

**ДИДАКТИКА
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Часть 1

Педагогика





Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт иностранных языков и литературы
НОЦ «Инновационное проектирование
в мультилингвальном образовательном пространстве»
Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва»

Серия «Языковое и межкультурное образование»

Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании

Теория и практика

В двух частях

Часть 1 Педагогика

*к 75-летию профессора
Альбины Николаевны Утехиной*



Ижевск
2013

УДК 811(063)
ББК 81.2я431
Д 444

*Рекомендовано к изданию
Редакционно-издательским советом УдГУ*

Редакционная коллегия:

Зеленина Т. И., д-р филол. наук, проф., г. Ижевск;
Никольская Г. Н., д-р пед. наук, проф., г. Москва;
Веретенникова Л. К., д-р пед. наук, проф., г. Москва;
Чудинов А. П., доктор филол. наук, проф., г. Екатеринбург;
Мазунова Л. К., д-р пед. наук, проф., г. Уфа;
Ерофеева Н. Ю., д-р пед. наук, проф., г. Ижевск;
Утехина А. Н., д-р пед. наук, проф., г. Ижевск.

Д 444 **Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика:** материалы всерос. конф. с междунар. участием, посвященной 75-летию проф. А. Н. Утехиной: в 2 ч. / ред.: Т. И. Зеленина, Л. М. Малых. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – Ч. 1: Педагогика. – 320 с.

ISBN 978-5-4312-0243-8

Настоящий сборник посвящается юбилею доктора педагогических наук, профессора Института иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета А. Н. Утехиной. Публикуемые статьи затрагивают актуальные проблемы образования, педагогики, лингводидактики, филологии, лингвистики и др.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, студентов, всех интересующихся современными направлениями исследований в области педагогики, филологии, лингвистики и смежных областей знаний.

УДК 811(063)
ББК 81.2я431

ISBN 978-5-4312-0243-8

© ФГБОУ ВПО «Удм. гос. ун-т», 2013



Профессор Утехина Альбина Николаевна

УТЕХИНА – УЧЕНЫЙ И ПЕДАГОГ (о научной школе)

Аллу Николаевну Утехину (по паспорту Альбина) я знаю со своих студенческих лет. Студенты ее обожали: внимательная, тактичная, энергичная, изящная, воздушная... Она просто летала! Недаром ее любовно называли *Шметтерлинг* (по-немецки «бабочка»). Позднее, когда я стала преподавателем, мы подружились на почве науки. Научные интересы Аллы Николаевны – педагогика, мои – лингвистика. В процессе работы мы уже давно осознавали, что необходима интеграция наук. В начале 90-х гг. наше сотрудничество принесло первые плоды: при Институте иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского государственного университета была открыта детская школа раннего языкового развития «Лингва», в которой до сих пор дети дошкольного и младшего школьного возраста постигают азы иностранных языков и приобщаются к культуре народов, проживающих в нашей республике и за рубежом. Алла Николаевна проявила настоящий научный азарт. Она сама вела занятия по немецкому языку с малышами, положив начало разработке методики начального обучения иностранным языкам в нашем институте. Мы, преподаватели и сотрудники детской школы, сидели на ее занятиях и вместе с ней осваивали это искусство. Позднее была разработана Интегративная программа «Лингва» (1997), появилась монография, освещающая теорию и практику раннего языкового образования (2000), которая легла в основу докторской диссертации Аллы Николаевны.

Всероссийская научно-практическая конференция «Раннее языковое образование: состояние и перспективы» (Ижевск, 2001) показала, что научная школа языкового образования профессора А. Н. Утехиной занимает лидирующие позиции в этой области, а разрабатываемые ею проблемы методологии развития языкового образования, дидактические основы обучения иностранным языкам в раннем возрасте, теоретические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования и стратегии реализации модели языкового межкультурного образования находят применение в преподавании национальных и иностранных языков в дошкольных учреждениях не только Удмуртии, но и за ее пределами.

Раннее языковое образование послужило отправной точкой для исследований в области межкультурной коммуникации, в результате которых появились монографии, в том числе «Межкультурная дидактика» (М.: Флинта: Наука, 2011). При разработке технологии межкультурного обучения, направленной на усвоение как языковой, так и культурной компетенций, использован обширный теоретический материал и практический опыт российских и зарубежных специалистов, в том числе результаты защищенных под руководством А. Н. Утехиной диссертаций.

