оценки результатов обучения: базовый, средний, продви-

нутый. На содержательном же уровне, оба документа демонстрируют существенные различия. Центральным вопросом в CEFR является формирование коммуникативной компетенции, в то время как ФГОСы ВО не рассматривают коммуникативную компетенцию в качестве самостоятельной единицы. Для иллюстрации приведём соответствующий пример из ФГОСов ВО 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки»:

– ОК-4 способность к коммуникации в устной и письменной формах на русских и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

– ОПК-5 владение основами профессиональной этики и речевой культуры;

– ПК-6 готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса.

Коммуникативную составляющую можно проследить лишь в качестве компонента общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в то время как в системе европейских стандартов коммуникативная компетенция представляет собой центральный компонент, что не могло не найти отражения в организации учебного процесса, в отборе и содержании учебных материалов, том числе и для домашнего чтения.

Отбор материалов для домашнего чтения, по нашему мнению, является центральным вопросом, поскольку предопределяет содержание, а в конечном счёте и результат освоения дисциплины. Основной целью домашнего чтения было и остаётся расширение словарного запаса обучающегося, следовательно, правильно подобранная книга, рекомендуемая для дополнительного чтения на иностранном языке – залог эффективного обучения. Качество учебной литературы по иностранным языкам российских издательств существенно отличается от качества книжной продукции за рубежом. На полках книжных магазинов можно найти адаптированные и оригинальные книги таких немецкоязычных писателей, как Э.М. Ремарк, Т. Манн, С. Цвейг, Г. Грасс, Г. Бёльль, Г. Гессе и другие шедевры 20 века, что свидетельствует о глубоко диахроническом подходе к отбору художе-

ственной литературы для домашнего чтения. Использование классической литературы не отвечает по мнению немецких коллег современным запросам к обучению иностранным языкам, поскольку не отражает актуальную ситуацию, сложившуюся в немецкоязычных странах ни на уровне языка, ни на уровне реалий. Ещё одним отличием в подходах и организации домашнего чтения является отбор литературы для каждого уровня подготовки. В российской традиции закрепился жанровый подход: для базового уровня рекомендуется чтение стихов, сказок; на среднем уровне – рассказов, новелл; на продвинутом – крупных литературных жанров. Немецкоязычные издательства остаются приверженцами европейским стандартам при отборе учебной литературы для чтения и опираются применительно к книгам для чтения на европейскую шкалу языковой компетенции. A1, A2 ... эти буквы с цифрами в европейской системе преподавания иностранных языков используются для маркировки любых учебных материалов: учебников по грамматике, фонетике, видеокурсов, а также книг для чтения. Кроме того, важным критерием остаются возрастные особенности обучающихся. Немецкоязычные издательства издают книги для всех возрастных групп: детские книги, молодёжную литературу, а также литературу для взрослых. Такой подход позволяет сделать процесс чтения и понимания доступным и интересным. Сказки же, в особенности произведения братьев Гримм, В. Гауфа или Э. Гофмана, будут недоступны для понимания, обучающимся на начальном этапе, и не отвечают требованиям освоения иностранного языка с точки зрения компетентностного подхода, так как представляют собой памятник немецкого языка, и не имеют ничего общего с современным развитием немецкоязычной культуры, следовательно, не могут служить инструментом для овладения коммуникативной компетенцией. Однако, долгие годы именно сказки составляли базу для чтения на младших курсах языковых вузов. Лишь в 90-годы, с открытием границ становятся доступными книги немецких издательств: Klett, Langenscheidt, Cornelsen, Hueber и др. Первое знакомство изучающих немецкий язык с аутентичной,

современной литературой происходит при подаче Гёте-Института. Совместным проектом с издательством Langenscheidt становится выход в свет учебных пособий по домашнему чтению на основе современных книг для молодёжи и о молодёжи: „Die Ilse ist weg“, „Yildiz heißt Stern“, „Bitterschokolade“ и др. Книги повествуют о проблемах современной молодёжи, семейных ценностях, проблемах интеграции иностранцев в Европе, т. е. создают базу для продуктивного общения, дают пищу для размышления и дискуссии. Книги имели большую популярность, потому что главный акцент был сделан на содержании, что в свою очередь реализует возможность пробудить положительную мотивацию, вызвать потребность к чтению на иностранном языке. Интерес к содержательной стороне прочитанного прослеживается и при разработке дидактических материалов к книгам, что рассматривалось в русскоязычной среде в качестве новаторского подхода. В то время как аналогичные пособия для домашнего чтения русскоязычных издательств содержали преимущественно упражнения языкового характера: работа над вокабуляром, поиск синонимов, антонимов, тренировка грамматических структур на сегментарном уровне, пособия немецких коллег характеризовались преобладанием заданий, нацеленных на формирование коммуникативной компетенции: работа над ассоциограммами, составление портрета главных героев книги, дискуссии по проблемным вопросам. Главный акцент в пособиях того времени делается не на знание правил и норм, а на эффективность речевого поведения. Тенденцию включить коммуникативный аспект в модель образования характерна для западной образовательной парадигмы. Анализ коммуникативной составляющей в программах немецкий как иностранный позволяет сделать вывод о том, что задача такого образования прагматична и состоит в том, чтобы научить людей общаться. А коммуникативное образование в целом было направлено на формирование навыков публичного выступления, межличностного общения и групповой коммуникации [2, с. 43].

С позиций развития современной науки коммуникативное образование рассматривается как адекватное запросам совре-

менного общества. Вместе с тем коммуникативное образование не может быть ориентировано только на внедрение курсов коммуникативного характера. Да и понятие коммуникации претерпевает сегодня большие изменения. Коммуникативная компетенция – это прежде всего успешное общение в условиях реальной коммуникации. Современные пособия по домашнему чтению, однако, сводят весь характер коммуникации к формированию навыков и умения дискуссии, публичного выступления. Так, упражнения речевого характера: возразите, найдите подтверждение в тексте, перефразируйте, можно считать с позиций компетентностного подхода псевдокоммуникативными, поскольку осуществляются по строгим алгоритмам при помощи речевых образцов и не имеют ничего общего с умением выстраивать собственные авторские действия для решения различных ситуационных проблем или вести успешную коммуникацию в иноязычной среде. Коммуникативная дидактика ориентирована не просто на формирование знаний, а скорее на формирование компетенций. Но если на страницах российских публикаций, где речь идёт о компетентностной модели образования, вся коммуникативная компетенция сводится к умению самостоятельно добыть знание, т. е. сводится к работе с текстом и информацией, зарубежные коллеги подчёркивают мысль о том, что общение – это не только процесс обмена информацией, т. е. чисто коммуникативный подход, но и включает процесс социальной интеракции, взаимодействие людей в совместной деятельности, т. е. должен рассматриваться с позиции событийно-деятельностного подхода. Уже начиная с уровня выживания А1 в фокус внимания попадают не только беглость, диапазон речи, связанность речи, но умение взаимодействовать с собеседником.

Коммуникативная модель образования, таким образом, претерпевает большие изменения. На передний план выходят деятельностный подход, междисциплинарность, внедрение и активное использование электронных коммуникаций. Эти накапливающиеся изменения означают процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями. В иноязычных изданиях, посвящённых проблемам коммуникативной

модели образования, употребляется всё чаще и чаще термин «Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht», что свидетельствует о смене коммуникативной парадигмы в образовании в мировом масштабе. Новая коммуникативная модель рассматривает традиции и инновации на новом диалектическом уровне, это теперь не чисто коммуникативное, но и не чисто структурное направление, а их диалектическое единство, направленное на формирование компетенции успешного социального взаимодействия в новой коммуникативной среде.

Применительно к домашнему чтению появление новой коммуникативной парадигмы ознаменовалось появлением новой литературы по домашнему чтению, созданной специально для чтения на немецком как иностранном. Немецкий как иностранный сегодня – целая отрасль, вкладывающая большое количество средств для распространения немецкого языка в Европе и по всему миру. Создание качественных пособий по немецкому языку, отражающих реалии современной Германии, написанные на хорошем немецком языке – залог распространения немецкоязычной культуры и возможность евроинтеграции. «Немецкий язык входит в число основных мировых языков и является самым распространённым языком в Европейском союзе. По данным статистики сегодня в Европе на немецком языке говорят больше людей, чем на каком-либо другом западноевропейском языке. Число носителей немецкого языка насчитывает 105 миллионов человек, и ещё 80 миллионов владеют им как иностранным» [3, с. 302]. Для удержания лидерской позиции Германия вкладывает немалые средства в распространение немецкого языка как иностранного. Крупные издательства создают специальную учебную литературу для чтения на немецком языке, начиная с уровня А1: детские рассказы, детективы, романтические истории. Рассказы на любой уровень подготовки и любой вкус. Все книги имеют аудиосопровождение, что позволяет работать на основе устного опережения, слушать нормативное звучание немецкой речи, а также познакомиться с особенностями диалектально и эмоционально окрашенной речи.

Наибольшую популярность получил курс издательств Klett и Langenscheidt «Leo & Co». Он ярко выделяется на фоне известных курсов по домашнему чтению, поскольку иллюстрирует все современные достижения литературной дидактики. Книги этой серии привлекут и далёкого от проблем дидактики читателя за счёт ярких иллюстраций, интересного сюжета, доступности материала. Эта серия книг (более 20 частей), написанная в сотрудничестве Э. Бургер и Т. Шерлинга, представляет собой интерактивный курс по дополнительному чтению, рассчитанный на уровень подготовки от A1 до B1. Вместе с главными героями, которые попадают в разные жизненные ситуации, мы учимся готовить блюда немецкой кухни, осваиваем основы коммуникации по телефону, пишем главным героям письма, заполняем разного рода документы: анкеты, медицинские карты, европротоколы. Все задания носят функциональный характер. Так как уровни владения языком A1, A2 предполагают владение языком на уровне выживания, то и в содержательном плане этот курс подготавливает к разного рода жизненным ситуациям. Пройдя весь курс, обучающийся должен будет уметь сделать покупки в магазине, описать симптомы своего состояния на приёме у врача, пройти собеседование, написать резюме при устройстве на работу, оформить документы в случае дорожно-транспортного происшествия, купить или заказать онлайн билеты на любой вид транспорта и многое другое. И хотя этот курс не был создан для профессионального изучения немецкого языка в вузе, он легко может быть использован в виде индивидуального чтения студентов или в качестве приложения к практике речи, поскольку этот курс позволяет соотнести тексты с тематикой основного курса: здоровый образ жизни, визит к врачу, покупки, поход в кафе, домашние животные, путешествие, поиск работы, отдых и досуг, учеба в вузе, профессия, взаимоотношения в семье и с коллегами по работе, партнерство и др. Кроме того, каждый рассказ содержит дополнительные тексты страноведческой тематики, так что мы дополнительно получаем информацию о системе немецкого здравоохранения, о истории немецкого автопрома, о актуаль-

ной ситуации на рынке труда и многое другое, что в принципе реализует на практике литературно-страноведческий подход к изучению языка. Авторы курса не обошли стороной и формальную сторону речи и подготовили ряд лексико-грамматических упражнений, отличительной стороной которых является их контекстуальная взаимосвязанность. Обучающемуся предлагаются традиционные упражнения на подстановку, трансформацию, но обязательно на уровне законченного текста или диалога, что принципиально отличает пособия западного образца от российских изданий.

В реальной педагогической практике курс пользуется большой популярностью у студентов. Главное, что отмечают обучающиеся, это доступность и быстрое усваивание материала, актуальность информации, отсутствие языковых трудностей, снижающих интерес к чтению. Естественно, что для вузовской подготовки чтения подобного рода книг будет недостаточным, поскольку перед студентом стоит решение ряда комплексных задач, связанных с освоением лингвистической стороны речи, изучением исторических особенностей развития немецкого языка и литературы, отработкой навыков реферирования, а также с формированием навыков научно-исследовательской деятельности. Всем этим потребностям может отвечать курс домашнего чтения в полной мере. Так, студенты младших курсов на факультете иностранных языков ВГПУ осваивают домашнее чтение в рамках учебной практики по получению умений и навыков научно-исследовательской деятельности. В ходе практики студенты знакомятся с творчеством писателя, пытаются вскрыть противоречивые стороны биографии, описывают автобиографические моменты в книге, эпоху, в рамках которой идёт повествование, знакомятся с реалиями, описываемые в книге: географическими названиями, национальной кухней, обычаями и традициями жителей той или иной земли, оттачивают умение дискуссии в малых группах, а также сценическое мастерство, инсценируя самые драматические моменты в книге. К зачётному уроку студенты готовят проекты, в которых презентуют результаты своих мини-исследований.

В заключении хотелось бы отметить, что роль домашнего чтения до конца ещё не изучена. Однако уже сегодня можно отметить высокий потенциал последнего в обучении бакалавров по направлению «Педагогическое образование», поскольку курс домашнего чтения решает ряд задач, связанных с основными видами деятельности программы: педагогической, проектной, научно-исследовательской и культурно-просветительской.

Литература

1. Абдуллаева Г., Курбанова З. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht // Молодой учёный. – 2017. – № 24.2 – С. 5–7.
2. Зыкова С.Н. Содержание коммуникативного образования : принципы коммуникативной дидактики // Вест. Том. гос. ун-та. – 2007. – № 302. – С. 43–45
3. Колмакова И. В. Современный немецкий язык // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 302–305.
4. Тарасова А.А. ФГОС и GEFR как ориентиры обучения иностранному языку в начальной школе // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2012. – С. 147–153
5. Reinfried, Marcus (2001): Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma // Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. – Tübingen : Narr. – 2001. – S. 1–20.

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Д.У. Ашурова

*Узбекский государственный университет мировых языков,
г. Ташкент, Узбекистан*

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы преподавания теоретических дисциплин, таких как общее языкознание, теоретическая грамматика, лексикология, теория перевода, стилистика и интерпретация текста в свете новых направлений лингвистики. Выдвигается и обосновывается положение о том, что под влиянием таких дисциплин как коммуникативная лингвистика, прагмалингвистика, когнитивная лингвистика и лингвокультурология вузовские программы по теории языка должны быть существенно обновлены и дополнены.

Ключевые слова: коммуникативный; когнитивный; прагматический; культура; иностранный язык; лекционные курсы

Как известно, обучение иностранному языку как специальности предполагает овладение не только практическими знаниями, но также и глубоким знанием теории языка. Вместе с тем, преподавание теоретических дисциплин на сегодняшний день не вполне соответствует современным требованиям. Это, прежде всего, недостаточный учет современных тенденций в языкознании, в частности, достижений таких наук как коммуникативная лингвистика, когнитивная лингвистика, лингвопрагматика, лингвокультурология и межкультурная коммуникация.

В основе коммуникативного подхода, как известно, – стремление к изучению языка в его реальном функционировании, в условиях конкретной ситуации общения в соответствии с целями коммуникантов [3]. Коммуникативный подход, предполагающий рассмотрение функционирующего языка как динамического, деятельностного процесса проникает во все уровни языковой системы, что вполне закономерно, так как способствует более полному охвату сущности изучаемого явления. Анализ языко-

вых единиц в условиях их конкретной реализации и с учетом всех возможных параметров и условий определенной ситуации общения позволяет получить наиболее полную объективную информацию как о семантическом содержании данных единиц, так и о закономерностях их функционирования.

Ориентация на коммуникативность выдвинула целый ряд серьезных теоретических проблем и потребовала пересмотра многих традиционных понятий самого аппарата и методов лингвистического описания языка. Вводятся понятия коммуникативного акта и дискурса, и связанные с ним категории адресата и адресанта, подчеркивается роль экстралингвистических факторов, определяющих языковую коммуникацию. В связи с этим во всех лекционных курсах по языкознанию, теоретической грамматике, лексикологии, стилистике и др. необходимо введение разделов, включающих вопросы, связанные с коммуникативной сущностью языковой единицы (лексемы, словосочетания, фразеологической единицы, текста), её коммуникативными функциями с учетом всех этапов использования вербального знака: отбор, функционирование, воздействие и восприятие. К примеру, в курсе лексикологии целесообразно рассмотреть вопросы коммуникативно-семантического потенциала слов, коммуникативной модели лексического значения, понятие актуального смысла слова, под которым понимается совокупность коммуникативно-релевантных сем в конкретном коммуникативном акте.

Большое внимание в лекционных курсах, на наш взгляд, необходимо уделить прагматическим аспектам языка, как одному из направлений коммуникативной лингвистики. Лингвопрагматика в самом общем виде определяется как наука, изучающая отношения между языком и теми, кто им пользуется [5]. В поле изучаемых вопросов лингвопрагматики входят: исследование речевых актов и контекстов их осуществления, аспект функционирования языковых единиц, выбор которых определяется интенциональными, воздействующими задачами отправителя текста, успешность и эффективность коммуникации, интерпретация речи слушателем, отношение адресата к содержанию высказывания, разработка конвенций и правил, управляющих процессами языковой коммуникации и многие другие. Концептуальный аппарат

прагматических исследований, составляет понятия коммуникативной интенции и прагматической установки, прагматической эффективности и уместности, коммуникативно-прагматической ситуации и коммуникативно-прагматического контекста, восприятия и воздействия языкового знака, прагматического значения и прагматической информации, факторов адресата. Данные понятия являются особенно актуальными для курсов теоретической грамматики и стилистики. В курсе грамматики, к примеру, необходимо предусмотреть рассмотрение вопросов прагматической организации высказывания: явные и скрытые цели высказывания, речевая тактика и типы речевого поведения, принципы речевого общения (максимы количества, качества, отношения, манеры) [2], прагматические пресуппозиции и др. Рассмотрение прагматических аспектов языка является одной из наиболее актуальных проблем современной стилистики, что безусловно должно получить отражение в лекционном курсе по стилистике английского языка в качестве самостоятельного раздела. Прагматическая стилистика охватывает широкий круг проблем, включая проблемы понимания и интерпретации художественного текста, эффективности воздействия и восприятия, контекстно-ситуативной обусловленности стилистических явлений и многие другие.

Основу когнитивной программы составляет определение языка как “структур представления разных типов и способов концептуальной организации знания” [6]. С позиций когнитивной лингвистики новое освещение получают многие традиционные вопросы грамматики, семантики, стилистики и лингвистики текста. В теоретическом курсе грамматики, это – проблемы частей речи и их грамматических категорий, проблемы падежной грамматики, направленные на установление семантических падежных отношений, их классификацию и способы выдвижения, вопросы пропозициональных моделей и структур и т. д.

Рассмотрение проблем семантики в настоящее время представляется невозможным без включения проблем когнитивной семантики. Это прежде всего концептуальная теория значения, предполагающая его многоуровневую интерпретацию, понятие когнитивного контекста (*cognitive domains, mental spaces, frames*), предполагающего выход за пределы собственно языковых знаний

к знаниям неязыкового, энциклопедического характера [1], понятие концепта как ментальной единицы сознания, оперативной единицы памяти, кванта знания, единицы концептуальной системы языка, понятия концептуализации и категоризации как сложнейших познавательных процессов, связанных с формированием системы знаний в виде концептов и категорий. Все эти проблемы должны получить отражение в лекционных курсах, связанных с содержательной стороной языка и, прежде всего, лексикологией, словообразованием, фразеологией и стилистикой.

Следует отметить, что курс стилистики английского языка, традиционно связанный с проблемами функционального аспекта языковых единиц, в свете современных тенденций в языкознании должен быть коренным образом обновлен и дополнен за счет включения такой проблематики как теория когнитивного стиля, теория когнитивной метафоры, когнитивные основания стилистических приемов, когнитивные принципы распределения информации в тексте, теория выдвижения и стилистической конвергенции.

Другими направлениями, тесно связанными с когнитивной лингвистикой, являются лингвокультурология и межкультурная коммуникация. Известно, что язык – это часть культуры. Изучение иностранных языков вне контекста культуры представляется неоправданным и невозможным. Вне сомнения, что только в сочетании двух типов знаний – знания языка и знания культуры, может быть достигнут необходимый уровень владения языком как в процессе педагогической деятельности, так и в межкультурной коммуникации. Без учета социокультурных условий использования, иностранный язык, превращается в мертвый знак, как латинский и древнегреческий. Следовательно, возникает острая необходимость введения таких дисциплин как лингвокультурология и межкультурная коммуникация, в которых должны быть освещены проблемы культуры нации, ее культурные реалии, национальное видение мира, моральный кодекс системы ценностей пользователей языка. Особое внимание следует уделять проблемам интерференции в процессе межкультурной коммуникации и национально-культурным особенностям изучаемого языка на фоне родной лингвокультуры. Данные лингвокультурологии и теории межкультурной коммуникации должны быть

учтены также в лекционных курсах по лексикологии, фразеологии, лингвистики текста и интерпретации и, особенно лингводидактике. Отмечается, что в процессе обучения иностранному языку возникает необходимость знания специфики “своего” и “чужого”, для того, чтобы обучаемые имели представления о различиях и могли их учитывать в межкультурной коммуникации [4]. В этом плане, знание социокультурных лакун как элементов национальной ментальности, невоспринимаемых носителями другой культуры, представляется задачей первостепенной важности. В связи с этим, преподавание теоретических дисциплин, впрочем, как и практических, должно, на наш взгляд, проводиться с акцентом на межкультурные измерения на всех уровнях языковой системы и коммуникативного поведения.

Подводя итоги, следует отметить, что в вузах языкового профиля необходимо: а) повысить уровень преподавания теоретических дисциплин на основе пересмотра и коренного обновления учебных программ с учетом современных тенденций, и достижений в языкознании; б) ввести в качестве обязательных теоретических дисциплин курсы лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, направленные на обучение иностранному языку как социокультурному феномену.

Литература

1. Бодырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов, 2004. – № 1. – С. 18–37.
2. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. – М. : Прогресс, 1985. – С. 217–257.
3. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М. : Наука, 1984. –173 с.
4. Махкамова Г.Т. Межкультурные измерения ценностных ориентаций языка, дискурса и поведения. – Ташкент, 2012.
5. Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика ; под ред. Ю.С. Степанова. – М. : Радуга, 1983. – С. 37–89
6. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века // Язык и наука XX века. – М., 1995. – С. 239–320.

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКА

Е.И. Баева

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются отдельные аспекты коммуникативного поведения с точки зрения необходимости их преподавания в курсе итальянского языка русскоговорящим студентам. Автор дает ряд упражнений, связанных с развитием межкультурной компетенции, обосновывая тем самым необходимость выделения категории коммуникативного поведения в процессе обучения иностранным языкам и значимость знаний о нормах общения, принятых в той или иной лингвокультурной общности, в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативное поведение; лингводидактика; итальянский язык; упражнения; жестикуляция; перевод; межкультурная компетенция; межкультурная коммуникация.

В современных условиях обучение переводчиков нацелено на подготовку к реальной межкультурной коммуникации, успех которой будет зависеть не только от знания грамматики, лексики и фонетики, но и от правил коммуникативного поведения, что является одним из факторов формирования межкультурной компетенции под которой мы понимаем «...умение общаться с представителями другой культуры, включающее способность к пониманию ограниченности своей собственной культуры и своего собственного языка, и умение переключаться при встрече с другой культурой на другие не только языковые, но и неязыковые нормы поведения» [1, с. 4]. Так как система высшего образования всё время совершенствуется, то если раньше лингводидактика была ориентирована исключительно на языковые знания, сейчас она ставит акценты на практическую значимость языкового образования. Поэтому на первый план вышло обучение не языку, а общению на языке, поведению на языке, то, что в дидактических теориях языкового образования вкладывается в понятие «иноязычное коммуникативное поведение».

Коммуникативное поведение людей является составной частью их этнокультуры, оно всегда обусловлено национальными менталитетами, национально-культурными нормами общения, традициями и обычаями. Незнание этнокультурной специфики коммуникативного поведения представителей разных культур ведет к «отрицательным оценкам и характеристикам, к появлению этнических стереотипов и предрассудков, препятствующих пониманию и эффективному общению» [2, с. 9]. Знание культурных норм и традиций общения позволяет коммуникантам, принадлежащим к разным этнокультурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, способствует эффективной межкультурной коммуникации.

Каждое лингвоэтнокультурное сообщество имеет свою коммуникативную структуру, в которой значимое место отведено системе социальных ролей, т. е. определенных типовых моделей поведения людей в стандартных ситуациях общения [3, с. 24]. Во многих этнокультурах коммуникативное поведение регулируется сложившимися национально-культурными представлениями о том, как должны вести себя люди, относящиеся к разным социальным группам, в типичных ситуациях, и каждой социальной роли соответствует определенный тип коммуникативного поведения. Одним словом, социальные роли в определенной степени могут определять и саму ситуацию общения, и социальную дистанцию, выражающуюся в степени близости или отчужденности социальных групп, которая может быть симметричной, когда коммуниканты обладают одинаковыми социальными признаками, и асимметричной, когда коммуниканты различаются хотя бы по одному признаку. Здесь необходимо учитывать, что одна и та же ситуация общения может быть симметричной в родной культуре, но асимметричной в культуре изучаемого языка. Нарушение социальной дистанции может спровоцировать отрицательную реакцию окружающих, восприниматься как проявление невежливости, невоспитанности, грубости, т. е. привести к нарушению межкультурной коммуникации и коммуникативным сбоям и к различным межкультурным конфликтам. [4, с. 25]

Следовательно, для обеспечения эффективного взаимодействия представителей разных этнолингвокультур особенно важ-

но обучение этнокультурным особенностям вербального и невербального коммуникативного поведения. В вербальной коммуникации такие особенности проявляются в использовании различных языковых форм выражения коммуникативных намерений (прямой или косвенной, лаконичной и многословной, экспрессивной или нейтральной), степени формальности общения, допустимости прямого воздействия на собеседника, выбора и предпочтения тех или иных языковых средств. В невербальной коммуникации эти особенности могут проявляться в этнокультурной обусловленности использования социальных символов, кинесических, проксемических, такесических, просодических и иных средств коммуникации.

Русское коммуникативное поведение значительно отличается от итальянского, но есть и некоторые сходные черты. Для того, чтобы студенты смогли легко освоить эти различия, необходимо постараться создать аутентичную атмосферу на занятиях, то есть стараться выполнять всё как можно более приближенно к итальянскому стилю общения. Рассмотрим некоторые эффективные упражнения, которые возможно применить в курсе объяснения итальянской грамматики русскоговорящим студентам.

Например, очень полезно обучить считать на пальцах, как это делают итальянцы, то есть выпрямляя, а не сгибая пальцы, как русские. Полезно знать, как отвечать на занятиях, как привлечь внимание и т. д. Во время выполнения упражнений хорошо использовать фильмы, комиксы, помогая студентам включить зрительную память, которая в последнее время очень развита благодаря телевидению и рекламе. Все эти источники способны снабдить нас богатым дидактическим материалом. Если мы будем использовать итальянские фильмы, например, с Вердоне, Бенини или Челентано, можно будет увидеть большое количество типично итальянских жестов или специфичных для конкретного региона Италии. Поэтому возможно на начальных занятиях показывать отрывки из фильмов без звука и опросить студентов, догадываются ли они, о чем может идти речь, ругаются ли герои или нет и т. д. Для понимания невербального коммуникативного поведения упражнения можно разделить на три группы:

- упражнения на закрепление грамматики, фонетики и интонации;
- упражнения на понимание жестов;
- упражнения на использование жестов.

Мы уже писали, что различия русского и итальянского невербального коммуникативного поведения проявляется прежде всего в жестикуляции, мимике и соблюдении личностной дистанции. Поэтому в преподавании итальянского языка русскоговорящим студентам нужно обратить внимание на отдельные типы жестов: на начальном этапе обучения это жесты, замещающие слова; для среднего и продвинутого этапа обучения становится важным использование жестов-усилителей, а также жестов, которые сопровождают высказывание, междометия или вводные слова. Преподаватель должен не только указать на эти жесты, но и объяснить их использование, а также помочь студентам самостоятельно их употреблять во время занятий, например, во время диалога на итальянском языке [5, с. 175].

Применение различных техник и способов объяснения с использованием жестов в различных упражнениях позволит сделать процесс обучения более легким и интересным. Рассмотрим наиболее эффективные упражнения в курсе объяснения итальянской грамматики русскоговорящим студентам.

Для улучшения интонации и скорости возможно использование жестов: например, изображая «волны», показывать восходящую или нисходящую интонацию, просить студентов повторить. Кроме того, жесты и картинки помогают нам в объяснении слов и предложений. На начальном этапе студенты могут заменять слова невербальными символами и знаками. Хорошее упражнение, когда студент не видит слово, написанное на доске, а другие пытаются ему его объяснить с помощью жестов. Таким образом, можно проверить какие итальянские жесты уже усвоены студентами. Выстукивание ритма помогает студентам развить правильную интонацию и понять её особенности. Это полезно для студентов с музыкальным слухом. Ещё одно упражнение на интонацию: чтение текста различными способами (шепотом, очень громко, со злостью, детским голосом и.т. д.).

Упражнение на воспроизведение жеста из письменного текста. Сначала прочитать литературные отрывки, а студенты должны догадаться, о каких жестах идет речь, и постараться воспроизвести их. Например, отрывок рассказа Альберто Моравия: «Come mi fu vicina, si fermò e io le dissi, tra triste e canzonatario: «Sempre infermiera, eh, Nella... ma non dovevi sposarti?» E lei, con quell'aria placida e sorniona che già mi aveva fatto perdere la testa, sorridendo: «Chi te l'ha raccontato questa bugia?» Dissi: «La volpe e l'uva». Ci credereste? Lei mi guardò un momento e poi *scosse il capo* e rispose «Lo sai che anche questo qui si è innamorato di me? *Ma adesso non posso dirti tutto...* se vieni a lavorare qui dopo parliamo... ho la finestra a pianterreno che dà sul giardino». Se ne andò, ma prima di andarsene *mi lanciò un occhiata come per dire «Intesi eh»*. [6, с. 97] Или отрывок из романа Карло Кассола: «Allora ciao, Enrico» disse Bice *tenendogli la mano*. «Mi saluti così? Sono un vecchio amico; potresti anche darmi un bacio». Bice si mise a ridere: «Va bene ti darò un bacio» e gli *sfiò la guancia* mentre lui l'abbracciava. «Ciao Biciona; stanimi bene». La guardò che si allontanava, *le fece ancora un cenno di saluto, poi si accese una sigaretta*» [7, с. 156]. Можно попросить угадать эмоции, глядя на картинки (любопытство, радость, угроза, злость, удивление). После просмотра фильмов отмечать, к какому периоду относится фильм, из каких регионов главные герои, к каким социальным кругам они относятся, жесты используют больше мужчины или женщины и др. Во время приветствия попросить студентов изобразить различное настроение: страх, радость, удивление, упрек, недовольство, иронию, безразличие. Обратит внимание, что для итальянцев во время приветствия характерно использовать «двойной поцелуй» и рукопожатие, как между мужчинами, так и женщинами. Преподаватель должен объяснить допустимую дистанцию в зависимости от отношений между говорящими. После чего можно выполнить упражнение, как правильно поздороваться с другом, подругой, соседом, родственником, директором или коллегой и др.

Перед преподавателем итальянского языка стоит задача не только научить языку, но и коммуникативному поведению, что очень важно во время подготовки переводчиков. Именно

от переводчика чаще всего зависит исход деловых переговоров. Исследователи уже неоднократно предупреждали о том, что в общении с иностранцами люди легко прощают фонетические, лексические и грамматические ошибки, так как объясняют их недостатком лингвистических знаний, недостаточной сформированностью речевых навыков и умений, однако они болезненно реагируют на нарушение привычных для них этикетных норм, правил привычного поведения, так как считают, что они нарушаются специально, преднамеренно [2, с. 13]. С.Г. Тер-Минасова в этой связи отмечает, что самое худшее, к чему могут привести ошибки в речи, – это насмешки и снижение репутации человека, ошибки же культурного поведения могут вызвать этнические конфликты, насилие, кровопролитие [8, с. 92].

Литература

1. Бердичевский Л.А. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
2. Ларина Т.В. Английский язык в межкультурном диалоге // Межкультурная коммуникация : лингвистические и психологические аспекты : коллективная монография. – М. : Изд-во РУДН, 2009. – С. 7–150.
3. Стернин И.А. Русское коммуникативное сознание // Русское и финское коммуникативное поведение. – Вып 3. – Воронеж : Истоки, 2002. – С. 5–14.
4. Пугачев И.А. Обучение коммуникативному поведению как один из факторов формирования межкультурной компетенции // Вестник РУДН, Серия: Вопросы образования : языки и специальность. – М. : Изд-во РУДН, 2013. – С. 23–28.
5. Баева Е.И. Русское и итальянское коммуникативное поведение : сопоставление и методика преподавания // Сопоставительные исследования. – Воронеж : Истоки, 2016. – С. 174–177.
6. Moravia A. L'infimiera-Racconti Romani Giunti Editore S.p. A. Bompiani, Firenze, 2017.
7. Cassolo C. Uncuorearido – BibliotecaUniversale Rizzoli, 2000.
8. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М. : Слово / Slovo, 2008. – 540 с.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ НАВЫКОВ

О.М. Воевудская

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются интегрированные навыки как основа для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Описывается методика проведения занятий по формированию данных навыков в рамках «Практического курса речевого общения» для студентов-переводчиков 3 курса. Указываются источники материалов и даются примеры заданий на функционирование интегрированных навыков.

Ключевые слова: интегрированные навыки; коммуникативная компетенция; рецептивные и продуктивные навыки; ресурсы Интернета.

Интегрированный подход к обучению широко используется в системе современного отечественного и зарубежного образования в преподавании различных учебных предметов и курсов.

Согласно «Англо-русскому терминологическому справочнику по методике преподавания иностранных языков» под интегрированным подходом к обучению языку понимается «взаимосвязанное формирование умений во всех видах речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении и письме» [1, с. 61]. Там же дается и определение интегрированного навыка: «взаимодействие четырех комплексных умений – чтения, аудирования, говорения и письма» [1, с. 166]. На начальных этапах обучения языку у учащихся формируются отдельные навыки или их компоненты, а на продвинутых – они синтезируются в интегрированные навыки.

По мнению Д.А. Громовой, такие навыки можно разделить на простые и сложные: «В простом типе интегрированных навыков задействованы умения в двух видах речевой деятельности, например, чтение и говорение, чтение и письмо, или аудирование и письмо, т. е. рецептивный и продуктивный навыки одновременно <...> В сложном типе интегрированного навыка работают умения трех ви-

дов речевой деятельности, скажем, чтение, аудирование и письмо, или всех четырех, т. е. два рецептивных навыка и один продуктивный или два рецептивных навыка и два продуктивных» [2, с. 27].

Для успешного овладения студентами-переводчиками 3 курса иноязычной коммуникативной компетенцией в рамках «Практического курса речевого общения» была разработана и используется методика проведения занятий по формированию интегрированных навыков, в которых суммируются рецептивные навыки (чтение или аудирование) с продуктивными (говорение или письмо).

Из ресурсов Интернета подбираются тексты для чтения или аудирования, в которых затрагиваются темы, интересные для студентов, и которые соответствуют уровню их владения английским языком. Среди подобных ресурсов можно назвать следующие: HelpGuide.org (этот сайт предназначен для тех, кто интересуется проблемами здорового образа жизни и семейными ценностями, на сайте представлены рубрики Mental Health, Healthy Living, Children and Family, Relationships), <https://www.leadership-central.com> (сайт ориентирован в первую очередь на людей, строящих карьеру и стремящихся преуспеть в выбранной ими сфере деятельности, статьи по этой теме формируют такие рубрики, как Leadership, Management, Communication, Motivation), betterme.com (сайт будет интересен женщинам всех возрастов, которые следят за своим здоровьем и красотой, вся необходимая для этого информация представлена в разделах Fitness, Diet, Yoga), <https://reelrundown.com> (сайт, где можно найти разнообразную информацию о мире поп-культуры, кино, телевидения и жизни знаменитостей), <http://mentalfloss.com> (сайт, как утверждают его создатели, предназначен для любопытных людей, чьи интересы ничем не ограничены, поэтому здесь можно найти информацию начиная с того, как правильно завернуть подарок, и кончая советами, как сэкономить деньги на отпуск), <https://www.thebalance.com> (на сайте представлены многочисленные статьи о том, как правильно управлять своими финансами), <http://time.com> (популярный американский новостной еженедельник, включающий статьи, которые в сжатой форме резюмируют наиболее важные темы недели в области внутренней и внешней политики, бизнеса, образования, науки, медицины, права, религии, спорта, книгоиздания и

искусства), <https://www.bbc.com>, <https://cnn.com>, <https://www.cbc.ca/news> (крупнейшие англоязычные новостные сайты, где можно найти информацию, интересную как для политиков и бизнесменов, так и для любителей спорта и путешествий), тексты для аудирования можно подобрать на <https://ed.ted.com/lessons> (сайт предоставляет огромное количество роликов по любой тематике), а также воспользовавшись ресурсами популярнейшего видеостингового сайта [youtube.com](https://www.youtube.com), например, <https://www.youtube.com/watch?v=LDcm6twPEJA> (The Problem With Our Phones), <https://www.youtube.com/watch?v=Wb-6fhfAn2I> (Why We Eat Too Much), <https://www.youtube.com/watch?v=uquRzrcwA18> (The Dangers of the Internet), <https://www.menshealth.com/sex-women/a19534454> (Four mistakes guaranteed to get you friend-zoned) и т. д.

Тексты статей рассылаются студентам для прочтения дома, а на практическом занятии в аудитории им предлагаются следующие виды работы, направленные на формирование и функционирование интегрированных навыков.

На первом этапе следует обсудить со студентами тему статьи в общем, не касаясь частных деталей. Например, для статьи под заголовком 'Early Jobs of the Rich and Famous' by Christine Copelan это задание выглядело следующим образом:

Discuss the following questions:

What did you want to be as a child?

How often do you think people get the jobs they dreamt about when they were children?

Для статьи 'Four Mistakes Guaranteed to Get You Friend-zoned' by Sarah Jacobsson Purewal были предложены следующие вопросы:

What does the term 'friend zone' mean for you? Try to formulate your own definition.

Have you ever seen the examples of 'friend zone'?

Who can be a friend-zoner? A girl, a boy, or both?

На следующем этапе студентам предлагается ряд упражнений на освоение и закрепление новой лексики. Это могут быть задания под заголовком 'Expand Your Vocabulary':

Match the words with their definitions and make up your own sentences using these words.

Give synonyms/antonyms/hyponyms to the words from the article. What are the differences between them (register, shades of meaning etc)?

Explain the meaning of the words/phrases given in bold.

Look through the words and phrases in the box and use them to fill in the gaps.

Form different parts of speech from the following root-words.

Match the words and phrases from one column with their Russian equivalents in the other.

Read the following words and phrases and find their equivalents from the article.

Below there are words from the article, but the letters are tangled. Find the hidden words and match them with their definitions. The initial letters are correct.

Explain the meaning of the following words and expressions, connected with some socio-cultural realia.

Do the crossword/chain word puzzle.

Поскольку мы обучаем будущих переводчиков, то в качестве обязательных упражнений должны даваться задания на перевод отдельных фраз, идиом (с подбором русских эквивалентов), а также целых предложений:

Translate the highlighted phrases/ sentences into Russian.

Затем выбирается лучший перевод из предложенных студентами.

После работы с лексикой начинается непосредственное обсуждение статьи в виде ответов на вопросы. Если времени достаточно, следует выслушать мнение всех студентов, вовлекая в дискуссию не только активных, но и пассивных членов группы.

Например, для обсуждения статьи 'How to Tell If Someone Is Manipulating You – And What to Do About It' by Cassie Shortsleeve были предложены следующие вопросы:

Do you think that manipulators have mental problems or are they fully responsible for their actions?

Is there any justification for manipulation in some cases, for example, in teaching?

Do you think politicians often manipulate the population? If yes, give some examples.

Is it necessary to introduce criminal liability for manipulation?

What type of manipulators is more efficient – ‘the bully’ or ‘the victim’? Why?

Do you think that all indicators of manipulative behavior are mentioned in the article? Can you add any more examples of manipulation?

В качестве задания на формирование еще одного продуктивного навыка – письма – (в рамках интегрированных навыков) можно предложить следующее:

Write an essay on one of the following topics...

Write your own tips on how to handle ... Use as many words/phrases given below as you can.

В заключение занятия, если содержание статьи предполагает подобное, можно дать студентам какой-нибудь тест, например: *How stressed are you? Do you have a healthy lifestyle? Do you love your body? Are you a spender or a saver?* – с последующим подсчетом очков и комментариями к ним. Такие задания всегда вызывают у студентов живой интерес и помогают снять напряжение и расслабиться после интенсивной умственной нагрузки во время урока.

Таким образом, в ходе подобных занятий одновременно функционируют несколько видов речевой деятельности – чтение, аудирование, говорение и письмо, развивается способность воспринимать и обрабатывать информацию из разных источников, происходит более глубокое усвоение аутентичного учебного материала, повышается познавательный интерес и творческая активность студентов, что в конечном счете направлено на достижение главной цели учебного процесса – формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература

1. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М. : Дрофа : Cambridge Univ. Press, 2008. – 431 с.

2. Громова Д.А. Интегрированный навык как эффективное средство активизации коммуникации в деловом английском языке / Д.А. Громова // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры, 2016. – Т. 214. – С. 26–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/integrirrovannyi-navyk-kak-effektivnoe-sredstvo-aktivizatsii-kommunikatsii-v-delovom-angliyskom-yazyke> (дата обращения 27.12.2018)

ОТ ЛИМЕРИКА ДО РЭПА, ИЛИ ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПОЭЗИИ

Е.Ю. Дьякова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования лингвокультурной и лингвострановедческой компетенций у обучающихся при помощи использования творческих поэтических заданий на уроке английского языка в школе и вузе. Знакомство обучающихся с национально специфичными поэтическими формами, классическими произведениями и произведениями современной массовой культуры позволяет почувствовать красоту и ритм английского языка, прикоснуться к страницам истории и культуры страны изучаемого языка, научиться интерпретировать интертекстуальные связи.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция; лингвострановедческая компетенция; творческие поэтические задания; интертекстуальность; аллюзия.

Реализация принципов Федерального государственного стандарта в области обучения иностранному языку в школе и вузе включает в себя формирование и совершенствование у обучающихся лингвокультурной и лингвострановедческой компетенций. Как отмечает Е.И. Воробьева, в настоящее время тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ее историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем является общепризнанным в методике преподавания [1, с. 1–2].

В свою очередь, социокультурный компонент, по мнению Г.В. Елизаровой, может выделяться в большой блок, рассматриваться как социокультурная компетенция, включающая обществоведческую, лингвострановедческую и социолингвистическую компетенции участников иноязычного общения [2, с. 223].

Вслед за Е.И. Воробьевой, под **лингвострановедческой компетенцией** неаутентичной языковой личности мы понимаем способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения [1, с. 3].

На наш взгляд, одним из эффективных и относительно несложных способов вплетения лингвострановедческой тематики в ткань урока английского языка является использования поэтических произведений малых форматов.

Если спросить школьников или студентов о том, какие национально-специфичные поэтические формы они знают, то многие припомнят танку и хокку (хайку) в японской поэзии или упомянут русские народные частушки. Однако, если попросить привести подобный пример из британской культуры, лишь единицы вспомнят шекспировский сонет, а английский лимерик никто не упомянет вовсе.

При этом лимерик является одной из таких культурно-специфических стихотворных форм. Это стихотворный жанр английского происхождения, который представляет собой пятистишие абсурдистского содержания. Традиционно лимерик состоит из пяти строк с рифменной схемой ААВВА, причём финальные части первой и последней строк одинаковы. Чаще всего лимерик написан анапестом (1-я, 2-я и 5-я строки – трёхстопным, 3-я и 4-я – двустопным).

Композиция лимерика подчиняется строгим правилам:

– в первой строке называется персонаж и место его происхождения (как правило, употребляется географическое название);

– во второй повествуется о том, что этот персонаж сделал, что с ним случилось или какова его особенность;

– дальнейшее изложение рассказывает о последствиях его действий или свойств [3].

Одним из ярких примеров английского лимерика является следующий:

*There was a young lady of Niger
Who smiled as she rode on a tiger.
They returned from the ride
With the lady inside
And the smile on the face of the tiger.*

Лимерики могут не только познакомить обучающихся с фонетической стороной английской речи, но и позволяют проиллюстрировать фрагменты британской истории и культуры. Так, например, в следующем лимерике говорится о Хэмптон-Кортском лабиринте, известной достопримечательности Лондона, расположенной в дворцово-парковом ансамбле Хэмптон-Корт:

*There was a young teacher from Hayes
Took her class to the Hampton Court Maze.
They got thoroughly lost
At a reasonable cost
The children and teacher from Hayes.*

Хэмптон-Корт и его лабиринт являются местом, часто посещаемым школьниками во время школьных экскурсий. Хэмптон-Кортский лабиринт был упомянут и в книге Дж. К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки», когда персонаж Гаррис забрёл в лабиринт, и к нему подходили люди, которые не могли выйти из лабиринта.

На уроке английского языка обучающиеся могут не только познакомиться с британскими лимериками, но и сами написать такие стихотворения. Приведём в качестве примера лимерики, написанные на уроке английского языка:

*There was a young man from Peru
Who craved for a pet kangaroo.
He tried to catch one,
But he couldn't get none.
That silly young man from Peru.*

*There was a boy named Peter Pan
Who wanted to fly to Japan.
But the prices were high,
So he had to say, "Bye"
To his dream to fly to Japan.*

Следующим источником овладения страноведческой информацией на уроке английского языка в школе и вузе могут выступить так называемые Стихи Матушки гусыни – сборник английских детских стихотворений, большинство из которых было написано в конце XVIII – начале XIX веков. Эти стихи не просто стали классикой и представляют собой прекрасный способ познакомить детей с красотой, ритмом и мелодикой английского языка, они также позволяют проникнуть на различные страницы английской истории и культуры (история Лондонского моста, падение Непобедимой армады, столкновения протестантов и католиков во времена правления королевы Англии Марии Тюдор и пр.).