Важность данного направления трудно переоценить: оно актуально для такой многонациональной республики, как Удмуртия. Алла Николаевна и ее коллеги разрабатывают дидактику межкультурной коммуникации в иноязычном образовании, создают современные технологии обучения языку в контексте освоения культурного наследия различных народов.

Научная, научно-педагогическая и общественная деятельность профессора А. Н. Утехиной многогранна. Она:

- создатель научной школы «Языковое и межкультурное образование и воспитание в полиэтническом регионе» (цель – определение, обоснование и внедрение инновационных идей совершенствования иноязычного и межкультурного образования на философско-методологическом, социально-педагогическом и научно-методическом уровнях);
- руководитель аспирантов и соискателей, в числе которых преподаватели ИИЯЛ, других факультетов УдГУ и различных российских вузов (под ее руководством защищено 20 диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, ведется подготовка к защите докторских диссертаций);
- заведующая кафедрой дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам (1997–2010);

- председатель Удмуртского исследовательского центра Поволжского отделения РАО;
- научный руководитель темы «Раннее языковое образование в условиях многоязычия в полиэтническом регионе», утвержденной президиумом РАО;
- член диссертационного совета (многие годы заместитель председателя) по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования при Удмуртском госуниверситете;
- оппонент кандидатских и докторских диссертаций;
- в течение нескольких лет член редколлегии Всероссийского научно-педагогического журнала по раннему обучению иностранным языкам «Класс» (Ростов н/Д);
- научный руководитель Регионального научного центра раннего языкового образования «Иж-Логос» и детской школы раннего языкового развития «Лингва» при ИИЯЛ УдГУ;
- участник международных и всероссийских конференций в городах: Фрибург (Швейцария), Люнебург (Германия), Москва, Белгород, Архангельск, Нижний Новгород, Уфа, Казань, Сыктывкар, Самара, Кемерово, Глазов, Ижевск и др.;
- научный консультант при написании монографий, учебников, учебных пособий и др. (имеет сама около 200 публикаций).

Научные исследования А. Н. Утехиной и ее учеников реализуются на практике, являясь ориентировочной основой в повышении качества иноязычного и межкультурного образования. В настоящем году при активном участии юбиляра коллектив преподавателей ИИЯЛ подготовил научное издание «Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике (концепция и опыт реализации)». Предстоит и дальше большая работа по реализации данной концепции.

Профессор А. Н. Утехина награждена почетными грамотами УдГУ, Министерства народного образования Удмуртской Республики и Министерства народного образования Российской Федерации. Она – заслуженный работник народного образования Удмуртской Республики и лауреат премии Городской думы г. Ижевска в номинации «Женщина-ученый» (2002), дипломант Фонда развития отечественного образования в конкурсе на лучшую научную книгу: коллективная монография «Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании» (Сочи, 2008). Имеет звание «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» и нагрудные знаки «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации» и «Отличник высшего профессионального образования».

Биография А. Н. Утехиной включена в книги «Alma mater в лицах» (Ижевск, 2006) и «Женщины Удмуртии. Портреты времени» (Ижевск, 2007). Профессор А. Н. Утехина вошла в число успешных, влиятельных и заслуженных деятелей Российской Федерации, описание ее биографии можно найти в федеральной энциклопедии «Современники России» (Москва, 2009), а также в энциклопедии «Who is Who в России» (Швейцария, 2010).

Дорогая Алла Николаевна!

Искренне поздравляем Вас с юбилейной датой. Желаем Вам здоровья и неиссякаемого жизненного азарта, которым Вы нас постоянно вдохновляете в научных поисках!

Зеленина Т. И., директор НОЦ «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве», профессор ИИЯЛ, доктор филологических наук

I. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ УРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Баранов А. А.

Удмуртский государственный университет

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

Интеграция Российского и Европейского образования на основе Болонского процесса привела к «проникновению» в отечественное педагогическое пространство новых установок и категорий. Так предполагается, что «...В переходный период своего развития страна должна разрешить свои назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономики на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, рассматриваемого как вложение средств в будущее страны, в котором участвуют государство и общество, предприятия и организации, граждане – все заинтересованные в качественном образовании» [2].

В связи с этим, при обозначении новых социальных требований к системе образования, смещается акцент при определении приоритетов, ценностей и жизненных установок «продукта образования». Так в документе заявляется, что «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны».