Следует отметить, что стихи Матушки гусыни являются не только отличным инструментом обучения английскому языку детей и школьников. Эти стихи представляют интерес и для более старшей аудитории, поскольку представляют собой неисчерпаемый источник интертекстуальности и языковой игры. Образы героев этих стихотворений узнаваемы всеми носителями английского языка, а отдельные их строчки давно приобрели в британской и американской культуре статус афоризмов. Они настолько глубоко вплетены во все области культуры (литература, живопись, музыка, современная массовая культура и пр.), что могут по своему влиянию сравниться с греческой мифологией и библейскими текстами.

Кроме того, строчки многих стихотворений стали поговорками (*Yes, sir, yes, sir, three bags full; This is the house that Jack built*), а также широко используются в газетных заголовках, рекламных текстах и слоганах, в песнях современных авторов и художественных фильмах.

Приведём примеры рекламных текстов, содержащих аллюзии на стихи Матушки гусыни:

Mary had a little lamb, fries and Coke (McDonald's).

*Mary, Mary, quite contrary how does your garden grow? PLANT
Ferry's seeds.*

Известно, что названия многих произведений Агаты Кристи – это строчки из известных детских стишков и считалочек Матушки гусыни, и что даже некоторые сюжеты писательница строила согласно событиям, описанным в соответствующих стишках (*“One, Two, Buckle My Shoe”, “Ten Little Niggers”, “Crooked House”, “A Pocket Full of Rye”, “Hickory, Dickory, Dock”*).

Перейдем теперь к тому, как могут использоваться произведения современной массовой культуры на уроке английского языка.

Музыка в стиле рэп является несомненным лидером в палитре музыкальных пристрастий современной молодёжи. Многие школьники и подростки сейчас сами пробуют свои силы в написание рэпа, поскольку данный жанр даёт большое поле для импровизации и сочетания различных элементов, а также сейчас существуют общедоступные компьютерные программы для создания своих битов.

Написание рэпа на английском языке позволит обучающимся глубже проникнуть в ритмическую структуру английского языка, научиться пользоваться словарями рифм, освоить новую лексику и грамматические конструкции сквозь призму собственного творчества. Кроме того, сейчас свой путь на школьный урок находит формат рэп-баттла, как один из способов повышения мотивации к изучению того или иного предмета.

Таким образом, в настоящий момент в отечественной методике общепринятыми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции следует считать языковой, речевой и социокультурный компоненты. Использование творческих поэтических заданий на уроке английского языка обладает рядом преимуществ, среди которых небольшой объём, относительная простота, гибкость (потенциал к усложнению, варьированию), а также удовольствие от игры с языком. Изучение английских стихотворений малых форматов может также послужить отправной точкой для освещения различных культурных и исторических событий стран изучаемого языка.

Литература

1. Воробьева Е.И. Содержание и структура понятия лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка / Е.И. Воробьева. – М., 1999. – С. 3–6.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб., 2005. – 351 с.
3. Лимерик. [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA_\(%D0%BF%D0%BE%D1%8D%D0%B7%D0%B8%D1%8F\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA_(%D0%BF%D0%BE%D1%8D%D0%B7%D0%B8%D1%8F)) – [Электронный ресурс. Дата обращения: 9.02.19]
4. Московкин Л.В., Юрков Е.Е. Коммуникативная компетенция : определение, состав, проблемы обучения / Л.В. Московкин, Е.Е. Юрков // Сборник научных трудов ; под. ред. А.Н. Щукина. – М. : Филоматис, 2006. – С. 199.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Д.В. Жабин

Воронежский государственный университет

Аннотация: современные реформы в сфере образования направлены на постановку новых требований к профессиональному уровню подготовки педагогических кадров. Цели, содержание и результаты обучения формируются на комплексном уровне с учетом особенностей профессиональной деятельности, личностных качеств и компетентности будущего педагога. Базовым компонентом профессиональной педагогической подготовки становится практика, направленная на получение первичных профессиональных умений, навыков и опыта педагогической деятельности.

Ключевые слова: учебная педагогическая практика, производственная педагогическая практика, профессионально-педагогическая деятельность, деятельностный подход, профессиональная коммуникативная компетенция

Современные тенденции развития образования в России определяют значительные изменения не только в содержании, но и в организации образовательного процесса. В связи с этим существенно меняется практика реализации профессионально-педагогической деятельности учителя. Реформы образования последних лет характеризуются постановкой новых целей и задач, направленных на достижение качества образования, способного обеспечить высокий профессиональный уровень современного педагога. Роль учителя в модернизации образовательного и воспитательного процесса становится ведущей. В этих условиях очевидными становятся новые требования к подготовке педагогических кадров.

Наиболее важным аспектом развития педагогического образования в современных вузах является практико-ориентированная направленность путем интеграции научной, учебно-ме-

тодической и производственной деятельностью. При этом цели, содержание и результаты обучения формируются в комплексном виде с учетом особенностей профессиональной деятельности, подразумевающие не только определенный уровень квалификации, но и личностные качества и компетентности будущего педагога.

Неотъемлемыми компонентами профессиональной педагогической подготовки студентов факультета романо-германской филологии Воронежского государственного университета являются учебная и производственная практики, направленные на получение первичных профессиональных умений, навыков и опыта педагогической деятельности. Фактически это означает «погружение» в профессию, освоение новой социальной роли, личностного и профессионального самоопределения, формирование определенной системы ценностей, интеграции личностных и профессиональных качеств [1]. Это становится возможным в ходе реализации общих и частных методических, педагогических и организационных задач:

- знакомство с современным состоянием учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях, с особенностями работы учителей-предметников, классного руководителя (воспитателя, куратора), а также администрации образовательного учреждения;

- применение на практике действующих образовательных стандартов и программ;

- использование учебно-методических материалов, современных информационных ресурсов и технологий;

- освоение педагогических форм образовательного взаимодействия с обучающимися и применение современных приемов, организационных форм и технологий воспитания, обучения и оценки качества результатов обучения;

- проведение информационно-поисковой деятельности, направленной на совершенствование профессиональных умений в области методики преподавания;

- приобретение умений планировать и анализировать различные виды учебных и внеурочных занятий;

– знакомство с опытом учителей, апробирование наиболее эффективных из применяемых ими форм, приемов и методов обучения;

– развитие языковых и коммуникативных навыков, освоение терминологии, необходимой для успешной работы в сфере профессиональной педагогической деятельности.

Специфика педагогической практики в ходе подготовки будущего учителя иностранного языка определяется формированием предметной области, рефлексивной культурой, а также овладением педагогическими технологиями и способностью к интеграции с педагогическим опытом. Следует отметить, что содержание практики должно быть основано на усвоении знаний общих профессиональных дисциплин таких, как практикум по культуре речевого общения, психология, педагогическая антропология, теория обучения иностранным языкам и культурам, лингводидактические основы обучения иностранным языкам, применение информационных технологий в педагогической деятельности.

Содержание учебной педагогической практики в школе, в целом, базируется на основных положениях профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2] и отражает следующие аспекты образовательного процесса:

– знакомство с организационно-управленческой деятельностью образовательного учреждения;

– осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

– участие в разработке и реализации программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы;

– планирование и проведение учебных занятий по иностранному языку;

– анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению иностранному языку;

– организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы по иностранному языку обучающимися;

– формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ);

– формирование мотивации к обучению.

Входные знания студентов, необходимые для успешного прохождения педагогической практики и приобретенные в результате освоения изученных дисциплин включают:

– основы методики преподавания иностранных языков, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий;

– знание средств и методов профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка;

– знание и умение использовать учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме;

– знание и умение использовать современные направления и концепции обучения иностранным языкам для анализа конкретных методических задач практического характера;

– владение навыками использования достижений отечественного и зарубежного методического опыта, и современных направлений в обучении иностранным языкам для решения конкретных методических задач практического характера;

– способность критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности;

– основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития личности, а также основы их психодиагностики;

– основы психодидактики;

– приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативных документов по вопросам

обучения и воспитания детей и молодежи, федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, законодательства о правах ребенка, трудового законодательства.

Согласно требованиям профессионального стандарта, в результате педагогической практики студенты должны продемонстрировать следующие профессиональные умения:

- владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, диспуты и т. п.;

- объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей;

- разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде;

- организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации;

- владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая;

- использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Перечисленные требования к организации и проведению педагогической практике последние годы успешно реализуются на факультете романо-германской филологии Воронежского государственного университета. Педагогическая практика проходит в образовательных организациях г. Воронежа под руководством учителей высшей и первой категорий, а также преподавателей высшей школы. Студенты получают квалифицированную

методическую помощь в организации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку, знакомятся с программами, по которым работают преподаватели учебных заведений, а также с учебно-методическими материалами, используемыми в процессе обучения.

Особое внимание уделяется организации практики студентов кафедры немецкой филологии в МДОУ Центр развития ребенка № 90, предполагающей предварительное обучение на семинаре в количестве 40 учебных единиц (часов) в научно-методическом Центре фонетики ВГУ. Студенты получают возможность использовать учебно-методические материалы и наглядные пособия, рекомендуемые Институтом им. Гёте (Германия), Институтом речеведения и фонетики (Университет им. Мартина Лютера (г. Галле-Виттенберг, Германия) и НМЦ фонетики ВГУ. На занятиях используются УМК Ch. Slezak-Schindler «Künstlerisches Sprechen im Schulalter», I. Cauneau «Hören – Brummen – Sprechen», A. Baur «Fließend sprechen», ТСО, различные виды зрительных и слуховых опор. Ряд дополнительных учебно-методических материалов студентами разрабатывается самостоятельно.

Необходимо отметить специфику педагогической практики в дошкольном учреждении. Сложность организации заключается в отсутствии учителя как модератора учебно-воспитательного процесса. Его роль выполняет обычно кафедральный куратор практики. Наряду с педагогическим аспектом, особого внимания заслуживает методика раннего обучения, обусловленная возрастными особенностями детей дошкольного возраста. В этой связи цель занятий по иностранному языку заключается в творческом «погружении в другой мир звучания и традиций». Основной задачей данного вида практики является умение мотивировать интерес и привить любовь к другому языку. В данном случае речь идет о развивающих занятиях – «уроки» проходят в игровой форме.

В ходе практики в гимназии им. И.С. Никитина студентами кафедры французской филологии используются современные УМК «Le français en perspective» и «Rencontres», активно применя-

ются методические разработки в области информационно-коммуникационных технологий для преподавания французского языка (TV5Monde, RFI, Bonjour de France и др.). Студенты осваивают технологии, направленные на развитие у обучающихся общеучебных и специальных умений, на овладение универсальными способами деятельности: на уроках французского языка создаются условия для перехода от репродуктивных форм учебной деятельности к самостоятельным, творческим видам работы, к формированию коммуникативной культуры обучающихся и развитию умений работы с разнообразными источниками и типами информации. В ходе практики студенты широко используют аутентичные материалы, самостоятельно разрабатывают учебные материалы, направленные на совершенствование коммуникативной компетенции обучающихся, овладевают различными формами текущего контроля, приобретают навыки оценки достижений обучающихся.

Важная роль в организации и проведении педагогической практики отводится институту кураторства, который представлен преподавателями соответствующих кафедр, осуществляющих руководство профессиональной педагогической подготовкой студентов. Деятельность кураторов обычно направлена на решение проблем методического и педагогического характера. Это проблемы, связанные с определением цели и задач урока, построением логики урока; пониманием психологических особенностей организации процесса усвоения знаний и формирования навыков и умений; реализации принципа речевой направленности каждого этапа урока; формулировании установок к заданиям; использовании различных форм работы. Руководители практик регулярно осуществляют методические и психолого-педагогические консультации со студентами с целью минимизировать возникшие проблемы и эффективно организовать учебно-методический процесс.

Производственная часть педагогической практики реализуется в рамках календарно-тематических планов школ в соответствии с существующими программами с целью формирования

необходимых компонентов профессиональной коммуникативной компетенции:

- владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей;

- владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста;

- способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации;

- способность использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации;

- способность воспринимать на слух речь на иностранном языке с вычленением существенной информации и некоторых деталей.

В рамках современного методического подхода особое внимание в ходе педагогической практики уделяется междисциплинарным связям и развитию творческой самостоятельности учащихся на занятиях по иностранному языку. Студенты овладевают основными принципами коммуникативного метода обучения иноязычному говорению, осваивают технологии, направленные на развитие творческого потенциала учащихся.

В школах студентами активно проводится внеклассная работа по предмету. Классные руководители передают студентам опыт организации с учащимися коллективно-творческих мероприятий. Таким образом, студентам предоставляется возможность реального педагогического взаимодействия с учащимися. Организованные студентами классные часы и другие внеклассные мероприятия находят положительный отклик у учащихся и их родителей, а также получают высокую оценку педагогов.

В итоге педагогической практики студенты совместно с руководителями-кураторами проводят детальный анализ учеб-

но-методического и воспитательного аспектов профессиональной деятельности. Педагогическая практика становится индикатором правильности профессионального выбора, способностей, интересов, ценностей студентов и приобретает значение базового компонента профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Литература

1. Жиркова З.С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности / З.С. Жиркова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6 (часть 2) – С. 360–364.

2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

КРЕАТИВНОЕ ПИСЬМО В ЖАНРЕ СКАЗКИ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

О.В. Кузнецова

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье представлены некоторые этапы работы со студентами языковых факультетов, повышающие эффективность обучения творческой письменной речи. В фокусе внимания креативное письмо в жанре сказки и описание алгоритмизации данного вида речевой деятельности обучающихся с учётом теоретических основ сказок. В качестве центрального задания является написание своей сказки на современный лад. Такие упражнения являются способом самовыражения, наращивают творческий потенциал будущих специалистов.

Ключевые слова: иноязычная письменная речь, творческая письменная речь, креативное письмо, художественный текст, сказка, самовыражение, мотивация

Обучение письму и письменной речи на иностранном языке стало неотъемлемой частью иноязычного образования независимо от возраста обучающихся и предусматривается во всех типах учебных заведений и ступенях образования: от начальной школы и до языковых факультетов институтов и университетов [1; 3; 6].

Настоящая статья посвящена проблеме развития иноязычной письменной речи студентов, в частности, такой её компоненты как креативное письмо. Данная проблема является актуальной, поскольку в обществе остаётся высоким запрос на специалистов с большим творческим потенциалом. Тем не менее, выпускники языковых вузов зачастую не обладают развитыми творческими способностями. Одним из путей наращивания творческой составляющей среди прочих компетенций будущего специалиста видится в развитии навыков креативного письма.

Творческая письменная речь неоднородное понятие и вбирает в себя несколько подвидов письменной речи: рефлексивное

письмо (эссе, статья, письменный комментарий и др.), тематическое письмо (доклад, аннотация), личное письмо (дневник, мемуары и т. п.), креативное письмо (басня, сказка, стихотворение и др.) [2].

В представленной работе внимание сфокусировано на креативном письме в жанре сказки. Сказка представляет собой уникальный материал, как в научном, так и в образовательном и воспитательном плане. В сказках находят отражение архетипы, несущие ценную информацию о коллективном бессознательном того или иного этноса. Изучение сказки на языковых факультетах должно занимать достойное место. Осведомлённость студента о жанре сказки, теоретических наработках в области исследования сказок даёт ему возможность не только расширить свой научный кругозор, но и может быть использована для развития собственных коммуникативных умений.

Сказки можно найти среди всех народов, но концепция сказки, отделение её как литературного жанра, произошло намного позднее её появления, что связано, прежде всего, с именами братьев Гримм. Вероятно, сказки произошли из мифов, которые рассказывали о сверхъестественных силах и героях ими наделёнными. Смысл термина «сказка» со временем сильно изменился. Сначала слово имело негативный оттенок, потому что оно было связано с сложными историями. Только с появлением французских сказок про феи и рассказами из «Тысячи и одной ночи», а также со сборниками сказок Бехштейна и братьев Гримм восприятие читателями сказок стало положительным [7, с. 1]. Следует отметить, что чёткого определения термина «сказка» долго не существовало. Исследователи сказок из-за различных позиций и взглядов пытались дать свое собственное определение. Чтобы понять значение этого термина, было бы полезно сначала рассмотреть происхождение слова. Например, в немецком языке слово Märlein «сказка» происходит от средненемецкого слова «maere» и позже было получено от существительного «mare» с помощью уменьшительного суффикса, и несло такие значения как «отчет», «рассказ» или «слух». То же самое можно наблюдать в русском языке: слово «сказка» – это уменьшительное от слова «сказ», которое означало ранее только слово, произнесенное или написанное, а затем

повествование [5, с. 33]. На сегодняшний день авторы всех трактовок термина «сказка» сходятся во мнении, что, прежде всего, это художественное повествование с фантастическим вымыслом, отражающее культурные ценности её создателя.

Разностороннее изучение и анализ сказок является весьма полезным занятием на практике письменной речи. В рамках данной дисциплины сказка является продуктивным жанром и предполагает работу над пересказом и интерпретацией художественного текста. Их написание, несомненно, интересные и необходимые задания, однако пересказ и интерпретацию мы относим к одним из основных видов передачи содержания текста. Другое дело дать возможность студенту воспроизвести свой художественный текст, побыть в роли автора самому. С этой целью мною разработана творческая мастерская «Сказка на современный лад» (*Märchen auf moderne Weise*). Целью такой мастерской является развитие навыков иноязычной письменной речи в целом и креативного письма в частности. Более того, мастерская способствует самореализации и самовыражению студента, усиливает мотивацию в сфере креативного письма, что очень важно для становления творческой личности будущего специалиста, учитывая тот факт, что таких возможностей у обучающихся в вузе недостаточно из-за большого количества теоретических дисциплин.

На *первом* этапе работы в мастерской группа знакомится с концепцией сказки. Из различных теорий можно получить следующие характеристики народной сказки:

- четкая форма и структура сказки;
- чудеса как часть сюжета и его восприятие как часть реальности;
- развлекательная текстовая функция;
- ограниченное количество действующих лиц;
- дидактическая функция: передача определённых ценностей;
- одномерность: нет четкой границы между магическим миром и реальностью;
- поверхностность: нет подробного описания фигур, времени и пространства; действие в центре внимания;
- абстрактный стиль: нет четкой информации о месте и времени, нет одновременного действия нескольких фигур;

– специфичные языковые формулы: специальные вводные и итоговые языковые клише и фразы;

– отдалённость от реальности: потеря чувства магии и волшебства, с одной стороны, и чувства повседневности, с другой;

– изоляция и многогранность фигур;

– символы: например, стрелы символизируют волю персонажей; определенные

– числа, например, *три*, *семь* или *двенадцать* имеют символическое значение;

– персонажи, вызывающие симпатию или, напротив, антипатию – это определенные типы персонажей – бедные, глупые, голодные, слабые и молодые фигуры (Золушка, Красная Шапочка, Волк) или, наоборот, злые, жадные, старые;

– вымышленные предметы или фигуры: фантастические объекты (говорящее зеркало), фигуры (карлик, фея) и т. д.;

– как правило, счастливый конец (*happy end*).

На *втором* этапе группе предлагается для прочтения и анализа сказка. На данном этапе студенты обсуждают следующие вопросы:

1) происхождение сказки;

2) герои и всё, что о них известно;

3) животные/растения, их описание и функция (если таковые присутствуют);

4) магические предметы (если таковые присутствуют);

5) языковые особенности (глагольные времена, наличие определений их особенности). Выписываются примеры;

6) стилистические особенности (наличие ритмических повторов, прямой речи, специфичных для сказок зачинных и концовочных клише типа *Es war einmal ein Mädchen...*, сравнений, афоризмов, пословиц и т. д.);

7) количество абзацев, описание логико-сюжетных переходов, событийный темп (сжатие или замедление);

На *третьем* этапе моделируется макет сюжета сказки. Студентам предлагается выстроить сюжетную линию, используя классификацию устойчивых элементов В.Я. Проппа [4]. Обычно применяются небезызвестные карты Проппа.

На *четвёртом* этапе участники мастерской разбиваются на пары, которым предлагается написать современную версию оригинала с учётом языковых, стилистических особенностей, основных функций (макета).

На *пятом* этапе проходит презентация всех современных версий сказки аудитории, которые оцениваются по определённым критериям:

- 1) соответствие современных героев прототипам оригинала;
- 2) соответствие вспомогательных фигур и символов;
- 3) соблюдение устойчивых элементов (функций), следование разработанному макету оригинальной сказки;
- 4) организация текста (соответствие абзацев, логических частей);
- 5) стилевое соответствие/умелое подражание стилю оригинала (Здесь речь идёт скорее о соответствии определённых типичных формулировок, но не о полном копировании стиля оригинала. Поскольку сказка написана на современный лад, участники мастерской вправе использовать современный язык).

На *заключительном* этапе происходит подсчёт баллов, определяются лидеры. Последние два этапа являются рефлексией работы участников мастерской. Студенты обмениваются идеями и результатами, видят свои преимущества и недостатки, которые учитывают в написании дальнейших работ. Группе также традиционно предлагается оценить работу мастерской по следующим пунктам: 1) теоретическая значимость; 2) практическая значимость; 3) эмоциональная удовлетворённость. При этом обычно избирается трёхбалльная шкала, где 1 – низкий уровень, 2 – средний, 3 – высокий. Следует отметить, что мастерская оценивается участниками обычно высоко, обучающиеся показывают высокий уровень удовлетворённости, что помогает сделать вывод о большой значимости данной практики. Участники отмечают, что в ходе работы они не только многое узнают из теории сказки, познают культурологические особенности иноязычных сказок, но и овладевают основными инструментами и материалами, из которых они создаются, т. е. морфологию сказки, что помогает им на пути становления собственных навыков по созданию ху-

дожественного текста. Студенты также ценят возможность самовыражения, обмена идеями в ходе работы мастерской.

В заключение хотелось бы отметить, что приобретённые в ходе работы над креативным письмом в жанре сказки теоретические знания и практические умения и навыки способствуют развитию и совершенствованию иноязычной письменной речи студентов языковых факультетов. Более того, полученный опыт креативного письма может быть использован в перспективе в педагогической и преподавательской деятельности будущего специалиста, также в других областях, где требуется высокий уровень владения иноязычной письменной речью, в том числе и творческой направленности, например, в сфере рекламы, литературы, публицистики и др.

Литература

1. Каплич, Л. В. Начало обучения продуктивной письменной речи в лингвистическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Каплич. – М., 1996 – 25 с.

2. Кизрина, Н.Г. Обучение студентов третьего курса языкового вуза креативному письму : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – URL: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-studentov-tretego-kursa-yazykovogo-vuza-kreativnomu-pismu/> (дата обращения – 09.02.19)

3. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов / под общей ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М., 2009.

4. Пропп В. Я. Морфология сказок. – М., 1983. – С. 385.

5. Пропп В.Я. Русская сказка / В.Я. Пропп. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1984. – 335 с.

6. Татарина, М. А. Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2–3 курсов лингвистического вуза (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Татарина. – М., 2005. – 27 с.

7. Lüthi, Max: Märchen / M. Lüthi. Bearb. von Heinz Röllecke. 8., durchges. u. erg. Aufl. – Stuttgart : Metzler, 1990 – 135 S.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА

О.И. Палагина

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация: статья посвящена таким инновационным формам подготовки студентов-бакалавров, как проект семейного выходного дня с носителями французского языка и профильная смена детского лагеря «Французские каникулы». В статье рассматривается, как знания и умения, необходимые для осуществления трудовых действий, зафиксированные в профессиональном стандарте педагога, могут формироваться благодаря участию студентов в указанных мероприятиях.

Ключевые слова: подготовка бакалавров, профстандарт педагога, разновозрастные детско-взрослые общности, французский язык, профильная смена.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016), по которому должны работать выпускники педагогического вуза, предполагает выполнение обобщенных трудовых функций, среди которых педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ. 1-й вид деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса объединяет такие трудовые функции, как общепедагогическая функция и обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность. Объектом нашего рассмотрения в настоящей статье является воспитательный и развивающий виды деятельности, причем отдельные их составляющие.

Воспитательная деятельность включает:

– трудовые действия (реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы на занятии и во внеурочной деятельности; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей и др.);

– необходимые умения (создавать в учебных группах разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся);

– необходимые знания (основы методики воспитательной работы, основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий).

Развивающая деятельность включает:

– трудовые действия (разработка и реализация совместно с родителями программ индивидуального развития ребенка; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей);

– необходимые умения (использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий; формировать детско-взрослые сообщества);

– необходимые знания (закономерности формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологических особенности и закономерности развития детских и подростковых сообществ; основные закономерности семейных отношений, позволяющие эффективно работать с родительской общественностью; социально-психологические особенности и закономерности развития детско-взрослых сообществ) [1].

Опираясь на требования профстандарта в части необходимых умений формировать детско-взрослые сообщества на основе знаний о закономерностях формирования этих сообществ, об их социально-психологических особенностях, кафедра французского языка и иностранных языков для неязыковых профилей ВГПУ реализовала проект семейного выходного дня с участием студентов 3 курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профили «Французский язык», «Английский язык», и французских

студентов университета Ренн-2, обучающихся в ВГПУ в рамках академического обмена. Проект был ориентирован на учащихся 2–10 классов МБОУ Гимназия им. А. Платонова, не изучавших ранее французский язык, и их родителей. Он был рассчитан на 2 дня и проходил на базе ВГПУ в учебно-оздоровительном комплексе «Спутник». Настоящий проект интегрировал проект «Le français mobile», который осуществляется на протяжении нескольких лет силами студентов профилей «Французский язык», «Английский язык» в сотрудничестве с МБОУ СОШ №18 и МБОУ Гимназия №2. Он включает викторины, изучение французских обиходных выражений с носителями языка, разучивание французских песен.

Организованный новый 2-х-дневный семейный проект предполагал:

- путешествие семейных команд по станциям («Театральная» с обучением театральному мастерству; «Спортивная», «Танцевальная», «Интеллектуальная» с загадками на развитие дивергентного мышления);

- инсценировку французских сказок Ш. Перро «Золушка», «Кот в сапогах», «Спящая красавица» в исполнении семейных команд;

- ночной квест соревновательного характера «A la recherche de la potion magique» («В поисках волшебного снадобья»), основанный на французских комиксах и фильмах о галлах Астериксе, Обеликсе и Панорамиксе, имеющих в качестве основы легенды и предания о кельтских магах-друидах известных приготовлением волшебных снадобий, дающих людям необыкновенную силу,

- конкурс «Удивительные люди», в котором каждая семья демонстрирует свои таланты.

На основе опыта проведения семейного выходного дня для учащихся МБОУ «Гимназия им А. Платонова» и их родителей с носителями французского языка (французскими студентами-стажерами ВГПУ) в 2018 году преподавателями и студентами 3 курса Воронежского государственного педагогического университета была разработана программа для профильной смены летнего детского лагеря «Французские каникулы».

Появление Общих Европейских Стандартов преподавания иностранных языков стало подтверждением того факта, что на смену коммуникативному подходу (*approche communicative*) в преподавании иностранных языков постепенно пришел подход коммуникативно-деятельностный (*approche actionnelle*). В Общих Европейских Стандартах преподавания иностранных языков изучающие иностранный язык и носители языка рассматриваются как участники социального взаимодействия, которые в рамках отдельной области деятельности должны в заданных условиях и в определенном окружении решить (не только при помощи языка) какую-либо задачу. Такое изменение философии преподавания иностранных языков было вызвано практически нуждами – требованиями, которые предъявляет современная действительность к представителю современного общества [2, с. 52–80].

В основу разработанной программы положен коммуникативно-деятельностный подход в освоении иностранного языка. В соответствии с ним французский язык (он по новым образовательным стандартам вводится в школах наряду с другими языками в качестве 2-го ИЯ [3]) должен использоваться школьниками в летнем лагере для решения поставленных задач в заданных организаторами профильной смены условиях.

Данная программа не просто ставит задачу познакомить детей с французским языком в игровой форме, с культурой и традициями Франции, вызвать интерес к этой стране, она направлена на использование французского языка в условиях социального взаимодействия. Иными словами, организаторы создают ситуации с учетом необходимости использования французского языка или фактов культуры, связанных с этим языком.

Программа предназначена для учащихся 2–10 классов и разработана с учетом возрастных особенностей младших, средних и старших школьников. Для школьников разных возрастных групп избираются разные траектории, ведущие к одной цели.

Целями программы являлись:

– максимальное раскрытие и реализация потенциала детей через включение их в игровую (творческую) деятельность;

– содействие физическому, психическому, интеллектуальному, нравственному и духовному развитию детей;

– создание высокоэффективной поликультурной модели адаптивной среды взросло-детского сообщества, приоритетными конструктами которой являются социально-психологическая атмосфера, регламентация жизнедеятельности участников проекта, моно-субкультура, социально– и личностно-значимые достижения как критерии эффективности модели.

Цели достигались посредством решения следующих основных задач:

– создание условий для полноценного эффективного оздоровления и активного отдыха детей и подростков посредством модификации традиционных форм реализации познавательных интересов детей и подростков;

– развитие коммуникативно-ролевых навыков поведения у детей;

– раскрытие, развитие творческих способностей школьников, знакомство с новыми направлениями творческой деятельности, создание ситуаций успеха для каждого участника программы через презентацию ребенком своих достижений и талантов в различных областях;

– содействие в социализации и адаптации детей внутри временного детского коллектива;

– самоопределение и самореализация ребенка в предлагаемых видах деятельности;

– развитие организаторских способностей на основе включения подростков в систему самоуправления;

– развитие социально-психологических свойств личности ребенка: стимулирование инициативы, самостоятельности, ответственности, умения работать в команде;

– расширение сферы познавательных интересов, направленных на себя и окружающий мир (знакомство детей с культурой и традициями Франции; формирование социокультурной и языковой компетенции);

– создание воспитательно-образовательных условий для развития познавательных способностей каждого ребенка и организации досуга детей.

Программа реализована в три этапа:

1) подготовительный этап (комплектация групп, проведение информационного родительского собрания, оформление необходимой документации, разработка специальной программы, проведение занятий для студентов-вожатых);

2) реализация самой программы (организованная отправка детей с сопровождением, встреча на месте, работа профессиональных педагогов и студентов 3 курса, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профили «Французский язык», «Английский язык» в течение профильной смены);

3) отчетный этап (комплексный анализ результатов программы с обобщением отчетов педагогов, психологов, других профильных специалистов и итогового тестирования детей).

В качестве методов работы были избраны отрядные дела, тематические занятия; мастер – классы по французскому языку; общие для профильной смены мероприятия; индивидуальные беседы с детьми; анализ проведенных мероприятий.

Отличительные особенности программы:

- сочетание познавательной и творческой деятельности;
- динамика и цикличность программы позволяют сохранить созидательную активность ребят в течение всей смены;
- создание доброжелательной атмосферы внутри временного детского коллектива;
- программа разработана с учетом возрастных особенностей детей;
- основная задача всей профильной смены – дать возможность детям реализовать свой творческий потенциал, сплотить отряды в ходе коллективной деятельности;
- создание ситуации здоровой соревновательности и конкуренции;
- динамика программы предусматривает сохранение интереса у детей от начала до завершения профильной смены;
- максимальное использование возможностей учебно-оздоровительного комплекса «Спутник» для укрепления физического здоровья и психического самочувствия детей.

Программа предполагает 9 тематических дней, посвященных изучению французского языка, культуры и традиций Франции в игровой форме. Каждый день включает 3 основных мероприятия:

- 1) мастер-класс по французскому языку, где дети изучают французские разговорные клише, бытовую лексику;
- 2) тематическое занятие, которое проходит в форме сюжетно-ролевой игры с детьми;
- 3) вечернее мероприятие, которое связано с темой дня (квесты, соревнования, концерты).

Главными отличительными особенностями программы являются:

– легкие правила квестов, очевидный результат, программа не перегружена «введением в тему»;

– 25% содержания программы направлено на приобретение дополнительных знаний и актуализацию приобретенных раньше в области истории, географии, искусства, литературы, кино, моды. Процесс получения знаний полностью скрыт сюжетно-ролевой игрой;

– оригинальная структура программы (9 тематических дней, каждый из которых завершается квестом), позволяют сохранить созидательную активность школьников в течение всей смены.

Таким образом, для реализации профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» необходимым является наличие у студентов-бакалавров необходимых знаний о принципах деятельностного подхода и о закономерностях формирования детско-взрослых сообществ и умений использовать эти знания на практике. Они важны для выполнения трудовых действий, связанных с реализацией современных форм и методов воспитательной работы, в том числе во внеурочной деятельности, и с развитием у школьников познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей. Бакалавры должны уметь их использовать в развивающей и воспитательной

деятельности образовательного процесса. Умения студентов использовать деятельностный подход и создавать разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся могут быть сформированы и развиты в такой форме проектной деятельности, как семейный выходной день с носителями французского языка и профильная смена детского летнего лагеря «Французские каникулы». Опыт их организации и проведения доказывает эффективность пути для формирования и развития указанных выше знаний и умений бакалавров.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Теория изучения иностранных языков. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

2. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы / А.В. Щепилова. – М. : Школьная книга, 2003. – 486 с.

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 10.02.2019)

FEEDBACK FOR TEACING REFLECTION: HOW IT CAN MAKE A DIFFERENCE IN TEACHING PROGRESS

E.A. Rusinova, E.S. Kuznetsova

*Autonomous nonprofit organization of additional education
«Interlingua», Voronezh, Russia*

Abstract: The article deals with some sources and principles of feedback on teaching. Feedback and its role in the article reflects the process of education. The article reviews the feedback influence on learning and achievements as well as individual development and support besides how a teacher and students communicate.

Key words: reflection, appropriate feedback, individual improvement, learning process, strategies, performance evaluation.

Nowadays issues of feedback are interested by teachers and students who use them in practice. Reflection and feedback are two sides of the same coin. They complement each other in an individual learning process. Reflection is a process where a student or a teacher thinks analytically about a learning situation or activity, monitoring its progress and evaluating its outcome. It can and should take place before, during and after the situation. Feedback also applies a significant influence on learning and achievement and has considerable power to improve teaching and learning. Affective commentary on student's work is a key of characteristic quality teaching.

Feedback is conceptualized as information by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or a parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, apparent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of response Feedback is just as a consequence of performance. Regarding to an in-context feedback is the information given to the learner about his or her performance of a learning

task, usually with the objective of improving this performance. This can be anything from an exam to a brief oral comment during the class. It also can be defined as a part of a dialogue and it is not one-way of communication. Giving affective feedback is a vital part of communication and it has benefits for the giver, the receiver and the whole environment. Here are five reasons why feedback is important in communication skills:

1. Feedback is there all the time
2. Feedback is just another word for effective listening
3. Feedback is an opportunity to motivate
4. Feedback is essential to develop performance
5. Feedback is a way to keep learning

Feedback is not criticism it is a supporting act. We should do it in a constructive way to develop performance to a high level. The language which we use is very important here. It is not like “You didn’t do” but “If you have done...it would have...” or “The mark isn’t very high, what else do think you could have done?” Students might likely to get wrong from time to time, they will assume things incorrectly, they will communicate in ways which are confusing and possible impolite for others. The only way to be sure that they do not continue to make mistakes is to provide feedback.

There are several principles of affective feedback:

- Help clarify what good performance is (goal, criteria, standards).
- Encourage “time and effort” on challenging learning tasks.
- Deliver high quality feedback information that helps learners self-correct.
- Encourage positive motivational beliefs and self-esteem.
- Encourage interaction and dialogue around learning (peer and teacher/student).
- Facilitate the development of self-assessment and reflection in learning.
- Give learners choice in assessment-content and processes.
- Involve students in decision-making about assessment policy and practice.
- Support the development of learning communities.

– Help teachers adapt teaching to students` needs.

In fact, feedback is around us all the time. Every time we speak or listen to another person in our tone of voice, in the words we use we communicate feedback. How far we trust, how much we respect, the degree we love, like or even hate the person who is we give feedback. If we think we are not doing it means we probably not manage the communication affectively. Feedback is an another word for affective listening. When one human being speaks to another he or she needs to experience very fundamental things. They need to know that they have to be understood and they need to feel that what they said have some form of value. Remove any of these aspects and the speaker confused or even irritated. Giving feedback we show understanding (“I see” or “OK”, “I have the same issue”). Feedback is an opportunity to motivate. Positive feedback inspires an individual to do more tasks even better. In an autonomous nonprofit organization of additional education «Interlingua» teachers model and role play how to give feedback in a constructive way, explicitly teach students how to provide effective feedback to each other, hold students accountable for the comments and suggestions they give one another. There are some keys in adult groups which are taught according to an author`s intensive emotional-communicative course:

- Understand that feedback and evaluation are important
- Be open to feedback and evaluation
- Know what is appropriate feedback
- Deliver your feedback at the right time and place
- Know what you want to know
- Know what you want to say
- Be clear and concise
- Be ready to explain why
- Offer ideas for improvement
- Reflect on your own feedback

If we are talking about written feedback, it needs to be timely so it is prepared as closely as possible with the event, written in a manner that is understandable for student. Written feedback should be actionable so that the student can make revisions. It is not like “good” or “bad” it is all about the criteria of goals and what students

need to improve. Feedback can be done during and after learning. It should focus on what is being learnt (learning criteria) and how students should go about it (success criteria). Feedback should provide information on how and why the student has or has not met the criteria and also provide strategies to help the student to improve. Affective feedback allows us review our performance. We should always welcome feedback.

Literature

1. Darn, S. and Baguley, N. Conducting Feedback on Exercises and Tasks [online] Available from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/conducting-feedback-exercises-tasks> [10th Jan 2018].

2. Hattie, J. and Yates, G. (2014) *The role of feedback in Visible Learning and the Science of How We Learn* NY : Routledge. – P. 64–71.

3. Loewen, S. (2012) *The role of feedback in* Susan M. Gass and Alison Mackey, ed. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* NY : Routledge. – P. 24–40.

4. Richards, J.C., Lockhart, C. (1994) *Feedback in Reflective Teaching in Second Language Classrooms* Cambridge : CUP. – P. 188–192.

5. Кузнецова Е.С. Значение рефлексии для повышения профессионального мастерства преподавателя иностранного языка // Теория и практика социально-правового, гуманитарного научного знания на службе современного российского общества : к 25-летию Конституции Российской Федерации : материалы региональной межвузовской научно-практической конференции. – Воронежский государственный аграрный университет им. Императора Петра I. – 2018. – С. 281–285.

ОБУЧЕНИЕ БАКАЛАВРОВ-ЛИНГВИСТОВ АННОТИРОВАНИЮ И РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА

Т.Н. Сыромятникова

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматриваются приемы формирования у будущих лингвистов навыков аннотирования и реферирования, под которыми подразумевается освоение способов структурно-семантической компрессии информации, извлекаемой из текстов. На примере апеллятивного типа текста автором предлагаются задания, нацеленные на глубокое понимание смысла текста, выделение главной и второстепенной информации, а также корректное перефразирование ключевых фрагментов в виде вторичного текста, т. е. аннотации и реферата.

Ключевые слова: аннотация, реферат, апеллятивный тип текста, лингвостилистический анализ текста.

К числу базовых умений любого дипломированного специалиста относится работа с текстом. Это подразумевает умение выделять главную и второстепенную информацию, определять тезисно-аргументативную структуру текста, углублять заданную в исходном тексте тему посредством изучения других текстов и т. д. Важной задачей в процессе обучения студентов-лингвистов является развитие навыков создания вторичного текста в виде аннотации или реферата, т. е. смысловой компрессии текста. Данные виды вторичных текстов выступают наиболее компактным способом ознакомления с текстом первоисточника, их сфера применения достаточно широка: от информационного обеспечения научно-исследовательских работ до средств обмена информацией в международном масштабе.

Аннотация определяется как «предельно краткое из всех возможных изложение главного содержания первичного документа, составленное в результате компрессии текста оригинала и в нескольких строчках дающее представление о его тематике»

[1, с. 105]. Реферат – это «сжатое изложение главного содержания первичного документа. Оно сохраняет семантическую цельность первоисточника и предназначено для его замены в целях экономии времени при чтении» [1, с. 102]. Различие между *аннотацией и рефератом заключается в способах компрессии первоисточника. Если в аннотации перечисляются освещенные в первоисточнике вопросы, при этом их содержание не раскрывается, то в реферате содержится информация по каждому из затронутых вопросов.*

Обучение бакалавров-лингвистов аннотированию и реферированию иноязычного текста предполагает 3 этапа. На предтекстовом этапе с целью создания мотивации для последующей работы над текстом развиваются механизмы вероятностного прогнозирования, т. е. предвосхищения информации в тексте на основе имеющегося опыта. Это может быть обсуждение типа, функции, темы и возможных подтем текста. Текстовая работа подразумевает определение основных индикаторов смысловой структуры текста, при этом все задания направлены на глубокое понимание текста. Заключительный послетекстовый этап нацелен на развитие письменной речи, т. е. написание студентами аннотации и реферата с их последующим озвучиванием на занятии.

Текстовый этап является наиболее сложным и емким, поэтому рассмотрим задания, нацеленные на полное понимание смысла текста.

В качестве примера выбран апеллятивный (регулятивный) тип текста, а именно законодательный текст, извлеченный из гражданского кодекса Германии, в котором излагаются условия усыновления ребенка в соответствии с немецкой законодательной системой.

В основе определения законодательного текста в качестве апеллятивного лежит функционально-коммуникативная классификация К. Бринкера, включающая информативные, апеллятивные, облигативные, фатические и декларативные типы текста [2, с. 104]. Апеллятивная функция выражается в побуждении адресата к совершению действия. К апеллятивным текстам

К. Бринкер относит газетный комментарий, рецепт, текст закона, прошение, рекламный текст и др. [2, с. 109].

На этапе обучения пониманию смысла текста студентам предлагается прочесть текст и ответить на вопросы (верно/неверно), например, может ли усыновить ребенка одинокий человек, может ли ребенок с 14 лет отказываться от усыновления и т. д.

Aufgabe 1. *Lesen Sie den Text und kreuzen Sie an.*

	Richtig	Falsch
Der Grund für die Annahme als Kind ist dessen Wohlbefinden		
Singles dürfen keine Kinder annehmen		
Das Kind kann von nahen Verwandten des Annehmenden angenommen werden		
Der Annehmende muss volljährig sein		
Vor der Annahme muss das Kind eine bestimmte Zeit in der Familie des Annehmenden verbringen		
Die Annahme als Kind ist nicht möglich, wenn die Kinder der Anzunehmenden dagegen sind		
Mit 14 Jahren darf das Kind die Annahme selbst einwilligen		
Das geschäftsfähige 14-jährige Kind kann beim Familiengericht die Annahme absagen		
das Familiengericht darf statt Vormund oder Pfleger die Annahme einwilligen		

Семантизация ключевой лексики предполагает тщательную работу как с немецко-русским юридическим словарем, так и с русскоязычным юридическим словарем, кроме того, студенты перефразируют юридические термины и в развернутом высказывании отвечают на вопросы по содержанию текста.

Aufgabe 2. *Erschließen Sie die Bedeutung folgender Wörter und Wendungen. Was passt zusammen?*

zulässig	widersprechen Dat.
gemeinschaftlich	Staatsbürgerschaft
ausschlaggebend	zugelassen, erlaubt
Genehmigung	bedrohenAkk.

Staatsangehörigkeit	Erlaubnis
entgegenstehen Dat.	Gemeinsam
Vormund	Pfleger
etw. aussprechen	bestimmend
etw. verweigern	zurücknehmenAkk.
etw. widerrufen	absagen jemandem Dat; etw. Akk.
gefährden	etw. befürworten

Aufgabe 3. *Paraphrasieren Sie folgende Wörter bzw.*

Wortverbindungen:

- Die Annahme als Kind / das Kind annehmen;
- Eine gesetzes- oder sittenwidrige Vermittlung;
- Verbringung eines Kindes;
- die öffentliche Beurkundung;
- das ... Lebensjahr vollenden;
- die Einwilligung erteilen;
- eine angemessene Zeit;
- gesetzlicher Vertreter;
- vermögensrechtlich;
- Geschäftsunfähigkeit;
- j-n in Pflege nehmen/geben.

Aufgabe 4. *Beantworten Sie anhand des Textes folgende Fragen.*

- Was ist das Ziel der Adoption eines Kindes, abgesehen von einigen gesetzwidrigen Faktoren?
- Unter welchen Bedingungen dürfen Alleinerziehende und Eheleute ein Kind adoptieren?
- Ab welchem Alter darf man ein Kind annehmen?
- Wozu wird vorausgesetzt, dass das Kind vor der Adoption vom Annehmenden in Pflege genommen wird?
- In welchen Fällen wird die Annahme verboten?
- Braucht das Kind die Annahme mitzuentcheiden?
- In welchen Fällen sind die Zustimmung des gesetzlichen Vertreters und die Genehmigung des Familiengerichts erforderlich?
- Darf das Kind die Annahme absagen?
- Welche Funktionen erfüllt das Familiengericht?

После заданий на понимание текста следуют поисковые задания, нацеленные на выявление лингвистических и стилистических параметров исходного текста.

Студенты изучают конвенциональные особенности данного специального типа текста как такового и знакомятся с регистром апеллятивных текстов в целом.

Aufgabe 5. *Informieren Sie sich über Textsorten mit appellativer Grundfunktion* [2, с. 109].

Aufgabe 6. *Finden Sie ein entsprechendes Äquivalent im Russischen:*

Textsorten mit appellativer Grundfunktion	
deutsch	russisch
Werbeanzeige	
Propagandatext	
(Zeitungs,-Fernseh,-Rundfunk) Kommentar	
Arbeitsanleitung	
Gebrauchsanweisung	
Rezept	
Gesetzestext	
Gesuch	
Antrag	
Bittschrift	
Predigt	
Fragebogen	
Zeitungsgespräch	

Далее студентам предлагается определить доминантную функцию, свойственную всем апеллятивным текстам:

Aufgabe 7. *Welche Grundfunktion ist den appellativen Texten eigen?*

– особенности архитектоники гражданского кодекса Германии:

Aufgabe 8. *Wie wird das deutsche Gesetzbuch strukturiert (Buch, Abschnitt, Titel/Untertitel, Kapitel/Unterkapitel, Paragraph)?*

– композиционно-речевую форму рассматриваемого текста:

Aufgabe 9. *Welche Darstellungsart prägt den vorliegenden Text (Vorführen, Erzählen, Überlegen)?*

– особенности тематической структуры и функцию заголовка:

Aufgabe 10. *Wodurch zeichnet sich die Besonderheit der thematischen Organisation des vorliegenden Textes aus?*

– im inneren thematischen Aufbau (Schlüsselwörter bezogen auf das Hauptthema und Unterthemen);

– im äußeren thematischen Aufbau (Gliederung in Absätze, Beziehung zwischen der Themenentfaltung und Architektonik);

– die Funktion des Titels.

– характерный способ развития темы (аргументативный, дескриптивный):

Welche Textstellen signalisieren:

a) argumentative Themenentfaltung (Thesen und Argumente);

b) deskriptive Themenentfaltung (ein Thema wird in seinen Komponenten dargestellt und in Raum und Zeit geordnet)?

– средства создания когерентности текста:

Bestimmen Sie die wichtigsten Mittel zur Herstellung der Textkohärenz (Mittel der Textverknüpfung):

– Pro-formen (Pronominalisierung, Adverbien, Pronominaladverbien);

– Konjunktionen.

Особое внимание на этапе лингвостилистического анализа текста уделяется языковым структурам, свойственным немецкому законодательному тексту. С целью преодоления трудностей лингвистического характера студенты знакомятся с основными языковыми параметрами рассматриваемого типа текста, далее соотносят полученные знания с текстом.

Zu den typischen sprachlichen Mitteln juristischer Texte gehören:

– Bedeutung der Modalverben im juristischen Text:

– können (Ausdruck einer rechtlich gültigen Handlungsmöglichkeit);

– dürfen (Handlungserlaubnis);

– müssen (notwendige Voraussetzung, normative Empfehlungen);

– lange Sätze;

– Personifizierung unbelebter Gegenstände und Sachverhalte;

– nominale Umschreibungen statt einfacher Verben;

– Ketten einander untergeordneter Substantive, Genitivattribute;

– formelhafte Wendungen;

– marchaische Formen.

Aufgabe 11. Welche sprachlichen Mittel kennzeichnen den vorliegenden Text?

Определение стиливых черт юридического текста (точность, однозначность, императивность и др.) и соответствующих способов их воплощения способствует углубленному представлению о правовых документах, относящихся к подгруппе официально-делового стиля.

Aufgabe 12. Durch welche Stilmittel werden folgende Stilzüge, die den Text prägen, realisiert:

Stilzüge	Stilmittel
<i>Genauigkeit</i>	
<i>Eindeutigkeit</i>	
<i>Logik</i>	
<i>Knappheit</i>	
<i>Abstraktheit</i>	

Послетекстовый этап подразумевает интеграцию углубленного чтения исходного текста с продуктивными коммуникативными умениями, а именно: письмом и говорением и нацелен на написание студентами аннотации и реферата с их последующим озвучиванием на занятии.

Aufgabe 13. Fassen Sie kurz den Inhalt des Textes zusammen:

- in Form einer Annotation (Umfang 30–40 Wörter, 3–4 Sätze);
- in Form eines Referats (Umfang 50–100 Wörter, 10–15 Sätze).

Таким образом, углубленное изучение исходного текста способствует освоению способов структурно-семантической компрессии информации, извлекаемой из текстов, с учетом коммуникативных задач, стоящих перед вторичным текстом.

Литература

- Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / А.А. Вейзе. – М. : Высшая школа, 1985. – 126 с.
- Brinker, Klaus. Linguistische Textanalyse : eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. – 3. durchges. und erw. Aufl. – Berlin : Erich Schmidt, 1992. – 163 s.

ОБУЧЕНИЕ ПОЛИЛОГУ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

Н.А. Шарова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена проблеме профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе по профилю Теория и методика преподавания иностранных языков и культур (Бакалавр). Автор анализирует, какие компетенции могут быть развиты у обучающихся в процессе изучения дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» и каковы условия профессиональной подготовки студентов в ходе этого курса. В частности, рассматриваются дидактические возможности такой формы обучения, как полилог на иностранном языке.

Ключевые слова: компетентностный подход, полилог, профессионально-осознанная вовлеченность обучающихся в учебный процесс.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам рассматриваются почти исключительно в рамках обучения в неязыковом вузе. Между тем, для языковых вузов эта проблема не менее актуальна и имеет свою специфику.

В настоящее время профессиональная ориентация обучения иностранным языкам связана с компетентностным подходом к обучению. Так, в учебном плане Воронежского государственного университета по программе бакалавриата (Направление 45.03.02 Лингвистика профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (английский язык) на 2018/19 учебный год определен ряд компетенций для курса *Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык)*. Указанный учебный план разработан на основе Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС ВО (3++)) [1].

Недостатком указанного стандарта и плана является то, что обширный курс *Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык)* призван сформировать только общепрофессиональные компетенции. На наш взгляд это ослабляет профессиональную ориентацию курса. Преподаватель при минимуме затраченного времени может существенно повысить осмысленность практической деятельности студента и внести свою лепту в развитие таких профессиональных компетенций как ПК-2 овладение «средствами и методами профессиональной деятельности учителя и преподавателя иностранного языка, а также закономерностями процессов преподавания и изучения иностранных языков». Участвуя лично в выполнении различных заданий, студенты должны знать, как они называются, и судить об их методических достоинствах и недостатках.

Фокусирование на формах и методах обучения того образовательного процесса, в котором они участвуют, позволит овладеть «способностью критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности» (ПК-5). Следует оговориться, что указанная рекомендация относится к старшим курсам бакалавриата, когда у студентов уже сформирован терминологический аппарат соответствующими теоретическими курсами. Именно на этом этапе соединение теории обучения иностранным языкам и практики может повысить эффективность профессионально-осознанной вовлеченности студентов в учебный процесс в курсе *Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык)*. Пока однако, перечень общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций активно изучается и применяется только преподавателями, а студенты остаются объектом, а не субъектом процесса обучения. Это противоречие между потребностью общества в педагогических кадрах, обладающих высокими профессиональными качествами, и недостаточной профессиональной ориентированностью образовательного процесса в вузе отмечает в своей диссертации И.Р. Санникова [2].

Рассмотрим возможности такой формы обучения говорению как полилог в формировании и развитии компетенций. В

методической литературе до сих пор нет единства в понимании полилога как формы речи и вида речевого взаимодействия. Полилог часто рассматривается как смешение монолога и диалога или как беседа двух или более участников. Вот как определяет полилог электронный вариант Лингвистического энциклопедического словаря В.Н. Ярцевой: «Полилог (от греч. Polys – многочисленный и logos – разговор) -разговор между несколькими лицами. ... Количество говорящих (два или больше двух) не является дифференциальным признаком оппозиции диалог – полилог

Элемент «диа» (греч – через) указывает на их общий признак – смену ролей, говорящих и слушающих в противовес монологу. Полилог – форма или жанр разговорной речи. Ситуативная связанность, спонтанность, нелинейность получают в содержательно-смысловой структуре полилога максимальное отражение. ... Смысловая и формальная связь реплик полилога имеет большую амплитуду колебаний, чем в диалоге [3].

Мы присоединяемся к тем, кто считает, что полилог – это самостоятельная форма речи и эффективный прием обучения иноязычному общению. Э.Б. Яковлева в своей статье «Полилог – третья форма речи?» убедительно раскрывает специфику полилога. «Полилог представляет собой коммуникативный речевой акт, с одной стороны, как в диалоге, рассчитанный на обязательность реакции, с другой стороны, не претендующий в силу своеобразия некоторых реплик на возможную реакцию со стороны всех партнеров, за исключением одного или нескольких. Чередование реплик в полилоге имеет специфические особенности, присущие только этой форме общения. Оно детерминировано квантитативным фактором, межличностными и ролевыми отношениями участников» [4].

Одной из отличительных характеристик полилога по сравнению с диалогом является по мнению Э.Б. Яковлевой «более широкий спектр коммуникативных ролей: – Лидерствующего адресанта (модератор, основной интерпретатор, разработчик темы); – рядового адресанта (медиатор, арбитр «миротворец» в конфликтах, выразитель мнения всей группы, оценивающий, корректирующий, резюмирующий); – адресата (прямой, косвенный, формальный, случайный, именованный, неименованный, виртуальный, единичный, множественный)» [4].

Э.Б. Яковлева также подчеркивает непостоянство ролей собеседников, непредсказуемость полилога относительно чередования реплик, особое комбинирование единиц речевого общения.

К вышеуказанным особенностям можно добавить такую характеристику полилога, как интегративность. С одной стороны, полилог включает элементы других видов говорения – монолога и диалога. Именно поэтому место полилога на продвинутом этапе обучения иностранному языку. С другой стороны, полилог позволяет интегрировать такие виды речевой деятельности как чтение, аудирование, говорение и, при желании, письмо.

К видам полилога можно отнести ролевые (role plays) и деловые игры (simulation games), дебаты, обсуждения за круглым столом (panel discussion).

При организации обсуждения за круглым столом преподаватель предлагает темы обсуждения и сценарий. Например, при численности группы 12-14 человек учебная группа делится на две подгруппы. Каждая подгруппа выбирает координатора, который руководит подготовкой и выступает председателем собрания. Каждый полилог представляется на отдельном занятии и занимает около часа. Предлагаемые темы обсуждения:

1. *The situation with Brexit. Relations between PM and Parliament.*
2. *The current relations of the legislative and the executive branches of power in the USA. The government Shutdown.*

При создании сценария очень важно определить цель обсуждения, иначе полилог рискует превратиться в череду монологов. В данном случае целью обсуждения является всестороннее рассмотрение политической ситуации в Великобритании и США, включая историю вопроса, и выработка рекомендаций для выхода из кризиса. Рекомендуются использование элементов ролевой игры. По сценарию в первом случае заседает комитет Палаты Лордов, а во втором – комитет Сената США. (Студенты сами выбирают себе роли и готовят свои выступления с учетом партийной принадлежности своих персонажей). Различие подходов к обсуждаемым проблемам стимулирует дискуссию.

В качестве материала подготовки к дискуссии дается задание использовать газетные статьи из “The Times”, “The Daily

Telegraph”, “The Guardian” (1 тема) “The New York Times”, “The USA Today” (2 тема); материалы телевизионных новостных и аналитических программ RT, BBC, CNN. В качестве дополнительного чтения для восполнения фоновых знаний всем студентам рекомендуются информативно-описательные тексты о законодательной и исполнительной ветвях власти в Великобритании и США, о процедурах вотума недоверия и импичмента. Для подготовки своих выступлений в дискуссии каждому из участников вместе с координатором требуется определить под-тему выступления и подход своего персонажа к обсуждаемым проблемам. Кроме того, надо продумать и четко держаться определенной функции в каждом высказывании: информировать, разъяснить, убедить, поддержать какое-то мнение, высказать негативное отношение, предложить компромиссное решение, снять напряжение. При работе с материалами студенты применяют различные виды чтения: просмотровое, поисковое, изучающее, реферативное и учатся «работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями» (ОПК-12). Полилог требует умения «владеть основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста» (ОПК-6), «свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации» (ОПК-7). Кроме полилога как такового, эта форма обучения имеет множество сопутствующих заданий: Надо занять и активизировать вторую половину группы, не участвующую в данном полилоге. Это полезно обсудить со студентами при выдаче задания. Возможные предложения включают в себя:

- квиз, проверяющий понимание аудиторией страноведческих реалий, используемых в полилоге;
- резюме предложений, выработанных в ходе дискуссии;
- методический комментарий.

В данном случае подключается письменная речь. Квиз готовится подгруппой, участвующей в обсуждении, а выполняется слушателями; два других задания выполняются подгруппой, не участвующей на этом занятии в обсуждении.

После того, как обе подгруппы провели обсуждение, можно кратко обсудить следующие вопросы:

Почему полилог называют интегративной деятельностью?

Какие виды речевой деятельности были задействованы?

Какие знания, умения, навыки развиваются с помощью полилога?

Что вызвало трудности и как сделать это задание более эффективным?

Вопросы могут быть другими, важно, чтобы произошло профессиональное осмысление студентами своей деятельности на занятиях по практике речевого общения.

Таким образом, курс *Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык)* в языковом вузе несомненно должен иметь профессиональную направленность. Для этого надо не только применять разнообразные формы обучения, но и добиваться профессионального осознания студентами своей учебной деятельности.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33786)
URL: www.consultant.ru

2. Санникова И.Р. Педагогические условия профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов педагогических языковых специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Р. Санникова. – Белгород, 2006. – URL: [dissercat http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-stud#ixzz5d8gjjPHp](http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannomu-yazyku-stud#ixzz5d8gjjPHp)

3. Лингвистический энциклопедический словарь В.Н. Ярцевой, 2009 – URL: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/polilog/472>

4. Яковлева Э.Б. Полилог– третья форма речи? // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион, 2007. – URL: <https://docplayer.ru/47005587-E-b-yakovleva-polilog-tretya-forma-rechi.html>

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ РЕАЛИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКА

Г.И. Шевелева

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена проблеме перевода реалий, которая по праву считается одной из наиболее сложных в переводоведении. Автор рассматривает эту проблему в аспекте методики обучения переводу и считает, что важным моментом на занятиях по переводу является работа, связанная с анализом готовых (чужих) переводческих решений, выявлением возможных ошибок и недочетов. Это способствует развитию критического мышления студентов, осознанию необходимости формирования базы экстралингвистических знаний с целью формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: реалия; культурно-маркированная лексика; межкультурная компетенция; межкультурная адаптация; транскрипция; транслитерация; калькирование; описательный перевод.

При переводе текстов различных жанров и типов переводчик сталкивается с культурно-специфическими реалиями, перевод которых представляет собой сложную задачу и определенный вызов. Поэтому эта проблема является актуальной в процессе обучения студентов-переводчиков. К решению проблемы необходим, на наш взгляд, комплексный подход. С одной стороны, это развитие межкультурной компетенции обучаемых, получение фоновых знаний о стране изучаемого языка в ходе освоения различных дисциплин, а также во внеаудиторном контексте. С другой стороны – это обучение переводу реалий на занятиях по теории и практике перевода, где студенты знакомятся с особенностями культурно-маркированной лексики, проблемами межкультурной адаптации этих единиц средствами другого языка, овладевают основными способами передачи реалий, принятыми в практике перевода. Таким образом, они получают важные базовые знания, необходимые в будущей профессии. Важно также

развивать умение поиска необходимой информации, правильного использования ресурсов интернета, онлайн-словарей и т. д., что существенно облегчит решение поставленных задач и исключит возможные риски неправильных решений. Важным моментом в дидактике перевода является также и работа над чужими ошибками, анализ уже готовых переводческих решений, которые позволят предупредить собственные ошибки. В данной работе этот аспект будет рассмотрен более подробно.

Прежде чем перейти к анализу некоторых типичных ошибок при переводе страноведческих реалий, изложим кратко актуальные для данной проблемы теоретические положения. На сегодняшний день в научной литературе есть немало определенных понятия реалий. Анализ литературы позволяет отметить два основных подхода к определению сущности слов-реалий: переводческий и страноведческий. В определении понятия реалии нам близок подход С. Влахова и С. Флорина, которые выделяют реалии в особую категорию средств выражения: «Реалии – это слова и словосочетания, называющие предметы, явления, объекты, характерные для жизни, быта, культуры, социального развития одного народа и малознакомые, либо чуждые другому народу, выражающие национальный и (или) временной колорит» [3, с. 48]. Следует также отметить, что не существует единой классификации культурно-маркированных единиц. Исследователи предлагают различные классификации, основываясь на тех или иных принципах [Ср.: 1, с. 94; 2, 60–64 и др.]. Наиболее развернутая классификация слов-реалий предложена в монографии С. Влахова и С. Флорина: [3, с. 59–88]. Классификация базируется на нескольких признаках. С. Влахов и С. Флорин учитывают не только тематический признак, но и рассматривают признак местного деления (в плоскости одного или нескольких языков) и признаки временного деления.

Основными приемами, которые используются при переводе реалий, являются транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод или трансформационный перевод, который сопровождается добавлением или опущением одного и более слов, толкованием понятий в тексте и в сносках, ис-

пользованием приблизительного соответствия [4, с. 17–21]. Рассмотрим на конкретных примерах, насколько корректно и успешно использовались выше названные способы перевода. Для анализа предлагаются выполненные студентами старших курсов переводы публицистического текста с немецкого языка на русский, основным содержанием которого является информация о некоторых культурно-специфических феноменах Германии [8]. Согласно классификации, С. Влахова и С. Флорина это этнографические реалии, например, праздники и традиции: *Adventszeit, Karneval, Fasching; Fastnacht, Oktoberfest*, бытовые реалии – *Kuchen, Autobahn*, реалии из области искусства и культуры – *Tatort* (название телесериала), общественно-политические реалии – названия обществ, клубов по интересам *Kleingartenverein, Pfeifenclub und Co* и т. д.

Предлагая для анализа варианты перевода реалий, необходимо обратить внимание студентов на тот факт, что переводчик в данном тексте имеет дело с различными реалиями не только с точки зрения их принадлежности к той или иной области инокультурной действительности. В некоторых случаях мы имеем дело с так называемыми «освоенными» реалиями, когда культурно-специфическая лексическая единица уже вошла в словари и справочники на русском языке и авторы перевода пользуются уже готовыми вариантами, например, *Oktoberfest* – Октябрьфест. [Ср.: 5]

В анализируемых текстах предлагаются различные варианты перевода:

- 1) *Окtoberфест*,
- 2) *Мюнхенский пивной фестиваль (окtoberфест)*,
- 3) *Ежегодный праздник пива «Окtoberфест»*,
- 4) *Окtoberфест (дословно – Праздник октября)*.

В первом примере автор правомерно использует уже имеющееся в русском языке соответствие, полученное путем транслитерации. Однако, русскоязычный читатель не получает информацию о важной составляющей традиционного праздника. Во втором и третьем вариантах перевода мы наблюдаем комбинирование

рованный способ, когда для передачи содержания обозначаемого реалией объекта совершенно оправданно используется еще и описательный перевод. В четвертом случае переводчик также предлагает комбинацию двух способов перевода – транслитерацию и калькирование. Данная в скобках калька – *Праздник октября* нисколько не помогает реципиенту освоить значение реалии.

Следующая реалия относится также к группе этнографических реалий:

Wer will schon Karneval in Rio de Janeiro, wenn man Karneval, Fastnacht und Fasching in Deutschland feiern kann!

Речь идет об известной во всем мире немецкой традиции – карнавале, который празднуется в конце февраля – начале марта. Особенно широко эта традиция отмечается в католических регионах Германии. В зависимости от региона этот праздник называется по-разному: *Karneval, Fastnacht, Fasching*. Подготовка к карнавалу, как и все в Германии, начинается загодя, еще в ноябре. 11 ноября в 11 часов 11 минут по всей стране проходят первые собрания активистов карнавала, и официально объявляется начало 5 времени года – карнавала [7].

Студентам предлагаются для анализа варианты перевода реалий с различными, даже неожиданными решениями:

Вариант перевода 1: *Кому вообще нужен карнавал в Рио-де-Жанейро, когда его можно провести в Германии.*

Вариант перевода 2: *Кто захочет на карнавал в Рио-де-Жанейро, когда вы можете праздновать карнавал в Германии!*

В первом и втором текстах даются лаконичные варианты перевода, опускаются синонимичные названия праздника и таким образом теряется важная информация.

Вариант перевода 3: *Кому нужен карнавал в Рио-де-Жанейро, когда карнавал, масленицу и канун Великого поста можно отпраздновать в Германии!*

Вариант перевода 4: *Кому нужен Рио-де-Жанейро, когда можно отпраздновать карнавал, канун великого поста и масленицу в Германии!*

В текстах 3 и 4 авторы используют для перевода лексической единицы *Karneval* аналогичное соответствие в русском языке. Отметим, что в немецком языке название этой традиции, как, впрочем, и ее празднование заимствованы из латинского языка. История этого праздника неоднозначна и уходит своими корнями во времена Римской империи. Например, в немецко-язычных источниках указывается на возможные два варианта происхождения карнавала, один из них связан с христианской традицией начала Великого поста, который предполагает отказ от мясной пищи. Во втором случае речь идет о светском обычае празднования открытия судоходства, которое приходится на конец зимы – начало весны: *Karneval* – [ital. *Carnevale*] vielleicht volksetymologische Umdeutung von mlat. *carnelevale* (-levare) = Fleischwegnahme (während der Fastenzeit) oder von mlat. *carrus navalis* = Schiffskarren, Schiff auf Rädern (bei Festumzügen im Frühjahr zur Wiedereröffnung der Schifffahrt) unter Anlehnung an lat. *carne vale* = Fleisch, lebe wohl! [6]. В немецкой культуре этот праздник связан, в том числе, и с церковной традицией и имеет свои особенности. В русской культуре, как известно, также существует эта традиция со своей спецификой и названием. Очевидна в данном случае логика авторов третьего и четвертого текстов перевода, которые передачу реалии осуществляют путем уподобляющего перевода, направленного на поиск реалии в своей культуре, близкой к инокультурной реалии и понятной реципиенту. Это позволяет избежать в тексте перевода лакун, но при этом теряется его «экзотичность». [Ср.: 4, с. 17-21]. Вероятно, такой же логикой руководствовался автор следующего варианта перевода:

Вариант перевода 5: *Кто захочет поехать на карнавал в Рио-де-Жанейро, если можно отпраздновать Карнавал, Заговенье и Масленицу в Германии?*

Наряду с уже упомянутым выше недостатком уподобляющего перевода добавим, что Заговенье в русском языке имеет более широкое значение, чем последний день перед Великим постом. Ср.: *За́говенье (загові́ны)* – название последнего дня мясоеда

перед продолжительным постом в русской православной традиции. Как правило, *заговенье* бывает перед одним из четырех главных православных постов [5]. В этом случае уместным было, на наш взгляд, добавление *Заговенье перед Великим постом*. Однако, такой вариант будет также не корректным, искажающим значение реалии, так как *Заговенье* – это последний день перед постом, в то время как реалья *Karneval, Fastnacht und Fasching* в немецкоязычной культуре и, соответственно, в исходном тексте означает празднества на карнавальную неделю, которая начинается с посещения церковной службы в четверг утром и заканчивается в среду следующей недели. Рассмотрим еще один перевод.

Вариант перевода 6: *Зачем ехать на Карнавал в Рио де Жанейро, когда можно отпраздновать Карнавал, Фастнахт или Пасху в Германии?!*

В тексте перевода №6 очевидна смысловая ошибка, название реалии *Fasching* переводится как *Пасха*, что не соответствует действительности. Непонятно также, почему автор использует для двух лексических единиц транскрипцию, а при переводе лексической единицы *Fasching* применяет уподобляющий перевод. Наиболее удачными и правильными являются следующие два варианта, в которых реалии переводятся путем транскрипции, что позволяет сохранить национальный колорит реалии.

Вариант перевода 7: *Кому нужен Карнавал в Рио-де-Жанейро, если можно праздновать Карнавал, Фастнахт и Фашинг в Германии!*

(Сноска: 1. В разных частях Германии Карнавал носит разное название).

Вариант перевода 8: *Кому нужен карнавал в Рио-де-Жанейро, когда есть карнавал, он же фастнахт, он же фашинг в Германии?!*

Краткое пояснение в последнем тексте перевода делает возможным межкультурную адаптацию реалии. Пояснение, что *фастнахт* и *фашинг* – это то же самое, что и карнавал, т. е. это синонимичные названия одной и той же традиции, облегчает реципиенту понимание значения безэквивалентной лексики и обозначаемого ею инокультурного феномена, так как реалья

карнавал уже «освоена» русской лингвокультурой. В тексте перевода №7 дается комментарий в сноске. Отметим, что для данного типа текста сноски не типичны.

Выше изложенное позволяет сделать вывод о том, что аналитическая работа на занятиях по переводу способствует развитию критического мышления студентов и осознанию необходимости формирования базы экстралингвистических знаний с целью формирования профессиональной компетентности.

Литература

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (вопросы общей и частной лингвистики) / Л.С. Бархударов. – М.: «Международные отношения», 1975. – 240 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1983 -269 с.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Высшая школа, 1986. – 416 с.
4. Фененко Н.А. Язык реалий и реалии языка / Н.А. Фененко. – Воронеж : ВГУ, 2001. – 140 с.

Список словарей

5. Современный толковый словарь Ефремовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения: 15.01.2019).
6. Duden. Deutsches Universalwörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.duden.de>. (дата обращения: 15.01.2019).

Интернет-ресурсы

7. Карнавал в Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.calend.ru/holidays/0/0/2677/> (дата обращения: 15.01.2019).

Список источников примеров

8. 15 Dinge, die Deutsche einfach anders machen. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.businessinsider.de/typisch-deutsch-15-dinge-die-deutsche-anders-machen-2018-1?op=1>

Раздел 3

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ CONNECTED LEARNING В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.А. Власова

Воронежский институт МВД России

Аннотация: в статье рассматриваются основные принципы нового подхода к организации обучения, получившего в англоязычной методической литературе определение «connected learning»; основные преимущества активного включения смартфонов в обучение; некоторые приемы использования мессенджера WhatsApp на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: connected learning; методика преподавания русского языка как иностранного; современные технологии в преподавании русского языка как иностранного; коммуникативная методика.

Современные технологии и появившиеся благодаря им формы общения не могут не вносить коррективы в привычную атмосферу занятий.

И вне аудитории, и в стенах университета студенты обращаются к смартфонам: к популярным социальным сетям для просмотра контента и общения с друзьями, к мессенджерам и другим продуктам мультимедиа, к которым у обучающихся есть доступ «здесь и сейчас».

Использование экрана смартфона при одновременном просмотре телепередач или иного медиаконтента получило у исследователей обозначение «второго экрана» [1, с. 87]. Это определение призвано подчеркнуть, что смартфон в данном случае является дополнительным каналом коммуникации. Понятия «первого» и «второго» экранов можно использовать и применительно к учебному процессу [1, с. 88]. При этом в роли «первого экрана» выступает привычная нам доска, а в роли «первого канала коммуникации» – преподаватель. Смартфон в данной ситуации следует рассматривать как индивидуальное средство получения и

хранения образовательного «контента» различного рода и, что немаловажно, – обратной, также индивидуальной, связи с преподавателем. В англоязычной методической литературе распространено обозначение подобной модели использования электронных устройств как «connected learning» (наиболее близким русским переводом является «взаимосвязанное обучение»).

Авторы коллективных исследований «Connected Learning: an Agenda for Research and Design» и «Teaching in the Connected Learning Classroom» подчеркивают, что различные средства медиа в настоящее время могут быть строительным материалом для создания уникальных персонализированных продуктов, в том числе образовательных [3, с. 6].

Новый подход к обучению, названный «connected learning», пропагандирует «broadened access to learning that is socially embedded, interest-driven, and oriented toward educational, economic, or political opportunity» («расширенный доступ к обучению, являющемуся социально значимым, движимому личностными интересами и связанному с реализацией учебных, экономических или политических возможностей»; перевод здесь и далее наш. – Н.В.). «Connected learning» реализуется, когда обучающийся (авторы пишут о школьниках, преимущественно подростках, подчеркивая при этом, что предлагаемый ими подход может быть распространен на любую возрастную группу [4, с. 8]) способен учитывать личностные интересы, обеспечен поддержкой друзей и близких ему взрослых и имеет возможность связать свои интересы с академическими достижениями, успехами в карьере и социальными обязательствами [4, с. 4].

«Connected learning» призвано восполнить пробел между обучением в образовательной организации и за ее пределами, преодолеть разобщение поколений, решить проблему неравенства, возникающую из-за растущей индивидуализации обучения [там же]. Сторонники нового подхода в обучении обращаются к цифровым технологиям, в том числе в области средств коммуникации, для решения этих задач. При этом в отличие от многих подходов к образовательному процессу, «connected learning» не

ограничено использованием определенных технологий. Исследователи подчеркивают, что речь идет о новой системе ценностей и приоритетов [4, с. 33].

Основными принципами «connected learning», по мнению сторонников этого подхода, следует считать «equity, social connection, and participation» («равенство, социальные связи и участие», [3, с. 9]), а основным достоинством – гибкость. Авторы коллективного исследования «Teaching in the Connected Learning Classroom» подчеркивают, что преподаватель (учитель) в современных условиях выступает в качестве дизайнера обучающей «экосистемы», и важнейшими ее особенностями должны являться адаптивность, способность учитывать интересы каждого ученика, быстрое реагирование на значимые события регионально-общегосударственного и мирового значения [3, с. 7].

В связи с этим очевидно, что активное включение смартфонов в образовательный процесс имеет ряд преимуществ. Во-первых, социальные сети и мессенджеры сегодня являются для молодых людей естественной средой коммуникации. Использование этих форм общения в образовательный процесс позволяет преодолеть разрыв между современными технологичными развлечениями и способами коммуникации, с одной стороны, и традиционными формами проведения занятия, с другой. Трансляция учебного материала на смартфоны студентов позволяет включить его в образовательный процесс в более привычных и удобных для обучающихся формах [1, с. 88–89]. В итоге студенты больше не отвлекаются на телефоны, так как телефоны становятся полноправной частью занятия.

Во-вторых, в отличие от привычной демонстрации учебного материала на экране (доске), его рассылка на смартфоны студентов позволяет не только показывать какие-либо ресурсы, но, что особенно важно, предоставляет возможность каждому учащемуся так или иначе взаимодействовать с ними. По сути, использование смартфона как персонального («второго») экрана – это такой же важный шаг к самостоятельности в освоении учебного материала, как переход от монолога преподавателя к

диалогу между преподавателем и / или студентами на занятии [1, с. 89]. Презентации, безусловно, облегчают усвоение учебного материала, однако они не дают опыта взаимодействия с этим материалом в самом процессе обучения.

В-третьих, рассылка учебно-методических материалов непосредственно на смартфоны студентов позволяет без дополнительных действий (в частности, копирования презентаций на карты памяти) сохранить их в той естественной среде, какой для большинства студентов являются гаджеты. Популярные приложения для обмена сообщениями имеют специальный функционал, на основе которого полученные в групповом чате или индивидуальной переписке изображения, документы, ссылки и т. д. сохраняются в специальных разделах, и учащиеся легко могут к ним обратиться в случае необходимости.

В-четвертых, использование мессенджеров дает возможность оперативного оповещения студентов об изменениях в учебном процессе, важных событиях в учебном заведении и / или городе пребывания студентов. При этом наиболее удобными, по нашему мнению, являются технологии обмена мгновенными сообщениями в формате групповых (открытых или закрытых) чатов через специальные приложения – мессенджеры. Таким образом принципы «connected learning» оказываются реализованными и во время занятий и, что немаловажно, вне их.

Сегодня есть целый ряд сервисов, включая популярные социальные сети, обеспечивающих данный функционал. Прежде всего это, конечно, известные «ВКонтакте» и «Facebook». Однако для того, чтобы создать групповой чат «ВКонтакте», иностранным студентам необходимо будет зарегистрироваться там, а преподавателю – добавить всех студентов в список «друзей», что рождает целый ряд вопросов этического характера, так как подобные страницы часто создаются для личных, а не профессиональных, целей и, соответственно, содержат контекст личного, а не учебного содержания.

На «Facebook» нет подобных ограничений: на основе встроенного в него мессенджера можно создавать групповые чаты, добавляя в них пользователей просто по имени и фамилии. Подоб-

ным же образом можно создавать закрытые групповые чаты и в мессенджере Telegram, который отличается от других подобных приложений возможностью создания ботов и каналов. Бот – программа, которая позволяет отвечать на вопросы пользователя, искать информацию, консультировать. Канал – это чат, отправляющий сообщения неограниченному количеству пользователей, подписанных на него [2, с. 32]. В нашем случае мы использовали возможности мессенджера WhatsApp.

Как правило, студенты, объединенные общими целями и задачами в процессе обучения, создает закрытую группу для обмена информацией о заданиях, текущих событиях, получения поддержки товарищей по учебе и преподавателя. Преподаватель, в свою очередь, руководствуясь принципами «connected learning» (равенство, социальные связи и участие), может мотивировать создание такой группы, стать ее участником, создать ситуацию непрерывного освоения русского языка, прививать студентам навыки самостоятельной работы с учебно-методическими материалами, используя технические возможности смартфонов и самого приложения.

Преподаватель должен и может показать обучающимся позитивность процесса изучения русского языка и успешность в этом процессе каждого из них. При протекающем естественно общении речь не является самоцелью. Именно поэтому в интернет-общении формы коммуникации не заключены в рамки определенной языковой системы: допускается использование смайлов, мемов, картинок, выражений из разных языков. Все это в той или иной степени снимает психологические барьеры вступления в коммуникацию на изучаемом языке, что особенно важно на начальном этапе.

Общение в интернете предполагает доведение до автоматизма графических навыков, которые необходимы для присутствия личности в любом интернет-сообществе. Студенты постепенно запоминают и воспроизводят графический облик слова.

При общении в интернет-сообществе, особенно созданном с учебными целями, определенную проблему представляет собой исправление ошибок участников коммуникации. Хорошо извест-

но, что реагировать на ошибки студентов, изучающих иностранный язык, можно двумя основными способами. Выбор стратегии зависит от целей и задач выполнения конкретного задания. Если основной целью является отработка определенной лексико-грамматической модели, то ошибки необходимо исправлять сразу же, как только они были допущены, чтобы не допустить их закрепления в речи. Если задание предполагает развитие коммуникативных навыков, не стоит прерывать говорящего, даже если он ошибается. В этом случае, как правило, ошибки фиксируются и обсуждаются уже после выступления студента.

Поскольку основные задачи общения в группе WhatsApp – снятие психологических барьеров и относительно свободная коммуникация на русском языке, преподавателю, на наш взгляд, не стоит исправлять участников общения, а следует демонстрировать правильные речевые образцы, максимально повторяя лексику и грамматические конструкции, которые уже использовали участники «беседы». Для этого можно использовать скриншоты необходимых частей полилога. На начальном этапе изучения русского языка как иностранного преподаватель должен участвовать в естественной беседе, не изменяя конструкций, а впоследствии постепенно знакомить обучающихся с синонимичными лексикой и грамматическими конструкциями. Преподавателю необходимо мотивировать учащихся к общению на русском языке и показывать студентам их успешность в этом общении. Успешность заключается, прежде всего, в том, чтобы быть понятым. Преподаватель может подсказать, помочь выразить мысль правильно прежде всего как полноправный участник общения (а не как ментор, объясняющий грамматику на уроке). Хотим подчеркнуть, что смайлы, мемы и картинки тоже могут быть прокомментированы и тем самым продемонстрированы речевые образцы, отражающие их смысл.

Общаясь в группе WhatsApp, студенты часто используют онлайн-переводчики, чтобы сформулировать высказывание на русском языке. Это неизбежно приводит к ошибкам. Описанные выше приемы будут действенными и в этом случае. Делая скриншоты реплик студентов и демонстрируя речевые образцы,

преподаватель должен объяснить учащимся, как пользоваться словарями и переводчиками в интернете, как выбрать правильное значение слова, подсказать, какие словари и онлайн-переводчики стоит использовать, почему в них довольно много ошибочных переводческих решений.

Общение в чате всегда носит характер беседы, обмена информацией. Используя мессенджеры, преподаватель может реализовать воспитательные и общеразвивающие цели и задачи, предлагая студентам новую информацию культурологического и страноведческого характера: фотографии или картинки с небольшими комментариями, тексты, ссылки. Обсуждение интересных для обучающихся тем стимулирует их к использованию изучаемого языка в общении.

Разумеется, использование мессенджеров не может заменить академического аудиторного общения с преподавателем, работы с учебником, использования классических методических материалов. Общение в онлайн-группах играет роль сопровождающего методического приема, но, как показывает опыт его использования, приема весьма эффективного.

Одним из основных его минусов является трудоемкость для преподавателя, однако при умелом и рациональном использовании он позволяет учитывать интересы каждого студента, ненавязчиво прививать учащимся навыки самостоятельной работы с учебными материалами различного рода, анализировать и систематизировать ошибки студентов, предлагать обучающимся больше информации краеведческого, страноведческого характера, чем это позволяют рамки программы, мотивировать студентов на дальнейшее изучение языка.

Литература

1. Волкоморов В.А. Практика использования мобильных мультимедийных технологий в обучении студентов-журналистов / В.А. Волкоморов // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2016. – Т. 22, № 4 (156). – С. 87–91.

2. Гатулин Р.Р., Колупаева Д.А. Использование мессенджера Telegram для реализации технологии электронного обучения в вузе // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – №11–12 (15–16). – С. 31–33.

3. Garcia A., ed. Teaching in the Connected Learning Classroom. Irvine, CA : Digital Media and Learning Research Hub? 2–14/ – 113 p. (URL: <https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/teaching-in-the-CL-classroom.pdf>; date of application: 13.07.2018)

4. Ito M., Gutiérrez K., Livingstone S., etc. Connected Learning : An Agenda for Research and Design. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub. 2013. – 99 p. (URL: https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf; date of application: 13.07.2018)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

М.Х. Гафарова, М.С. Смехнова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена вопросу об использовании Интернет-ресурсов в обучении английскому языку, способствующих развитию навыка аудирования. Особое внимание уделяется аспекту совершенствования навыка аудирования у студентов-бакалавров неязыковых факультетов.

Ключевые слова: обучение английскому языку; Интернет-ресурс; навык аудирования; аутентичный материал; аудиоматериал; аудиотекст.

Длительное время в методической литературе аудирование считалось не пользующимся должным вниманием аспектом в обучении иностранному языку со стороны преподавателей [7]. Объяснялось это тем, что навыки аудирования автоматически развиваются у обучающихся через погружение их в языковую среду и практику, при работе над грамматическим, лексическим и фонетическим материалом [8, 9]. В настоящее время члены общества нуждаются в развитии высокого уровня владения процессом аудирования, потому что они сами хотят научиться понимать, что им говорят на английском языке при личной беседе, на деловых встречах, по телевидению, в театре, просматривая фильм, путешествуя в зарубежные страны, слушая аудиозаписи и т. д. [4, 5].

Аудирование по праву считается наиболее сложным аспектом в овладении английским языком. Объясняется эта сложность преодолением таких факторов, как характер языкового материала, условия предъявления, смысловое содержание, источники информации, а также индивидуальные особенности как говорящего (манера речи, темп, наличие акцента), так и слушающего, его аудитивный опыт и многие другие [6].

С другой же стороны, аудирование является мощным средством обучения иностранному языку, поскольку способствует

усвоению лексического состава языка и его грамматической структуры, дает возможность овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонемным составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодикой. В одной из своих последних публикаций М. Рост охарактеризовал аудирование как «необходимый вид речевой деятельности, потому что он обеспечивает слушателя информацией. Без понимания информации никакое изучение не может начаться...» [10].

Не следует забывать, что аудирование, наряду с говорением, обеспечивает возможность коммуникации на иностранном языке. Без овладения умением различать иноязычную речь на слух общение с представителями других культур невозможно в принципе.

К сожалению, при двух-трёх академических часах английского языка в неделю преподавателю не удается уделять должного внимания развитию у студентов навыков аудирования. Все больший акцент делается на самостоятельную работу, которая стала возможна благодаря появлению Интернет-ресурсов. В качестве примера рассмотрим некоторые из них подробнее:

1. *TED* (Technology, Entertainment, Design) является универсальной онлайн платформой со множеством конференций ведущих специалистов в сфере науки, искусства, дизайна, политики, культуры, бизнеса, глобальных проблем, технологий и развлечений. Миссия конференции состоит в распространении уникальных идей («ideas worth spreading») [13]. Записи с выступлениями самых выдающихся спикеров можно найти на официальном сайте TED.com. В настоящий момент более 1500 избранных лекций с переводами на разные языки доступно на веб-сайте. Все видео выложены с лицензией Creative Commons BY-NC-ND, что разрешает их свободное распространение [14].

Система работы с подобным сайтом, как и с любым другим аудиотекстом, сводится к следующей схеме: «звук – текст – звук» (♫ + T + ♫). Сперва студентам предлагается посмотреть видеоролик без субтитров и уловить основной смысл. Далее следует подробный разбор текста с помощью представленных субтитров, а также, при желании преподавателя, с помощью дополнительных упражнений на лексику и грамматику. После этого осуществляется повторный просмотр ролика, во время которого происходит

слухо-зрительный синтез, одновременная трансляция звука и изображения (с субтитрами или с только что разобранным текстом), что способствует развитию навыков и умений восприятия речи на слух и стимулирует устно-речевое общение обучаемых при дальнейшем обсуждении видеоматериала.

2. *Oro.ro.tv* [12] – сайт, предоставляющий доступ к новейшим сериалам и некоторым фильмам с субтитрами на разных языках, которые можно включать и отключать по желанию зрителя.

Просмотр фильмов и сериалов в оригинале имеет огромное значение в процессе обучения иностранным языкам, поскольку базируется на одном из основных методических принципов – принципе наглядности. Во время просмотра видеофильма задействуются все виды речевой деятельности. Как известно, увиденная и услышанная информация запоминается в пять раз лучше только услышанной [3].

Просмотр аутентичных видеоматериалов также является эффективным средством повышения мотивации студента к изучению иностранного языка, поскольку они демонстрируют функционирование языка в форме, принятой его носителями в естественном социальном контексте, знакомят с нормами и правилами общения и поведения, показывают различные типы взаимоотношений и иллюстрируют язык мимики и жестов. Видео является уникальным средством для обучения говорению и иноязычному общению [2].

3. *BBC Podcasts* [11]. Радиостанции BBC имеют широкий диапазон тем, которые в отсутствие субтитров полезно будет слушать в качестве некоего фона, что включит слушателя в состояние «потока» и создаст иллюзию «полного погружения» в аутентичную среду. За счёт ощущения «потокового» состояния сами по себе начинают активизироваться забытые знания по грамматике и лексике, а улавливается сама мелодика языка, что также немаловажно при обучении говорению.

Здесь стоит отметить, что в таких радиопрограммах, как, например, *BBC Learning English – 6 minute English* [15], ведущие подкастов являются носителями языка, так что предоставляется возможность слушать и изучать живой язык, в том виде, в котором им пользуются обычные жители англоязычных стран, то

есть используется аутентичный материал. Подкасты делятся на 3 уровня: первый – для начинающих (*elementary*), второй – для обучающихся со средними знаниями английского языка (*lower-intermediate and intermediate*), третий – для обучающихся, имеющие знания выше среднего (*upper-intermediate*). Преимущество проекта *BBC Learning English* в том, что темп речи озвученных диалогов – разный, в зависимости от уровня языковой подготовки. В *6 Minute English* присутствуют вставки из диалогов на английском языке от корреспондентов BBC, кроме того, есть объяснения новых английских слов и выражений. Следует обратить внимание на то, что все объяснения даются исключительно на английском языке. Более того, к подкастам прилагаются скрипты (текстовый вариант передачи).

Следует выделить, что многие изучающие иностранный язык не осознают того, что, когда они слушают свою родную речь, на самом деле они не слушают каждое слово, более того, они недооценивают тот факт, что человек тесно увязывает лингвистические знания с существующим опытом и знаниями таких понятий, как тема и культура. Фэрч и Каспер указывают, что абсолютное понимание аудиотекста является ошибочным представлением того, как происходит естественный процесс восприятия информации на родном языке [6]. Усилие все понять не приводит к эффективным результатам, вызывает чувство усталости и, в конечном счете, приводит к неудаче.

На наш взгляд, нужно учить студентов отбирать нужную информацию, игнорируя нерелевантную, т. е. научить делать так, как они это делают на своем родном языке [1]. Главное – развить навык догадки, научиться предугадывать то, о чём могла бы идти речь, то, что в данной ситуации мог бы сказать говорящий, нивелируя таким образом возможные лакуны в восприятии.

Интернет-ресурсы являются эффективным средством организации образовательного пространства, поддерживают социальные отношения, поскольку позволяют участникам процесса обучения осуществлять совместную деятельность, использовать новейшие материалы в различных форматах, а также тренировать различные виды речевой деятельности. Аутентичный обуча-

ющий аудиоматериал является интересным, информативно-со-держательным, доступным пониманию, соответствует современной реальности иноязычного общества и создает благоприятные условия для овладения обучающимися новой страноведческой информацией, речевым поведением носителей языка, способствует их знакомству с живым языком, бытом народа, его культурой, современными реалиями.