Но, является аксиоматичным, для того, чтобы что-либо из привносимого извне (в данном случае такими являются ориентиры, заложенные в документе министерства образования России), стало руководством к действию педагогических работников, а именно им в первую очередь концепция предназначается, необходимо, чтобы те основные категории и понятия, составляющие суть предлагаемого пути модернизации отечественного образования были понятны учительству, то есть, доступны и легки для принятия и усвоения, и только тогда они станут внутренними регуляторами их обучающе-воспитывающей деятельности. Что касается характеристик выпускников педагогической системы – современно образованные, нравственные, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, при этом, прогнозируя их возможные последствия, то есть, иначе говоря, обладающие рефлексивно-волевой регуляцией, то они – эти понятия, генетически связаны с лоном психолого-педагогического знания. То же можно сказать и о следующих, закладываемых как модельные, качествах гражданина завтрашнего дня – способность к сотрудничеству, обладание развитым чувством ответственности за судьбу своей страны.

Совсем иначе дело обстоит с категориями *предприимчивость, мобильность, динамизм, конкурентоспособность* и *конструктивность*, толкование которых отсутствует в психологических и педагогических словарях. Хотя, что касается последнего понятия, атрибутируемого молодому человеку как высоко желательное – *конструктивность*, то в нем явно содержится позитивная и просоциальная когнитивно-деятельностная направленность. А вот трактовка остальных характеристик из этого ряда, с точки зрения науки о сущности, принципах, закономерностях, средствах и условиях воспитания в связи с отсутствием их в предметном поле педагогики, требует обязательного пояснения.

В словаре С. И. Ожегова [1, 502] термин *предприимчивый* трактуется, как – «умеющий предпринимать что-нибудь в нужный момент, находчивый, изобретательный и практичный». Словарь русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой [5, 369], содержит следующую характеристику слова *предприимчивый* – «энергичный, находчивый и изобретательный, обладающий практической сметкой». Безоговорочно энергичность, изобретательность конкретного индивида усилит прогрессивное развитие общества в целом, но только в том случае, если эти качества имеют просоциальные ориентиры и реализуются в соответствии с общечеловеческими ценностями. В то же время на уровне общественного сознания *предприимчивость*, предпринимательская способность, практическая сметка (жилка), как правило, ассоциируются с торговой банковско-растовщической (купи – продай, дай займы – получи дивиденды), а не промышленно-производственной (производящей) деятельностью. Таким образом, в социально-образовательном контексте *предприимчивость* представляется нам как *личностное качество человека, заключающееся в умении анализировать текущую общественно-экономическую ситуацию, находить наиболее продуктивные способы профессионально-личностного продвижения (повышение трудовой компетентности и возможностей самореализации) и материально-духовного обогащения, и воплощать свои достижения в социально-значимой деятельности создающего характера.*

Такой же неоднозначностью наделено и понимание категории *мобильный*. В том же словаре С. И. Ожегова термин *мобильный* – «означает человека подвижного, способного к быстрому и скорому передвижению, действию». Аналогичное определение данного термина приводится и в словаре иностранных слов [4, 318]. Несколько более развернутой представлена характеристика понятия *мобильный* в упомянутом ранее словаре русского языка, за счет следующего уточнения: «мобильный – ... легко приходящий в деятельное состояние, способный находить нужные формы деятельности» [5, 284]. В философском словаре под редакцией И. Т. Фролова [6, 288] приводится определение мобильности как – «(лат. *mobilis* – подвижный, изменчивый) – относящееся к социологическому понятию, означающему подвижность социальных групп в общественной структуре. На уровне же конкретного индивида мобильность есть изменение его социальной позиции, места, занимаемого в социальной структуре». С точки зрения психологии при акте социальной мобильности происходит переоценка ценностей и преобразование всей мотивационно-управляющей системы, а значит и личности в целом. Соответственно, повышенная социально-психологическая мобильность есть в какой-то степени и угроза стабильности, неповторимости и уникальности личности, ее самоидентичности, значительно повышающих устойчивость индивида к деструктивным воздействиям ситуации (среды) за счет непротиворечивости отработанных и осмысленных в ходе онтогенеза (опыта) регуляторов жизнедеятельности [3].