Литература

1. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи // ИЯШ. – 1996. – № 5. – С. 20–22.
2. Казанцев А. Ю., Казанцева Г. С. Эффективные формы и методы в обучении аудированию иноязычной речи студентов в неязыковом ВУЗе на примере английского языка. Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2015. – С. 153.
3. Малинина И. А. Использование Интернет-ресурсов второго поколения Web 2.0 в обучении аудированию // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 446–448.
4. Anderson A., Lynch T. Listening. Oxford: OUP, 1993.
5. Brown G. Twenty-five years of teaching listening comprehension // Forum. – 1987. 25, 4. P. 11–15.
6. Faerch C., Kasper G. The role of comprehension in second language learning. Applied Linguistics. – 1986. 7/3. – P. 257–274.
7. Hedge T. Teaching and learning in the language classroom. Oxford: OUP, 2008. – P. 227–258.
8. Richards J.C. “Listening comprehension: approach, design, procedure”. In: M. H. Long and J. C. Richards (eds.), Methodology in TESOL: A Book of Readings. Heinle and Publishers, 1987. – P. 161–176.
9. Rivers W., Temperley M. 1978. A practical guide in the teaching of English. New York: Oxford University Press; Celce-Murcia. 1995. ‘Discourse analysis and the teaching of listening’ in G. Cook and B. Seidlhofer (eds.). P. 363–377.
10. Rost M. Introducing listening. Penguin, 1994. P. 94.
11. <http://www.bbc.co.uk/podcasts>
12. <https://ororo.tv/ru>
13. [https://ru.wikipedia.org/wiki/TED_\(конференция\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/TED_(конференция))
14. <https://te-st.ru/entries/ted-ideas-worth-spreading/>
15. <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/russian/features/6-minute-english>

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ИМО ВГУ)

Т.А. Данилевская, М.Г. Злобина

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье рассматривается опыт организации самостоятельной работы по русскому языку как иностранному на уровне 0–B1. В ИМО ВГУ для этого применяются компьютерные технологии: часть электронных средств обучения доступна в локальной сети, часть – в Интернете. Изменение количества часов аудиторной нагрузки актуализировало создание электронных методических материалов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, компьютерные технологии, самостоятельная работа, электронные учебные материалы, электронные контролирующие материалы, электронная образовательная среда.

Обучение русскому языку как иностранному (далее – РКИ) переживает не лучшие времена. Образование на русском языке для иностранных граждан и ЛБГ в Российской Федерации регулируется ФГОС, однако документы, регулирующие эту деятельность противоречивы, поэтому требуются письма, разъясняющие приказы Министерства.

С одной стороны, в самых последних по времени документах учитывается особый статус РКИ в высшей школе даже на этапе аспирантуры: «Организация обеспечивает иностранным гражданам и лицам без гражданства возможность изучения в рамках дисциплины (модуля) «Иностранный язык» русского языка как иностранного» [1, с. 1].

С другой стороны, в Паспорте приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», разработанном Минобрнауки, указано, что ожидается рост программ высшего образования на английском языке, в том числе и онлайн-программ [2]; существование РКИ как дисциплины практически не предусмотрено. В другом документе того же Ми-

нистерства читаем: «Образовательная организация вправе самостоятельно разработать и внедрить онлайн-курсы (дисциплины, модули) по русскому языку как иностранному, что позволит обучающимся иностранцам осваивать русский язык как дополнительную профессиональную программу до начала обучения в образовательной организации или в период освоения ООП высшего образования с получением соответствующего документа об освоении указанного курса одновременно с дипломом о высшем образовании» [3, с. 1]. В соответствии с более ранними документами доля аудиторного обучения на довузовском этапе снизилась до 612 часов, а количество самостоятельной работы возросло до 800 часов. Таким образом, РКИ впервые за историю своего существования оказался в ситуации, когда доля самостоятельной работы (далее – СР) превышает аудиторную на нулевом (!) уровне владения языков и должна быть обеспечена онлайн-курсами.

Реализация нового ФГОС при обучении РКИ на довузовском этапе сталкивается с определенными трудностями. Эти трудности связаны и с деятельностью преподавателя, и с уровнем подготовленности обучающихся, и с абсолютно объективными сложностями обучения языку как средству общения в отличие от обучения другим дисциплинам. Студенты, приехавшие в чужую страну, объективно проходят период социокультурной адаптации; многие обучающиеся абсолютно не готовы к осуществлению самостоятельной работы, так как не получили такого навыка на родине. Отсутствие эффективных механизмов учета затрат преподавателя снижает мотивацию преподавателя качественно заниматься организацией СР учащихся.

Сам термин «СР» по определению И.А. Зимней «это организуемая самим человеком в силу его внутренних познавательных мотивов и осуществляемая им в наиболее удобное время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность, осуществляемая на основе внешнего опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя или обучающей программы, компьютера» [4]. Можно сказать, что в современных условиях СР – это работа, выполняемая обучающимся по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия.

В таком случае актуальным оказывается вопрос контроля проделанной СР. Методисты, занимающиеся этой проблематикой, указывают, что оценивание СР может быть включено в итоговую оценку по дисциплине, для этого, например, можно вести отдельный журнал [5, с. 53–54]. Однако дело не только в формальной организации (хотя и ней тоже), но в том, что из четырех видов речевой деятельности два – говорение и письмо – не контролируются машинным способом и требуют индивидуальной работы. В связи с этим СР с применением компьютерных технологий, т. е. с обучающей / контролирующей компьютерной программой может включать в себя все виды речевой деятельности, но этап контроля говорения и письма вовлекает деятельность преподавателя.

В настоящее время применение в учебном процессе компьютерных технологий, или электронное обучение (e-learning) предлагает следующие варианты организации и контроля выполнения СР:

- самообучение (самостоятельная работа с электронными учебными материалами или интернет-ресурсами);
- управляемое обучение (самостоятельная работа учащихся в аудитории под руководством преподавателя).

Электронные учебные материалы могут создаваться на базе различных программных систем. Самые распространенные из них – LMS (Learning Management Systems), LCMS (Learning Content Management Systems), типа Moodle, Blackboard и т. д. Эти системы по своей сути являются интернет-сайтами с ограниченными возможностями для представления учебных материалов, но они пока наиболее доступны учебным заведениям. Менее распространенными, но более эффективными в учебном процессе являются авторские программные разработки. В этом случае электронные учебные материалы создаются программистами в сотрудничестве с преподавателями – методистами по созданию электронного контента, а значит, обучающие возможности компьютерных технологий реализуются в большей мере.

Лаборатория новых образовательных технологий Института международного образования ВГУ уже много лет ведет разработ-

ку авторских программных продуктов «Учебно-тестовая система ИМО» (2009 – н. в.) и «Интерактивная библиотека ИМО» (2014 – н. в.) [6, с. 166] В формате этих двух программных систем программисты лаборатории методисты и преподаватели кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся ИМО создают электронные учебные и контролирующие материалы, которые с успехом используются в преподавании РКИ, в частности для организации самостоятельной работы студентов.

Учащиеся довузовского этапа обучения РКИ имеют возможность самостоятельно работать со следующими электронными материалами:

- интерактивно-мультимедийными учебными пособиями по грамматике, содержащими мультимедийную презентацию учебного материала, интерактивный тренинг, контроль в форме теста, грамматический справочник;

- электронными тренировочными и контролиющими тестами по лексике, грамматике, фонетике, аудированию и чтению БУ, 1 СУ. Функционал «Учебно-тестовой системы» позволяет автоматизировать проверку выполненных тестов, корректировать неверные ответы учащихся, накапливать индивидуальную и групповую статистику по прохождению студентами тестов в течение учебного года;

- интерактивными видеоуроками с учебным видеосюжетом и видеолекцией преподавателя по грамматике, дополненными интерактивными тестовыми заданиями и справочным материалом;

- интерактивными приложениями к печатным изданиям, включающими в себя озвученные тексты и диалоги, задания, направленные на контроль понимания содержания текста.

Возможные режимы самостоятельной работы учащихся с данными ЭСО:

- в компьютерном классе под руководством преподавателя;
- в компьютерном классе во внеурочное время;
- удаленно при наличии у студента ноутбука с ОС Windows.

В современных условиях удаленная самостоятельная работа учащихся рассматривается как одна из самых современных

возможностей реорганизации процесса вузовского обучения с акцентом на бóльшую самостоятельность и автономность студентов. Однако иностранные студенты, приехавшие на обучение в Россию, имеют в своем распоряжении только смартфоны, в лучшем случае планшеты, и самостоятельная работа на компьютере является для многих из них малодоступной. В связи с этим ИМО ВГУ развивает научно-методический проект «Русский виртуальный класс», в рамках которого происходит поиск наиболее оптимальных решений в сфере электронного (в том числе и дистанционного) обучения языку и создание электронной образовательной среды ИМО. Лаборатория новых образовательных технологий предложила решение для организации доступа иностранных учащихся к мультимедийным и другим учебным материалам. Это веб-приложение «Виртуальный учебный сектор ИМО», ориентированное на широкий спектр мобильных устройств и кроссплатформенную поддержку.

«Виртуальный учебный сектор ИМО» в настоящее время содержит четыре раздела (Учебные фильмы, Аудиоматериалы, Видеоуроки. Справочники). Структура каждого раздела многоуровневая, что позволяет наполнять его разнообразными по тематике материалами. Данные разделы могут быть расширены в зависимости от того, какие материалы необходимы для общего доступа обучающихся и преподавателей. Например, тематические словари, учебные тексты, методические рекомендации и т. д.

Новый ресурс позволит решить несколько задач: во-первых, систематизировать и в дальнейшем накапливать мультимедийные и другие учебные материалы ИМО (видео, аудио, тексты, иллюстрации, справочники, словари); во-вторых, обеспечивать обучающихся ИМО открытыми материалами для удаленного и самостоятельного пользования посредством мобильных устройств (смартфонов, планшетов); в-третьих, развивать информационно-образовательную среду ИМО, дополняя существующие электронные средства обучения компьютерного класса учебными материалами для самостоятельной (удаленной) работы обучающихся вне учебного заведения.

Литература

1. Письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30 ноября 2018 г. № МН-06.2/1504 // Кодификация РФ. – URL: http://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-30.11.2018-N-MN-06.2_1504 / (дата обращения: 08.02.2019).
2. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» // Кодификация РФ. – URL: <http://rulaws.ru/acts/Pasport-prioritetnogo-proekta-Razvitie-eksportnogo-potentsiala-rossiyskoy-sistemy-obrazovaniya/> (дата обращения: 08.02.2019).
3. Письмо Минобрнауки России от 23 янв. 2015 № ВК-74/05 «Об обучении иностранных граждан русскому языку как иностранному» // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_182312 (дата обращения: 08.02.2019).
4. Кузьменко С. В. Самостоятельная работа студентов в рамках перехода на ФГОС СПО третьего поколения / С. В. Кузьменко. – URL: <http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/644367/> (дата обращения: 08.02.2019).
5. Ананьина Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в условиях реализации ФГОС / Н. В. Ананьина // Образование. Карьера. Общество. – № 4–1 (40). – 2013–2014. – С. 51–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-usloviyah-realizatsii-fgos> (дата обращения: 08.02.2019).
6. Снегурова В. И. Направления совершенствования методического обеспечения самостоятельной работы студентов при реализации ФГОС ВПО / В.И. Снегурова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2012. – № 70. – С. 49–52. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-sovershenstvovaniya-metodicheskogo-obespecheniya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pri-realizatsii-fgos-vpo> (дата обращения: 08.02.2019).
7. Петрова Л. А. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации ФГОС ВО / Л.А. Петрова, Е.В. Берестнева, А.А. Бригадин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 (часть 1). – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19211> (дата обращения: 08.02.2019).
8. Румянцева Н.М., Гарцова Д. А. Формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся посредством использования электронных средств обучения (довузовский этап) / Н.М. Румянцева, Д.А. Гарцова // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2015. – № 4. – С. 25–29. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii>

inostrannyh-uchashchih-sya-posredstvom-ispolzovaniya-elektronnyh-sredstv-obucheniya (дата обращения: 08.02.2019).

9. Вязовская В.В. Электронные средства обучения русскому как иностранному /В. В. Вязовская, М.Г. Злобина, Г. В. Черкасов // Инновации в современном языковом образовании : материалы III Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 1–2 марта 2017 г.) / [под ред. Л. Г. Кузьминой] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательский дом ВГУ. – 2017. – С. 166–169

10. Лаборатория новых образовательных технологий ИМО ВГУ. – URL: <http://interedu.vsu.ru/index.php/ru/institut/18-struktura/26-kafedra-russkogo-yazyka-dovuzovskogo-etapa-obucheniya-inostrannykh-uchashchikhsya-8> (дата обращения: 08.02.2019).

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

К.Ю. Дрюкова

Воронежский институт МВД России

Аннотация: предметом статьи является процесс языковой подготовки курсантов военного вуза; раскрываются основные этапы профессионально-ориентированного обучения курсантов иностранным языкам; уточнены условия организации языковой подготовки курсантов в условиях модернизации высшего военного образования в России.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, языковая подготовка, военный вуз, мотивация, иноязычная речевая деятельность, коммуникативная компетенция.

В настоящее время наблюдается необходимость совершенствования учебного процесса в обучении иностранному языку в военных вузах. Стремительное развитие военного сотрудничества России со странами-партнерами, организация и проведение совместных учений, расширение сфер обмена информацией военного характера ведет к потребности в военных специалистах, свободно владеющих иностранными языками для осуществления профессиональной деятельности.

Языковая подготовка военных специалистов должна быть направлена на приобретение лингвистических и социокультурных знаний, а также на формирование мыслительных, интеллектуальных способностей, позволяющих осуществлять коммуникативные, военно-профессиональные задачи с помощью средств иностранного языка [4]. Целью дисциплины «Иностранный язык» является подготовка военного специалиста, который умеет использовать иностранный язык в своей и иноязычной профессиональной среде. В данной статье термин языковая подготовка подразумевает под собой следующие понятия: содержание обучения и особенности его организации, лично-ориентированное обучение, иноязычная речевая деятельность,

мотивация речевой деятельности обучающихся, формирование коммуникативной компетенции.

Н.Д. Гальскова утверждает, что в содержании обучения и его организации отражается необходимая информация, которая составляет ориентировочную основу (специфическая лексика, языковые и речевые клише, правила их употребления, грамматический материал) [1, с. 67]. На первом этапе обучения курсанты осваивают вводно-корректировочный курс, являющийся основой формирования необходимых языковых знаний. В военном вузе отсутствует вступительный экзамен по дисциплине «Иностранный язык», что ведет к необходимости строить вариативный учебный процесс для курсантов с разным уровнем языковой подготовки. В связи с этим при комплектации языковых групп необходимо подразделять курсантов с разным уровнем обученности. Основным курс обучения иностранному языку является вторым этапом в языковой профессиональной подготовке курсантов. Данный этап включает в себя две части. В первой части курса вводится общеупотребительная лексика, общепринятые грамматические и речевые структуры в виде клише. На втором этапе существенную часть учебного материала занимает профессионально-ориентированная лексика.

Формирование навыков устной речи в монологической и диалогической форме осуществляется с помощью речевых, языковых упражнений, ответов на вопросы, пересказа, составления мини-диалогов и мини-монологов.

При проведении практических занятий активизировать учебный процесс помогает использование ролевых игр, деловых ситуаций, традиционных и инновационных технологий обучения иностранному языку.

Внеаудиторное чтение является обязательным компонентом курса обучения иностранному языку. Цель данной деятельности – приобретение навыков самостоятельной работы с иностранным текстом, совершенствование навыков чтения с извлечением необходимой информации, расширение словарного запаса и закрепление изученных грамматических конструкций.

Важное место в повышении качества обучения занимает самостоятельная работа курсантов, которая является важной составляющей учебного процесса и имеет целью закрепление и совершенствование полученных знаний и навыков.

Личностно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам осуществляется с помощью новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, которые позволяют учитывать способности курсантов, их уровень языковой обученности, интересы. Средствами учета индивидуальных особенностей курсантов в учебном процессе по иностранному языку являются материалы различного дидактического назначения, памятки, схемы, что позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучающимся [5].

Другим компонентом языковой подготовки курсантов является развитие иноязычной речевой деятельности, которая предполагает процесс формирования речевой деятельности, в ходе которой отработка речевых действий приводит к формированию коммуникативной компетенции, что в свою очередь повышает качество образования.

П.И. Образцова и О.Ю. Иванова полагают, что коммуникативная компетенция позволяет понимать нам данный термин как способность соотносить языковые средства с условиями и задачами коммуникативного общения с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания [3, с. 51]. Военный специалист в наши дни должен уметь осуществлять профессиональную речевую деятельность на иностранном языке для участия в международных проектах, совместных учениях, ведения служебной переписки с иностранными коллегами. Знание иностранного языка необходимо также и для ознакомления с современными достижениями в области военной науки и техники.

Обучение в военном вузе отличается строгой регламентацией всех сторон жизни и учебного процесса курсантов. В данной ситуации задача преподавателя иностранного языка – заинтересовать курсантов, создать условия для реализации познаватель-

ной и творческой деятельности каждого обучающегося на практических занятиях и в процессе внеаудиторной самостоятельной подготовки. Вышеперечисленные условия могут быть организованы при наличии учебной мотивации у курсантов. Э.Ф. Зеев, А.М. Павлова, А.М. Сыманюк выделяют следующие положения, влияющие на мотивационную сферу обучающихся [2, с. 47]:

- профилизация обучения иностранному языку;
- наличие информативных, актуальных, современных учебных материалов;
- применение различных форм внеаудиторной деятельности: студенческие научные конференции, конкурсы и олимпиады по иностранному языку, научно-исследовательские семинары.

Учет данных особенностей в обучении иностранному языку курсантов военного вуза позволяет развивать положительную мотивацию, творческие способности обучающихся, кроме того повысить статус предмета иностранного языка в неязыковом вузе.

Особенностями организации практических занятий по иностранному языку в военном вузе являются:

- использование профессионально-ориентированных учебных и оригинальных текстов, аудио и визуальных материалов в процессе прохождения дисциплин «Иностранный язык» и «Юридический иностранный язык»;
- изучение юридической лексики;
- создание на аудиторных занятиях учебных речевых ситуаций, характерных для деятельности специалистов в юридической сфере.

Методика обучения иностранному языку в военном вузе должна быть построена с учетом оптимального соотношения чтения, говорения, письма и аудирования на разных этапах обучения и их взаимосвязи, профессионально-ориентированного обучения и индивидуализации обучения, что предполагает определенный алгоритм поэтапного становления языковых навыков и умений в системе иноязычного образования.

Иностранный язык необходим для изучения в военном вузе, так как на практических занятиях и в процессе самостоятельной внеаудиторной работы курсант погружается в деятельность творчества и активного общения. Через изучение иностранного языка идет уточнение терминологического и концептуального содержания профессионально-значимых военных дисциплин, что способствует лучшему усвоению профильного материала и развитию профессионального интеллекта будущего офицера.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова. – М. : Академия, 2004. – С. 65–68.
2. Зеев Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеев, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2005. – С. 123–130.
3. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. – Орел : Изд-во Орл. гос. ун-та ОГУ, 2005. – С. 49–52.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – С. 34–37.
5. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке / А.Н. Шукин. – М. : Икар, 2011. – С. 81–84.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

И.А. Жилина

Воронежский институт МВД России

Аннотация: в статье рассматриваются способы формирования переводческой компетенции в неязыковых образовательных организациях. Приведены примеры упражнений для формирования навыков и умений переводческой деятельности.

Ключевые слова: переводческая компетенция; текст; переводческая деятельность.

За последние годы система образования Российской Федерации пережила существенные изменения. Из-за активного взаимодействия российских специалистов с международным сообществом к иноязычному образованию теперь предъявляются высокие требования. Языковое образование позволяет выпускнику быть более конкурентоспособным и успешным на рынке труда. Несмотря на высокую мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка, тем не менее, результаты обучения остаются крайне неудовлетворительным, а уровень коммуникативной компетенции – довольно низким. Это происходит из-за небольшого количества часов, которые отводятся на изучение иностранного языка, низкого уровня школьного языкового образования. Все это относится не только к гражданским специалистам, но также и к курсантам и выпускникам неязыковых образовательных организаций.

Основной целью обучения переводческой деятельности в неязыковом вузе является коммуникативно-ориентированная профессионально-направленная цель обучения, объединяющая коммуникативную и профессиональную цели, а также личностно-формирующую цель обучения переводческой деятельности. Указанные цели обучения переводческой деятельности предполагают формирование коммуникативной профессиональной

переводческой способности и становление вторичной языковой личности переводчика в сфере профессиональной коммуникации.

Само по себе понятие «компетенция» – системное и многокомпонентное, получило уже достаточно широкое использование в педагогике для определения и описания качества подготовки и деятельности специалистов. Характеризуя решение определенного круга задач, оно реализуется на уровнях и предполагает способность осуществлять умственные операции, наличие практических умений, здравого смысла и т. д.

Переводческая компетенция важна с точки зрения способности индивида владеть определенными, характерными только для этой профессии умениями и навыками переводческого характера, эффективно, автономно и творчески осуществлять процесс устного перевода с учетом комплекса особенностей около переводческой ситуации в целом, адекватно реагировать в неординарных ситуациях, как правило, требующих эмоциональной уравновешенности и повышенной стрессоустойчивости от устного переводчика. классификацию и иерархию.

Переводческая деятельность развивает внимание, умение использовать различные источники информации, помогает в решении профессиональных задач, способствует повышению конкурентоспособности на рынке труда, позволяет получить доступ к новым информационным ресурсам, а также формирует квалификационные возможности будущих специалистов.

Мы бы хотели рассмотреть приемы и технологии, которые могут обеспечить высокую языковую подготовку обучающимся образовательной организации. Выпускник может столкнуться с ситуацией, когда ему будет необходимо прочесть и понять специальный текст на иностранном языке. В данном случае под специальным текстом мы понимаем научный, научно-популярный или прагматический текст по специальности обучающегося.

Одним из самых распространенных видов практической работы на занятиях по иностранному языку является работа с текстом. Данная работа на занятии может быть организована следующим образом:

Обучающиеся получают текст для перевода, они быстро его просматривают для восприятия основного содержания текста. Затем они приступают к переводу, при этом весь процесс перевода происходит открыто, преподаватель может корректировать его в любой момент и привлекать всех студентов к поиску оптимального варианта. Работая с текстом, обучающиеся учатся понимать основное содержание текста, его тему по ключевым словам. Данное упражнение способствует не только расширению словарного запаса, но и развивает коммуникативные навыки [1].

Для расширения словарного запаса обучающихся можно использовать упражнения в подборе синонимов или перефразировании. Такие упражнения также полезны для запоминания терминов.

Еще одним из упражнений, развивающих первичные переводческие навыки, является отложенный перевод. Преподаватель дает обучающимся текст на иностранном языке и просит перевести его на родной язык. Затем преподаватель собирает и оригинальный текст, и текст перевода. А спустя несколько дней раздает обучающимся переводы текстов и просит их по переводам как можно точнее восстановить оригинальный текст. Цель данного упражнения развитие навыков письменного перевода и навыков работы с текстом [2].

В последнее время стали в качестве одного из упражнений, которые облегчают перевод текста и позволяют запоминать лексику, используются карты памяти (mind-mapping) [3].

По-прежнему востребованной является работа со словарными и справочными материалами. Эффективными заданиями являются переводы с иноязычных сайтов, составление глоссария, обратный перевод.

Развитие информационных технологий также сыграло свою роль в обучении переводу. Практика показывает, что обучающиеся относятся с энтузиазмом к использованию различных информационных технологий на занятиях по иностранному языку. Одной из востребованных форм работ при обучении переводу

является работа со словарными и справочными материалами. Использование электронных словарей вместо бумажных существенно упрощает работу с текстом.

Вопрос о целесообразности использования электронных словарей при переводе текстов является широко обсуждаемым среди преподавателей иностранных языков и ученых. Работа со словарем в значительной степени является составным звеном самостоятельной работы обучающихся. Умение обращаться со словарем не приходит автоматически, его необходимо приобрести. Данное умение является совокупностью большого количества операций, которые выполняет человек, работающий с двуязычным словарем. К ним относятся: поиск слова по алфавиту; поиск слова для образования формы множественного числа существительных; поиск слова для нахождения значения многозначных слов; поиск значения слова в словарной статье, объединяющей несколько слов с общим первым корнем; поиск слова для определения форм сильных глаголов; поиск слова с целью трансформации однокоренных слов и другие моменты. Многие электронные словари имеют функцию озвучивания слова, что позволяет обучающимся быстрее понять, как правильно произносить то или иное слово.

Системы автоматического перевода постоянно совершенствуются, но не всегда обеспечивают качественный и адекватный перевод. Задача преподавателя – объяснить обучающимся, что системы автоматического перевода могут выдавать результат разного качества и степени надежности. Кроме того, преподаватель может разрешить обучающимся использовать такие системы при выполнении заданий, чтобы показать особенности, преимущества и недостатки работы с системами автоматического перевода.

Недопустимо использование электронных переводчиков на экзаменах, зачетах, контрольных работах, так как вместо собственных знаний обучающийся демонстрирует более или менее успешный перевод, выполненный компьютером. Возможность получать при помощи электронного словаря готовый перевод

текста в учебных целях скорее можно отнести к негативным факторам. В данном случае облегчение труда означает исключение необходимости выполнения набора обязательных мыслительных операций по технике перевода и, следовательно, процесс переводческой деятельности просто заменяется готовым продуктом. Электронный перевод сегодня не совершенен в такой степени, чтобы дать безукоризненно точный перевод. Неточности и ошибки ведут при этом к искажению смысла.

Еще одно направление для формирования переводческой компетенции – корпусная лингвистика. Корпусная лингвистика является одним из активно развивающимся направлений. Корпусная лингвистика – это раздел прикладной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использованием лингвистических корпусов (корпусов текстов) [4].

Существуют параллельные корпуса, которые представляют тексты на одном языке и их переводы на другой язык или другие языки. Примером такого корпуса является параллельный подкорпус русского языка, являющийся составной частью Национального корпуса русского языка. В нем представлены переводы русских текстов на английский, немецкий и др. языки, а также переводы с различных языков на русский.

Корпусы параллельных текстов уже давно используются в обучении иностранному языку.

Давайте рассмотрим способы работы с параллельным корпусом. К сожалению, на начальном этапе изучения языка корпус не будет являться основным средством для обучения. Зато для получения более глубоких знаний и для расширения словарного запаса, в частности при обучении профессионально ориентированной лексики корпус будет являться отличным инструментом.

Еще одним достоинством корпуса является наличие статистической информации о слове. Когда мы задаем поисковый запрос, в ответ мы получаем корпус примеров, а также количество документов и количество вхождений данного слова, а также размер самого подкорпуса, а кроме того выходные данные произведения, в котором встретился нужный нам термин.

На основе параллельного корпуса можно показать различные варианты перевода слова.

Преподаватель может сам находить примеры необходимой ему лексики, придумывать различные упражнения, которые разработаны на запоминание лексики, в частности многозначной, так как зачастую обучающиеся имеют тенденцию запоминать наиболее частотное значение слова, исключая остальные – менее частотные.

Также преподаватель может предложить обучающимся самостоятельно исследовать корпус, в частности для того, чтобы найти переводной эквивалент какого-либо понятия, сохранив для себя список примеров, найти перевод изучаемого грамматического явления и т. д.

В заключение отметим также необходимость четкого разделения в процессе аудиторной и самостоятельной работы разных видов учебного перевода: выборочный, устный, письменный, для печатной версии, для устного выступления, для автоматизированного перевода, для передачи по электронной почте и т. д.

Обучение навыкам перевода – неотъемлемая часть языкового образования. Письменный перевод является прекрасным способом обучения информативному чтению и письму, устный перевод неразрывно связан с формированием навыков устной речи и аудирования.

Литература

1. Tsagari D. Translation in Language Teaching and Assessment. – Cambridge Scholars Publishing, 2013. – 270 p.
2. Bell R. T. Translation and Translatoin. – London : Longman, 1995. – 298 p.
3. Jones R. H. Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice. – New York : Routledge, 1992. – 284 p.
4. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2003. – 360 с.

МЕТОДЫ И СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА РАЗЛИЧНЫМ ФОРМАМ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Калгина, Н.А. Неровная

ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

Аннотация: в статье рассматривается вопрос формирования коммуникативной компетентности курсантов при изучении иностранного языка, важным этапом которого является обучение порождению иноязычных высказываний как в диалогической, так и в монологической формах. Приводятся примеры различных методов обучения говорению.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; монологическая речь; диалогическая речь; ролевые игры.

Одним из самых важных направлений при обучении военных специалистов иностранному языку в военном вузе является формирование навыков и умений профессионально ориентированного диалогического общения. Под последним подразумевается такое общение, которое может возникнуть при прямом контакте с военнослужащими других стран. Для армии современной России первоочередную важность представляет организация партнерских отношений и стратегического взаимодействия с армиями других стран путем налаживания диалога. Строительство отношений и связей между армиями стран союзников и противников требует от военных готовности и способности вести профессиональную коммуникацию с представителями других культур [1, с. 162]. Особенность нашей военной академии состоит в том, что мы готовим военных специалистов в области технического обслуживания военных самолетов. Наши выпускники могут столкнуться с реальной ситуацией общения с иностранными специалистами в ходе совместных учений или в рамках осуществления миротворческих миссий. Цель, стоящая перед преподавателем иностранного языка, – обучить курсантов

осуществлять коммуникацию на английском языке как со специалистами своего звена, так и с экипажем воздушного судна.

Так как основная цель коммуникативной методики заключается в обучении иностранному языку как средству общения, то на занятиях обязательно должно присутствовать обучение порождению иноязычных высказываний как в диалогической, так и в монологической формах. Как диалогическая, так и монологическая речь имеют функцию общения, обмена мыслями и чувствами между людьми. Однако, диалогическая речь предназначена для прямого обмена информацией между двумя или несколькими участниками коммуникации. Она призвана решать такие задачи, как развитие умения задать вопрос, ответить на него, сообщить информацию, выразить личное отношение к порождаемым сообщениям. Монологическая речь носит, по большей части, одновекторный характер. Она выполняет другие функции: информативную, воздействующую, оценочную.

Диалог является довольно эффективным средством развития иноязычной коммуникативной компетенции курсантов вследствие широких возможностей в комбинации с минимальными временными затратами и эффективными результатами. На практических занятиях применяются следующие виды деятельности, помогающие формировать и развивать умение говорения: ролевая игра, дискуссия, описание явлений, схем, предметов, перевод и различные упражнения.

Посмотрим на некоторые базовые компоненты методик, применяемых при обучении диалогической речи. Существуют три подхода к пониманию роли и места диалога в обучении иностранному языку.

В первую очередь, диалог воспринимается как средство усвоения иностранного языка (языкового материала). Во-вторых, он рассматривается как способ организации всего учебного процесса при обучении иностранному языку. В-третьих, – это один из видов речевой деятельности, которым необходимо овладеть в ходе обучения. Тем не менее, в военном вузе целесообразнее рассматривать диалог как один из видов речевой деятельности,

который подлежит овладению в процессе изучения иностранного языка.

Диалог является весьма эффективным средством формирования и развития коммуникативной иноязычной компетенции курсантов благодаря своим широким возможностям в сочетании с незначительными временными затратами и объективными результатами. Диалогическая речь характеризуется краткостью высказывания, использованием разнообразных неречевых средств общения (мимика, жесты), особой ролью интонации, а также превалированием простых предложений. Единицей обучения диалогической речи является микродиалог, иными словами, ряд последовательных реплик, связанных между собой по форме и содержанию [3, с. 131]

В ходе проведения занятий мы используем следующие методы обучения диалогической и монологической речи:

На первом этапе обучения говорению курсанты знакомятся с новой лексикой на основе текстов, далее им предлагаются упражнения для заучивания, составление по образцу и воспроизведения небольших диалогов. Нам представляется важным, что на этом этапе при обучении диалогической речи курсанты записывают свои реплики, а затем воспроизводят их.

При изучении темы «Штабы. Организация и функции» с курсантами 3 курса преподаватель может перевести акцент на себя и сказать, что, так как он является гражданским преподавателем, ему не совсем ясна роль штабов в ходе проведения боевых действий, и более того, он считает, что штабы не выполняют какой-либо значимой функции (т.н. метод «от противного»). Курсантам предлагается согласиться или аргументировано опровергнуть данное высказывание.

Этот метод применяется и при изучении темы «Aerial Navigation», когда курсантам 4 года обучения предлагается опровергнуть или согласиться с высказыванием «GPS is not the best means of aerial navigation». Это же задание может выполняться в парах, тогда роль «непонимающего» собеседника берет на себя один из курсантов. При выполнении данного задания курсанты

учатся выражать свое мнение, выражать согласие/несогласие с собеседником.

Дискуссия является одним из самых действенных и продуктивных методов обучения говорению. Отправной точкой для дискуссии может послужить цитата, поговорка, которую курсантам предлагается прокомментировать, высказать свое мнение, опровергнуть мнение, с которым они не согласны. Примерами таких поговорок могут быть следующие: «Pens are mightier than swords», «Fight fire with fire», «All's fair in love and war». В ходе выполнения задания курсанты учатся слушать своих одноклассников с тем, чтобы услышать альтернативные точки зрения.

Вариантом начала дискуссии может быть задание, представляющее собой вопрос-утверждение, в котором курсантам предлагается размыслить и высказать свою точку зрения по проблеме, например, «What happens if the plane is not equipped with life-support equipment?» Особенность данного типа заданий состоит в том, что проблемность, логичность, и языковая правильность высказываний заключаются в реализации трех взаимодействующих компонентов: а) оценка и формулирование отдельной реплики и ответ на нее; б) выделение информации из полемического монолога и оценка аргументов; в) анализ полемического диалога в плане последовательности высказываний и весомости аргументации собеседников.

Активно используются ролевые игры – вид игровых заданий, предусматривающий распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуации общения в соответствии с темой и ролями учащихся. В ролевых играх обычно нет проблемной ситуации [4, с. 35]. Так, например, при изучении темы «Структура штаба» мы предлагаем курсантам представить себя в роли журналиста, берущего интервью у офицера штаба и расспросить офицера (или офицеров, так как задание может выполняться в группах из трех человек) о структуре и составных частях штаба. При этом «журналист» должен не только задавать вопросы, но и сам сообщить некоторую информацию о функциях отдельного подразделения штаба и попросить офицера подтвердить её или опровергнуть.

Таким образом, при выполнении данного задания курсанты не только закрепляют усвоение пройденного материала, но и совершенствуют навыки составления вопросов, выражения просьбы, согласия/несогласия с собеседником, вспоминают лексику и речевые клише по теме «Знакомство».

Другим вариантом ролевой игры с элементами дискуссии может быть следующий. При обсуждении темы «Характеристика боевых приказов» курсантам предлагается дать советы и рекомендации начинающему штабному офицеру по составлению приказов, аргументируя свою точку зрения.

При составлении диалогов курсанты могут отталкиваться не только от печатного текста, но и от прослушанных диалогов. К примеру, при изучении темы «Атака» одно из упражнений, выполняемых курсантами, заключается в прослушивании типового диалога между офицером и командиром, заполнении пропусков лексическими единицами, чтении полученного диалога и составлении своих диалогов по образцу с целью формирования навыка говорения.

Основой для говорения может служить просмотр видефрагментов и последующее их обсуждение. В частности, данный метод применяется нами при изучении темы «Внезапная атака» («Surprise Attack»). Курсанты смотрят видеосюжет об операции «Буря в пустыне» и отвечают на вопросы, направленные на выявление сути сюжета, обсуждают развитие ситуации.

Что касается монологов, такой вид работы часто осуществляется после изучения какой-либо темы в целях закрепления материала и контроля преподавателем его усвоения.

При работе с курсантами 4 курса применяется такой метод обучения говорению, как составление микродиалогов, например, по теме «Системы жизнеобеспечения» (“Life support equipment”). Курсантам предлагается обыграть ситуацию общения молодого летчика и специалиста по авиационному оборудованию, в которой летчик просит совета о том, как ему поступить в той или иной чрезвычайной ситуации. В данной коммуникативной ситуации тренируется составление условных типов предложений,

конструкций выражения просьбы, совета «What should I do if...? What would you advise me to do in case of ...? You should do..., You'd better do ..., I advise you to do.... . При этом курсант, дающий совет, должен повторить проблему, изложенную первым курсантом, и только потом высказать своё мнение, т. е. высказывание должно следовать следующей схеме: «If you do X..., do Y...».

При подготовке к такому виду диалогов нам представляется продуктивным использование подстановочной таблицы. Появившиеся еще десятилетия назад в работах Г. Палмера, П. Хэгболдта и других зарубежных методистов, они успешно используются в современных учебных пособиях как у нас в стране, так и за рубежом. При этом подстановочная таблица рассматривается как возможность обеспечить безошибочное структурирование предложений, когда одна и та же структура повторяется с разнообразным лексическим наполнением. Подстановочную таблицу можно считать «естественно-коммуникативной», если она позволяет учащемуся составить высказывания, в которых он что-либо сообщает о себе или выражает собственное мнение [5, с. 63]. Далее мы приводим пример такой подстановочной таблицы.

Таблица 1

Подстановочная таблица

What should I do if	fly at high altitudes	You should	rely on oxygen masks
	the plane is crashed		utilize a parachute
What would you advise me to do in case of	am injured	You'd better	use a pressure suit
	suffer from high G-load		employ ejection seat to escape an aircraft
What can I do if I	can't define location after escaping the plane	I advise you to You can	apply portable respirators
	am hungry		use a first-aid kit
	depressurization		use life support system
	biological and chemical threats		take advantage of emergency location devices

Данные методы помогают курсантам получать, развивать необходимые речевые умения, речевую культуру и формировать свой индивидуальный стиль общения.

Литература

1. Пронина О.П. Особенности обучения профессионально-направленному диалогическому общению // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3. – С. 162–164.

2. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2011. – № 3. – Т. 2. – С. 118–121.

3. Бетретдинова И. Х., Коган Ю.Н. Формирование коммуникативной компетенции курсантов на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык» // Образовательная среда сегодня : стратегии развития : сб. статей по мат-лам V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 апр. 2016 г.). – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (5). – С. 131–133.

4. Дмитренко Т.А. Методика преподавания иностранного языка в вузе : учеб. пособие. – М. : МЭЛИ, 2009. – 92 с.

5. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е.В. Карасева

Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина

Аннотация: главными целевыми установками в реализации новых ФГОС являются компетенции, получаемые в процессе обучения и необходимые в дальнейшей жизни. В ходе изучения иностранного языка формируется способность осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Для овладения этой компетенцией успешно используются методика коммуникативного системно-деятельностного подхода, активные методы обучения, методы проблемного обучения, игровые технологии, а также обучение в электронной информационно-образовательной среде.

Ключевые слова: ФГОС ВО (3+ +), иностранный язык, коммуникативный системно-деятельностный подход, активные методы обучения, игровые технологии, проблемное обучение, электронная информационно-образовательная среда.

Стремительный темп развития общества и системы образования в настоящее время требует от преподавания новых методик, ориентированных на формирование квалифицированной личности, готовой к принятию самостоятельных решений в постоянно меняющихся условиях. Главными целевыми установками в реализации новых стандартов третьего поколения являются компетенции, полученные студентами в процессе обучения. Компетентностный подход предполагает для студента более самостоятельную роль. Обучающийся должен уметь не просто воспроизводить полученную от преподавателя информацию, а учиться оригинально и нестандартно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям. Введение ФГОС нового поколения настраивает и студента, и преподавателя к формированию модели «образование в течение всей жизни». Эта концепция предполагает потребность учиться в течение всей жизни,

непрерывно, постоянно и последовательно. Каждый обучающийся должен обладать определенным набором компетенций, необходимых в дальнейшей жизни и последующем развитии. Ещё в 1981 году профессор С. П. Баранов в своей работе «Сущности процесса обучения» отмечает, что важнейшими задачами в обучении становятся формирование у обучаемых умений применять полученные знания в реальной действительности, подготовка человека к жизни в данном обществе [2].

ФГОС содержат современные прогрессивные требования не только к результату обучения, но и к его процессу. Для реализации современных ФГОС педагогам необходимо в своей работе уходить от старых традиционных методов, внедрять в свою деятельность возможности инновационных технологий.

Исключением не является и обучение иностранному языку. В ФГОС ВО (3++) одной из универсальных компетенций, которыми должен обладать выпускник неязыкового вуза – это способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке. Для овладения этой компетенцией в практике преподавания иностранных языков успешно используется методика системно-деятельностного подхода, позволяющая посредством речевой деятельности решать реальные и воображаемые задачи. Подобное моделирование различных жизненных ситуаций позволяет будущему выпускнику в дальнейшем самому благополучно находить пути решения различных проблем. Не стоит забывать, что при изучении иностранного языка термин *системно-деятельностный подход* дополняется важным словом *коммуникативный системно-деятельностный подход*, который подразумевает процесс изучения языка в ходе общения. Иностраный язык, в отличие от других учебных дисциплин, является одновременно и целью, и средством обучения. Самым эффективным, хотя и самым примитивным из методов долгое время являлся «метод гувернантки», т. е. непосредственного индивидуального общения на языке. Е.И. Пассов разрабатывает технологию коммуникативного обучения – обучения на основе общения, позволяющую достигнуть

высоких результатов [6]. Обучение на основе общения является сущностью всех интенсивных технологий обучения иностранному языку (интенсивные курсы Г. Лозанова, Г. Доли, А. Г. Горн, Г. А. Китайгородской и др.).

Важным условием реализации системно-деятельностного подхода при обучении иностранному языку в вузе является активное применение современных инновационных технологий. Их качественному использованию в обучении посвящены многие конференции, монографии, статьи ученых и методистов [1, 3, 5, 7].

Для активизации познавательной деятельности в обучении эффективными признаются активные методы обучения. Строятся они преимущественно на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы [4, 5] Активные методы обучения характеризуются высоким уровнем активности обучающихся. Важно то, что каждый метод активным делает тот, кто его применяет. Иными словами, повышение эффективности занятий возможно только при условии преобладания на всех этапах учебного процесса творческой, поисковой деятельности студентов над исполнительской, репродуктивной.

Эффективными приемами в обучении иностранному языку являются метод дискуссии и проблемное обучение, когда преподаватель дает студентам задание, подразумевающее несколько путей решения. В ходе обсуждения проблемы студенты самостоятельно находят её разрешение, не исключается, а приветствуется множество вариантов решения поставленной задачи. Роль педагога заключается в модерации дискуссии, правильном направлении этого процесса.

Важным является и наличие психологического комфорта участвующих в дебатах студентов. Ведь настоящее общение происходит там, где каждый умеет и не боится высказывать свою точку зрения по обсуждаемым вопросам, аргументировать ее, возразить собеседнику. Наличие психологического дискомфорта на занятии приводит к парализации стимулов к учебно-позна-

вательной деятельности. Главное значение отношений между педагогом и студентом – их взаимодействие, предполагающее совместный поиск решений, совместный анализ успехов и прочетов. В этом случае студент становится инициативным партнером.

С большим интересом студенты принимают участие в различных деловых играх, построенных на основе активизации и интенсификации учебной деятельности. Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Подготовка деловой игры начинается с разработки сценария. В его содержание входят: постановка учебной цели занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание ситуации и характеристик действующих лиц. Далее идет ввод в игру, ориентация участников и экспертов. Определяется алгоритм работы, формулируется главная цель занятия, обосновывается постановка проблемы и выбора ситуации. Выдаются дополнительные материалы, например, инструкции, правила.

Не стоит забывать и о компьютерной поддержке в обучении иностранному языку. Именно поэтому современными ФГОС введено требование к обязательному доступу обучающихся к электронной информационно-образовательной среде. Вариантов использования компьютеров в обучении иностранному языку достаточно много. Об этом свидетельствуют многочисленные труды [1, 3, 5, 7]. Отмечу некоторые моменты: внедрение обучающих программ, контроль изученного (тестирование), применение в качестве наглядности презентаций PowerPoint и, наконец, использование сети Интернет. Посещение немецкоязычных сай-

тов является одним из основных средств получения информации о стране изучаемого языка, истории, культуре, политическом устройстве и основных достопримечательностях. Эта информация актуальна, соответствует последним данным, многопланова, выставлена носителями языка. На некоторых сайтах можно совершать виртуальные экскурсии по городам, музеям, всемирно известным улицам. Задача преподавателя – помочь найти такую информацию.

Не секрет, что многие обучающиеся испытывают трудности с восприятием речи носителей языка на слух. Формирование навыков аудирования – один из способов решения данной проблемы. Многие сайты предоставляют аудиоинформацию. Полезен Интернет и при изучении грамматики и лексики немецкого языка. Существует большое количество сайтов, где изложены основные грамматические правила, приводятся примеры употребления сложных грамматических конструкций, дана информация о значении и этимологии слова.

Показателями успешности применяемых современных инновационных технологий является их эффективность; экономичность (усвоение большего объема информации за единицу времени); эргономичность (обучение в сотрудничестве, присутствие благоприятного эмоционального микроклимата, без переутомления); формирование положительной мотивации в освоении дисциплины, что предоставляет возможность обнаружить личностные качества обучаемых, воздействовать на зону ближайшего развития в обучении.

Приведу пример занятия немецкого языка с использованием инновационных технологий обучения. Описываемое занятие проводилось у студентов, обучающихся по направлениям «Дизайн» и «Туризм». Согласно рабочей программе, студенты в ходе обучения знакомятся со страной изучаемого языка, получают представление о её культуре и традициях. Не секрет, что информация, добытая самостоятельно, крепче сохраняется в памяти. Применяемая нетрадиционная форма занятия – виртуальная экскурсия, активизирует познавательную деятельность студен-

тов. Поэтому виртуальная экскурсия по Государственным художественным собраниям Дрездена соответствует и программе, и профилю обучения. Занятие проводится в кабинете иностранного языка, оснащённом средствами современных информационных технологий, в том числе выходом в Интернет. Студенты с помощью педагога учатся самостоятельно приобретать новые знания и умения с помощью информационных технологий (работа с иноязычными сайтами) и использовать их в практической деятельности. Работа в сети Интернет вызывает у студентов массу положительных эмоций, что также отражается на результативности занятия. Необходимо отметить, что в ходе виртуальной экскурсии преподавателем намечается необходимый минимум заданий, выполняемых студентами в ходе урока.