В связи с чем, на наш взгляд, под *социальной мобильностью* в психолого-педагогическом аспекте, есть смысл понимать *способность человека, заключающуюся в легкости интеграции в новые микро-социальные (в том числе и профессиональные) группы, за счет принятие ведущих ценностей и правил поведения, являющихся регуляторами интерперсональных отношений и взаимодействий, согласующихся (принципиально непротиворечивых) с собственными генеральными убеждениями и социально-нравственными установками личности.* При таком толковании данного термина наблюдается, с одной стороны, (психологический ракурс) сохранение личности как внутренне непротиворечивого, целостного образования при вхождении ее в систему новых социальных отношений и, с другой, педагогической стороны – осознание учителями и воспитателями знакомых для них категорий (убеждения, установки, нормы и правила поведения), и соответственно появление условий для актуализации их профессионально-операциональных ресурсов – средств коррекционно-развивающе-образовательного воздействия.

На сегодняшнем этапе социально-экономического становления российского общества и в недалеком будущем, как следует из текста концепции, необходим выпускник профессионального учебного заведения, способный успешно конкурировать на рынке трудовых

ресурсов, то есть, участвовать в конкуренции, понятие которое в свою очередь, как следует из словаря иностранных слов, происходит от древнелатинского – *concurrentia* – *concurrere* – сталкиваться, соперничать, бороться за достижение лучших результатов [4, 245]. То есть эпитет *конкурировать* в сознании россиянина наделяется противоположным по смыслу значением, содержащимся в слове *помогать*. В связи с чем, субъекту – носителю конкурентных тенденций – конкурентоспособному, атрибутируются личностные качества аморального толка – не помогающий, стремящийся оставить всех позади себя, борющийся за первенство любыми способами, «работающий локтями», способный «пройти» по людям, возвеличивающийся над другими (самоутверждающийся за счет других), относящийся к окружающим как к противникам, конкурентам за обладание материальными ресурсами, в итоге – характеризующийся в целом антигуманной направленностью.

Поэтому при наличии дефицита в наполнении содержанием заявленных стратегических ориентиров личностного и профессионального развития подрастающего поколения необходимо учитывать многозначность понимания инновационных для педагогического знания категорий работниками образовательных систем – учителями, воспитателями, преподавателями. Только при таком подходе интеграция Российской и Европейской образовательных систем будет продуктивно осуществляться на непротиворечивом теоретико-методологическом основании.

Литература

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986.
2. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393 «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года».
3. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещярековой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
4. Словарь иностранных слов. – 14-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1987.
5. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 3. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986.

Веретенникова Л. К.

Московский государственный гуманитарный университет

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ

Реформирование образования обусловило необходимость разработки педагогической модели, отражающей специфику педагогических компетенций студентов.

Разработанная нами педагогическая модель педагогических компетенций состоит из следующих системообразующих компонентов:

- содержательный блок, включающий цели и задачи обучения и содержание учебного материала по эргономике;
- функциональный блок, включающий методы и формы обучения (формирование компетенций, организацию учебной и поисковой деятельности студентов), этапы обучения, а также управление и диагностику учебного процесса;
- блок педагогического взаимодействия, включающий студента, ради которого создается модель, преподавателя, осуществляющего профессиональную подготовку.

На основе концептуальной модели разработана дидактическая модель педагогического образования и характеризующая её результат.