Те студенты, которые быстрее справляются с поставленными задачами, имеют возможность самостоятельно «прогуляться» по выставочным залам, познакомиться с информацией по любому интересующему экспонату; акцентировать своё внимание на том, что может пригодиться будущим дизайнерам и работникам сферы туризма в дальнейшей профессиональной деятельности. Здесь же реализуется и индивидуальный подход в обучении.

Исследователи отмечают, что студенты, обучающиеся в компьютерной среде, лучше структурируют информацию, легче оперируют крупными информационными блоками. При работе с компьютером активно развивается зрительная память и образное мышление. Отрицательными чертами компьютерного обучения является обеднение речи, уменьшение вербальных компонентов мышления. Психологи говорят также о преобладании клипового мышления. Поэтому следует чередовать поиск нужной информации в Интернете с последующим обсуждением поставленной преподавателем проблемы.

Знакомство с музейным комплексом в Дрездене происходит путем посещения официального сайта организации (<http://www.skd.museum/de/startseite/index.html>). Педагог руководит алгоритмом движения по сайту («по станциям»). Мультимедийная презентация обрамляет (подготавливает, направляет и

подытоживает) работу студентов с немецкоязычным сайтом. В аудитории стоят компьютеры с выходом в Интернет. Компьютеры пронумерованы согласно станциям. Для каждого компьютера прилагается отдельная станция. Группы из 2–3 человек переходят от одного компьютера к другому (от одного музея к другому), выполняя задания (выписывают нужную информацию для последующей работы). В ходе занятия используются различные ИКТ. Продуктивны разного рода дискуссии, направленные на развитие коммуникативного умения как главной цели иноязычного обучения. К примеру, это может быть деловая или ролевая игра, построенная по примерному сценарию. Группа туристов прибывает на экскурсию в музеи Дрездена. Для этого в игровой форме необходимо будет купить билеты, разузнать о графиках работы каждого из музеев, выяснить специфику каждого музея. Студентам, выполняющих в игре функцию работников музея, следует предоставить достоверную информацию о музеях, уметь проводить экскурсии по залам, описывать различные экспонаты, используя профессиональную лексику.

Профессионально-ориентированные технологии обучения, применяемые на этом занятии, направлены на овладение студентами профессиональной и коммуникативной компетенции, активное и творческое участие в обсуждении изучаемого материала. В ходе занятия развиваются социокультурная компетенция (приобщение к культуре страны изучаемого языка), учебно-познавательная компетенция (развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности). Совершенствуются профессиональные компетенции (осуществление профессиональной коммуникации на иностранном языке; использование современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач).

Студенты овладевают доступными способами самостоятельного изучения иностранных языков и иноязычных культур, в том числе с использованием новых информационных технологий. Развивается умение самостоятельно получать знания для

осуществления бытовой, деловой и профессиональной коммуникации на иностранном языке; повышается учебная самостоятельность, способность к самообразованию посредством сети Интернет. Такие занятия в большей степени повышают мотивацию студентов, активно развиваются их когнитивные и исследовательские умения. Таким образом, использование современных инновационных технологий оказывается достаточно результативным для реализации современных ФГОС.

Литература

1. Андреев А.А. Электронная педагогика : может она и существует [Электронный ресурс]: ELEARNING.BY Портал электронного обучения. URL: <http://www.e-learning.by/Article/Elektronnaja-pedagogika-mozhet-ona-i-suschestvuet/ELearning.html> (дата обращения: 8.02.2019).
2. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М., 1981. – 143 с.
3. Донецкая О.И. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам : учебно-методическое пособие. – Казань : КГУ, 2009. [Электронный ресурс]: URL.: <http://old.kpfu.ru/f21/k2/posob/index1.htm> (дата обращения: 8.02.2019).
4. Зарукина Е.В. Активные методы обучения : рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
5. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. – Новосибирск : НГАУ, 2012. – 58 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование : готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.
7. Полат Е.С. Дистанционное обучение. – М. : Владос, 1998. – 190 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПОДАЧИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

И.О. Кривцова

ФГБОУ ВО «ВГМУ имени Н.Н. Бурденко»

Аннотация: статья посвящена проблеме совершенствования усвоения теоретического материала иностранными студентами в рамках осуществления образовательного процесса в российском вузе. На основе обобщения опыта практической работы автор рассматривает трудности, возникающие при самостоятельном изучении учебной информации. С целью оптимизации учебного процесса определены основные аспекты структуры подачи теоретического материала. Проведены исследования, в ходе которых показаны преимущества использования адаптивных методических указаний с применением языка-посредника.

Ключевые слова: оптимизация учебного процесса, проблемы усвоения учебного материала, структура методических указаний, язык-посредник.

В настоящее время наша страна все больше стремится расширить международные связи в области высшего профессионального обучения. Это связано не только с намерением занять достойное место в мировом научном сообществе, но и с экономической составляющей, благодаря которой появляется возможность вкладывать дополнительные средства в развитие инновационных технологий, сверхсовременных научных проектов, модернизировать традиционные методы исследования и т. д. Привлечение иностранных студентов в условиях жесткой конкуренции в российские вузы становится важнейшей задачей современного высшего образования Российской Федерации. Сложившаяся обстановка требует более внимательного и грамотного подхода к обучению иностранных граждан. Продвижение экспорта образовательных услуг подразумевает подготовку

высококвалифицированных специалистов, востребованных на мировом рынке труда.

Компетентностная методология образовательного процесса предъявляет требования, необходимые для успешного освоения базовых профессиональных знаний и умений, соответствующих избранной профессии. Данный подход к образовательной деятельности ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки, отвечающего потребностям современного специалиста.

Для студентов-иностранцев первостепенное значение приобретает проблема совершенствования процесса обучения на русском языке, который служит для них не только средством повседневного общения, но и средством получения специальных знаний. Основы успешного овладения русским языком закладываются на начальном этапе обучения, который совпадает с периодом обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете.

Адаптация иностранных граждан к новым социокультурным условиям при поступлении в высшее учебное заведение является основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом. Трудности, которые иностранный студент особенно остро испытывает в первый год пребывания в новой стране носят разноплановый характер. Однако, учебно-познавательные трудности, связанные, в первую очередь, с недостаточной языковой подготовкой, преодолением различий в системах образования; адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, «выращивания» знаний, привития навыков самостоятельной работы – существенно осложняют непосредственно сам процесс обучения [1, с. 285].

Наряду с другими методами обучения огромную роль играет самостоятельная работа студентов с учебной литературой в аудиторное и внеаудиторное время. Одной из актуальных проблем обучения иностранцев является управление познавательной деятельностью по усвоению теоретического материала с помощью

учебных пособий, рекомендаций как средств самостоятельного обучения определенной дисциплине.

При самостоятельном изучении теоретического материала у студентов-иностранцев возникает целый ряд проблем:

- низкая лингвистическая компетентность не позволяет осознавать смысл прочитанного учебного материала;
- различие учебных программ средней школы, недостаток уровня базовых знаний по фундаментальным дисциплинам;
- неготовность воспринимать большой объем информации за счет недостаточного владения русским языком и сложности научной терминологии;
- при использовании словарей неспособность выбрать соответствующий данному контексту перевод;
- невозможность интерпретировать отдельные слова в смысловые предложения и т. д.

Все выше изложенное приводит к большим временным затратам при практически нулевом результате. В этом случае даже прилежный студент-иностранец испытывает сильнейший стресс, который может способствовать появлению симптомов депрессии, недомоганию, чувству собственной беспомощности и другим негативным последствиям.

Таким образом, с целью оптимизации усвоения учебной информации целесообразно адаптировать структуру подачи теоретического материала, учитывая особенности восприятия его содержания иностранными студентами.

Итак, обозначим основные аспекты структуры учебного пособия, методических рекомендаций для студентов-иностранцев:

- текст должен быть адаптированным для понимания, не содержать длинные многосложные предложения;
- использовать необходимо однозначные термины, избегать слова с множеством значений;
- одни и те же понятия, явления, термины обозначать одинаковыми словами;
- при использовании сокращений следует употреблять только общепризнанные и давать их расшифровку;

– использовать язык-посредник для ассоциативного восприятия информации в контексте данной темы.

На основе вышеизложенных рекомендаций были составлены оптимизированные методические рекомендации для самостоятельного изучения теоретического материала иностранными студентами. В качестве языка-посредника был использован английский язык, который является для студентов вторым разговорным языком. Структура методички включала в себя учебный материал на адаптированном русском языке, который дублировался на английском постранично. Так, в раскрытом виде студент мог видеть сразу две страницы одинакового содержания на двух языках, причем каждый новый абзац начинался строго напротив друг друга, симметрично. Так как английский текст, как правило, занимает меньше места, по сравнению с русским, то при необходимости в английском варианте между абзацами был сделан дополнительный пробел. Все формулы, рисунки, схемы, таблицы и т. п. также дублировались, даже если были абсолютно идентичны, т. е. не нуждались в переводе.

Такая структура была нацелена на то, чтобы увеличить наглядность и доступность учебной информации, что неизменно приводит к более успешному усвоению знаний. Прочитав текст на понятном студенту языке, у него появляется ассоциативное осмысление контекста предложенного материала. Поэтому, если затем он прочитает этот же текст на русском языке, то многие незнакомые слова становятся понятными по смыслу. На этом уровне осмысления целостной картины познания обучающийся запоминает и пробует воспроизвести изученный материал. В процессе такой самостоятельной работы у студента формируются навыки научного познания и изложения теоретического материала, развивается абстрактное мышление, поднимается внутренняя самооценка, генерируется идентификация себя как будущего специалиста. Кроме того, данная конфигурация подачи учебной информации существенно экономит время студента, избавляет его от бесконечных поисков адекватных переводов, снижает общую утомляемость, вселяет оптимизм.

Адаптированные таким образом методические указания студентам по теме «Течение и свойства жидкостей. Физические основы гемодинамики» были апробированы на кафедре нормальной физиологии Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко. В эксперименте принимали участие 70 иностранных студентов 1-го курса. Обучающиеся были разделены на две равные группы: контрольную и экспериментальную. Студентам было предложено самостоятельное изучение теоретического материала в течение 45 минут. Контрольная группа занималась, используя традиционную форму методических указаний, а экспериментальная – адаптированную, с применением языка-посредника. После этого все студенты были протестированы на компьютерах по изученной теме на русском языке. Анализ тестового контроля полученных знаний показал, что в экспериментальной группе средний балл оказался на 24 % выше, чем у контрольной группы.

Таким образом, можно говорить о повышении эффективности усвоения теоретического материала иностранными студентами при использовании оптимизированной подачи учебной информации с применением адаптивной структуры методических указаний, продублированных с помощью языка-посредника.

Выводы: Оптимизация подачи учебного материала с использованием языка-посредника при обучении иностранных студентов выявила ряд преимуществ:

- существенно уменьшает время изучения учебного материала;
- обеспечивает наглядность и доступность приобретаемых знаний;
- развивает ассоциативное осмысление в контексте изучаемого материала;
- формирует навыки самостоятельного научного познания;
- стимулирует самоидентификацию в будущей профессии;
- повышает успешность образовательного процесса.

В заключении хотелось бы отметить, что при формировании структуры теоретического материала для студентов-иностранцев

целесообразно регламентировать объем учебной информации и уровень ее усвоения, обеспечивать контроль полученных знаний в комплексе с другими формами образовательной деятельности. Это позволит повысить эффективность самостоятельной работы студентов при подготовке к практическим, семинарским и итоговым занятиям в аудиторное и внеаудиторное время и, следовательно, улучшить результаты образовательного процесса.

Литература

1. Кривцова И.О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко). – *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 8–2. – С. 284–288.

2. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/nauchno-pedagogicheskie-osnovy-vuzovskogo-uchebnika-russkogo-yazyka-dlya-inostrantsev-nachal#ixzz5f7QwSs4y>

3. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/nauchno-pedagogicheskie-osnovy-vuzovskogo-uchebnika-russkogo-yazyka-dlya-inostrantsev-nachal#ixzz5f7KGI9g>

ENABLING INTERMEDIATE LEARNERS TO WRITE FORMAL TRANSACTIONAL LETTERS

Е.С. Кузнецова

Воронежский государственный аграрный университет

Аннотация: в статье рассматривается проблема обучения письму студентов неязыковых вузов. Автором проведен анализ структурных и языковых особенностей формального электронного письма как жанра. В работе приведены примеры наиболее типичных ошибок студентов при обучении письму как виду речевой деятельности на английском языке. Автором предложены практические методические рекомендации по обучению написанию деловых электронных писем.

Ключевые слова: обучение письму; английский язык для специальных целей; электронное письмо

In this paper the focus is on developing intermediate learners' writing skills through the genre of transactional letters. I have chosen this topic for several reasons:

- my experience shows that intermediate learners are aware of a growing range of language structures, but they can struggle to organise their written work clearly and intelligibly;
- learners can use this genre in various contexts (information requests, job applications, exam preparation);
- the ability to write basic formal letters/emails requesting information is developed at intermediate level [4].

In the past decades, e-mail has become used for some of the purposes traditionally carried out by letter. Also, many of the request emails features can be applied to other genres of formal transactional writing.

Research supports the idea of analyzing written genres to better teach writing skills [7].

According to Tribble 'genre' is a communicative event which uses texts in a predictable way in order to achieve agreed communicative purpose, e.g. letter of application [10]. This also applies to writing

emails. From the genre perspective, email can communicate different transactional messages [5], e.g. requests, responses, or directives, which tend to contain elements that are associated with particular social actions.

As a transactional email sub-genre, request emails are also influenced by subject matter, the relationships between the writer and the receiver and the pattern of organization.

A request email is a solicited electronic letter addressed to a particular individual or company in order to elicit a specific response from its reader(s). This means that from a communication point of view, the most important part of the text is the enquiry itself, and the measure of success is whether the purpose (to receive the answer) is achieved. The efficient way to do it is to follow the established conventions in the organisation of content and use the language appropriate to a formal style.

The structure of the formal request email in English is fixed, and in many respects resembles the structure of traditional letters [3] i.e. introductory, body and concluding paragraphs. However, the limitations imposed by the screen consist in the generally accepted idea that the body of a message should not extend beyond the screen [ibid]. So, paragraph structure should be kept short and clear. This also allows respondents to add reactions which refer directly to the whole of a received message.

A header of an email (the *To*, *From* and *Subject* lines) also distinguishes it from a traditional letter. It can be regarded as a virtual envelope, which determines from and to whom the message will be sent.

The subject line is the first thing that the recipient of a request email is likely to notice, especially from an unknown sender. So it is a critical element in the decision-making process regarding what priority to assign to it. Clear, brief, relevant, and concrete subject descriptions are recommended, with the most important piece of information put at the beginning of the line, e.g. '*Volunteer job request*'.

Unlike in formal letter writing, it is common for an email to have only one sentence paragraph. New paragraphs are not usually indented but rather double-spaced.

Crystal [3, p.105] points out two important functions of emails closings which are different to traditional letters: firstly, farewell “acts as a boundary marker, indicating that further scrolling down is unnecessary”. Secondly, it identifies the sender to the recipient, especially if the e-address is opaque or email is forwarded.

Closely linked to genre is the notion of style. Because of its spontaneity and speed, transactional e-mail offers the option of greater levels of informality than are found elsewhere in traditional writing. Nevertheless, a lot of people expect a certain degree of formality based on status and social distance, especially in educational, business, and other workplace settings, where e-mails are routinely seen as providing a more convenient professionalism rather than just an opportunity for a chat (ibid).

Consequently, transactional email should meet the style requirements of a formal, polite, somewhat distant communication. It is undoubtedly the case that a writer needs to follow the layout rules, use the correct salutation and complimentary closing.

At the same time, due to the high level of the recipient’s accessibility and assumed fast responses the style of email seems to be more natural in comparison with the traditional formal letter.

Due to its virtual nature, email discourse represents a hybrid means of communication that shares both oral and written speech characteristics [11].

Transactional email often requires the writer to ask the recipient questions. To mitigate the force of a request, it is more effective to do it indirectly:

E.g. Could you send me more information about the trip, please?

I wonder if you could (possibly) provide me with more details about the company.

To Klímová, the syntax of the written discourse is less complex [9]. Also, new technologies are conducive to the use of contracted forms or a lack of punctuation:

E.g. I’m writing about your advert.

Although writing is an activity which many people engage in on a daily basis with few problems in their mother tongue, it is still frequently a cause of problems for foreign learners of English [6].

Writing a request email, following its genre features, poses a challenge for learners of English [2]. This may result in failure in communication.

The most obvious potential reason is that genre might be unfamiliar. It can be assumed that some learners have not written a transactional email in their L1.

Generic conventions can also be problematic for adult learners. Even those who frequently exchange formal emails in their L1 fail to recognize transactional email communicative purpose, structure and linguistic rules due to L1 interference.

For example, in Russian formal writing it is common to omit the salutation and opening sentence, and use the pronoun 'we' instead of 'I'.

Also, if intermediate learners have relatively good language proficiency but lack genre awareness, they tend to write as much as they know about the subject in long, poorly structured paragraphs.

Though some L2 learners manage to recognise and differentiate between some distinctive genres, e.g. a business letter and an email written to a friend, they sometimes fail to apply the appropriate level of formality in practice. For example, the most demanding stylistic aspects for some intermediate ESP students are the use of politeness strategies and indirect questions:

E.g. ? I want to get more information.

? Waiting for your answer.

Another student problem with style is the inclusion of colloquial expressions, such as? *I also wanna visit a castle*. This might be due to the fact that students generally view email as an informal means of communication. This is also the case when students employ phrasal-verbs in their formal writing, e.g. *look into that option*.

Moreover, this could be a result of them having been encouraged to use phrasal verbs in the spoken mode and informal written registers, and they have equated phrasal-verb use with 'good English' across all contexts of use.

We have found that some students lack control of formulaic expressions due to overgeneralisation, e.g. *? with concern to your email* (instead of *with reference to/with regard to*).

At intermediate level, a focus on appropriacy as well as accuracy is still in development and discourse markers/linking words are still being learnt. However, it can sometimes be difficult to focus student attention on cohesion, not just the language system control.

Many of the issues identified above can be addressed by a genre-based pedagogical approach to writing. In this approach, students are offered explicit and systematic explanations of the ways language functions in social contexts which determine the nature of content and organisation of the text [7, 1].

In terms of writing development, Dudley-Evans [cited in 1] identifies three stages in genre-based teaching. First, a model of a particular genre is introduced and analysed with the teacher's guidance to identify the text's communicative purpose and potential readership. Learners then carry out exercises which manipulate genre dependent structure and relevant language forms. Finally, learners are able to independently produce a target text (in our case transactional email requiring information).

Although most of the learner problems identified with formal request email writing can be addressed by an awareness-raising genre-based approach, areas, which might need further explicit training, are organisation and style.

The examination of model text is often prominent in the genre approach to writing, and helps raise learners' awareness of the conventions of typical request emails in English. Students read the letter and label the paragraphs with the names of the moves.

This activity allows students to realize how authors organise their writing.

To further identify the structure of request email, learners are given the cut up strips of such an email and asked to group them into a formal letter. This is followed by examining the whole text. Learners underline the key words/phrases and identify the aim of different paragraphs (e.g. reason for writing, relevant experience, requesting details, etc). Then students complete the paragraph plan.

This activity is effective because students generally appreciate the examples showing specifically what they have to produce. This

raises their awareness of the features of the genre and gives them some language chunks that they can use in their own writing.

To enable students to use the appropriate style in their writing, I give them the inappropriately written request email and ask a few simple comprehension questions, *e.g. Have they been in contact before?*

Then I ask what is wrong with the text, *e.g. too informal, doesn't follow request email-writing conventions*. I then elicit examples from the students of what they will need to change to make it more formal (vocabulary, sentence structure, layout, paragraphing, greeting and close). In pairs, students re-write the message to make it more appropriate as a formal email.

At this stage I also draw attention to the conventional greetings and endings for formal emails. It may also be worth highlighting the punctuation used here, *e.g. a comma after the greeting*, as this can vary between languages. Other issues which are problematic for my learners, such as paragraphing, discourse markers/linking words, over-long sentences, etc., can also be dealt with here.

In this activity students master their writing skills through understanding the type of language that is used in a formal email by contrasting it with informal communications. This enables the students to use the style appropriate to the purpose.

Taking a genre-based approach to teaching writing skills ensures that necessary language is treated in context by explicitly drawing attention to both purpose and audience. By so doing, it can address most of the problems intermediate students face with organisation, style and appropriate language patterns. The suggested teaching solutions demonstrate how a genre-based approach might be realised with regards to writing a formal request emails. Going forward, I will encourage students to exploit authentic discourse structures, so they comprehend writing as a tool that they can utilize outside the classroom.

Литература

1. Badger, R. and White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*. 54(2), 153–160.

2. Biber, D. and Conrad, S. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge: CUP.
3. Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: CUP.
4. *Global Scale of English Learning Objectives for Adult Learners* (2017). Pearson.
5. Goldstein, J. and Sabin R.E. (2006). Using Speech Acts to Categorize Email and Identify Email Genres. *Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences*. [online] < <https://pdfs.semanticscholar.org/e65c/295c5dde16162a2fb881f76b5b5db2fcc1d4.pdf> > [16.02.2019].
6. Hedge, T. (2005). *Writing*. 2nd eds. Oxford: OUP.
7. Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. 2nd eds. Pearson: Harlow.
8. Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*. 16, 148–164.
9. Klímová, B. (2004). Formal Written English and its Change. In: Šárka Ježková (ed.) *Learning Together – Proceedings of 4th International and 8th National ATECR Conference*. University of Pardubice.
10. Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: OUP.
11. Vurdien, R. (2011). Email discourse. *MET* 20 (1), 62–68.

ОБУЧАЮЩАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО УСИЛЕНИЯ ГУМАНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Л.Е. Кузнецова

ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

Аннотация: в статье рассматриваются свойства обучающей игры, как инструмента усиления гуманизации иноязычной подготовки курсантов военных вузов. Выявлено соответствие обучающей игры принципам гуманитарной педагогики.

Ключевые слова: гуманизация обучения, обучающая игра, иностранный язык для специальных целей

Обучающая игра используется в образовании с давних пор. Ее дидактические свойства подробно описаны и проанализированы в работах, посвященных проблемам философии, педагогики, психологии, социологии, медицины, цифрового образования. Характеристики и особенности применения обучающей игры нашли отражение в трудах таких исследователей, как Н.П. Анисимов, А.А. Анисимова, И.Л. Бим, Л.В. Выготский, А.В. Коньшева, В.В. Петрусинский, М.Ф. Стронин, Д.Б. Эльконин. За все время использования были выявлены значительные дидактические и психологические возможности обучающей игры, благодаря чему она не теряет привлекательности и для современного преподавателя вуза.

Известен целый ряд определений обучающей игры: игра как способ расширения опыта участников в учебной – максимально приближенной к реальной – ситуации [7, с. 126], как «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [11, с. 3], как «особым образом организованное ситуативное упражнение, при выполнении которого создаются возможности для многократно-

го повторения, например речевого образца (образцов), в условиях, максимально приближенных к условиям реального общения (с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого акта)» [1, с. 166] и многое другое. Как видно из определений, общую идею и представление об этом явлении связывают с таким видом деятельности обучающегося, который подразумевает его вовлеченность в деятельность сообщества себе подобных по статусу, возрасту, целеполаганию и прочим показателям. Одним словом, участник обучающей игры вступает в определенные отношения с другим игроком, а наличие второго субъекта, будь то другой обучающийся или проявленный в реальности тем или иным образом общественный опыт, усиливает гуманизацию обучения. Несмотря на разнообразие форм этих отношений, они составляют человеческое общение, которое, по мысли Ш. А. Амонашвили, является главным методом гуманистического воспитания [2].

Вообще, по мнению специалистов, современной отечественной системе образования необходимы перемены, направленные на создание благоприятных условий для развития личностных качеств обучающихся и формирования надпредметных компетенций [4]. Ценностную ориентацию личности молодого человека требуется связать в области воспитания с так называемым культурным ядром [термин С.Г. Новикова], являющимся воплощением базовых национальных ценностей. Система иноязычной подготовки специалистов военных вузов не является исключением: приоритетность технократического подхода к образованию обусловили острую нехватку технологий обучения, ориентированных на совершенствование и самосовершенствование личности.

Усиление гуманизации обучения подразумевает отказ от рутинных видов деятельности и одновременно поиск путей, нацеленных на использование приемов и методов коммуникативного подхода, которые обеспечивают свободное от прямого принуждения мышление, сотрудничество и сотворчество объектов образования. Гуманистическая направленность образования обусловлена принципами, выявленными и получившими под-

робный комментарий в работах Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, Г.К. Селевко. В ряду основных принципов гуманитарной педагогики в теории и практике обучения языкам наиболее значимым для данного исследования представляется принцип недирективного взаимодействия обучающего и обучающегося, а также принцип формирования творческих способностей личности [1, с. 55].

О гуманистической направленности обучения дисциплине «Иностранный язык» можно говорить лишь в том случае, если имеет место свободное межличностное общение средствами иностранного языка. Обучающая игра по своей сути и нацеливает участников на коммуникативное взаимодействие, обеспечивая «двуплановость и двусубъектность» [термин М.М. Бахтина] мышления, которые М. М. Бахтин считал неотъемлемым свойством гуманитарного мышления [3, с. 301].

Гуманистическая направленность обучающей игры проявляется в ее функциях:

- мотивирует обучающихся к устному общению;
- способствует реализации творческого и личностного потенциала, обучающегося в многообразии возможностей;
- способствует развитию таких психических процессов, как образное мышление, способность к абстрагированию, обобщению и произвольное запоминание, самостоятельность, инициативность [11];
- входя в комплекс психосберегающих технологий обучения иностранному языку (вместе с аудиовизуальной наглядностью, музыкой, компьютерным обеспечением, проектной работой и социально-психологическими тренингами) [10], облегчает сложный с психологической точки зрения процесс общения для практического достижения целей;
- обеспечивает постоянное эмоциональное взаимодействие между обучающимися.

Перечисленные функции обучающей игры придают новое качество практическому занятию, а педагогическими результатами применения обучающей игры можно считать:

- равноправное общение преподавателя и обучающихся;
- свободное от замечаний и дисциплинарных ограничений проявление эмоций в процессе усвоения материала;
- творческую ориентацию личности будущего военного командира на занятии;
- новизну формы преподнесения материала: художественная литература, репродукции картин и другие артефакты культуры (в том числе, национальной) как среда игровой ситуации.

Гуманистическая ориентация личности в процессе использования обучающей игры возможна в разновозрастных группах и в контексте различного содержания учебного материала, а также на любом из основных этапов практического занятия – введения, повторения, закрепления и контроля изученного языкового материала.

Обращение к игровым технологиям обеспечивает одну из важнейших, по мнению Е.И. Пассова, составляющих содержания обучения – ее речевую направленность [8], – которая зачастую утрачивается на занятии. Например, один из обязательных этапов занятия – введение грамматики – ограничен по времени, но при этом предполагает, с одной стороны, усвоение теоретических знаний о языковом явлении, а, с другой, выполнение грамматических упражнений для контроля усвоенной теории. В этих видах деятельности по сложившемуся в традиционном обучении плану наиболее активно действует преподаватель, причем временное ограничение не всегда позволяет ему убедиться в успешном овладении новым материалом обучающимися, что особенно верно при работе в большой группе. В данных условиях речевая направленность может быть сохранена лишь в том случае, если использование иностранного языка максимально приближено к реальной ситуации, то есть, путем перевода дидактической задачи в игровую.

В этом случае игровые задачи решаются с использованием зрительной опоры на грамматическую таблицу или подобный дидактический материал, содержащий также примеры использования в речи с переводом. Введение грамматики проходит,

таким образом, на иностранном языке, что не нарушает коммуникативной обстановки практического занятия и позволяет избежать порочного пути «от грамматики к языку» [Е.И. Пасов, А.В. Конышева, Г.К. Селевко]. Участники обучающей игры в соответствии с правилами следуют двум тактикам игрового поведения, которые по своей сути соответствуют типам речевых упражнений: сначала выполняют речевую задачу, организованную в виде игры (или игровой ситуации), а затем – коммуникативную. Подобное сочетание игровых элементов с дидактическими также позволяет сохранить на занятии характеристики обучающей игры.

Усилению гуманизации способствует совместная творческая работа преподавателя и обучающегося, которая проявляется в сотрудничестве, когда обучающийся стремится во что бы то ни стало добиться первенства, «выиграть», показав, с одной стороны, адекватное использование грамматического явления в коммуникативной ситуации, в то же время неосознанно формируя внутренние мотивы к творчеству, характерные для речевого акта. Творчество обучающего предполагает его готовность использовать учебную игру на любом из этапов занятия, способность обогатить исходный замысел и план практического занятия, и, как результат, дать возможность обучающемуся реализовать свою личность в речи.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что гуманистический подход в обучении иностранным языкам в военном вузе актуален сегодня, как никогда, а обучающая игра открывает возможности для социализации обучающихся и развития необходимых компетенций без ограничения узкой специализацией. Игра, как вид деятельности, направленный на решение проблем, делает востребованными приобретенные и сформированные речевые навыки для организации конструктивного диалога, предоставляет благоприятные условия для создания среды, которая, по результатам современных исследований, необходима для развития личностных качеств будущего специалиста как субъекта творчества и приобретения новых знаний, а также опыта межличностного взаимодействия [6].

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Амонашвили Ш.А. Созидая человека. – М. : Знание, 1982. – 92 с.
3. Бахтин М.М. Проблема текста // Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.
4. Бережная И.Ф. Гуманизация общества и гуманитаризация образования как актуальная проблема теории и практики педагогики // Антропологические науки : инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы III Международной, научно-практической конференции. – Воронеж : Научная книга, 2015. – С. 5–10.
5. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. – Мн. : ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
6. Новиков С. Г. Проблемы воспитания в контексте постиндустриальной модернизации России // Непрерывное образование : XXI век. – Вып. 2, 2013. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://i1121.petsu.ru/journal/article.php?id=2084> (дата обращения 27.01.19)
7. Панфилова А.П. Игровая образовательная деятельность как условие развития навыков сотрудничества // Интерактивная наука. – Чебоксары : ООО Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», №6, 2016. – С. 27–33.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. : Просвещение, 1989. – 278 с.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. – Т. 1. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.
10. Стародубцева Е. А. Психосберегающие технологии обучения иностранному языку в языковом вузе (на материале преподавания английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Спец. 13.00.02. – М., 2007 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-psihosberegayuschie-tehnologii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-yazykovom-vuze#ixzz5dbpJ4Rqn>
11. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М. : Просвещение, 1984. – 112 с.

'COMPUTERIZED SUPPORT' IN TEACHING ENGLISH

Н.И. Малыгина, Н.М. Шишкина

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье описывается опыт использования технологического ресурса в создании расширенных возможностей обучения студентов. Авторы убеждены, что «компьютерная поддержка» помогает организовать самостоятельную работу студентов и тем самым позволяет им лучше развивать языковые способности.

Разработаны три видеокурса на базе обучающей среды Moodle для студентов естественно-научных факультетов Воронежского государственного университета, изучающих английский для общих целей и английский для специальных целей.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; электронный учебный курс на базе Moodle; языковые виды деятельности в формате computer-based.

'Computers have become so widespread in schools and homes and their uses have expanded so dramatically that the majority of language teachers now think about the implications. Technology brings about changes in the teaching methodologies of foreign language' [1, p. 625].

To exploit computers' potential we need language teaching specialists who can promote a complementary relationship between computer technology and appropriate pedagogic programs [2].

'Clearly, the 'work' of language teachers is now seen to increasingly revolve around introducing new media and text types' [3, p. 57].

The paper is focused on sharing some experience in using technological resource in creating enriched language learning opportunities for students.

Undoubtedly, today access to the wealth of resources found on the Web helps to promote the development of students' independent learning skills and improve their English both in the classroom environment and outside the classroom. Such a blended approach

makes person-centered teaching and learning more effective and efficient since it aims to achieve intellectual as well as social, cultural and personal development by combining the benefits of face-to-face encounters with online learning.

It should be mentioned that the use of technology is never the goal, but rather a tool for helping learners use the target language to accomplish authentic tasks.

As far as it has been able to ascertain, the process of learning in the classroom is accelerated by adjusting Web-based technology, namely by adjusting three Moodle-based English video courses for students of Science Departments of Voronezh State University that have been designed and applied in teaching the English language. The two courses named 'Everyday Life' and 'Social Life' have been created for the first-year students learning English for General Purposes. The course 'English Guide for IT Specialists' is intended for students doing a Master's degree in such academic fields as: Applied Mathematics and Informatics and Computer Science and Information Technology [4–8].

According to the curriculum of the English language the courses are composed of different thematic modules. In addition, each module consists of educational material, a series of tasks which students carry out through a range of exercises such as matching, multiple choice, true/false statements, gap filling and completion, cloze procedure, sequencing and crosswords [4, p. 96].

Note, that the educational material and a wide variety of exercises aim to develop and promote reading and writing skills as well as language communication skills [8, p. 359].

Moreover, the courses incorporate «Video Viewing» modules that introduce the students to video episodes, telling about different events and situations, as well as video-based tasks that are aimed at broadening the students' mind. For a generation brought up on screens, video can boost motivation and engage teenage students. Combining a visual context with a spoken language, there is no doubt that video is a powerful medium for both learning and teaching a foreign language. It brings the outside world into the classroom since we can see people's facial expressions and body language [4, 5].

The suggested courses that we can name ‘Computerized Support’ provide audio-video material that can be paused, repeated and played more. Thus, each student can tailor their learning experience to their individual needs and in so doing get hands-on experience that will enhance their understanding on certain issues. Besides, Moodle-based English video courses are very good at what is known as *drill and practice*. What’s more, as an alternative to the web where students can wander with little or no guidance, these courses present information in a more compact and reliable form.

It should be noted that the content of the three Moodle-based English video courses is accessible and consistent across different web browsers and devices. However, it remains the case that connections can be slow or unstable especially during ‘rush hours’ when lots of people are online. There may be a problem with the cost or simple availability of technological resources such as the Internet.

Anyway, we have observed many benefits of such computer-aided both teaching and learning English.

For the teacher they are the following:

– Teachers gain valuable professional development experience that expands their own repertoire;

– It fosters originality of material feed;

– The material can be updated whenever deemed necessary;

– Students’ work is under control;

– Watching the process of students’ performance and seeing the mistakes they have made teachers can track students’ progress.

– Automatic performance assessment considerably eases the burden of busy teachers in checking the results;

– Teachers can work on their own schedule;

– It pursues students’ self-learning outside the classroom;

It leads students to become life-long learners.

For the student they are the following:

– It brings out empathic understanding of English;

– It develops in students the attitudes of realness, authenticity and transparency;

– Authentic video material creates a climate in which curiosity can be nourished and enhanced;

- Students make essential links between language learning, computer skills and the world beyond;
- Teenage students, who are accustomed to computer screens, embrace clicking on icons or dragging texts;
- Students can work on their own schedule;
- Students control the pace of their learning;
- The computer is extremely patient and gives private feedback, i.e. announces if the answer is right or wrong;
- The computer tests students on language already learnt;
- More shy students can feel free in their own environment. This will raise their self-esteem and their knowledge will be improving;
- It maintains an upbeat atmosphere and playful attitude: as students do the tasks, they can listen to their favourite music in the background.

Note, as the students work on their own completing computer-based tasks, the course helps to try a new alternative approach whose main idea is ‘taking the central focus away from the teacher as conveyer of knowledge to giving students learning experiences that are as realistic as possible where they play a central role’ [9, p.46].

In this case the computer provides an opportunity for students to be less dependent on a teacher and have more freedom to experiment on their own with natural language [10, p.19].

Furthermore, to teach students to work independently, gain and use the necessary knowledge is one of the main tasks of higher educational institutions. According to the state standard of Russian education the quality of training specialists must be obtained through the extension of quantity and quality of independent work [7, p. 163].

Applying the Moodle-based English video courses designed for the students of Science Departments of Voronezh State University ensures both teachers and students that it is a valid and important teaching and learning tool for organizing students’ self-study [4, p. 96].

However, needless to say, that teacher presence is still very important to students while doing the entire spectrum of computer-based language activities. Teachers are needed to conduct review sessions to reinforce what has been learnt. Encouraging students to participate and offering praise are deemed important by students.

To sum up, Moodle-based English video courses have been designed to assist English teachers in facilitating and mediating language learning for their students. These online video courses have turned out to be highly practical for bridging the gap between curricular requirements and self-directed learning.

Thus, a foreign language can be more effectively acquired through the mentioned above 'computerized support', of course, with the guidance from a qualified language teacher.

Литература

1. Малыгина, Н.И., Шишкина Н.М. Дистанционные образовательные технологии в организации самостоятельной работы студентов / Н.И. Малыгина, Н.М. Шишкина // Английский язык для нефилологов. Проблемы ESP. – 2015. – Вып. 6 – Воронеж : Истоки, 2015. – С. 32–35.

2. Шишкина, Н.М., Малыгина, Н.И. Организация самостоятельной работы студентов/ Н.М. Шишкина, Н.И.Малыгина // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – Вып. №4, 2015. – С. 113 – 116.

3. Шишкина, Н.М., Малыгина, Н.И. К вопросу об использовании электронного учебно-методического комплекса «English Guide For IT Specialists» для организации самостоятельной работы магистрантов/ Н.М. Шишкина, Н.И. Малыгина // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Вып. № 4, 2017. – С. 163 – 167.

4. Шишкина, Н.М., Малыгина, Н.И. A Way to Promote Students' Independent Study While Learning a Foreign Language/ Н.М. Шишкина, Н.И. Малыгина // Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 окт. 2018 г. / редкол.: О.А. Воробьёва (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 357–360.

5. Littlemore, J. (2001). Learner autonomy, self-instruction and new technologies in language learning: Current theory and practice in higher education in Europe // ICT and language learning: A European perspective, 2001, Swets & Zeitlinger Publishers, pp. 39–60.

6. Chapelle, C. (2001). Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing and research, Cambridge : Cambridge University Press. – 228 p.

7. Gruba, P. (2004). Computer-assisted language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), Handbook of Applied Linguistics (pp. 623-48). Oxford : Blackwell.

8. http://www.thefullwiki.org/Computer_assisted_language_learning

9. Lankshear, C.& Knobel, M. (2003). *New literacies : Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press. – 223 p.

10. Shishkina, N.M., Malykhina, N.I. *Applying Moodle in Teaching and Learning English / N.M. Shishkina, N.I. Malykhina // Обучая, вдохновляй : к новым высотам педагогического мастерства : материалы XXI Междунар. конф. национального объединения преподавателей английского языка в России (Екатеринбург, 14–18 апреля 2015 г.)*. – Урал. гос. пед. ун-т. – Ч. 2. – Екатеринбург, 2015. – С. 95–97.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Е.А. Проценко

Воронежский институт МВД России

Аннотация: в статье обосновывается необходимость повышения эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции, исходя из современных требований. Автором представлена концепция интегративного подхода к обучению иностранному языку, сочетающая в себе принципы коммуникативного, интерактивного и инновационного обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная компетенция, коммуникативный подход, интерактивное обучение, профессионализация обучения, сотрудники ОВД, языковые барьеры; мультимедийное электронное пособие.

Исходя из современной концепции образования, главной задачей образовательной организации высшего образования на сегодняшний день является обучение и воспитание квалифицированных сотрудников, соответствующих всем требованиям, предъявляемым к выпускникам. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения нацелены на формирование у обучающихся широкого спектра компетенций, что, в конечном счете, должно способствовать подготовке специалиста, готового решать разные производственные задачи. При этом акцент переносится на профессионально значимые компетенции, т. е. именно те, которые будут востребованы при исполнении служебных обязанностей в определенной профессиональной сфере.

В современных условиях глобализации, необходимости расширения сфер международного полицейского сотрудничества, а также учитывая различные мероприятия международного уровня, к организации и проведению которых привлекаются сотруд-

ники органов внутренних дел, существенно возрастает объективная потребность в полицейских, владеющих иностранными языками. Кроме того, принимая во внимание интенсивные межнациональные контакты и миграционные процессы, происходящие в современном мире, участились случаи обращения в полицию иностранных граждан. Как следствие, проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции приобретает все большую актуальность и значимость.

На сегодняшний день профессиональная подготовка сотрудников органов внутренних дел наряду с их профессиональным обучением, служебно-боевой, физической и правовой, включает также языковую подготовку. При этом иностранный язык изучают не только курсанты очной и заочной форм обучения, но и сотрудники различных должностных категорий, в том числе впервые принимаемые на службу в органы внутренних дел. Данное направление занимает особое место в системе подготовки кадров для органов внутренних дел и в настоящее время находится в стадии интенсивной модернизации под постоянным контролем руководства МВД.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что необходимость изучения иностранных языков и развития навыков межкультурной коммуникации у сотрудников полиции осознается во всем мире. Как известно, к важным качествам британских полицейских относят лидерские качества, физическую подготовку и навыки общения. Несмотря на практически повсеместное распространение английского языка в мире, на сегодняшний день знание иностранного языка выделяется как особый навык в британской полиции. Ведь именно сотрудники полиции чаще всего взаимодействуют с мигрантами, что предполагает способность найти с ними общий язык. Именно поэтому среди требований, предъявляемых к полицейским в Великобритании, – умение общаться с людьми, умение связно и логично выражать свои мысли в письменной форме, а также знание иностранного языка. В частности, на сегодняшний день подчеркивается необходимость изучения таких иностранных языков, как польский, румынский, литовский, русский и голландский.

В нашей стране владение иностранными языками все чаще становится необходимым сотрудникам органов внутренних дел не только для участия в международных миссиях по поддержанию мира, но и в ходе обеспечения правопорядка на различных спортивных мероприятиях международного уровня, а также в процессе осуществления профессиональной деятельности. В этих условиях образовательный процесс должен быть нацелен на повышение качества языковой подготовки путем применения различных инновационных технологий.

В целом, формирование иноязычной коммуникативной компетенции предполагает подготовку специалистов, готовых и способных успешно решать оперативные служебные задачи в условиях иноязычного общения. Первостепенное значение имеет формирование речевой культуры, развитие навыков использования иностранного языка как средства профессионального общения с иностранными гражданами.

Необходимо учитывать, что процесс обучения в системе МВД имеет определенные специфические особенности, представляя собой «определенную совокупность взаимосвязанных инвариантных компонентов, необходимых для создания целостного управляемого образовательного процесса, обеспечивающего формирование личности с заданными качествами, и профессиональную подготовку квалифицированного специалиста» [3, с. 275].

Как известно, образовательный процесс в ведомственных образовательных организациях отличается ряд специфических особенностей, которые способны оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на результат обучения.

С одной стороны, учебный процесс в образовательных организациях МВД России представляет собой «триединый целесообразный процесс обучения, воспитания и развития личности обучающегося» [1, с. 7], органично сочетая в себе обучение и воспитание сотрудника полиции, развитие в нем не только лидерских качеств, но и командного духа, готовности к работе в команде, к взаимопомощи и взаимовыручке. Все эти факторы могут и должны эффективно использоваться в процессе обуче-

ния иностранному языку, который выступает в данном случае в качестве средства формирования личности. Кроме того, отсутствие пропусков занятий без уважительной причины, строгая дисциплина, специально отводимое время для самостоятельной подготовки, а также проведение регулярных консультаций с преподавателями во многом способствуют успешности обучения.

С другой стороны, целый ряд факторов осложняет процесс изучения иностранного языка, оказывая отрицательное влияние на его эффективность, в частности, продолжительный рабочий день, многочисленные служебные обязанности, проблемы адаптации курсантов младших курсов, сложности эффективной организации самостоятельной подготовки, «непрофильность» дисциплины и т. д. [1, с. 5]. В процессе преподавания иностранного языка возникают и другие проблемы, такие как разный стартовый уровень владения иностранным языком; небольшой выбор рекомендованной учебной литературы; достаточно ограниченное количество часов и т. д. Все эти факторы в совокупности делают задачу эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции трудно достижимой.

Выход из сложившейся ситуации мы видим в применении различных инновационных методов и образовательных технологий. Инновационное обучение предполагает продуктивную, творческую образовательную деятельность и преподавателя, и обучающихся на всех этапах учебно-воспитательного процесса, стимулирование поисковой деятельности, развитие способности к построению собственной модели деятельности, ее изменению и развитию.

В качестве методологической базы обучения иностранному языку сотрудников полиции мы выбрали интегративный подход, сочетающий в себе принципы коммуникативного, интерактивного и практико-ориентированного обучения. С нашей точки зрения, такая концепция в наибольшей степени способствует достижению поставленной цели формирования иноязычной коммуникативной компетенции в контексте профессиональной деятельности.

Исходя из приведенных принципов, преподавателями специально разрабатываются мультимедийные курсы иностранного языка для различных учебных программ. В частности, для слушателей факультета профессиональной подготовки было подготовлено электронное мультимедийное пособие «English for policing». Данное пособие ориентировано на моделирование речевого поведения сотрудника полиции в наиболее типичных ситуациях, предполагающих взаимодействие с иностранными гражданами, такие как «Идентификация личности», «Установление и поддержание контакта», «Оказание первой помощи», «Охрана общественного порядка», «Ориентирование в городе», «Опрос потерпевшего или свидетеля», «Обеспечение безопасности дорожного движения» и т. п. [2].

Для подготовки личного состава Воронежского института МВД России, задействованного в охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности в период подготовки и проведения международных спортивных мероприятий, был подготовлен «Практикум по межъязыковой коммуникации в профессионально обусловленных ситуациях». Он включает базовые учебно-симулятивные задания, в которых отрабатываются определенные модели речевого поведения в конкретных профессионально значимых ситуациях.

Практика использования электронных практико-ориентированных курсов иностранного языка показывает, что использование инновационных образовательных технологий, мультимедийных и технических средств обучения существенно повышает интерес обучающихся, способствует концентрации внимания и более эффективному усвоению учебного материала. Более того, преподаватель получает возможность максимально приблизить учебный процесс к условиям реальной межкультурной коммуникации, в том числе и профессиональной.

Подчеркнем, что мы придерживаемся широкого понимания коммуникативного подхода в обучении. По нашему мнению, обучение иностранному языку должно включать, помимо собственно языковых навыков и умений, развитие общей культуры

общения, знакомство с основными стратегиями и тактиками межкультурной коммуникации, а также овладение различными аккомодационными методиками, способными облегчить понимание между носителями разных языков.

Наряду с вышесказанным, целесообразно учить сотрудников полиции правильно и своевременно преодолевать языковые барьеры, которые могут помешать их взаимодействию с иностранными гражданами. Незнание языка, на котором говорит иностранец, создает недопонимание и, как следствие, препятствия на пути дальнейшего взаимодействия. Конечно, знать все иностранные языки практически невозможно, поэтому полицейским необходимо владеть различными способами преодоления языковых барьеров.

Среди стратегий, которые предлагаются зарубежным полицейским для преодоления языковых барьеров, можно выделить три основных способа. Во-первых, язык тела или жесты могут помочь понять основной смысл высказывания, если языковые барьеры мешают взаимопониманию. Показательно в этой связи, что в последние годы сотрудники, замещающие отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации, обязаны владеть навыками русского жестового языка. Второй способ – это средства наглядности. Если вы не можете выразить свои мысли разговорным или жестовым языком, можно просто нарисовать то, что вы хотели сказать. Для того чтобы люди, говорящие на иностранном языке, смогли вас понять, потребуется только карандаш и бумага, а также базовые навыки рисования. И, наконец, проблему языковых барьеров в какой-то степени помогают решить современные технологии, в частности, электронные переводчики. Однако не стоит забывать, что подобные устройства не всегда могут предложить точную и корректную интерпретацию иноязычной речи. Кроме того, если Вы не понимаете, на каком языке говорит ваш собеседник, то невозможно установить язык ввода.

Подводя итог, можно сказать, что современные требования к сотрудникам полиции включают в себя не только специаль-

ную подготовку и знание законов, но и общие коммуникативные умения, и способность осуществлять межкультурную профессиональную коммуникацию. Полицейские должны уметь находить общий язык с разными людьми, даже если они говорят на разных языках. Языковые барьеры неизбежно снижают эффективность работы полиции, поэтому эффективное формирование иноязычной коммуникативной компетенции сотрудников полиции является на современном этапе одной из актуальных и первостепенных задач, решению которой во многом способствуют инновационные методы обучения иностранным языкам.

Литература

1. Беломытцева Н.А. Оптимизация системы обучения иностранному языку курсантов вузов МВД : на примере преподавания французского язык : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2003. – 130 с.

2. Жилина И.А., Проценко Е.А. Мультимедийный курс иностранного языка как средство оптимизации языковой подготовки в образовательных организациях МВД России // Реализация инновационной системы языковой подготовки в неязыковых образовательных организациях : проблемы и перспективы : сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж, 2017. – С. 30–37.

3. Кравчук Л.С., Навроцкая И.Н., Земляков В.Д. О роли иностранного языка в формировании профессиональной компетенции сотрудников полиции // Историческая и социально-образовательная мысль. – Т. 7. – №6. – 2015. – С. 275–278.

ПРИМЕНЕНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИИ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Л.В. Разуваева, С.В. Шерстникова

ВГМУ им. Н.Н. Бурденко

Аннотация: в статье рассматривается ряд методических задач, решение которых необходимо при обучении иностранных студентов русскому языку, как языку будущей профессии. В работе приводится лингводидактическая типология научных текстов, используемая во многих учебных пособиях по научному стилю речи, а также анализируются пособия, выполненные в рамках данной классификации и используемые авторами в процессе обучения иностранцев русскому языку в медицинском вузе.

Ключевые слова: учебно-профессиональная сфера; научный стиль речи; лингводидактическая типология; текст.

С развитием международных деловых контактов в современном мире вопрос о преподавании иностранных языков в неязыковых вузах стал одним из самых актуальных. Особенно актуален он для тех преподавателей, которые работают со студентами-иностранцами, приехавшими в нашу страну получить образование при помощи иностранного языка.

Студенты, желающие обучаться на иностранном языке с целью получения профессии, наиболее пристально и внимательно относятся к языку-посреднику. Иностраный язык в этом случае для студента – посредник между ним и профессией, инструмент для получения профессиональных знаний и умений. Отсюда, соответственно, и повышенная ответственность преподавателя за уровень знаний его студентов.

Подготовка специалистов проводится на основе коммуникативной направленности обучения, которая связана с формированием интерактивной компетенции с целью развития познавательных процессов, творческого мышления, речевой активности.

Поскольку эффективность овладения иностранным языком зависит не только от стратегии обучаемого, но и от стратегии обучения, то максимальный эффект может быть достигнут в гармонии этих стратегий. Важным фактором, помогающим достичь этой цели, является повышение эффективности педагогического воздействия преподавателя на студентов, их общение на занятии в условиях полной социально-психологической совместимости. Студенты воспринимают иностранный язык (в нашем случае, русский) как ненужный предмет до тех пор, пока для каждого речевого или языкового действия у них не появится цель. Целью для наших студентов в данном случае является ощущение взаимодействия русского языка с другими предметами, изучаемыми в вузе. Иностранцам хочется быстрее овладеть русским языком на том уровне, на котором им необходимо общаться в процессе получения специальности.

Довузовский этап обучения предусматривает эту проблему и дает базовые знания учебно-профессиональной сферы. В медицинском вузе это знания по математике, физике, химии и биологии. Основной единицей обучения здесь выступает профильный текст. На уроках русского языка для иностранцев в рамках коммуникативно-ориентированного подхода, имеющего в своей основе идею обучения общению на изучаемом языке, студентам предлагается систематизированный профессионально-ориентированный текстовый материал с релевантным для дидактических целей набором моделей построения текстов заданного содержания и определенной функциональной направленностью. Еще в конце XX века была представлена типология научных текстов в «Учебнике русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей». В основе разработанной концепции лежит положение о том, что «структура текста регулируется его смыслом» [4, с. 34], а организующим началом смысла текста является его тема, которая и есть предмет коммуникации. Базируясь на подобном представлении понятия «текст», авторы «Учебника» разработали лингводидактическую типологию научных текстов: 1) тексты о предметах, 2) тексты о процессах (произ-

водственных, познавательных и исторических); 3) тексты о свойствах, 4) тексты о лицах; 5) тексты об отношениях (зависимость, обусловленность). Эта типология хорошо себя зарекомендовала, в связи с чем большее количество учебных пособий на подготовительных факультетах страны и в наше время основываются на данной классификации. Не исключение и «Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев. Медико-биологический профиль» [1], разработанное и изданное силами нашей кафедры. В пособии существуют такие разделы, как «Классификация предметов и принадлежность предмета к классу», «Определение объекта и характеристика предмета» и др., связанные с текстовой типологией, описанной выше. Содержание текстов, входящих в разделы учебника, ограничено уровнем владения русским языком студентов начального этапа и рамками школьной программы по профильным предметам, необходимым для поступления в вуз. Это могут быть тексты «Клетка», «Кровеносные сосуды», «Тяжелая вода», «Двигается или покоится тело?» и др.

В начале XXI века в результате анализа текстового материала медико-биологического профиля данная классификация текстов была расширена, добавлены тексты об организмах [9], тексты о патологическом состоянии лица [5], тексты о практической деятельности лица [6]. Это стало необходимым дополнением, так как студентам не хватало в полном объеме знаний и умений в учебно-профессиональной сфере, полученных на предвузе. Зачастую эти знания о строении клетки, способах движения, различного рода химических реакциях, веществах и классификациях организмов помогают студенту продвинутого этапа обучения только на так называемых теоретических дисциплинах (химии, биологии, анатомии). А современный студент-первокурсник должен успешно осваивать и другие предметы (история медицины, правоведение, биоэтика). Освоение подобных дисциплин происходит как в письменной, так и устной формах, а значит на уроках русского языка в иностранной аудитории должны быть проработаны тексты соответствующего типа и содержания в этих двух формах общения.

При чтении специальных текстов расширяется круг речевых умений и навыков, связанных с техникой чтения, с различением и узнаванием языковых единиц (слов, синтаксических конструкций), с пониманием содержания текста. Формируются и такие виды умений, как перевод специального текста, конспектирование и реферирование.

Важными умениями, необходимыми для чтения и понимания научной литературы, связанной с овладением медицинской специальности, являются умения определять главную мысль в прочитанном тексте, конспективно передавать его содержание, выбирать научные факты, нужные ссылки, пользоваться словарями и справочниками.

В данный момент мы не располагаем уникальным пособием, в котором бы реализовывались все компетенции, необходимые студенту продвинутого этапа обучения. Поэтому наши студенты занимаются по разным пособиям, ориентированным на освоение учебно-профессиональной сферы медико-биологического профиля. Это пособия: Скнар Г.Д., Журавлева В.Н., Дерипаско Л.И. Пособие по русскому языку для иностранных студентов медицинских вузов [8]; Дьякова В.Н. Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков [2]; Копров В.Ю. Синтаксис русского языка для медиков и биологов. Объектное и обстоятельственные отношения [3]; Разуваева Л.В. Пособие по развитию навыков профессионально ориентированной речи медицинского профиля (для студентов-иностранцев 1–2 курсов) [7]; Шерстникова С.В. Методические указания по обучению реферированию (для студентов-иностранцев медицинских и фармацевтических специальностей продвинутого и завершающего этапов обучения) [10].

Остановимся соответственно на пособиях, разработанных преподавателями нашей кафедры. «Пособие по развитию навыков профессионально ориентированной речи медицинского профиля (для студентов-иностранцев 1–2 курсов)» Л.В. Разуваевой ориентировано на развитие устной речи будущего специалиста. Цель данного пособия – помочь студентам-иностранцам продвинутого этапа обучения реализовать свои коммуникативные по-

требности в учебной и социально-профессиональной макросферах общения и подготовить их к профессиональному общению на поздних этапах обучения. Лексико-грамматический материал пособия, во-первых, направлен на закрепление изученного объема знаний и умений на довузовском этапе обучения:

Прочитайте слова, называющие персонал поликлиники. Расположите слова по возрастающей иерархии.

Прочитайте и переведите слова, называющие внутренние органы человека. Напишите. К каким системам относятся эти органы.

Прочитайте слова, называющие части лица. Составьте с ними словосочетания по модели: что находится где.

Во-вторых, – на освоение минимума специальной лексики и лексико-грамматических конструкций устной профессиональной речи медицинского работника:

Прочитайте диалоги. Выпишите из них слова и словосочетания, относящиеся 1) к симптомам болезни; 2) к советам врача; 3) к диагнозу.

Прочитайте ситуации. Расскажите, что нужно делать в данных ситуациях. При ответе используйте слова для справок (Например, У Даши температура 38,8°, ее знобит. Даша жалуется на головную боль, кашель, насморк.)

Составьте рассказ о том, что видели студенты-медики, будущие врачи, когда они были на практике в поликлиниках/ больницах. Используйте информацию прочитанного текста и материалы для справок.

Закончите высказывания, употребив выделенные средства связи текста. Используйте информацию прочитанного текста (Например, 1) Интеллектуальные способности зависят не только от природы, но и 2) Для нормального функционирования мозга необходимы многие микроэлементы. К их числу относятся ...).

Целью речевых заданий пособия является формирование навыков и умений осмысления текста, выделения основных логико-смысловых частей текста, построения монологического и

диалогического высказываний в рамках речевой ситуации при помощи изученных языковых средств русского языка.

Особо следует остановиться на вопросах обучения профессионально-ориентированной речи иностранных студентов курса с элементами английского языка. Преподавателями кафедры русского языка ВГМУ им. Н.Н. Бурденко создано учебно-методическое пособие по обучению научному стилю речи для иностранных студентов-англофонов 1, 2 курсов. Цель данного пособия – обучение языковым и речевым навыкам и умениям в учебно-профессиональной сфере. В задачи пособия входит ввод и активизация лексики и синтаксических моделей, развитие навыков ознакомительного и изучающего чтения на материале текстов по дисциплине «Анатомия», а также развитие навыков монологической речи на базе научного стиля. Особое внимание уделяется формированию и развитию дополнительных навыков работы с научным текстом – составлению простого и сложного номинативного плана текста. При составлении текстов и заданий авторы опирались на содержание учебников общетеоретических дисциплин, используемых на этапе довузовской подготовки, а также на первом и втором курсах обучения в медицинском вузе. Микротексты с элементами описания и повествования – описание внешнего и внутреннего строения тела человека, тексты о функционировании систем и аппаратов органов – составлены и расположены в соответствии с принципом нарастающей сложности. «Представленный в учебно-методическом пособии лексико-грамматический материал, тексты с развернутой системой заданий позволяют иностранным студентам, изучающим научный стиль современного русского языка, поэтапно овладеть языковыми и речевыми умениями и навыками в учебно-профессиональной сфере» [11, с. 42].

Учебно-методическое пособие «Подготовка к клинической практике» адресовано студентам-англофонам 3 курса. Основной целью данного пособия является подготовка студентов к успешному прохождению медицинской практики в больнице на 3 курсе. Клиническая практика в медицинском вузе предусматривает

посещение больничных палат, проведение опроса стационарных больных и заполнение на основании полученных сведений медицинской карты. Профессиональное общение при этом осуществляется на русском языке. Тексты и диалоги, включенные в учебное пособие, содержат информацию об основных разделах медицинской карты стационарного больного: 1. Паспортные данные. 2. Жалобы. 3. История настоящего заболевания. 4. История жизни больного. 5. Объективное (настоящее) состояние больного. Каждый урок содержит задания, развивающие умения и навыки выделять основную информацию – сведения о больном – и оформлять ее в соответствии с требованиями заполнения медицинской карты.

В предтекстовых заданиях дается толкование новых слов и грамматических явлений, а также тренируется их употребление. На этом этапе вводится необходимая терминология: слова и словосочетания, обозначающие названия и симптомы заболеваний. Особое внимание уделено разговорной и просторечной лексике, объясняются значения слов и выражений, которые может использовать больной в беседе с врачом и понимание которых может вызвать у иностранных студентов серьезные трудности, например, *грудная жаба – стенокардия, желтуха – болезнь Боткина; боль отдает в руку – боль иррадирует в руку.*

Примеры заданий:

Проанализируйте таблицу. Обратите внимание на слова, характеризующие жалобы больного и соответствующие им симптомы заболевания.

Заполните таблицу. Выпишите из предложенного списка жалобы больного (колонка Б) и симптомы заболевания, сформулированные врачом (колонка В) по образцу:

<i>Б</i>	<i>В</i>
<i>левый бок заложен</i>	<i>боли в левом нижнебоковом отделе</i>
<i>...</i>	<i>...</i>

В притекстовых заданиях формируется коммуникативная установка на чтение, при котором извлекается необходимый

объем информации. Примеры заданий, выполняемых при работе с текстом или диалогом:

Прочитайте текст (прослушайте диалог). Выпишите из текста (при прослушивании – запишите) информацию, соответствующую разделам медицинской карты стационарного больного (Б). Запишите информацию профессиональным языком (В) по образцу:

<i>Разделы медицинской карты</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>
<i>I. Паспортные данные</i>	<i>Работаю телеграфистом на Центральном телеграфе</i>	<i>Телеграфист. Место работы – Центральный телеграф</i>
<i>II. Жалобы</i>	<i>Быстро устаю. Ночью не могу уснуть</i>	<i>Быстрая утомляемость. Бессонница</i>
<i>III. История настоящего заболевания</i>	<i>Позавчера стало хуже</i>	<i>Последнее ухудшение наступило два дня назад</i>
<i>IV. Из истории жизни</i>	<i>Когда был ребенком, два раза болел воспалением легких</i>	<i>В детском возрасте дважды перенес пневмонию</i>

В послетекстовых заданиях студентам предлагается оформить записи в медицинской карте, используя соответствующие речевые обороты (*больной жалуется на ...*, *больного беспокоит ...*; *боли сопровождаются ...*, *считает себя больным с ...*, *последнее ухудшение наступило ...*), а также средства связи (*в дальнейшем, кроме того, также*), подготовить сообщение о больном для выступления на клинической конференции.

При обучении диалогической речи – составлению диалога врача с больным – рекомендуются следующие типы заданий:

Проанализируйте таблицу и запомните основные типы вопросов, которые врач задает больному.

Прочитайте вопросы врача и сформулируйте ответы больного.

Прочитайте ответы больного и сформулируйте вопросы врача.

На основании информации текста составьте диалоги врача с больным.

Итак, при выполнении задачи по обучению иностранному языку, как языку осваиваемой специальности преподаватели осуществляют отбор учебной литературы с учетом доминирующей функциональной направленности текстового материала пособия. Только выделив основную задачу на каждом этапе обучения, подобрав соответствующий данной задаче текстовый материал и определив направленность притекстовых и послетекстовых заданий, пособие может быть эффективным, а работая с ним можно добиться поставленной цели – получение профессии посредством иностранного языка.

Литература

1. Дедова О.М., Корнев В.А. Пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев. Медико-биологический профиль (Элементарный, базовый и I сертификационный уровни) / О.М. Дедова, В.А. Корнев. – Воронеж : Изд-во ВГМУ, 2015.

2. Дьякова В.Н. Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи иностранных студентов-медиков. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : «Златоуст», 2002.

3. Копров В.Ю. Синтаксис русского языка для медиков и биологов. Объектное и обстоятельственное отношения : учебное пособие для иностранных учащихся медицинских, фармацевтических и биологических специальностей / В.Ю. Копров, И.М. Сушкова, Е.Н. Фарха. – М. : Русский язык. Курсы, 2017.

4. Кривоносов А.Т. «Лингвистика текста» и исследование взаимоотношения языка и мышления / Вопросы языкознания. – 1986. – № 6.

5. Куриленко В.Б., Макарова М.А., Смолдырева Т.А. Обучение студентов-медиков общению в научно-профессиональной сфере («Патологическое состояние человека») / Вестник РУДН. Серия: Русский язык нефилологов. – М. : Изд-во РУДН, 2001.

6. Прохорова И.О. Клиническая практика. – М. : Изд-во РУДН, 2001.
7. Разуваева Л.В. пособие по развитию навыков профессионально ориентированной речи медицинского профиля (для студентов-иностранцев 1– 2 курсов) / Л.В. Разуваева. – Воронеж : Изд-во ВГМУ, 2017.
8. Скнар Г.Д., Журавлева В.Н., Дерипаско Л.И. Пособие по русскому языку для иностранных студентов медицинских вузов : в 2-х частях / под общ. ред. проф. Чернышова В.Н., доц. Скнар Г.Д. – М. : ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2003.
9. Титова Л.А. Учебное пособие по русскому языку для студентов-медиков 1 курса. Научный стиль речи. – М. : Изд-во УДН, 1989.
10. Шерстникова С.В. Методические указания по обучению реферированию (для студентов-иностранцев медицинских и фармацевтических специальностей продвинутого и завершающего этапов обучения) / С.В. Шерстникова. – Воронеж : Изд-во ВГМА, 2006.
11. Шерстникова С.В. Обучение иностранных учащихся языку специальности на материале текстов по анатомии // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. № 1(20). – С. 38–42.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ НА КАФЕДРЕ НОРМАЛЬНОЙ ФИЗИОЛОГИИ ФГБОУ ВО «ВГМУ»

В.А. Семилетова

ФГБОУ ВО «ВГМУ им. Н.Н. Бурденко» Минздрава России

Аннотация: в статье рассмотрены особенности преподавания нормальной физиологии в условиях медицинского вуза у студентов – иностранцев, обучающихся на английском языке. Проведено сравнение успеваемости по нормальной физиологии у студентов иностранцев, обучающихся на русском языке, и студентов-англофонов.

Ключевые слова: студенты-англофоны; медицинский вуз; преподавание; учебно-методический комплекс.

Преподавание на английском языке в вузах Российской Федерации стало уже привычным явлением. В течение многих лет на кафедре нормальной физиологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко ведутся занятия со студентами-иностранцами на языке-посреднике (английский). И, несмотря на то, что в настоящее время кафедрами российских вузов накоплен обширный опыт преподавания дисциплин, в том числе студентам-медикам, с использованием языка-посредника (английский, французский), остро стоит вопрос реализации общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в группах, обучающихся студентов-англофонов.

Как известно, компетентностная модель выпускника высшего учебного заведения охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, и отражает междисциплинарные требования к результату образования [1, 2]. Имеющие место высокая интенсивность современного обучения, усложнение программ, увеличение информационной нагрузки часто являются причиной неуспеваемости студентов. В случае студентов-англофонов следует отметить еще наличие сложностей в пребывании на территории государства,

языком которого они не владеют, в адаптации не только к иным климатическим условиям, иным условиям обучения, но и к иной языковой и культурной среде.

В целом, согласно литературным данным, причины академической неуспеваемости студентов можно условно разделить на субъективные и объективные. Субъективные зависят от индивидуальных качеств студента, на которые может повлиять сам обучающийся – неумения управлять своим временем, пропуски занятий, пробелы в школьном обучении, отсутствие мотивации. Как показывают проведенные исследования, большинство студентов, пропускающих более 10 % всех занятий, не способны в полной мере осваивать учебный материал [3, 4]. А часто наблюдаются пропуски занятий в 30 % и 50 % случаях. Проблема посещаемости должна решаться на уровне вуза: например, к студентам, систематически пропускающим занятия без уважительной причины, следует применять меры административного воздействия, вплоть до отчисления. Введенная рейтинговая система контроля и оценки успеваемости также принуждает студентов к постоянной систематической работе [3, 4]. Объективные причины неуспеваемости студентов выявить и скорректировать бывает сложно. К ним, в первую очередь, следует отнести особенности формирования познавательных функций, связанных с индивидуально-типологическими особенностями [2]. В этой связи особенно важной является возможность улучшить усвоение студентами материала, воздействуя на объективные причины неуспеваемости, с учетом психоэмоциональных особенностей испытуемых, учетом особенностей их межкультурной коммуникации. Спасением для студентов-англофонов в этом случае является большое число внеконтактной (самостоятельной) работы студентов, когда они могут акцентировать свое внимание на сложные вопросы предмета, и использовать для подготовки материал на родном языке. Однако самостоятельная внеучебная работа для студентов-англофонов должна проводиться под четким контролем со стороны преподавателя, что не всегда возможно в принятой образовательной среде.

На кафедре нормальной физиологии ВГМУ ведется интенсивная работа по подготовке педагогических кадров для препо-

давания студентам на языке-посреднике (английский), а также разработка и переработка учебно-методического комплекса для студентов-англофилов.

Так, 50 % преподавателей, преподающих на кафедре, имеют уровень владения английским языком Intermediate и выше. Следует отметить, что у студентов, поступающих в вуз для обучения на английском языке (почти на 100 % это граждане Индии), как правило, английский язык является вторым языком, и сильно отличается от классического британского английского, так популярного для изучения в России. Более того, английский этих студентов не является также и типично американским, поэтому основная сложность поджидает наших педагогов при входе в каждую отдельную группу. Студенты не всегда понимают друг друга, общаясь на английском языке, и часто не понимают педагога. Много времени уходит на адаптацию педагога и студентов к языку друг друга. Именно поэтому остро встал вопрос о разработке собственного учебно-методического комплекса. Дело в том, что очень хорошие англоязычные учебники, в том числе учебник Гайтона, являются «неподъемными» для нашего контингента обучающихся.

Разработанный к настоящему времени на кафедре нормальной физиологии учебно-методический комплекс для студентов, обучающихся на английском языке, включает учебник по нормальной физиологии [5]; тетради по физиологии, отражающие учебно-экспериментальный комплекс дисциплины «нормальная физиология» и соответствующий перечню необходимых к усвоению студентом практических навыков; комплекс педагогических контролирующих материалов: экзаменационных билетов, заданий по практическим навыкам, ситуационных задач по курсу дисциплины, банк тестовых заданий текущего и остаточного уровня знаний; виртуальный лабораторный практикум на английском языке, включающий в себя 45 тем по 9 разделам дисциплины «нормальная физиология».

И все равно этого мало. Для каждой группы мы подбираем собственные педагогические инструменты для максимального усвоения знаний. Используем активную смену видов деятельно-

сти во время занятия, вовлекая максимально сенсорные системы студентов в процесс обучения: вижу-пишу-говорю-слышу...

Международное общение накладывает на наших педагогов обязательства по изучению культуры тех стран, откуда приезжают студенты, по изучению особенностей межкультурной коммуникации, этики и деонтологии общения с обучаемыми иностранцами. Мы разные. В частности, можно отметить, что у российских студентов в основном преобладает желание помогать людям, они направлены на текущий учебный процесс, напряженность механизмов адаптации свойственна им в меньшей степени. Иностранцы студенты-англофоны, кроме желания лечить людей, отмечают значительную важность для них семейных традиций. Они направлены на достижение результата (диплом, успех деятельности) и отличаются высокой степенью напряжения адаптационных механизмов.

Проведя сравнение успеваемости по нормальной физиологии у студентов иностранцев, обучающихся на русском языке (Узбекистан, Туркменистан, Израиль, Абхазия, Украина, Марокко, Иордания, Ирак и пр.), и студентов-англофонов (Индия), мы отметили следующие результаты. По результатам сдачи экзамена студенты-иностранцы, обучающиеся на русском языке, распределились следующим образом: «отлично» – 9 % студентов, «хорошо» – 14 %, «удовлетворительно» – 74 %, «неудовлетворительно» – 3 %. Студенты-англофоны распределились следующим образом: «отлично» – 9 % студентов, «хорошо» – 6 %, «удовлетворительно» – 82 %, «неудовлетворительно» – 3 %.

Таким образом, по результатам экзамена по дисциплине «нормальная физиология», среди студентов-англофонов количество хороших результатов меньше – в основном, за счет перехода в область удовлетворительного сектора оценок, хотя количество оценок «отлично» и «неудовлетворительно» одинаково. Учитывая контингент обучаемых студентов, одной из причин является то, что в институте МИМОС в ВГМУ им. Н.Н. Бурденко на русском языке обучаются студенты, либо прибывающие с постсоветского пространства и хорошо знающие русский язык, (и, либо) студенты, прошедшие подготовительный факультет, успевшие адаптироваться к местному климату, культуре, языковой среде.

Следовательно, комплекс мероприятий, использующийся на кафедре нормальной физиологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко для реализации общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций при обучении студентов-англофонов, включающий разработку учебно-методического комплекса, исследование индивидуально-типологических особенностей студентов и выбор соответствующих этим особенностям технологий преподавания, оказывается весьма эффективным, хотя и требующим своего развития: написание новых методических пособий и учебников, с учетом опыта преподавания на английском языке; развитие лекционного курса; создание наглядности для студентов-англофонов; привлечение студентов к научной деятельности, к участию в конференциях по научной тематике; проведение олимпиад и конкурсов по изучаемым дисциплинам на английском языке.

Литература

1. Андреев А.Л. Инновационный путь развития России в контексте глобального пространства образования // Вестник Российской Академии наук, 2010. – Т. 80. – № 2. – С. 99106.
2. Булгакова Я.В. Мотивационные особенности российских и иностранных студентов при адаптации к учебному процессу/ Я.В. Булгакова, В.А. Семилетова, А.А. Натарова // Организационные и методические основы учебно-воспитательной работы в медицинском ВУЗе. – Вып. II, 2010. – С. 186–187.
3. Мельников В.М. Экзаменационный стресс студентов и основные методы его оптимизации [Электронный ресурс] // Издательство Аналитика Родис [Офиц. сайт]. URL: <http://publishingvak.ru/file/archive-psychology-2012-1/4-melnikov.pdf>
4. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994. – 254 с.
5. Normal physiology. Short course for English-speaking students / Shukurov F.A., Dorokhov E.V., Yakovlev V.N., Bulgakova Ya.V., Karpova A.V., Semiletova V.A. – Tadjik State Medical University. – Dushanbe, 2015.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СПО С ИПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ

В.Е. Середина, Е.Ю. Чайка

Воронежский государственный университет

Аннотация: в статье дается определение и общая характеристика профессиональной коммуникативной компетенции, формирующейся у обучающихся по программе среднего профессионального образования (СПО) на занятиях по иностранному языку в вузе; представлена кейс-технология как эффективный способ вовлечения обучающихся в решение профессионально значимых задач на иностранном языке, описаны этапы реализации данной технологии на занятиях по английскому языку со студентами СПО по направлению «Реклама».

Ключевые слова: иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; программа СПО; кейс-технология.

В настоящее время в высшей профессиональной школе происходят изменения, касающиеся содержания, дидактических методов и организационных форм обучения, распространяющиеся на различные направления подготовки будущих специалистов, в том числе и специалистов по рекламе.

В положениях Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования говорится, что высшие учебные заведения должны ежегодно обновлять основные образовательные программы с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы, придерживаясь рекомендаций по обеспечению качества подготовки выпускников [6].

В связи с необходимостью улучшения качества отечественного образования одной из ведущих задач профессиональной подготовки студентов, обучающихся в вузе по программам среднего профессионального образования, является формирование личности конкурентоспособного специалиста, компетентного в

своих обязанностях, владеющего навыками переноса знаний в новые производственные условия, а также навыками самостоятельного приобретения необходимых знаний и умений, и особенно важным является формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих специалистов [7].

В методической литературе существуют многочисленные определения иноязычной коммуникативной компетенции. Под иноязычной коммуникативной компетенцией такие отечественные авторы, как И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова понимают совокупность иноязычных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления коммуникации на иностранном языке.

В рекламной сфере иноязычная коммуникативная компетенция становится неотъемлемой частью профессиональной коммуникации: как отмечает В.Н. Лавриненко, коммуникация является одним из важнейших инструментов общения специалиста в сфере рекламы. Эффективность его деятельности зависит от искусства его общения с клиентом, от уровня сформированной коммуникативной компетенции [4].

Вследствие этого главной целью подготовки студентов, обучающихся в вузе по программе среднего профессионального образования по специальности «Реклама», является не просто развитие коммуникативных умений речевой деятельности на иностранном (английском) языке, но и готовность и способность взаимодействовать с представителями международного сообщества, используя в качестве средства коммуникации изучаемый язык [6]. Недостаточная сформированность важных качеств, связанных с деловым общением, несоответствие уровня их развития требованиям, предъявляемым к деятельности будущего специалиста, приводят к длительной профессиональной адаптации такого специалиста в производственных ситуациях. На различных этапах обучения и подготовки будущих специалистов в системе среднего профессионального образования по направлению «Реклама» следует уделять достаточное внимание формированию навыков профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

О.Н. Исаева под иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией понимает способность будущего выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции [2]. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция включает в себя ряд компонентов, таких как: устное и письменное иноязычное общение, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; межкультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, решение ряда коммуникативных задач, готовность к общению в разных коммуникативных ситуациях, умение начинать, направлять, контролировать, регулировать коммуникативный процесс [4]. Решение проблемы развития специальных умений, связанных с овладением основами общения еще в вузе, является необходимым условием повышения качества профессиональной подготовки специалиста в рекламной сфере. Сформированность умений общения в данной профессиональной сфере становится основой для успешного применения выпускниками вузов своих способностей и творческих сил.

Как считает Л.Ж. Караванова, успешность формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов может быть достигнута при решении следующих задач [3]:

1) формирование мотивационно-ценностного отношения к коммуникации;

2) формирование системы знаний об основных функциях и стратегиях речевой коммуникации, коммуникативной деятельности;

3) развитие коммуникативных компетенций.

Специфика компетенции как определенного типа профессиональной готовности состоит в том, что она большей частью приобретает в ситуациях реального решения профессиональных проблем. В связи с этим более широкое распространение

получает метод конкретных ситуаций, т.н. метод кейсов, или кейс-технология (от англ. *case* – случай, ситуация).

Метод кейсов – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций. Цель данного метода – совместными усилиями группы обучающихся проанализировать ситуацию и выработать практическое наиболее оптимальное решение. Обучающимся предлагается осмыслить ситуации профессиональной деятельности, которые предусматривают необходимость решения проблемы. В процессе разрешения конкретной проблемы обучающиеся используют весь необходимый комплекс усвоенных знаний и умений. Кейс-метод способствует развитию у студентов умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказывать свою, убеждать окружающих, представлять перед группой свой вариант решения проблемы, обсуждать способы решения проблемы в группе, участвовать в дискуссии, а также выработать свой стиль мышления и поведения [1].

Как отмечает в своей работе О.К. Ильина, реализация метода кейсов на практике связана с воплощением ряда принципов, каждый из которых имеет значение в формировании коммуникативных компетенций у студентов среднего профессионального образования в сфере рекламы [1]:

- принцип сотрудничества, предполагающий взаимодействие, обмен информацией, обсуждение и принятие коллективного решения;
- принцип смещения роли преподавателя с трансляции знаний к организации процесса их добывания, совместного конструирования знаний;
- принцип творчества, который предполагает превращение кейса и занятия с его применением в индивидуальный творческий процесс, способствует формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности и общения;
- принцип прагматизма, ориентирующий на определение возможностей кейса, с точки зрения формирования навыков

анализа профессиональной ситуации и выработки моделей поведения в ней, в том числе моделей профессионального общения.

А.П. Панфилова выделяет несколько этапов работы с кейсом [5].

На **первом этапе** (в качестве примера рассматривается сюжетная линия одного мини-кейса из предложенных студентам СПО по специальности «Реклама») происходит выяснение того, насколько студенты изучили содержание кейса, уточнение отдельных моментов. Обучающимися осваиваются цели и задачи кейса, происходит прогнозирование результата. На данном этапе формируются следующие профессиональные коммуникативные компетенции: реагировать на вопросы, включаться в беседу, формулировать вопросы, уметь слушать и анализировать услышанное, уметь концентрироваться.

E.g. Teacher: Before we denote the topic of the case, let's listen to one of the most popular songs about money ("Money" by ABBA). Do you know this song? What is it about? What other reasons and aims to spend money do you know? What motivates you to do it? (Advertising).

На **втором этапе** осуществляется анализ практической ситуации в малых группах. Студенты непосредственно работают над решением поставленной проблемы. Каждый из участников имеет право предлагать свой вариант решения, поэтому в течение некоторого времени каждый обучающийся готовит свое предложение, затем происходит командное обсуждение проблемы, совместно вырабатывается оптимальное решение, подготавливается презентация. На аналитическом этапе участники учатся высказывать свою точку зрения, отстаивать ее, выслушивать точку зрения других, вступать в диалог, готовить мини-доклад и презентацию по итогам решения кейса, в процессе взаимодействия получать и передавать информацию, убеждать собеседников в своей правоте.

E.g. Teacher: Let's imagine you work for an advertising company and your boss has just come to tell you to give publicity to an innovative technological tool (you choose what). In 15 minutes be ready to present your short advertisement. Remember: your boss likes when everything is creative!

На **третьем этапе** участники каждой группы представляют свое решение данной проблемы, и представитель группы выступает с презентацией, а остальные члены группы дополняют высказывания своего спикера. Решения кейса каждой из команд может быть схожим с решением соперников, но может и отличаться. На данном этапе обучающиеся, прежде всего, развивают свои умения выступать перед аудиторией, публично представлять интеллектуальный продукт, строить устную речь на основе законов композиции, убеждать, владеть голосом, интонацией, дикцией, мимикой, перцептивными умениями.

E.g. Are you interested in photography? We are happy to present you an amazing new mini camera! It is no bigger than your mobile phone, convenient, reliable and easy to use. It has an automatic focus and flash, so you don't have to worry about anything. It's also got a cover made from hard plastic, an attractive and strong material. This wonderful innovative gadget costs only 100 dollars. Drop off and buy it now!

На **четвертом этапе** происходит межгрупповая дискуссия. Участники групп выступают в роли оппонентов, задают вопросы, высказывают свои мнения относительно выступлений других участников. На этом этапе формируются такие профессиональные коммуникативные компетенции, как умение выслушивать критику и отстаивать свою точку зрения, быть толерантным, избегать излишних споров, конфликтов, владеть профессиональной терминологией, формулировать и задавать вопросы, побуждать к обсуждению.

E.g. Your ad says that the mini camera is very small, so your customers might think it's easy to lose it and consider it one of the disadvantages of this product!

На **заключительном этапе** подводятся итоги кейса сначала студентами– представителями от каждой группы, затем преподавателем, а далее совместно формулируются выводы и высказываются мнения по результатам выполнения данного кейса.

E.g. Teacher: Let's sum up. Have you learnt anything new? – Students: We have learnt more about advertising, especially advertising gadgets, and now know how to make short adverts.

Таким образом, использование case-технологии и актуализация уже приобретенных знаний и умений на занятиях по иностранному языку при решении поставленной проблемы являются эффективными методами развития профессиональной коммуникативной компетенции на английском языке, что способствует готовности студентов применять английский язык как средство коммуникации в своей будущей карьере в качестве специалиста в сфере рекламы.

Литература

1. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка / О.К. Ильина // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения : Шестой межвуз. семинар по лингвострановедению. Языки в аспекте лингвострановедения : сб. науч. статей : в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. Л.Г. Ведениной. – М. : МГИМО-Университет, 2009. – С. 253–261.

2. Исаева О.Н. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетентности специалистов гуманитарного профиля в системе непрерывного образования / О.Н. Исаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. – № 513. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76154.htm>

3. Караванова Л.Ж. Профессиональная компетентность специалиста по социальной работе / Л.Ж. Караванова // Мир образования – образование в мире, 2011. – № 2 (42). – С. 117–123.

4. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения / В.Н. Лавриненко. – М. : Юнити, 2006. – С. 111–113.

5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 43 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 42.02.01 «Реклама» от 26.06.2014 г.

7. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 г.

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ТУРИЗМА

Д.С. Тимошенко

Воронежский государственный университет

Аннотация: рассматриваются актуальные вопросы мотивации в вузах неязыкового профиля с целью формирования профессиональных компетенции эффективной коммуникации с использованием иностранного языка; определена роль межкультурной коммуникации в стандартах ФГОС ВО 3+ + «Туризм» и ее взаимосвязь с профессиональной конкурентоспособностью выпускников. На примере использования технологии CLIL в обучении иностранному языку делается вывод, что современные технологии позволяют выстраивать эффективную систему обучения иностранным языкам как языку профессионального общения в туристском образовании и готовить профессионалов туристской сферы международного уровня, обладающих высоким уровнем конкурентоспособности на глобальном туристском рынке.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; межкультурная коммуникация; образование в сфере туризме; профессиональная конкурентоспособность; дистанционное обучение; Content Language Integrated Learning; CLIL-технологии.

Исследуя актуальные вопросы обучения первому и второму иностранному языку в высшей школе на факультетах туризма, стоит отметить, что в силу различных социокультурных факторов и исторических причин в нашей стране долгое время было широко распространено обучение немецкому языку в средней школе и ВУЗах, которое преобладало над обучением английскому языку. Однако вместе с переходом к новому государственно-му строю в 1991 году произошел выход Российской Федерации на международную арену, началось постепенное встраивание России в международные и глобальные процессы, что среди всего прочего дало толчок развитию туристской сферы и зарождению туристского бизнеса в России. После падения «железного занаве-

са» страна столкнулась с нехваткой профессиональных кадровых ресурсов в туризме, гостеприимстве и ресторанном бизнесе, что существенно отразилось на конкурентоспособности туристского продукта Российской Федерации и особенно повлияло на региональный продукт, так как массовая подготовка или переподготовка кадров туристской сферы не велась.

Туристская индустрия – сравнительно молодая для России, но при этом динамично развивающаяся сфера, которая напрямую связана с процессами глобализации и находится во взаимосвязи с техническим прогрессом и инновационными технологическими решениями. В этой связи требования, предъявляемые сегодня к выпускникам туристского направления высокие и отвечают не только стандартам России, но и международного туризма. Так, например, в универсальных компетенциях (УК) для бакалавриата профиля 43.03.02 «Туризм» значатся УК-4 «Коммуникация», при овладении которой студент «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)», и УК-5 «Межкультурное взаимодействие», в результате которого выпускник «способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах». При этом общепрофессиональные компетенции 43.03.02 «Туризм», такие, например, как ОПК-1 «Технологии», ОПК-3 «Качество» и ОПК-4 «Маркетинг» не могут быть успешно выработаны, если учащиеся не в полной мере овладели УК-4 и УК-5. Это связано с тем, что туристская сфера, являясь крайне динамичной, комплексной и многопрофильной индустрией и обладая яркой спецификой продукта и услуг, которые она производит, продвигает и реализует, твёрдо базируется на эффективной коммуникации. Все ключевые процессы туроператорской деятельности (производство, продвижение и реализация туристского продукта) и турагентской деятельности (продвижение и реализация турпродукта) зиждутся на эффективной коммуникации, включают в себя межкультурный компонент в большей или меньшей степени.

Ключевые общепрофессиональные компетенции магистранта направления 43.04.02 «Туризм» ОПК-1 (готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке

Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности) и ОПК-2 (готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия) – суть основа дальнейших блоков профессиональной деятельности, состоящей из:

- проектно-конструкторская деятельность (ПК-1, 2, 3);
- производственно-технологическая деятельность (ПК-4, 5, 6);
- организационно-управленческая деятельность (ПК-7, 8, 9);
- сервисная деятельность (ПК-10);
- научно-исследовательская деятельность (ПК-11, 12, 13, 14).

Выпускник направления «Туризм» должен в равной мере выработать данные компетенции и уметь применить их на практике как с помощью родного языка, так и языка международного общения – английского.

К сожалению, стоит отметить тот факт, что туристский рынок Воронежской области в основном представлен туристскими агентствами и туроператорами, предоставляющими услуги внутреннего, но не въездного туризма, в связи с чем мотивация овладеть коммуникативной компетенцией с использованием иностранного языка у воронежских студентов направления туризма и гостеприимства заметно снижается. Это обусловлено тем, что в коммуникативных отношениях «турагент-потенциальный турист» или «турагент/потребитель туристской услуги» иностранный язык не используется, продажа турпродукта происходит на территории России, турагент по сути своей не является «творцом», не контактирует с зарубежными компаниями, но перепродает туристские услуги, которые российский туроператор уже сформировал в спецпредложение для туриста.

Одновременно стоит отметить, что существует еще одна проблема в обучении навыкам использования иностранного языка в качестве средства эффективной коммуникации в туристской сфере. Большинство студентов начальных курсов (чаще 2–3 семестр программы «Бакалавр») ошибочно полагают, что туристское образование обеспечит им беспрепятственный доступ к неограниченным поездкам и путешествиям, услугам предприятий ресторанного бизнеса и индустрии развлечений. В процессе об-

учения и постепенного овладения универсальными и общепрофессиональными компетенциями, у студента происходит осмысление факта, что потребитель туристского продукта и эксперт сферы туризма и гостеприимства не являются тождественными понятиями. В этот момент у студентов резко падает уровень интереса и мотивации к изучению профессиональных предметов, в том числе и к иностранным языкам как языкам профессионального общения. Данная ситуация также усугубляется одновременным наступлением кризиса юности.

Проблема мотивации также обусловлена повышенной нагрузкой в коммуникативном аспекте для студентов, которые только постигают основы туристской индустрии. Программа бакалавриата 43.03.02 «Туризм» включает овладение навыком эффективной коммуникации с использованием языка профессионального общения (английский) и второго дополнительного иностранного языка (на выбор студента: испанский, немецкий, французский).

Овладение 2ИЯ в условиях контактирования трех языков – родного, 1ИЯ и 2ИЯ – порождает, по меньшей мере две закономерности: проблемы интерференции и одновременно возникает возможность положительного переноса [9, с. 84].

Повысить уровень мотивации к изучению и овладению коммуникативными навыками и профессиональными компетенциями в данный период может применение технологий Content Language Integrated Learning (CLIL), предметно-языкового интегрированного обучения. Термин CLIL впервые был введен Дэвидом Маршем (David Marsh) в 1994 г. Двухединная цель, которую преследует данный метод, обеспечивает комплексность одновременного развития профессиональных навыков в туристской сфере и успешного и динамичного освоения коммуникативной компетенции с использованием как родного, так и 1ИЯ и 2ИЯ. Данная методика при условии высокого уровня подготовки педагога как в профессиональной сфере туризма, так и в языковой сфере, одновременно позволяет поддерживать мотивацию студентов на стабильно высоком уровне. В процессе обучения иностранному языку, выстроенного по методике CLIL, педагог выступает в качестве успешного лидера и ролевой модели для студентов, что решает проблему мотивации и позволяет комплексно выстроить синергетику (междис-

циплинарность) профильных туристских и языковых дисциплин, обеспечивая выработку универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, соответствующих виду (видам) профессиональной деятельности (международный туризм, гостеприимство, ресторанный бизнес, экскурсионное обслуживание, музейная деятельность, проектная деятельность и прочие направления социально-культурного сервиса и туризма).

Для того, чтобы облегчить учащимся процесс ознакомления с языковыми средствами 2ИЯ необходим контрастивный подход, помогающий выявить как черты сходства между языками (родным, 1ИЯ, 2ИЯ), так и их различия [9, с. 85].

Стоит также отметить, что как практика показала, учащиеся по направлению «Туризм» охотнее и эффективнее овладевают языковыми навыками после практического ознакомления с международной туроператорской деятельностью (производственная практика, временное трудоустройство, работа на стендах международных выставок и ярмарок, посещение международных мастер-классов и ворк-шопов, привлечение к организации международных конференций и семинаров), поскольку грамотное выполнение даже самых элементарных задач наглядно иллюстрирует роль и место межкультурной коммуникации в международной туристской деятельности. Подобные практики дают понимание реальных должностных обязанностей на производстве для выпускников уровня бакалавриата и магистратуры, что, в свою очередь влияет на мотивацию студентов в вопросе профессиональной конкурентоспособности и самореализации.

Дополнительным стимулом к изучению иностранного языка как языка профессионального общения служит также кинематографический продукт, в котором в сюжетную линию вплетены идеи, раскрывающие особенности профессиональной деятельности специалистов сферы туризма, гостеприимства, ресторанного дела, гражданской авиации, деятелей культуры, путешественников и первооткрывателей. Просмотр художественных и документальных материалов на языке оригинала в качестве дополнительного материала по курсу или профессиональной дисциплине повышает мотивацию обучающихся и помогает студентам туристских ВУЗов в профессиональном самоопределении личности.

Разработка, адаптация, внедрение в педагогическую деятельность и использование инновационных технологий при обучении иностранным языкам в туризме крайне необходима. К новейшим методам и формам подачи материала можно сегодня отнести:

- глобальный комплекс e-learning (включающий электронные образовательные платформы, модули и курсы дистанционного обучения);
- использование социальных сетей;
- использование кроссплатформенных приложений по мгновенному обмену сообщениями;
- использование конференцсвязи, телемоста, on-line или off-line видео трансляции;
- использование облачных хранилищ;
- использование облачных вопросно-ответных систем и программных клиентов;
- подкасты, обучающие каналы, видеохостинги;
- мобильные приложения: разработка уникальных обучающих кроссплатформенных приложений; интеграция уже разработанных курсов, размещенных на образовательных порталах в мобильную среду;
- применение симуляторов;
- обучение в среде VR (virtual reality, виртуальную реальность) с помощью инновационных технических средств таких как беспроводная гарнитура для смартфонов, очки VR, и другие устройства, создающие виртуальную реальность и поддерживающие AR (augmented reality, дополненная реальность – технологии, которые дополняют реальность виртуальными элементами).

Подобный подход стимулирует комплексное, нелинейное мышление специалиста туризма и гостеприимства, снимает языковой барьер в профессиональной деятельности, вырабатывает мультизадачность и позволяет обучающемуся самостоятельно создать языковую среду, которая отвечает его профессиональному уровню и компетенциям, увеличить плотность общения с использованием ИЯ-1 и ИЯ-2.

Среди особенностей и отличительных черт дистанционного образования сегодня особенно актуальны следующие:

1. Гибкость: дает возможность заниматься в удобное время, удобном месте и подходящем темпе.

2. Вариативность: возможность из набора независимых учебных курсов (модулей) формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

3. Параллельность: возможность постоянного повышения своего профессионального уровня без отрыва от производства или основного вида деятельности.

4. Охват: одновременное обращение большого числа обучающихся к электронным библиотечным массивам и источникам информации (электронные библиотеки, базы данных и т. д.).

5. Экономичность: эффективное использование учебных площадей, технических средств, унифицированное представление учебной информации и мультидоступ к ней на 50–60 % снижают затраты на подготовку специалистов [4, с. 329–330].

В заключение необходимо отметить, что туристская индустрия в Российской Федерации до сих пор переживает стадию институционального становления, формирования межотраслевых и внешнеэкономических связей. Одновременно с процессами глобализации в туризме происходят и процессы глобализации туристского образования. Обширный накопленный материал и новейшие технологии уже сегодня позволяют выстраивать эффективную систему обучения и выпускать профессионалов туристской сферы международного уровня, обладающих высоким уровнем конкурентоспособности на глобальном туристском рынке. Для этого высшей школе необходимо переосмыслить формат подачи материала и обратить особое внимание на культуру преподавания, обеспечив непрерывное самообразование и повышение квалификации преподавателей как дисциплин в сфере туризма, так и преподавателей иностранных языков, в частности.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] Официальный интернет-портал правовой информации «Государственная система правовой информации» / Режим доступа: URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745&rdk> (Дата обращения – 06.02.2019).

2. Об основах туристской деятельности в Российской Федерации : федеральный закон РФ от 24.11.1996 N 132-ФЗ [Электронный ресурс] Официальный сайт компании «КонсультантПлюс» / Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/ (Дата обращения – 06.02.2019).

3. Тимошенко Д.С. Проблемы развития туристического рынка Российской Федерации и подготовки профессионально ориентированных кадров сферы туризма в период мирового финансово-экономического кризиса [Текст] / Д.С. Тимошенко // Цивилизация знаний : глобальный кризис и инновационный выбор России, – 2009. – Труды десятой международной конференции 24–25 апреля 2009 г. Часть 1. – М. : РосНОУ. – С. 489–493.

4. Тимошенко Д.С. Дистанционное обучение : особенности подготовки профессионально ориентированных кадров сферы туризма Российской Федерации в период мирового финансово-экономического кризиса [Текст] / Д.С. Тимошенко // Сборник научных трудов 11 Международной научно-практической конференции «Туризм и сервис : подготовка кадров, проблемы и перспективы», – М. : ФГОУ ВПО «РГУТИС», 2009. – С. 325–337.

5. Тимошенко Д.С. Совершенствование механизма государственного регулирования в туризме Российской Федерации [Текст] / Д.С. Тимошенко // Экономические и гуманитарные науки. – 2011. – № 1 (228) 2011. – Орел : ОрелГТУ. – С. 14–18.

6. Щербакова М. В. Конкурентоспособность выпускника как показатель качества высшего лингвистического образования / М.В. Щербакова, Е.Ю. Чайка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. – 2015. – № 6. – С. 59–68.

7. Щербакова М.В. Овладение корпоративной культурой в процессе адаптации первокурсников к обучению в вузе // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 164–168.

8. Щербакова М.В. Организация процесса усвоения иностранного языка на основе изучения индивидуально-личностных особенностей студентов / М.В. Щербакова // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2005. – № 1. – С. 98–105.

9. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2003. – № 2. – С. 85–88.

10. Щербакова М.В. Электронное обучение как инструмент развития содержания профессиональной подготовки в вузе / М.В. Щербакова, Е.Ю. Чайка // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – Воронеж, 2016. – № 4. – С. 89–93.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЯЗЫКЕ-ПОСРЕДНИКЕ

О.И. Тюнина, О.А. Япрынцева, Е.В. Дорохов

ФГБОУ ВО «ВГМУ им. Н.Н. Бурденко»

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранных студентов на языке-посреднике на кафедре нормальной физиологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко. Приводится пример по разработке электронного учебного курса «Physics.Mathematics» и «Physiological basis of actual medical problems» на языке-посреднике в системе дистанционного обучения Moodle. Дается пример разработки модулей, с подробным алгоритмом создания разделов по изучаемым дисциплинам.

Ключевые слова: иностранные студенты; информационно-коммуникационные технологии; система Moodle; электронный учебный курс; язык-посредник.

Информационно-коммуникативные технологии с каждым днем все активнее внедряются и используются в работе преподавателей. Лингвистические информационные ресурсы являются в настоящее время составляющей частью информационно-коммуникационных технологий. К ним относится результат коллективного творчества, который может быть активным и пассивным. К активным ресурсам можно отнести модели, программы, базы знаний и т. д., к пассивным – книги, терминологические словари, энциклопедии [1].

В настоящее время кафедрой нормальной физиологии ВГМУ им. Н.Н. Бурденко накоплен обширный опыт преподавания дисциплин «Normal physiology», «Physiological basis of actual medical problems» и «Physics. Mathematics» на языке-посреднике (английский). Это способствует эффективной реализации образовательного процесса со студентами из стран, в которых данный язык имеет статус государственного (Индия, Пакистан и т. д.).

Целью работы является рассмотрение образовательных возможностей преподавания дисциплин на кафедре нормальной физиологии, а также проектирование и создание электронных учебных курсов «Physics. Mathematics» и «Physiological basis of actual medical problems» на языке-посреднике (английский) для студентов 1 и 2 курса лечебного факультета медицинского ВУЗа соответственно. К работе привлечены 40 студентов 1 курса, проходящих обучение с помощью курса «Physics. Mathematics» и 35 студентов 2 курса, проходящие обучение с помощью курса «Physiological basis of actual medical problems».

На сегодняшний день учебно-вспомогательный комплекс по вышеуказанным дисциплинам представлен следующими дидактическими материалами:

1. Учебник на английском языке по дисциплине «Normal physiology» [2];

2. Рабочие тетради на английском языке по изучаемым дисциплинам, включающие:

– General Physiology: practical self-study guide for students of General Medicine, Pediatrics and Dentistry Faculties [3];

– Blood and cardiovascular system: practical self-study guide for students of General Medicine, Pediatrics and Dentistry Faculties [4];

– Respiration. Digestion. Excretion: practical self-study guide for students of general medicine, pediatrics and dentistry faculties [5];

– Physiological basis of actual medical problems: practical self-study guide for – students of General Medicine, Pediatrics and Dentistry Faculties [6];

Physics. Math: workbook for independent work of students [7];

– Laboratory practicum in Physics. Mathematics [8].

3. Комплекс компьютерных программ «Interactive physiology», виртуальный лабораторный практикум на английском языке для изучения дисциплины «Normal physiology»;

4. Комплекс педагогических контролируемых материалов (экзаменационных билетов, заданий, практических навыков, ситуационных задач, банк тестовых заданий) [9].

Одним из важных вопросов в преподавании на нашей кафедре остается вопрос мотивации. В тоже время у студентов хоро-

шо развита мотивация к компьютерным технологиям. Интернет наполнен большим количеством сервисов, которые удобно сочетать в учебном процессе – форумы, чаты, блоки, электронная почта. Все это можно использовать как дополнение к традиционным формам обучения, эффективно увеличивая общение преподавателя со студентами [10].

Этими сервисами обладает система дистанционного очного обучения Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая позволяет создать единое информационное пространство для студентов и преподавателей, сочетая в себе традиционные ценности очного обучения с информационно-коммуникативными технологиями. Система дистанционного обучения Moodle является современной, прогрессивной, постоянно развивающейся средой. Она имеет богатый набор модулей – составляющих для курсов: чат, опрос, форум, глоссарий, рабочая тетрадь, тест, лекция [11].

В связи с тем, что в ФГОС ВО третьего поколения самостоятельная работа составляет значительную часть от общего количества часов, отводимых на изучение дисциплин, серьезное внимание уделяется самостоятельной работе студентов в удобном месте и темпе.

Электронные учебные курсы «Physics. Mathematics» и «Physiological basis of actual medical problems» составлены по рабочей программе и расположены на сайте <http://moodle.vsmaburdenko.ru> в директории педиатрический факультет/кафедра нормальной физиологии/Physics. Mathematics и педиатрический факультет/кафедра нормальной физиологии/Physiological basis of actual medical problems.

Список разделов, изучаемых по дисциплине «Physics. Mathematics» включает следующие блоки:

1. Mathematics;
2. Acoustics;
3. Hemodynamics;
4. Optics;
5. Thermal radiation;
6. Electrodynamics with bases of medical electronics;

7. Radioactivity;
8. Physical processes in the biological membranes.

Электронный курс «Physiological basis of actual medical problems» представлен следующими блоками:

1. Research methods the Central nervous system. Private physiology of the Central nervous system;
2. Regulation of movements;
3. Nutrition system;
4. Hormonal regulation of growth and development. Calcium homeostasis.
5. Reproduction. The mother-fetus-placenta system.
6. Functional load tests;
7. Physiology of hypoxia;
8. Adaptation and stress;

Планируется разработать в течение 2019 года и внедрить в образовательную среду электронные курсы по изучаемым дисциплинам внутри каждого блока, каждый из которых будет включать в себя следующие модули:

- учебный модуль, содержащий учебную информацию по изучаемому разделу на языке-посреднике;
- презентации лекций на языке-посреднике, содержащие дополнительную информацию для самостоятельного изучения;
- видеоматериалы на языке-посреднике;
- глоссарий основных терминов на языке-посреднике;
- тестовые задания текущего и итогового уровня знаний на английском языке;
- ссылки на дополнительные информационные ресурсы.

Планируется выполнять тесты текущего уровня на аудиторных занятиях по разделам соответствующей дисциплины. Вопросы будут выбираться случайным образом, причем студенты имеют право корректировать свою работу, достигая лучшего результата. По окончании изучения дисциплин студенты будут выполнять итоговое тестирование, которое в дальнейшем учитывается при выставлении рейтинга студента.

Несмотря на то, что живое общение студента и преподавателя превзойти тяжело, создание курса дистанционного обра-

зования на языке-посреднике для иностранных студентов будет являться очень удобным и полезным средством информационно-коммуникативных технологий для формирования мотивации обучения и реализации компетентного подхода.

Таким образом, внедрение дистанционной системы «Moodle» в учебный процесс по дисциплинам «Physics. Mathematics» и «Physiological basis of actual medical problems» на кафедре нормальной физиологии ВГМУ позволит не только интенсифицировать обучение иностранных студентов, но и заложить прочную основу их дальнейшего самообразования в плане освоения обще-профессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК).

Литература

1. Шаповалова Т.Р. Использование лингвистических информационных ресурсов в учебных целях / Ученые записки Сахалинского государственного университета. – № 1, Т. 9. – 2012. – С. 121–126.

2. Normal physiology. Short course for english-speaking students / под ред. Ф.А. Шукурова и Е.В. Дорохова. – Душанбе : Изд-во ТГМУ, 2015. – 283 с.

3. General Physiology: practical self-study guide for students of General Medicine, Pediatrics and Dentistry Faculties / E.V. Dorokhov, Ya.V. Bulgakova, V.A. Semiletova [et all.] // Voronezh: XXI vek., 2016. – 90 p.

4. Blood and cardiovascular system: practical self-study guide for students of General Medicine, Pediatrics and Dentistry Faculties / E.V. Dorokhov, Ya.V. Bulgakova, A.V. Karpova [et all.] // Voronezh : XXI vek., 2016. – 99 p.

5. Respiration. Digestion. Excretion: practical self-study guide for students of General Medicine / E.V. Dorokhov, A.V. Karpova, E.S. Baeva [et all.] // Practical self-study guide for students of general medicine, pediatrics and dentistry // Voronezh: XXI vek. – 108 p.

6. Physiological basis of acute medical problems: practical self-study guide for students of General Medicine, Pediatrics and Dentistry Faculties / E.V. Dorokhov, O.I. Tyunina, E.S. Baeva [at all.] // Voronezh: XXI vek. – 2016. – 116 p.

7. Physics. Mathematics: workbook for independent work of students / E.V. Dorokhov , E.V. Dmitriev, V.V. Belczynski [et all] // Voronezh: XXI vek., 2018. – 149 p.

8. Laboratory practicum in Physics. Mathematics: self-study students guide / E.V. Dorokhov , V.V. Belczynski, A.V. Pletnev [et all] // Voronezh : XXI vek., 2018. – 75 p.

9. Булгакова Я.В. Особенности обучения иностранных студентов на языке-посреднике на кафедре нормальной физиологии ВГМА / Я.В. Булгакова, В.А. Семилетова, Е.В. Дорохов [и др.] // Прикладные информационные аспекты медицины. – Т. 18., № 1. – 2015. – С. 26–31.

10. Зацепина О.В. Технология организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения : монография / О.В. Зацепина, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2008. – 222 с.

11. Кравченко Г.В. Работа в системе Moodle : руководство пользователя: учебное пособие / Г.В. Кравченко. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2012. – 116 с.

Раздел 4

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ РАЗНЫХ ЖАНРОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Г.Н. Боброва, И.В. Колбасова

*Кадетский корпус (инженерная школа)
ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»*

Аннотация: статья посвящается технологии использования коммуникативных упражнений при обучении чтению, которые помогают научить обучающихся как работать с текстами разных жанров, так и развивать, и совершенствовать это умение. Многократное обращение к тексту в соответствии с этой технологией развивает не только умение читать, но и позволяет прийти до его понимания на уровне смысла. Авторами предложены и рассмотрены ряд коммуникативных упражнений, предназначенных для работы с текстами разных видов и способствующих не только пониманию прочитанного, но и качественному речевому высказыванию с выражением собственного мнения.

Ключевые слова: общение; функции; чтение; навыки и умения; виды чтения; технология; коммуникативные упражнения; экспозиция; содержательная идентификация; содержательный поиск; смысловой выбор.

Формирование и существование человека невозможно без общения. Общение – это процесс и результат установления контактов между людьми, имеющий множество функций. Проще говоря это цели, которые человек преследует в течении всей своей жизни в обществе и задачи, которые он решает посредством общения.

Общение выполняет ряд функций, таких как:

- координационная (помогает людям согласовывать совместные действия);
- эмотивная (заставляет испытывать эмоции, необходимые для полноценной жизни);
- функция самовыражения (представляет собой средство раскрытия своей сущности);

– функция социализации (в процессе социализации человек учится следовать общепризнанным нормативным стандартам) [1].

Однако, функции выполняемым общением относятся и к рецептивным видам деятельности т. е. к чтению и аудированию. В этом случае человек воздействует не на своего речевого партнера, а на себя через книгу, статью, справочный материал, стремясь таким образом удовлетворить свои потребности:

- узнать что-то новое;
- уточнить данные;
- получить дополнительную информацию;
- изучить в деталях интересующий вопрос;
- получить общее представление;
- провести время с пользой;
- отдохнуть;
- скоротать время.

В процессе чтения формируются следующие навыки и умения:

- 1) лексические навыки чтения;
- 2) грамматические навыки чтения;
- 3) перцептивные навыки чтения (техника чтения);
- 4) умение выбрать материал в зависимости от интересов, желаний и необходимости;
- 5) умение читать быстро;
- 6) умение догадываться;
- 7) умение предвосхищать;
- 8) умение пользоваться словарем и справочной литературой;
- 9) умение понять основную идею и смысл;
- 10) умение понять общее содержание текста;
- 11) умение выбрать главное из текста.

Эти умения развиваются в процессе чтения текстов разных жанров (художественных, публицистических, научных, справочных и т. д.). [2, с. 426]

Уметь читать это значит не только владеть техникой чтения (зрительно узнавать речевые единицы), но и быстро соотносить

эти речевые единицы и грамматическое оформление с их значением. Такое понимание строится на умении предвосхищать как смысл текста, так и отдельные грамматические конструкции. Не менее важную роль играет смысловая догадка т. е. умение понять незнакомое слово опираясь на контекст.

Человек, умеющий читать, должен не просто владеть всеми видами чтения, но и легко переходить от одного вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста.

Исходя из целевой установки выделяют просмотровое (чтение с общим пониманием, не вдаваясь в подробности), ознакомительное (извлечение основной информации из текста), изучающее (максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и ее осмысление) и поисковое чтение (быстрое нахождение в тексте нужных фактов, характеристик, дат, инструкций и т. д.). [3, с. 212]

Материал, подбираемый для этих видов чтения абсолютно разный. Он должен соответствовать коммуникативно – познавательным интересам и потребностям обучающихся, содержать интересную и соответствующую по степени сложности информацию для каждой возрастной группы. Соответственно методика работы с этими текстами должна быть тоже разной. В своей практике учитель как правило, сочетает и комбинирует как традиционные, так и инновационные технологии, и методы в зависимости от целей, условий, обучения и других факторов.

На своих уроках обучения чтению, мы отдаем предпочтение коммуникативным упражнениям, которые помогают не только научить обучающихся работать с текстами разных видов, но и развивать и совершенствовать это умение.

Эти группы упражнений были разработаны заслуженным деятелем науки РФ Ефимом Израилевичем Пассовым.

Работу с этими упражнениями мы бы хотели продемонстрировать на примере ряда занятий и уроков по обучению чтению. Так, например, занятие с использованием военного компонента «Unity in Diversity. Great Personalities of Russia and Great Britain».

Занятие начинается с экспозиции, в которой учитель начинает беседу о том, что означает понятие «Unity in Diversity», дает обучающимся необходимые фоновые знания для последующей работы с текстами и побуждает их сформулировать самостоятельно тему занятия.

Пример **экспозиции**: **Every country has its own outstanding people who deserve to be admired and respected for their achievements and heroic deeds.**

– What people is our country proud of?

– What are they famous for?

– What outstanding people of Great Britain can you name?

– What did they do for their country?

– There is a popular motto in our international society called “Unity in Diversity”. It is based on understanding that enriches our human interactions and helps us to understand each other better.

Сразу после экспозиции следует **предваряющий вопрос**, который помогает обучающимся конкретизировать тему занятия и развить способность к прогнозированию.

Например:

1. Read the short factual texts about great people of Russia and Great Britain and say if there are any you have already mentioned. Suggest your own variant of the topic of our lesson.

a) Douglas Bader was a Royal Air Force (RAF) flying ace during the Second World War. Before the war, he crashed and lost his legs. But later he was accepted as a pilot again. He had 22 aerial victories.

b) Pavel Nakhimov is one of the most famous admirals in Russian naval history. His finest hour came during the siege of Sevastopol, where he and Admiral V.A.Kornilov organized the defense of the city and the port. He was killed in action before the siege ended.

c) Benjamin Disraeli was a British politician who twice served as Prime Minister. he played a certain role in the creation of the modern Conservative party, one of the two main parties in Great Britain.

d) Horatio Nelson was a British flag officer in the Royal Navy. He was famous for his inspirational leadership, superb grasp of strategy and unconventional tactics, which resulted in a number of decisive naval victories during the Napoleonic Wars. He was significantly

wounded several times in combat, and killed during his final victory at the naval Battle of Trafalgar.

e) Pyotr Stolypin was a famous Russian politician who served as a chairman of the Council of Ministers, Prime Minister, and Minister of Internal Affairs. He introduced land reforms and highly unpopular court system. He was assassinated after 10 other attempts to kill him.

f) Alexey Maresyev was a Soviet fighter ace during the Great Patriotic War. He had taken down 4 German aircrafts before he was shot down and badly injured. It took him 18 winter days to reach the Soviet territory. Doctors had to amputate his legs. However he mastered the control of his prosthetics, returned to flying and shot 7 more German warplanes.

2. Who are the people described in these texts?

- a) Famous scientists
- b) Fictional characters
- c) Famous writers
- d) Political and military leaders

Далее начинается работа с текстами с использованием непосредственно коммуникативных упражнений. Каждое упражнение начинается с коммуникативной установки, под которой следует понимать письменное или устное высказывание учителя, служащее способом управления речевой деятельностью обучающихся в заданной ситуации и в соответствии с полученной коммуникативной задачей. [2, с. 354] Коммуникативная установка стимулирует и регулирует мыслительные, эмоциональные, интеллектуальные и другие процессы, связанные с учебно-познавательной деятельностью обучающихся.

Например: **Read the texts once again to find the facts that prove that there are similarities between these people.**

Затем выполняются три группы упражнений. Первая группа называется **содержательная идентификация**. Эти упражнения служат для того, чтобы обучающийся мог соотнести содержание прочитанной информации с предложенными ему учителем похожими по смыслу предложениями. Возможны следующие варианты подобных упражнений: найти в прочитанном тексте предложения сходные по содержанию с данными; определить,

соответствие данных предложений с текстом; найти в тексте предложения, расширяющие данные высказывания и т. д. Например, одно из упражнений такого вида может быть представлено следующим образом:

In the short factual texts, find sentences, which are similar to these ones.

- a) He focused on the relations with foreign countries.
- b) He became famous after organizing defense of a Russian city.
- c) His military talents helped him to win in many naval battles.
- d) He tried to change some land laws.
- e) Despite being wounded, he managed to reach the territory not controlled by Fascists.
- f) He had his legs amputated before the war but managed to become a pilot again.

Вторая группа упражнений называется **содержательный поиск**. Эти упражнения направлены на развитие механизма логического понимания и поиска информации. Задания такого типа можно сформулировать так: найти причины того, что.....; найти предложения, подтверждающие.....; найти в тексте ответы..... и т. д.

Одним из примерных упражнений этой группы может послужить следующее задание:

Prove with the text that.....

- a) Pavel Nakhimov was a true patriot of Russia.
- b) Horatio Nelson was a talented naval military leader.
- c) Pyotr Stolypin was an important political leader of Russia.
- d) Benjamin Disraeli's name has a close connection with the British Conservative Party.
- e) Alexey Maresyev showed the example of unbelievable courage during the Great Patriotic War.
- f) Douglas Bader was a true aerial ace of the RAF.

Третья группа упражнений называется **смысловой выбор**. Задачей этих упражнений является развитие не только логического понимания, но и смысловой догадки. Выполняя такие упражнения, обучающийся должен сделать не только выбор правильного ответа, но и суметь подтвердить его. Возможны следу-

ющие варианты таких упражнений: восстановить смысловую информацию; написать аннотацию к тексту; выбрать правильный по смыслу ответ из предложенных и т.д. Например:

Restore the missing information to make a poster about the Great personalities of Russia and Great Britain.

a) Pavel Nakhimov is one of the most famous #%&!+ in Russian naval history. His finest hour came during the siege of #%&!+ , where he and Admiral V.A.Kornilov organized the defense of the #%&!+ and the #%&!+. He was killed in action before the siege ended.

b) Horatio Nelson was a British #%&!+ officer in the Royal Navy. He was famous for his inspirational leadership, superb grasp of strategy and unconventional #%&!+ , which resulted in a number of decisive naval victories during the #%&!+ Wars. He was significantly wounded several times in combat, and killed during his final victory at the naval Battle of #%&!+ .

Не менее важным является заключительный этап работы с текстами, целью которого является стимулирование обучающихся к речевому высказыванию с выражением собственного мнения и отношения к прочитанному. Примерами заданий, побуждающих к высказыванию могут быть:

1. Find pairs of people who have something in common and complete the chart with their pictures.

2. Choose one pair of people that impressed you the most and give a short report about similarities in their lives and careers. Use the speech model if you need.

I'd like to tell about..... and

They have a lot in common.

Firstly.....

Secondly...

Finally...

I believe that they deserve to be called the great personalities of their countries.

Технология использования коммуникативных упражнений является универсальной для текстов самых разных жанров. Известно, что многие подростки любят читать приключенческие

рассказы. Их чтение вызывает массу вопросов, эмоций, а самое главное, желание читать дальше.

Именно поэтому в качестве еще одного примера мы хотели бы предложить варианты заданий для работы с текстами художественного жанра, которые содержатся в учебно-методическом комплекте серии «Английский в фокусе» для 10 – 11 классов общеобразовательных организаций.

Итак, рассмотрим элементы урока, построенного на основе отрывка из романа Артура Конан Дойла «The Lost World».

I. Экспозиция (в форме беседы)

Many people enjoy reading adventure stories and articles about travelling.

– Do you enjoy reading such stories? Why? Do you often read them?

– Who is your favorite adventure-story writer?

– Do you like to watch adventure films? Do you find them thrilling? Why?

– (Показываем небольшой фрагмент из фильма «Затерянный мир» (2001)

– Do you know what book was the film based on?

– Who wrote this book?

Предваряющий вопрос.

Read the short biography of the author and find if you were right.

II. Содержательная идентификация.

Find in the text sentences that expand and detail the information given below.

- a) Professor Summerlee was happy with his find.
- b) He had seen such footprints before.
- c) The tracks lead them to something extraordinary.
- d) The creatures looked like big reptiles.
- e) The creatures were busy with something.
- f) The creatures could not notice the travelers.
- g) The creatures were strong but not very clever.
- h) The travelers were too amazed to speak.

i) The travelers were not sure others would believe them.

III. Содержательный поиск.

Find in the text sentences that characterize...

a) the travelers' reaction after the first find.

b) the amazing creatures

c) the creatures' behavior

d) the travelers' amazement and doubts.

e) Смысловой выбор.

f) Choose the most appropriate alternative heading for the extract.

g) An extraordinary find.

h) Reptile-like creatures.

i) Unbelievable expedition.

2. Find key sentences or phrases in each paragraph of the extract.

IV. Заключительный этап работы с текстом. (мотивация обучающихся к речевому высказыванию)

Travelers doubt that anybody can believe in what they have seen in the Amazon Rainforest in South America. How would you try to persuade sceptics if you took part in that expedition? Follow the speech model if you need.

Our expedition to South America was incredible!

Going through the Amazon Rainforest, we suddenly came across ...

You would not believe that ...

But what impressed me the most was ...

So, I took my diary and wrote there ...

Каждый модуль учебно-методического комплекта серии «Английский в фокусе» для 10–11 классов содержит раздел Culture Corner который содержит небольшие тексты, дающие представление о культуре и жизни англоговорящих стран. Принимая во внимание что одним из любимых видов свободного времяпровождения является путешествие, мы решили провести один из уроков этого раздела с использованием туристических аутентичных брошюр вместо предлагаемого текста о музее Мадам Тюссо.

I. Экспозиция (в форме беседы).

Many people like travelling and visiting different museums and galleries.

– Do you enjoy visiting museums and galleries? Why? Do you often visit them?

– What is the last museum or gallery that you have been to?

II. Предваряющий вопрос.

Have a look at some British tourists' attractions in London.

Guess what they are famous for.

British tourists' attractions in London	What they are famous for
The London Eye	You can enjoy beautiful works of Modern Art there.
Natural History Museum	You can learn about technological achievements there.
Madame Tussauds Museum	You can have a look at the city at the bird's-eye view.
Victoria and Albert Museum	You can see dinosaur skeletons there.
Tower of London	This place has a huge collection of arts and design.
Science Museum	This place displays the waxworks of famous and historic people and film characters.
Tate Modern	You can admire the Crown Jewels there.

III. Содержательная идентификация.

Read the advertisements and check if you were right (Pupils read the advertisements and check if their choice was right).

IV. Содержательный поиск.

Look through the following key words. Guess what place of interest each of them describes.

- a) Decorative arts and design
- b) Dinosaurs and other specimens
- c) Valuable jewels
- d) Scientific records and achievements

International modern Art

e) Wax models

f) Breath taking view

enjoy

I believe, you can {admire ... at ...}

learn about

V. Смысловой выбор.

Imagine you are in London. Where could you go if ...

a) a) you are at Waterloo station?

b) b) it is 9.30?

c) c) you are fond of Science?

d) d) want a photo with a celebrity?

e) e) you want to see something unique and valuable?

f) f) you are walking along the Cromwell Road?

g) g) you want to see the collection of 4.5 million objects?

VI. Заключительный этап работы с текстом (мотивация обучающихся к речевому высказыванию).

Make a top list of three tourist attractions you would like to visit and explain your choice. Follow the speech model if you need.

If I were in London I would visit ..., ... and

My first priority is ... because ...

Then I would go to ... because

Finally, I would head for ... because ...

I'm sure this would make my excursion

Итак, в чем же заключаются достоинства технологии использования коммуникативных упражнений в обучении чтению?

Во-первых, эти упражнения носят универсальный характер и достаточно эффективны при работе с текстами разных жанров.

Во-вторых, они предполагают многократное обращение к тексту, что позволяет обучающимся понять текст на смысловом уровне.

И, наконец, в-третьих, выполняя последовательно эти упражнения обучающийся поднимается на достаточно высокий уровень понимания прочитанного, что исключает необходимость в открытом контроле.

Литература

1. Дроздова В.А. Функции общения и возможности их реализации в современном обществе // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2014/01/5696> (дата обращения: 07.06.2018).

2. Урок иностранного языка / Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. – Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка)

3. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия /сост. А.А. Леонтьев. – М. : Рус. язык, 1991.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

М.А. Казарян

МКОУ «Отраденская СОШ»

Аннотация: в статье рассмотрены проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении иностранного языка. Представлены результаты исследования, проведенного с учениками, помогающие выявить сложности в обучении.

Ключевые слова: иностранный язык; проблемы обучения; знания; преподавание; методика.

В последнее время значительно изменился статус иностранного языка в российском обществе. Знание иностранных языков становится необходимостью. Ценность выпускника на рынке труда в условиях активного развития международных контактов во многом определяется уровнем его языковой подготовки.

На сегодняшний день образовательная политика Совета Европы в сфере иностранных языков направлена на формирование коммуникативной компетенции. В статье Л. Ф. Низаевой [1, с. 933 – 935] выделены следующие ее составляющие:

1) *лингвистическая компетенция* – это знание системы языка на всех уровнях, правил функционирования языковых единиц в речи, способность адекватно интерпретировать мысли другого человека и высказывать собственные суждения в устной и письменной форме;

2) *социолингвистическая компетенция* – знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, а также способность пользоваться языком в зависимости от условий речевой ситуации, коммуникативных целей говорящего;

3) *социокультурная компетенция* – знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, способность пользоваться языком в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета и т. д.;

4) *стратегическая (компенсаторная) компетенция* – способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке;

5) *социальная компетенция* проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что иностранный язык (английский, немецкий, французский и т. д.) не должен восприниматься учащимися как отдельная учебная дисциплина. Он занимает более высокое положение, так как является неотъемлемой частью современной жизни, средством общения.

В общеобразовательных школах или частных языковых школах, где преподают иностранный язык, целью педагогов является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции и ее составляющих.

С учениками среднего и старшего звена МКОУ «Отраденская СОШ» было проведено анкетирование, помогающее выявить сложности, возникающие в процессе обучения иностранному языку. Учащимся были предложены вопросы с несколькими вариантами ответов, они могли самостоятельно указать преграды, которые появляются у них на уроках по данному предмету.

В ходе исследования было выявлено, что существуют два основных препятствия, которые стоят на пути. Их можно разделить на категории: психологические и учебно-практические.

Психологическая проблема определяется Н.Д. Линде [2, с. 20] как эмоциональная фиксация индивида на достижении некоторой недостижимой цели или преграде, блокирующей его адекватные действия.

Причиной возникновения этой проблемы может стать неуверенность ученика в собственных силах. Такое происходит, когда ребенок боится показать примитивность своих знаний, не хочет быть непонятым или не понять (встречается у меньшего количества людей). Ученики часто говорят: «Это не мое, у меня не полу-

чается» или «Английский трудно учить». Такое мнение является заблуждением. Одним из самых сложных в изучении считается русский язык, поэтому о неспособности выучить иностранный язык русскоговорящим ученикам говорить не приходится.

Следующей причиной появления психологической проблемы является языковой барьер. Он связан со страхом допустить ошибку и показать свое незнание. Среди учащихся есть перфекционисты, которым нужно идеально произнести фразу, правильно построить предложение с первого раза. Но необходимо понимать, что при изучении языка это невозможно. Ребенку на начальном этапе обучения делать ошибки можно и нужно. Опытный учитель, столкнувшись с подобным, сможет найти свою «технику» управления. Мой опыт преподавания показывает, что не стоит исправлять ошибки, перебивая ученика во время высказывания. И ещё одна маленькая, но важная деталь, которая проявилась благодаря наблюдениям – это одобрительный взгляд в процессе вступления учащегося. Намного важнее, чтобы он почувствовал, что может «идти» самостоятельно, а его ошибка оказалась случайной. Если же она результат недоработки того или иного правила, надо найти способ ее отработать позже.

Также источником вышеуказанной проблемы может являться отсутствие поддержки со стороны. Как показывает практика, у большинства учеников родители обходятся без иностранного языка на протяжении всей жизни, следовательно, они не придают особого значения этому предмету в школе.

Учителя-предметники, преподающие преимущественно русский язык и литературу, часто повторяют фразу: «Они русский язык не знают, как они выучат иностранный?!» Тогда дети теряют желание изучать другие языки, находят оправдание своему незнанию.

Родителям и учителям следует стимулировать и поддерживать стремление ребенка изучать иностранные языки, при этом постоянно разъясняя их важность для развития личности и расширения возможностей адаптироваться к изменениям экономической, социальной и культурной ситуации в обществе.

При изучении иностранного языка также возникают учебно-практические трудности.

Разный уровень знаний школьников не позволяет в короткие сроки добиться желаемого результата в обучении. Некоторые ученики переходят с начального этапа образования в среднее звено с минимальным уровнем языковой подготовки. Уделять таким ученикам большую часть времени на уроках – значит затормозить весь процесс, ведь, как известно, у учителя есть рабочая программа, в соответствии с которой он должен планировать занятия. Пробудить желание у отстающих учеников сложно, но возможно. Главное – найти подход, например, уделить внимание личным интересам ребенка, остальное – дело техники.

Как показывает опыт, у учащихся отсутствует сознательность при обучении видам речевой деятельности. Общение на любом языке предполагает сознательное употребление как лексических, так и грамматических единиц, поскольку полноценная коммуникация невозможна при отсутствии двух составляющих и дополняющих друг друга языковых основ.

Заучивание слов и грамматических правил – это основа изучения любого языка, но необходимо также знать сочетаемость, что гораздо сложнее. При обучении диалогу, например, мы используем адекватные речевые формулы, клише, устойчивые словосочетания, которые нужно запоминать целиком, а не отдельными словами, потому что конструкции одного языка могут не совпадать с конструкциями изучаемого иностранного языка.

Также у обучающихся отсутствует умение думать на изучаемом языке. Чтобы выразить свою мысль, ученики сначала составляют русскую фразу, а потом, пытаясь выстроить верную грамматическую конструкцию, подставляют английские слова. Из-за этого появляются лексические, грамматические, стилистические ошибки, возникают запинания и задержки в речи.

Чтобы научиться думать на другом языке, нужно чаще практиковаться, мысленно представлять предмет и быстро его называть, но только не по-русски, а сразу по-английски. Например, предлагаем детям подумать, что они собираются запустить воз-

душного змея, и тут же просим их составить фразу на английском языке:

I'm going to fly the kite – я собираюсь запустить воздушного змея.

Профессиональные музыканты отмечают: если получается мысленно без фальши пропеть мелодию, тогда получится спеть ее и голосом [<https://englex.ru/>].

Отсюда вывод: чем чаще в размышлениях будем заменять русские слова иностранными (английскими, немецкими, французскими и т. д.), тем более беглой и уверенной будет наша речь.

Конечно, помимо указанных проблем существует ряд других. Это говорит о том, что система преподавания иностранных языков требует серьезной доработки, способствующей разрушению старых стереотипов пассивного обучения, заставляющих учеников мыслить, искать совместно с учителем ответы на сложные жизненные вопросы.

В данном вопросе большую роль играет, помимо мотивации обучающихся, актуальность и привлекательность предлагаемых учебных материалов, а также профессиональная и деловая компетенция преподавателя. Заинтересованность обучающихся на начальном этапе, как правило, является очень высокой, и перед преподавателем стоит задача поддержания ее путем широкого привлечения новейших учебных пособий и актуального дополнительного материала, а также использования современных методик, стимулирующих взаимодействие между участниками учебного процесса.

Литература

1. Низаева Л. Ф. Коммуникативная компетенция : сущность и компонентный состав // Молодой ученый. – 2016. – № 28. – С. 933–935.
2. Психологическое консультирование : теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов / Н. Д. Линде. – М. : Аспект Пресс, 2010. – С. 20.

«ДОМАШНЯЯ РАБОТА ОНЛАЙН» КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И.А. Кузнецова

МБОУ СОШ № 3, г. Воронеж

Аннотация: в статье ставится проблема снижения выполняемости домашней работы по иностранному языку, как одного из основных способов закрепления материала полученного на практическом занятии, контроля и самоконтроля. При помощи интернет-сервиса Learningapps.org автор предлагает эксперимент на тему «Домашняя работа онлайн» с группой учащихся; который поспособствовал популяризации домашней работы среди воспитанников, увеличил процент качества знаний и развился навык работы с информацией.

Ключевые слова: интернет-сервис; домашняя работа онлайн; Learningapps.

Трудно поспорить с тем фактом, что домашнее задание – это необходимый элемент образовательного процесса, особенно по иностранному языку, так как оно помогает ученику укреплять полученные знания и является мощным средством для контроля и самоконтроля.

Но, к большому сожалению, роль домашнего задания, сильно снизилась за последние десятилетия, и на текущий момент у многих учеников нет должной мотивации к его выполнению. Зачастую учащимся проще воспользоваться готовыми банками ответов или списать у своих одноклассников, что приводит к потере значимости домашнего задания в образовательном процессе.

Новому поколению, детям цифрового века, хочется, чтобы школа говорила с ними на одном языке и одним из способов общения выступают цифровые технологии. В связи с этим, одной из главных причин отсутствия у детей мотивации к домашней работе является ретроградность способов её выполнения. Мною был проведен опрос среди учащихся со 2 по 10 класс; им предла-

гальось ответить на вопрос: интересно ли им было бы получать домашнее задание онлайн, через некие сетевые ресурсы. Ожидаемым результатом было подавляющее превалирование сторонников данной идеи, что и сподвигло меня на проведение эксперимента по внедрению онлайн домашнего задания по иностранному языку при помощи интернет-сервиса.

Для реализации эксперимента были проработаны следующие, предварительные этапы:

- анализ тематического планирования, для которого будут использоваться интернет-сервисы;

- планирование универсальной учебной деятельности учащихся;

- формирование целей применения сетевых сервисов (изучение нового материала, закрепление, обобщение материала, контроль);

- анализ и отбор эффективных видов интернет-сервисов;

- создание заданий для практики учащихся на сервисе и пошагового инструктажа для работы с ним на видеохостинге YouTube;

- внедрение интернет-сервисов в образовательную деятельность в качестве опробационного материала на уроках для ознакомления учащихся с самим сервисом и способами работы с ним;

- экспериментальное внедрение в качестве домашнего задания;

Конечной целью данного эксперимента являлось внедрение домашней работы онлайн как постоянного элемента образовательной системы на уроках иностранного языка.

В настоящее время без использования информационных технологий трудно представить себе эффективную деятельность педагога. Один из ресурсов, который предоставляет нам интернет – это использование интернет-сервисов, дающих возможность педагогу разрабатывать не только различные задания и развивать познавательный интерес к предмету, но и реализовывать принцип активности учащихся в процессе обучения, который был и остаётся одним из основных в дидактике [1, с. 21].

Проведя анализ интернет ресурсов, рекомендованных для обучения, я выбрала интернет-сервис Learningapps.org.

Данный сервис создан с целью поддержки учебного процесса с помощью интерактивных приложений. Пользование сервисом не предусматривает каких-либо взиманий денежных средств. Имеется широкий выбор уже готовых заданий нужной тематики по любому предмету. Также сервис предоставляет возможность делиться готовым продуктом посредством социальных сетей, web-ссылки и QR-кода. Сервис доступен с любых гаджетов, имеющих доступ к Интернету [3].

Также данный сервис способствует реализации следующих современных образовательных технологий:

1. *Разноуровневое обучение*, которое позволяет помогать слабому ученику и уделять внимание сильному. При этом сильные учащиеся утверждаются в своих способностях, а слабые получают возможность испытывать учебный успех. Повышается уровень мотивации ученья.

2. *Информационно-компьютерные технологии*, позволяющие человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям, отвечают тем самым на запросы информационного общества.

3. *Здоровьесберегающая технология*, которая за счет введения интерактива обеспечивает физическое и психологическое благополучие учащихся.

4. *Игровые методы*, расширяющие кругозор, развивающие познавательную деятельность, формирующие определенные умения и навыки, необходимые в практической деятельности [2, с. 9].

Все шаблоны упражнений сервиса LearningApps.org условно разделены на 5 категорий:

1. Выбор.
2. Распределение.
3. Последовательность.
4. Заполнение.
5. Онлайн – игры.

Каким же образом мы можем использовать их на уроке иностранного языка? На самом деле все ограничивается лишь вашей фантазией.

Например, для запоминания новых слов можно использовать игру «Найди пару», «Кроссворд», «Найди слово», при этом тренируется орфографический навык и навык работы с клавиатурой компьютера.

В преподавании английского языка мы встречаемся с различными видами деятельности, один из которых – работа с текстом. Рассмотрим пример: домашнее задание включает в себя чтение и перевод текста, а учитель планирует вывести учеников на краткий пересказ данного материала, при этом лексика данного текста уже знакома учащимся. В этом случае может быть предложен следующий вариант работы: преподаватель заранее готовит игру «Составь последовательность», где текст упрощается до простых предложений, которые вводятся в отведенные ячейки. Хочется заметить, что данная проработка текста позволяет учащимся значительно легче запоминать использование отработываемой лексики в контексте, уверенность учеников при пересказе текста возрастает и, они довольно легко справляются с данной задачей, а также написанием собственного рассказа по образцу.

Использование всевозможных викторин очень хорошо тренирует грамматический навык и навык работы с текстом. А при помощи шаблона «аудио\видео контент» учащиеся практикуют навыки аудирования и говорения.

Сервис интересен не только применением разных шаблонов, всевозможных типов интеллектуальных интерактивных заданий, но и тем, что можно создать аккаунт для каждого из своих учеников, где они могут самостоятельно тренировать материал пройденного урока, а также участвовать в образовательном процессе в качестве потребителей и разработчиков. При помощи данного сервиса можно организовать проектную деятельность, где учащиеся могут создавать свои приложения по определенной тематике, тем самым развивая свой творческий потенциал [3].

Учитель в свою очередь имеет возможность следить за активностью учащихся на сервисе и контролировать выполнение заданий при помощи сводных таблиц в личном кабинете. Также есть возможность для рефлексии, при помощи локального чата сервиса, где учащиеся могут обсуждать те или иные задания, как с учителем, так и между собой.

Таким образом, выполнив всю подготовительную работу, я приступила к экспериментальной деятельности.

Эксперимент длился в течение месяца. Мной были выбраны дети из одной параллели с примерно равными познавательными способностями и разделены на экспериментальную (группа № 1) и контрольную (группа № 2) группы, где дети группы № 1 получали домашнее задание через Интернет ресурс, а дети группы № 2 делали его в рабочих тетрадях. Учащиеся ответственно отнеслись к эксперименту и активно принимали участие в нем. По итогам темы был написан тест. После проведения анализа работ были установлены следующие результаты. Процент качества усвоенного материала по модулю группы № 1 составлял 70 %, когда как у контрольной только 40 %. Данные результаты доказали, что домашняя работа онлайн благоприятно влияет на уровень знаний учащихся.

По окончании эксперимента дети группы № 1 попросили о продолжении выполнения домашней работы в электронном виде, а у меня в свою очередь появилась идея о внедрении домашней работы по средствам интернета и в группу № 2, а в последствии в другие классы.

Безусловно у данного проекта есть и свои минусы:

– большая затрата времени на составление тестов, но это временное явление, потому что в дальнейшем их составление не потребуется, так как у вас будет собственный банк с разработками. Также можно пользоваться материалом коллег, но они не всегда соответствуют тематике вашего урока.

– ослабление навыка каллиграфии, так как ученики в основном пользуются компьютером, для выполнения задания. Но тут главное понимать, что все хорошо в симбиозе, и данный сервис нужно использовать с классической тренировкой письма на уроке.

– отсутствие Интернета или гаджета. К сожалению, в данном случае мы бессильны, но есть всегда альтернатива. Это выполнение домашней работы в письменном виде, а затем выполнение ее электронного аналога на уроке. К тому же степень информатизации с каждым годом возрастает и в течение определенного времени должна сойти на нет. При этом в некоторых школах данная проблема не актуальна уже сейчас.

Таким образом, анализируя все вышеперечисленное, я убедилась, что, выполняя домашнюю работу через интернет, ученики меньше тратят своего свободного времени, делают они это с удовольствием, учатся самостоятельно работать с информацией, развивают самоконтроль, избавляются от страха ошибки, зная, что тест можно переделать. Я считаю, что проект «Домашняя работа онлайн» может кардинально поменять отношение учащихся к выполнению домашнего задания, а также упростит работу коллегам, дабы им не приходилось сидеть темными ночами со стопками тетрадей.

Литература

1. Соколова, Т.Е. Воспитание познавательных интересов младших школьников средствами новых информационных технологий / Т.Е. Соколова // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 21–23.
2. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А.Н. Щукин – М. : Филоматис, 2008. – 196 с.
3. Learningapps [Электронный ресурс]. Режимдоступа: <https://www.it-pedagog.ru/learningapps> (дата обращения 1.02.2019).

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УГЛУБЛЕННОМ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ И НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Н.В. Кутузова, А.Е. Шиловский

МБОУ «Гимназия им. И. С. Никитина», г. Воронеж

Аннотация: основные методы обучения в рамках социокультурной образовательной модели носят интерактивный характер. Образовательные технологии, применяемые в учебном процессе на разных этапах обучения, отличаются креативностью, импровизацией, аутентичным общением на изучаемом языке и создают благоприятные условия для инновационной и творческой деятельности обучающихся.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; педагогическая технология; метапредметные и предметные результаты; иноязычное образование и межкультурное общение.

Основной целью изучения иностранного языка в школе является формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Для воздействия на процессы развития, обучения и воспитания учащегося необходима педагогическая технология. Ее формула достаточно сложная: совокупность специальных форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитания, системно используемых в образовательном процессе, на основе декларируемых психолого-педагогических установок.

Современный тип коммуникации ставит перед учителем новые задачи:

– вовлекать каждого учащегося в активный познавательный процесс на изучаемом языке, т. е. не в процесс пассивного овладения языковыми знаниями, речевыми навыками и умениями, а в активную коммуникативно-познавательную, исследовательскую, творческую деятельность;

– создавать условия для осознанного применения каждым учащимся на практике приобретенных знаний, навыков и умений;

– обеспечивать школьникам возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, а также свободный доступ к необходимой информации с целью ее использования в собственных высказываниях [1, с. 7].

Учитель иностранного языка в начальной школе должен способствовать раннему приобщению младших школьников к новому для них пространству; формировать у детей положительный настрой к дальнейшему его изучению, должен сформировать элементарные коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме младших школьников, ознакомить младших школьников с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором, формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивая этим интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся.

На современном уроке иностранного языка в начальной школе применяются следующие технологии: лично-ориентированные, технологии развивающего обучения, игровые, технологии компьютерного обучения, объяснительно – иллюстративного обучения, творческого развития и конечно же здоровьесберегающие технологии. Для того чтобы заинтересовать ученика, снять напряжение от урока и сделать занятия увлекательными на уроках иностранного языка в начальной школе рекомендовано применять работу с презентациями и небольшими видеофрагментами при изучении различных тем [4].

По окончании начальной школы ученики имеют следующие личностные, метапредметные и предметные результаты, назовем лишь некоторые из них. Они имеют представление о поликультурном мире, дружелюбно относятся к носителям другого языка, к представителям иных культур, взаимодействуют с окружающими, самостоятельно определяют и формулируют образовательные цели, углубляют мотивацию учебным процессом, ведут элементарный этикетный диалог, умеют рассказать о себе,

семье, друге, описывают предмет, картинку, владеют техникой письма, владеют французской фонетикой.

Для достижения результатов в среднем звене на уроках иностранного языка используют технологию эффективной речевой деятельности, рефлексивного и модульного обучения, активно применяют технологию формирования самостоятельной познавательной деятельности, технологии коллективного творчества и технологии объяснительно – иллюстративного обучения.

Использование игровых технологий в начальной школе призвано формировать умение решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов: занимательные, театрализованные, деловые, имитационные ролевые игры.

Информационно-компьютерные технологии реализуют систему компьютерного обучения на основе диалога «ученик-машина» с помощью различного вида обучающих программ (информационных, контролирующих).

С применением интерактивной технологии процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех обучающихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения: обучение происходит во взаимодействии всех обучающихся, включая педагога.

Основной акцент в обучении иностранным языкам по ФГОС делается на развитие коммуникаций, на умение человека общаться, на овладение языком в процессе общения. Большую роль играет умение учителя заинтересовать учащихся предстоящей работой, создать ситуацию, стимулирующую речемыслительную деятельность, при которой ученик желает высказаться по теме, принять участие в обсуждении, уточнить детали. Широкие возможности для активизации речемыслительной деятельности дает использование ролевых игр. В игре активизируются воображение и память, жизненный опыт, что придает процессу общения эмоциональный характер. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь, взрывом мотивации, повышением интереса к предмету. Ролевая игра мотивирует речевую деятельность, так как ученики оказываются в ситуации, когда

необходимо что-либо сказать, спросить, выяснить, уточнить, доказать, чем-то поделиться с собеседником. Таким образом, центром внимания становится содержание беседы, что само по себе является положительным фактором. Ученики наглядно убеждаются в том, что они учат язык, на котором можно общаться.

В отработке определенных алгоритмов решения проблем и задач помогают тренинговые технологии как системы деятельности учащихся интеллектуального развития и общения. Наконец, диалогические технологии представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих системах «ученик-ученик», «учитель-автор», «ученик-автор» и т. д.

Вот уже более 10 лет как учителя французского языка МБОУ «Гимназии им. И.С. Никитина» изменили методику обучения говорению, отошли от традиционного заучивания одинаковых топиков (тем), записи словаря к тексту и пришли к технологии создания лексико-семантических полей по тематике, требуемой на ОГЭ и ЕГЭ, перейдя к накоплению лексики из разных источников. На определенных этапах обучения готовится устное монологическое высказывание по предлагаемому плану с использованием лексико-семантических полей.

Использование технологии объяснительно-иллюстративно-го обучения – это разносторонность и обилие информации, богатое использование наглядности и технических средств обучения, обеспечивающих быстрое и прочное усвоение информации и овладение способами практических действий.

Ценностно-смысловое наполнение понятия «иноязычное образование» предусматривает овладение учащимися не только самим ИЯ, но и ознакомление с литературой, историей и в целом с культурой страны изучаемого языка, поэтому процесс обучения иностранным языкам в старшем звене ставит еще более сложные задачи. За счет расширения круга культур посредством вхождения обучающихся в социокультурное пространство при общении на ИЯ происходит формирование их ценностной ориентации и развитие культуры самой личности, ее интеллектуальной де-

тельности и социального взаимодействия человека с другими картинами мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами [3, с. 3].

Иностранный язык в современном обществе востребован все больше не только как средство коммуникации, но и как инструмент познавательной и профессиональной деятельности. В связи с этим становится актуальным обращение к проблеме билингвального обучения, выступающего как альтернативный путь изучения иностранного языка, который, в свою очередь, из цели обучения трансформируется в средство постижения мира специальных знаний и поликультурного воспитания.

Перед учителями, работающими в старших классах, стоит задача формирования социокультурной компетенции и поведенческих стереотипов, развития самостоятельности, способности к самообразованию, к работе с мультимедийными программами, электронными словарями, иноязычными ресурсами сети Интернет.

Для развития исследовательских умений, согласно ФГОС, учитель должен расширять кругозор и повышать информационную культуру учащихся,

воспитывать толерантность и уважение к духовным ценностям разных стран и народов, расширять словарный запас и конечно же готовить к ЕГЭ по французскому языку.

Помимо вышеназванных технологий, наиболее популярными в старшем звене являются технология эффективной речевой деятельности, технология рефлексивного обучения, технологии формирования самостоятельной познавательной деятельности, информационные технологии обучения, технология критического мышления и технологии проектов.

Технология «Критическое мышление и анализ предоставляемой информации» имеет три стадии организации учебного процесса.

1. Вызов-пробуждение интереса к предмету. Необходимо актуализировать имеющиеся у учащихся знания и смыслы в связи с изучаемым материалом, пробудить познавательный интерес к

изучаемому материалу, помочь учащимся самим определить направление в изучении темы.

2. Осмысление материала во время работы над ним. Необходимо помочь активно воспринимать изучаемый материал, помочь соотнести старые знания с новыми.

3. Обобщение материала, подведение итогов. Учитель должен помочь учащимся самостоятельно обобщить изучаемый материал, помочь самостоятельно определить направления в дальнейшем изучении материала [5].

В работе с обучающимися старших классов является эффективным применение структурно-логических технологий, представляющих поэтапную организацию системы обучения, обеспечивающих логическую последовательность постановки и решения дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов и средств обучения на каждом этапе с учетом поэтапной диагностики результатов. Широко применимы на уроке интеграционные технологии как дидактические системы, обеспечивающие интеграцию разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне интегрированных курсов, учебных тем, проблем, уроков других форм организации обучения.

Применение метода проектов дает значительный рост знаний и умений учащихся, способствует накоплению их жизненного опыта и мудрости.

В современном образовании проект определяется как «думать о будущем», «предполагать», «проектировать». Речь идет о планах, замыслах, проектах, свойственных каждому человеку на любой стадии его развития. Работа над проектом порождает задачи, замыслы, решая и осуществляя которые, человек самостоятельно или с помощью других людей ориентируется в действительности, приобретает знания о мире и способах поведения в нем а, следовательно, образовывается [2, с. 4].

Проект – это такая открытая и динамичная форма организации учебной деятельности учащихся и педагогической деятельности преподавателя, которая предполагает их выбор и

творческие решения, которые приводят к развитию ученика. Популярность этой технологии и ее перспективность объясняется, прежде всего, тем, что проект непосредственно связывает процесс овладения определенным предметным знанием с реальным использованием этого знания. Работа над проектом помогает обучающимся осознать роль знаний в жизни и обучении. Знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании, помогая овладевать культурными образцами мышления, формировать свои мыслительные стратегии, что позволяет каждому самостоятельно осваивать накопление культуры.

Успешное познание иноязычного мира и осмысление своей родной культуры возможно лишь при условии интенсивной познавательной деятельности обучающихся, их активной интеллектуальной креативности, а также в ходе применения самостоятельных исследований.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков : структура и содержание // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 8. – С. 3–8.

2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

3. Татарина М.Н. К вопросу о компонентном составе содержания современного иноязычного образования // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 4. – С. 2–9.

4. Особенности обучения английскому в младших классах средней школы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edutower.ru/towems-717-1.html>

5. Технология развития критического мышления – стадии и методические приемы. [Электронный ресурс]. – URL: <https://mydocx.ru/9-81131.html>

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

Л.С. Лимарь, М.А. Шевцова

Воронежский государственный педагогический университет

Аннотация: в статье анализируется актуальность и эффективность внедрения информационных технологий в обучение иностранному языку. Рассматриваются дидактические свойства и функции информационных технологий, а также их влияние на интенсификацию процесса обучения иноязычной письменной речи.

Ключевые слова: информационные технологии, письменная речь, обучение иностранному языку, дидактические свойства.

Всеобщая информатизация общества отказывает значительное влияние как на систему образования, так и на нашу жизнь в целом, в силу чего заслуженное внимание стало уделяться к такому виду речевой деятельности, как письменная речь. Владение письменной речью позволяет использовать знание иностранного языка, общаясь с носителями языка при помощи современных средств коммуникации, таких как сеть интернет, электронная почта, смс и др., находясь при этом вне языковой среды. Овладеть письменной коммуникацией на изучаемом языке учащимся помогает возможность писать личные и официальные письма, необходимость заполнять анкеты, бланки документов.

Мы, вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, под письменной речью будем понимать форму речи, связанную с выражением и восприятием мыслей в графической форме. Письменная речь включает в себя два вида речевой деятельности: продуктивный (письмо) и рецептивный (чтение). Она может осуществляться средствами массовой коммуникации (книга, пресса и др.) и индивидуальной коммуникации (письмо, заявление, поздравление, план, тезисы, аннотация и др.). Письмо – продуктивный вид речевой деятельности, обеспечивающий выражение мысли в графической форме. Обучение письму включает работу

над техникой письма (графика, орфография, пунктуация) и над письменным выражением мыслей на изучаемом языке (письменная продуктивная речь) [1].

Е.Н. Соловова выделяет следующие цели обучения письменной речи – «научить учащихся писать на иностранном языке те же тексты, которые образованный человек умеет писать на родном языке: заполнение анкет, написание различных видов писем и ответов на них, включая как личные, так и официальные, составление автобиографии/резюме, написание заявлений (в том числе о приеме на работу, зачисление на учебу и т. д.), написание рецензий, аннотаций, докладов, написание сочинений/эссе, написание поздравительных открыток, записок» [3]. К задачам обучения иноязычной письменной речи, наряду с формированием у учащихся необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать свои мысли согласно письменному стилю, относят также расширение кругозора и знаний, овладение культурной и интеллектуальной готовностью создавать письменное речевое произведение, формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста.

На сегодняшний день, с помощью средств информационных технологий процесс обучения иностранному языку как никогда раньше может быть приближен к реальным условиям. Так, компьютеры способны, например, воспринимать ту или иную информацию, обрабатывать её, хранить в памяти определенные данные, воспроизводить аудио- и видеоматериалы и т. д. Наряду с перечисленными возможностями, компьютеры существенно расширяют возможности учителя в плане индивидуализации обучения и активизации познавательной деятельности школьников в процессе обучения иностранному языку. Так, средства информационных технологий позволяют построить процесс обучения в соответствии индивидуальными нуждами учащихся, что дает ученикам возможность работать в своём ритме, самостоятельно выбирая скорость и объём усвоения материала, которые они считают оптимальными для себя.

«Информационные технологии – это система методов и способов сбора, передачи, накопления, обработки, хранения и использования информации на основе применения современных компьютерных и других технических средств» [6]. Выделяют следующие цели применения информационных технологий на уроках английского языка: повышение мотивации к изучению языка; развитие речевой компетенции; увеличение объема лингвистических знаний; расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка; развитие способности и готовности к самостоятельному изучению английского языка [2].

В ходе уроков иностранного языка средства информационных технологий позволяют эффективно выполнять обширный ряд дидактических задач. Например, компьютер и другие средства ИТ помогают учителю при формировании навыков и умений чтения, письменной речи, позволяют более плодотворно пополнять словарный запас учащихся, положительно влияют на формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка. Вместе с тем, важной задачей учителя является создание благоприятных условий практического овладения языком для каждого ученика, отбор таких методов обучения, которые дадут возможность каждому школьнику проявить своё творчество и активность, а также позволят активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам.

Современные информационные и коммуникационные технологии обладают множеством дидактических свойств и функций. «Дидактические свойства современных ИКТ – основные характеристики, признаки конкретных технологий, отличающие одни от других, существенные для дидактики (включая лингводидактику) как в плане теории, так и в плане практики. Под дидактическими функциями современных ИКТ понимаются внешние проявления средств ИКТ, используемые в учебно-воспитательном процессе для реализации поставленных целей» [5].

В своих работах П.В. Сысоев выделяет 8 дидактических свойств современных ИКТ, которые оказывают влияние на интенсификацию процесса обучения иностранному языку.

1. Многоязычие и поликультурность информационных Интернет-ресурсов. Изучение, сравнение и сопоставление материалов о различных культурных группах, а также вариантах изучаемого языка позволит реализовать принцип диалога культур, а также создать у обучающихся представление о языковом и культурном многообразии страны изучаемого языка и о культурном многообразии как о норме сосуществования культур в современном поликультурном мире.

2. Многоуровневость информационных Интернет-ресурсов. Информация, предоставленная в сети Интернет может иметь различный уровень языковой сложности, что позволяет использовать информационные Интернет-ресурсы на всех этапах обучения.

3. Разнообразие функциональных типов Интернет-ресурсов. Текстовые, графические, аудиовизуальные типы материалов учат извлекать необходимую информацию из различных источников.

4. Мультимедийность ресурсов. Ресурсы мультимедиа дают возможность слышать речь носителей языка, а также познакомиться с культурой страны изучаемого языка.

5. Гипертекстовая структура документов. Данное свойство создает условия для быстрой навигации в большом объеме информации.

6. Возможность создания личной зоны пользователя. Создание и ведение собственных страничек в различных социальных сетях, общение в разнообразных месенджерах позволит развивать умения представлять себя, рассказывать о своих интересах, позиционировать себя как представителя своей страны и культуры и т. п.

7. Возможность организации синхронного и асинхронного общения. Синхронное общение может реализовываться посредством чатов, Skype. Асинхронное общение осуществляется с помощью электронной почты, форумов и блогов. Данное свойство может использоваться с целью установления контакта и коммуникации, например, между обучающимися и их зарубежными сверстниками или между школьниками и учителем.

8. Возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной деятельностью обучающихся и ее контроль. Современные средства ИТ позволяют частично или полностью автоматизировать учебную деятельность и ее контроль [7].

Помимо представленных выше функций, современные информационные и коммуникационные технологии обладают дополнительными дидактическими функциями, позволяющими изрядно интенсифицировать процесс обучения иностранным языкам. К таким дидактическим функциям, относят: «выстраивание индивидуальной образовательной траектории; реализацию педагогической технологии обучения в сотрудничестве; развитие умений самостоятельной учебной деятельности» [7].

К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам ИТ относят электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора, образовательные ресурсы Интернета, видео- и аудиотехнику, электронные энциклопедии и справочники, DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями, тренажеры и программы тестирования, научно-исследовательские работы и проекты. С точки зрения направленности средства ИТ можно классифицировать следующим образом: для поиска информации (Yandex.ru, .ru, Mail.ru, Google.com), для работы с текстами (Microsoft Office), для автоматического перевода (translate.google.ru, AbbyLingvo), для хранения и накопления информации (CD и DVD диски, flash-накопители), для обработки и воспроизведения графики и звука (Microsoft Media Player, WinAmp, PhotoShop, CorelDraw), а также для общения (ICQ, Skype).

Одним из самых широко используемых в процессе обучения средств ИТ можно по праву назвать текстовый редактор Microsoft Office Word. Данный редактор может использоваться как инструмент для создания тренировочных упражнений, для стимулирования деятельности учащихся по созданию текстов на изучаемом языке и т. п. Примером могут служить следующие задания: «напечатайте текст, внесите в него изменения; сократите

текст, оставив в нём самую важную информацию; найдите, выделите в тексте ответы на следующие вопросы; поделите текст на смысловые части; восстановите правильный порядок следования предложений; в тексте нет знаков препинания, заглавных букв, пробелов между словами. Восстановите его; найдите и выделите пассивные конструкции (жирным шрифтом, курсивом)» [4]. Использование MS Office Word на уроках, позволяет реализовать такие дидактические функции ИТ, как выстраивание обучающимися индивидуальной образовательной траектории, а также развитие умений самостоятельной учебной деятельности.

Кроме того, к эффективным средствам развития умений письменной речи можно отнести различные онлайн-тренажеры. Их использование позволяет реализовать целый ряд дидактических свойств и функций ИТ, таких как многоуровневость, мультимедийность, гипертекстовая структура, разнообразие функциональных типов ресурсов, возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной деятельностью обучающихся и ее контроль, выстраивание индивидуальной образовательной траектории, а также развитие умений самостоятельной учебной деятельности.

Среди интерактивных заданий с использованием информационно-коммуникационных технологий следует отметить следующие: обмен электронными письмами с преподавателем и другими студентами; создание вики-страниц; ведение блогов и создание комментариев; создание интерактивных опросов; создание интерактивных заданий для формирования орфографических навыков в ходе взаимообучения (например, на сайте LearningApps.org) и др.

Использование различных заданий помогает реализовать весь спектр дидактических свойств и функций ИТ, что в значительной мере поможет интенсифицировать процесс обучения иноязычной письменной речи, так как средства ИТ предоставляют реальную возможность общения учеников с учителем, с одноклассниками, а также с носителями языка. Так, например, сервис Twitter удобен для размещения кратких сообщений, с целью ин-

формирования других пользователей о произошедших в жизни автора событиях в настоящий момент. Всевозможные мессенджеры, такие как ICQ, Viber, WhatsApp, позволяют моментально обмениваться текстовыми сообщениями с другими. Блоги являются эффективными при размещении личной информации для общественного доступа (например, ведение дневника). Форум – это своеобразная виртуальная площадка для обсуждения тех или иных вопросов, а также для ведения аргументированных споров на различные темы.

Немаловажным является тот факт, что современные средства ИТ позволяют пользователям использовать сетевые базы данных, различные поисковые системы, библиотечные каталоги и т. п., помогающие учителю и его ученикам приобщиться к мировым информационным ресурсам. Как следствие, учебная деятельность как на уроках, так и во внеурочное время выходит на принципиально более высокий и эффективный уровень.

Так, еще одним преимуществом использования ИТ при обучении письму является тот факт, что сам процесс обучения приобретает больший динамизм. Учащиеся самостоятельно набирают и правят тексты своих сообщений и сочинений, учатся эффективно работать с текстовыми редакторами, совершенствуют навыки работы на компьютере, работают с электронными версиями различных словарей. Школьники получают возможность использовать знания и навыки, полученные на уроках и осознать практическую значимость приобретенных знаний, чему активно способствует переписка со сверстниками из других стран, направление своих сочинений и творческих работ учителю, принятие участия в различных проектах.

Необходимо подчеркнуть, что активное включение в образовательный процесс средств ИТ вовсе не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения. В то же время использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и мотивировать учащихся на дальнейшее изучению английского языка.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Журавлева Н.В. Использование ИКТ на уроках английского языка / Н.В. Журавлева. – (<https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/02/08/ispolzovanie-ikt-na-urokakh>).
3. Ильина Е.А. Развитие умений письменной речи учащихся средней школы на уроках английского языка / Е.А. Ильина // Вестник ТГУ. – 2013. – №11. – (<https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-umeniy-pismennoy-rechi-uchaschihsya-sredney-shkoly-na-urokah-angliyskogo-yazyka>).
4. Кочергина И.Г. Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникативных технологий в обучении английскому языку / И.Г. Кочергина. – (открытый урок. рф/статьи/517925/)
5. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения : учебно-методическое пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
6. Писаренко В.И. Новые информационные технологии обучения иностранным языкам / В.И. Писаренко // Открытое образование. – 2010. – №4. – С. 54–63
7. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии : дидактические свойства и функции / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 1. – С. 120–133. (<https://elibrary.ru/item.asp?id=17698017&>)

ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМА КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

К.И. Марасанова

Воронежский государственный университет

Аннотация: статья посвящена проблеме создания интернет-платформы для преподавателей английского языка; такая интернет-платформа рассматривается автором как инновационное дидактическое средство, которое выполняет все функции дидактических средств и может быть использовано для дистанционного обучения английскому языку группы учащихся; характеризуя имеющиеся интернет-платформы, автор приходит к выводу, что предлагаемые варианты не соответствуют потребностям преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: интернет-платформа, электронное обучение, дидактическое средство, дистанционное обучение иностранному языку.

В современном мире возникает острая необходимость применения информационных технологий в процессе обучения иностранному языку, так как они позволяют не только облегчить сам процесс, но и расширить аудиторию обучаемых. Возможность использовать интернет-платформу для занятий позволяет педагогу проводить полноценный урок в режиме реального времени, используя ресурсы интернет-платформы. Тем не менее, большинство преподавателей с осторожностью относятся к подобному виду обучения, предпочитая традиционный урок новейшим технологиям.

В данной статье речь пойдет об интернет-платформе как дидактическом средстве обучения иностранному языку в условиях дополнительного образования. Наша задача – сравнить традиционные дидактические средства и их функции и интернет-платформу как инновационное средство, выявить их роль в современном процессе обучения иностранным языкам.

Понятие дидактическое средство рассматривается как в узком, так и в широком смысле. Согласно мнению В.А. Сласте-

нина, дидактические средства – это предметы, являющиеся сенсомоторными стимулами, воздействующими на органы чувств учащихся и облегчающими им непосредственное и косвенное познание мира [4, с. 276]. По мнению автора, к дидактическим средствам относятся все предметы, используемые в процессе образования и облегчающие сам процесс, такие как учебники, школьные принадлежности, компьютеры и т. д. Нас же интересует более широкое понимание самого понятия дидактическое средство. Опираясь на словарь С.М. Вишняковой, мы придерживаемся следующего определения. «Дидактические средства – средства с помощью которых реализуются цели обучения. Они подразделяются на материальные (дидактический материал) и средства нематериального характера (методы и приемы обучения, формы организации учебно-познавательной деятельности)» [1, с. 113]. То есть дидактическое средство – это не только то, что использует педагог в процессе педагогической деятельности, но и способ организации этой деятельности.

Традиционные материальные дидактические средства обычно классифицируются по чувственной модальности [3]. То есть исходя из того, какие органы чувств задействованы в процессе восприятия информации учащимися. Руководствуясь этим признаком можно разделить дидактические средства на визуальные, аудиальные, аудиовизуальные, тренажёры и универсальные. Интернет платформу мы можем отнести к универсальному дидактическому средству, так как в процессе восприятия информации при обучении с использованием интернет-платформы задействованы слух и зрение, а также происходит отработка определенных умений с помощью современных тренажёров (например, электронные карточки с новыми словами).

При понимании дидактического средства как средства нематериального характера мы имеем дело с дидактическими формами организации обучения, среди которых традиционно выделяются общеклассные формы организации занятий (урок, конференция, семинар и т. д.), групповые формы обучения (групповая работа на уроке, творческие задания), индивидуальные формы работы в классе и дома (письменные упражнения,

работа с литературой и т. д.) [4]. Возможности интернет-платформы позволяют проводить общеклассные формы организации занятий, не влияя на качество обучения. Об этом свидетельствует использование вебинар-платформ для обучения сотрудников компаний с мировым именем. К примеру, вебинар-платформа myown-conference.ru имеет возможность проводить вебинар с одним или несколькими ведущими и участниками в режиме реального времени, что соответствует традиционной форме обучения – лекция. Групповые формы работы обычно реализуются с помощью созданий определенных чатов между членами вебинара. Индивидуальные работы присылаются в общегрупповой чат или на электронную почту ведущего семинара.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интернет-платформа как дидактическое средство ничем не уступает традиционным материальным дидактическим средствам. Организация обучения также возможна с помощью интернет-платформы без потери качества обучения.

Можно ли считать, что дистанционное обучение отлично от традиционного обучения? Согласно закону «Об образовании в РФ», реализация образовательных программ возможна с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Термин «электронное обучение» понимается как организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, в также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [4]. То есть к электронному обучению мы можем отнести не только дистанционное обучение, но и самостоятельное обучение с использованием информационных технологий.

В России концепция школьного электронного образования впервые была реализована Онлайн Гимназией № 1 [5]. Образовательная программа данной гимназии была утверждена Министерством образования и науки Российской Федерации, сама

школьная программа была разработана в соответствии с государственными стандартами. Учитель ведет уроки в онлайн-режиме при классе до 20 учеников, при этом учитель и ученики видят друг друга, что позволяет решать проблему социализации.

Дистанционное обучение несомненно имеет ряд преимуществ над традиционным обучением. Первым и основным преимуществом, безусловно, является свобода доступа. То есть учащиеся могут заниматься практически в любом месте, получая то качество образования, которое доступно только в больших городах. То есть у обучающихся появляются равные возможности независимо от их места проживания. Еще одним очень важным критерием в пользу выбора дистанционного обучения является возможность обучаться у педагогов за рубежом, получать передовые знания в научных областях, посещать лекции лучших университетов мира, не неся при этом сильных материальных затрат на обучение. Кроме того, немаловажным плюсом дистанционного обучения является гибкость обучения. Слушатели дистанционных курсов могут адаптировать процесс обучения под свои потребности и выбирать при этом самостоятельно удобное время для обучения, что позволяет обучаться взрослым без отрыва от работы.

В настоящее время для дистанционного обучения в России используются общедоступные программы для связи в сети Интернет, например, Skype. Для организации офлайн-занятий дистанционные курсы, университеты, школы используют системы управления обучением, например, одна из самых популярных на данный момент является система Moodle. Также для проведения онлайн занятий используются платформы для веб-конференций, особенностью которых является использование специальной доски (whiteboard) для написания формул, графиков и т. д. Также существует ряд школ, которые используют собственную платформу для проведения онлайн занятий, например, школа английского языка Skyeng.

Основной недостаток дистанционного образования, по нашему мнению, – это высокая трудозатратность педагога при подготовке к занятиям. Для организации учебного процесса онлайн

требуется продумать предъявление материала, возможность использовать доску, проконтролировать выполнение заданий учеником в тетради, или же использование сторонних сервисов для проведения занятий. Большинство преподавателей используют Skype для обучения иностранным языкам. Стоит заметить, что возможности Skype ограничены только передачей звука и видеосвязи, использованием чата для предъявления нового лексико-грамматического материала. При этом в уроках отсутствует интерактивность, восприятие учебного материала учащимися скорее проигрывает, чем выигрывает.

Для организации учебного процесса онлайн в настоящее время существует несколько платформ. Одна из новейших платформ, созданных специально для преподавателей английского языка, является progressme.ru. Платформа создана для репетиторов английского языка, которые используют готовую методическую программу для проведения занятий. Занятия получаются интерактивными, так как учитель может не только использовать специальную доску для занятий, но и использовать готовые интерактивные задания (видео, картинки, задания с выбором и т. д.). При этом для подготовки к такому занятию преподавателям не потребуется много времени. Однако, данная платформа не предполагает обучение двух или более учеников одновременно. Кроме того, создание собственных методических разработок на данной платформе не предусмотрено. Еще одним недостатком платформы является ее стоимость. Большинство преподавателей не готовы платить деньги за ограниченный сервис.

Вопрос использования дистанционных образовательных технологий на уроке иностранного языка до сих пор остается открытым. Несмотря на то, что интернет платформа как дидактическое средство ничем не уступает традиционным дидактическим, а также позволяет проводить все традиционные формы обучения без потери качества. Однако большинство современных преподавателей иностранного языка до сих пор не делают выбор в пользу дистанционного обучения.

Исходя из сказанного выше, мы можем сделать вывод о необходимости создания специальной платформы, которая будет

отвечать всем потребностям и требованиям преподавателей английского языка. Во-первых, она должна быть рассчитана на групповое обучение. Второе обязательное условие – возможность создания собственных методических разработок, публикация их на платформе и дальнейшее использование, а в-третьих, необходимо создать условия для пополнения и обновления банка заданий и выбора упражнений из методических разработок других преподавателей. Основной причиной создания подобной платформы является тот факт, что преподавателю иностранного языка для проведения занятий онлайн необходимы различные сервисы, которые зачастую не являются интуитивными, и для того, чтобы использовать их для подготовки к занятию потребуется время и специальные навыки.

Литература

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО. 1999. – 538 с.
2. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019).
3. Сидоров С.В. Дидактические средства [Электронный ресурс] / Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. – URL: <http://si-sv.com/publ/1/14-1-0-214>
4. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин и др. – М., 2013. – 576 с.
5. <http://онлайн-гимназия.рф>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (на примере игры «Экскурсия по г. Воронеж»)

В.А. Прокофьева

АНО ДО «Интерлингва»

Аннотация: в статье рассматриваются игровые технологии, даётся краткий обзор современных классификаций игр, а также технология геймификации, её аспекты и функции; представлена практическая реализация теоретических основ игровых технологий при проектировании игры «Экскурсия по г. Воронеж»: охарактеризованы цели и задачи игры, механика и динамика, приводятся примеры заданий, выполняемых учащимися в ходе игрового процесса; проанализированы результаты применения предлагаемой игры.

Ключевые слова: игровые технологии; геймификация; правила игры; игровые задания; мотивация игрой.

В настоящее время использование игровых технологий на уроках иностранного языка набирает все большую популярность. Это неудивительно, ибо использование игр в образовательном процессе позволяет решить целый ряд проблем и сделать урок более увлекательным для учащихся.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Отечественные и зарубежные педагоги и психологи давали различные определения понятия “игра”. В частности, Л.С. Выготский считает, что игра – это пространство «внутренней социализации» ребёнка, средство усвоения социальных установок. Д.Б. Эльконин наделяет игру четырьмя важными для человека функциями: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения [1].

Роль игры на уроках иностранного языка невозможно переоценить, так как она позволяет сделать учебный процесс за-

хватывающим и интересным для каждого ребёнка. Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только помогает организовать процесс общения, но и максимально приближает его к естественной коммуникации [1].

В настоящее время в методической литературе существует достаточно большое количество классификаций, систематизирующих виды учебных игр в соответствии с различными критериями.

По целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку, можно разделить на языковые (аспектные) и на речевые. Языковые игры, помогая усвоить различные аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику, синтаксис, стилистику), делятся соответственно на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические. Речевые игры нацелены на формирование умения в определённых видах речевой деятельности. Каждому виду речевой деятельности соответствует определённый вид учебной игры, нацеленной на обучение аудированию, обучение монологической и диалогической речи, обучение чтению и обучение письму.

По форме проведения выделяют игры предметные, подвижные с вербальным компонентом, сюжетные или ситуационные, ролевые, игры-соревнования, интеллектуальные игры (ребусы, кроссворды, викторины и т. д.), игры-взаимодействия (коммуникативные, интерактивные). По способу организации игры бывают компьютерные и некомпьютерные, письменные и устные, с опорами и без опор, имитационно-моделирующие, креативные и т. д. По степени сложности выполняемых действий все учебные игры подразделяются на «простые» (моноситуационные) и «сложные» (полиситуационные), а по длительности проведения они делятся на продолжительные и непродолжительные. По количественному составу участников игры подразделяются на индивидуальные, парные, групповые, командные и коллективные [2, с. 114].

Наряду с игровыми технологиями, все чаще в литературе можно встретить я термин «геймификация» («игрофикация»). Это понятие можно определить следующим образом – применение

игровых методов для достижения целей, не связанных с содержанием игры, таких как повышение мотивации, улучшение производительности труда, отработка навыков. Методы геймификации используются в разных областях, таких как занятия спортом, поддержание корпоративной культуры. Все более популярной становится геймификация образовательного процесса [3].

В литературе выделяются следующие аспекты геймификации: механика, динамика и компоненты. Вместе они составляют так называемую «пирамиду геймификации».

У подножия пирамиды располагаются компоненты геймификации. Их довольно много, это подсчёт очков, уровни, рейтинговые таблицы, виртуальные награды и т. п. При геймификации образования чаще всего используются очки, значки и рейтинговые таблицы. Учащиеся за свои достижения на занятиях зарабатывают очки и в зависимости от их количества занимают место в рейтинговой таблице. В чем же принципиальное отличие этой рейтинговой таблицы от традиционных школьных отметок?

Дело в том, что в геймификации всегда присутствует определённая игровая динамика, которая превращает процесс обучения в нечто более интересное. Динамика – это использование сценариев, требующих внимания пользователя и реакции в режиме реального времени.

Механика в геймификации – это использование элементов, характерных для игрового процесса, таких как статусы, награды, виртуальные ресурсы, шанс [5].

Геймификация в образовании может выполнять несколько функций, основной из которых можно назвать повышение мотивации учащихся. Геймификация также помогает вовлечь учащихся в процесс усвоения материала, стимулировать к дальнейшему обучению и развитию.

Геймификация оказывает серьёзное влияние на поведение учащихся через использование определённых стратегий, правил, ролей. Дж. Ли и Дж. Хаммер рассматривают три области поведения учащихся в игре [5].

Первая область – когнитивная. В процессе игры человек проходит через сложную систему правил и уровней и добивается

победы путём экспериментирования и повышения мастерства. Игра обеспечивает приобретение игроком конкретных умений. Содержание игры обеспечивает несколько маршрутов достижения цели. Вышеописанные техники, применимо к школе, должны быть применимы следующим образом: учащиеся должны получать чёткие задания, за выполнением которых следует определённая награда.

Вторая область – эмоциональная. Дж. Ли считает, что игра позволяет испытать целый спектр эмоций, от радости до разочарования. Успехи в игре вызывают оптимизм и гордость, но даже неудачи и связанные с ними отрицательные эмоции являются необходимой частью обучения. Дело в том, что зачастую для приобретения необходимого опыта и новых знаний в игре приходится терпеть неудачу. Однако игра, в отличие от реальной жизни, предоставляет неограниченное количество попыток для решения поставленной задачи. Таким образом, учащиеся учатся справляться с трудностями, ожидающими их в реальности, в безопасной игровой среде.

И наконец третья область – социальная. Содержание и реализация игры позволяют учащимся играть роли и принимать решения, основываясь на различных точках зрения. Будучи членами команды или играя индивидуально, они получают возможность общаться и исследовать различные грани своей личности [5].

В данной статье хотелось бы поделиться информацией о разработанной нами игре “Экскурсия по Воронежу”, при создании которой использовались как игровые технологии, так и приёмы геймификации. Вначале – несколько слов о том, как появилась идея этой игры. Зачастую на уроках иностранного языка мы большое внимание уделяем культуре стран изучаемого языка, что вполне понятно и несомненно необходимо, так как является неотъемлемой частью воспитания личности в духе диалога культур. Действительно, знания о культуре страны изучаемого языка могут пригодиться в путешествиях и при общении с иностранными гостями. Однако в реальной жизни может возникнуть и иная, вполне реальная ситуация. В наш город может приехать иностранный турист и попросить нас рассказать о нашем городе.

Также это может сделать зарубежный друг в социальных сетях. Когда я спросила своих учеников, что бы они рассказали в такой ситуации, многие из них испытали большие затруднения. Чтобы помочь учащимся справиться с подобными затруднениями, была разработана игра «Экскурсия по Воронежу».

Создание этой игры преследовало определённые цели. Среди познавательных целей хотелось бы назвать:

- расширение кругозора учащихся,
- улучшение знаний о Воронеже.

Воспитательными целями данной игры являются:

- повышение интереса учащихся к истории и культуре родного города,
- развитие чувства патриотизма.

И, разумеется, не остался без внимания и учебный аспект. Учебными целями игры Экскурсия по Воронежу являются:

- активизация использования в речи учащихся лексических единиц по темам “Город” и “Достопримечательности”,
- развитие монологической и диалогической речи в ситуациях игрового общения,
- развитие умения читать.

Игра включает в себя:

- карту Воронежа
- фишки
- кубик
- жетоны
- карточки с заданиями
- волшебный ключ

Правила игры заключаются в следующем.

В игру могут играть от 2 до 16 человек. Игроки могут играть индивидуально, в парах, в группах из 3–4 человек, в командах. Количество человек в командах определяет учитель. Каждая пара (группа) делает ходы.

Легенда игры заключается в следующем. Каждая пара – туристы из Великобритании – прибывает в Воронеж на поезде. Их цель – добраться от вокзала до школы Интерлингва. Но дверь в школу просто так не откроется – нужен волшебный ключ. Чтобы

его получить, нужно заработать 10 жетонов. Жетоны вручаются за правильное выполнение заданий. Пара, которая первой завершит маршрут и получит волшебный ключ, побеждает. Потом участники знакомятся со студентами и преподавателями школы Интерлингва и посещает музей «Helen and Teddy».

Сначала игроки бросают кубик, чтобы определить очерёдность ходов. Потом игра начинается. Игроки бросают кубик и идут по пунктам (пунктами могут быть достопримечательности, отель, ресторан и т. п.) Когда они останавливаются, они берут карточку с изображением той же достопримечательности, на которой они остановились, и выполняют задание на обратной стороне. Если они выполняют задание правильно, они получают жетон, если нет – пропускают ход.

Задания на карточках соответствуют целям игры. Это и коммуникативные задания в формате ролевой игры, например,

– *Buy tickets to see the exhibition at Kramskoy's museum.*

– *You are at Patrovsky passage store. Buy gifts to your friends or relatives.*

– *You are at the restaurant. Order lunch.*

– *You are at a hotel. Register there.*

Также среди заданий, используемых в ходе игры, присутствуют задания для совершенствования лексических навыков говорения, развития умения читать.

Примером задания, развивающего умение читать, является следующее упражнение. Учащимся предлагается прочитать текст о Петре I и ответить на вопросы.

Bronze statue of Peter the Great was erected in Voronezh in 1860. The monument is located in the centre of the park.

Peter I visited Voronezh a lot and even lived there. Here he started building Russian fleet there. The tsar took an active part in shipbuilding himself. That's why it is not surprising that the statue to Peter I was the first monument erected in Voronezh.

Young ambitious tsar is standing on the pedestal. His hand is raised as if he is showing the way to his people. The original statue was removed during World War II by the nazis. The present statue is a copy.

The residents of Voronezh are proud of the monument.

*When was the monument erected?
What did Peter I do in Voronezh?
What happened to the original statue?
What does the monument look like?*

Для наилучшего запоминания лексических единиц учащимся предлагается выполнить задания на заполнение пропусков, множественный выбор, подстановочные таблицы. Например, если фишка команды останавливается на музее Крамского, им предлагается выполнить следующее упражнение:

Ivan Nikolayevich Kramskoy (1837-1887) is an _____ Russian artist of the 19th century.

Born into the family of a provincial state clerk, Kramskoy had no opportunity to study _____ during childhood. Only in 1857, he came to St. Petersburg and _____ the Academy of Arts. There he soon became a popular leader among the students.

In 1869 St. Petersburg Academy chose him an academician. Later, he organized the Society of Traveling Exhibitions (the Peredvizhniki). In 1872 Kramskoy painted his _____ Christ in the Desert,

The artist died on March 24, 1887 during his work with a _____ in his hand.

Nowadays people still love his works because the artist's attitude to life was based on love and respect of a man, on his belief in _____ and justice.

(masterpiece, outstanding, brush, art, entered, truth)

Казалось бы, приведённые выше задания не кажутся игровыми. Однако выполняются они в формате игры и в рамках игровой оболочки. При применении игровой оболочки мотивация учащихся значительно повышается. Кроме того, хотелось бы отметить, что при выполнении заданий совершенствование навыков и развитие умений происходит как бы исподволь, так как основной задачей для учащихся является прохождение маршрута и получение «волшебного ключа».

После проведения игры в группах уровней Elementary и Pre-Intermediate было отмечено, что интерес учащихся к истории и культуре существенно повысился. Проведение игры вылилось в проектную работу, многие учащиеся подготовили интересные

сообщения, приняли участие в конференциях, одна работа даже была опубликована.

Итак, игра «Экскурсия по Воронежу» позволяет интегрировать занятия по краеведению и английскому языку и достичь многих целей одновременно. Также хотелось бы отметить универсальность данной игровой оболочки, так как заменив задания можно варьировать уровень сложности игры.

Литература

1. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство : материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 152–154. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2161/> (дата обращения: 20.01.2019).

2. Комарова Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам. – СПб. : «Каро», 2001.

3. Пахомова Т.Е. Геймификация как средство подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач // Учёные записки Забайкальского государственного университета. №6 (65). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sredstvo-podgotovki-studentov-pedagogicheskogo-kolledzha-k-resheniyu-professionalnyh-zadach#ixzz4XnQPYO9I> (дата обращения: 28.01.2018)

4. Петричук И.И. Ещё раз об игре // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 2.

5. Joey J. Lee Gamification in Education: What, How, Why Bother? // Academia.edu.2015. URL: http://www.academia.edu/570970/Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother (дата обращения: 28.01.2018).

Научное издание

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ВУЗЕ И ШКОЛЕ:
РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ФГОС**

*Сборник научных трудов по материалам
Четвертой Международной научно-практической конференции
(г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.)*

Под редакцией *М. В. Щербаковой*

Часть 1

Издано в авторской редакции
Компьютерная верстка *Е. Е. Комаровой*

Подписано в печать 31.01.2020. Формат 60×84/16.
Усл. п. л. 24,3. Заказ 814

Издательский дом ВГУ
394018 Воронеж, пл. Ленина, 10
Отпечатано в типографии Издательского дома ВГУ
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3