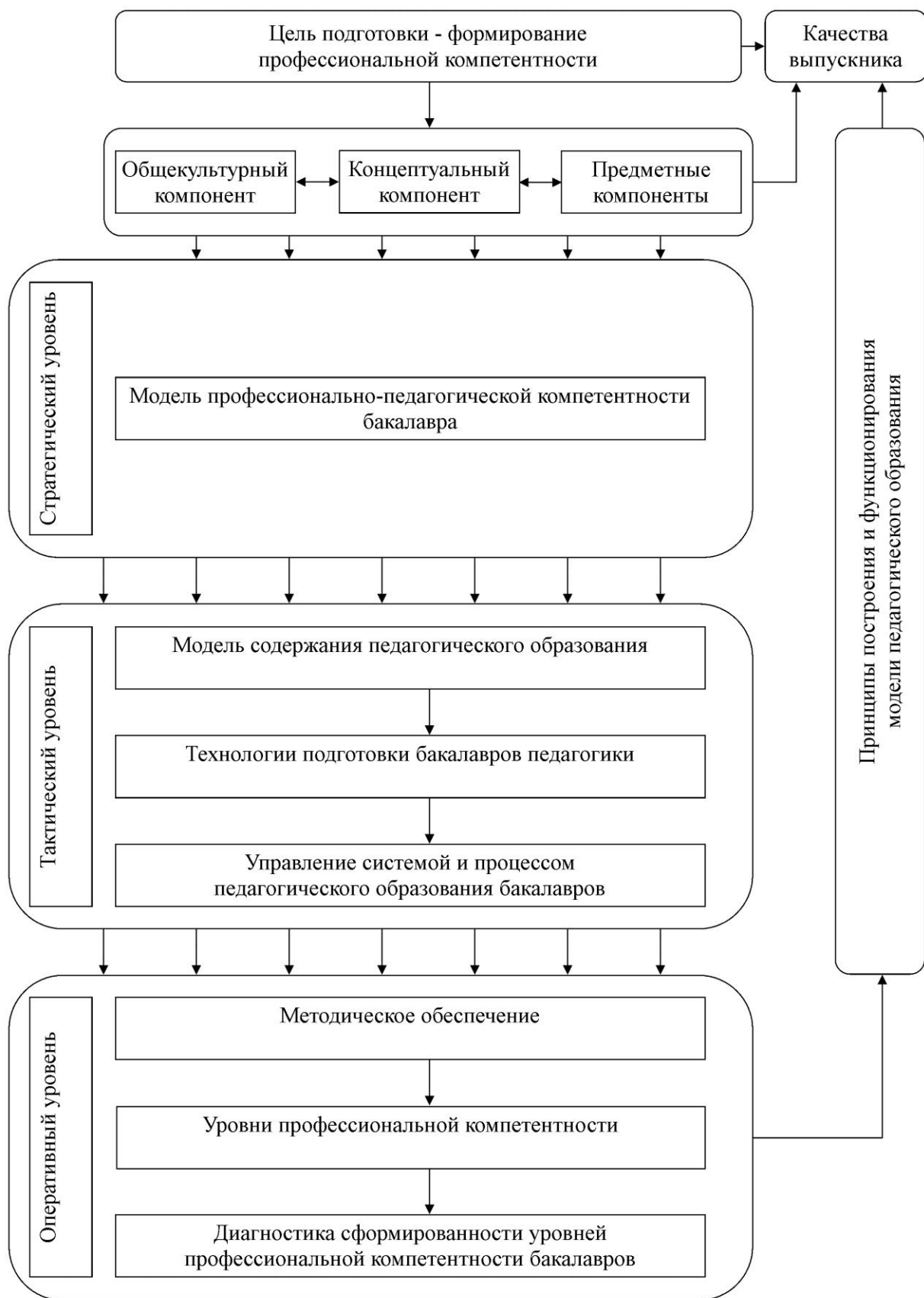


Схема 1. Дидактическая модель педагогического образования

Дидактическая модель педагогического образования, базирующаяся на принципах научности, проблемности, компетентности, развития сотрудничества, отражает особенности педагогической практики в условиях новой образовательной парадигмы [1].

В нашем исследовании педагогические компетенции определяются как вариативная структура, в состав которой входят следующие виды компетенций:

- познавательные, связанные с получением, хранением, преобразованием и использованием информации о психофизиологических возможностях человека;
- ценностно-ориентационная, раскрывающая социальный аспект деятельности специалиста по созданию объектов дизайна, отвечающих запросам общества;
- технологическая, раскрывающая содержание операционно-инструментальной и операционно-деятельностной стороны процесса проектирования педагогических объектов;
- проектировочно-конструкторская, обеспечивающая планирование работы, проектирование и конструирование процесса, качества, подбор инструментария, необходимого для выполнения действий по созданию педагогического продукта;
- научно-исследовательская, ориентированная на экспериментально-исследовательские действия по совершенствованию уровня подготовленности будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Каждый из трёх уровней модели имеет свою характеристику. В ходе предпринятого исследования нами были определены следующие этапы: разработка основной идеи, выявление элементов системы и их взаимосвязи, построение её структуры, управление системой. Инновационное обучение рассматривается как ориентированное на формирование личности, готовой к эффективной деятельности в условиях быстрых перемен и неопределённого будущего.

Литература

1. Веретенникова Л. К. Философские основы инновационных технологий образования: монография / Л. К. Веретенникова, О. Ю. Дембицкая, И. В. Коротков, Ю. И. Щербаков. – М., 2012.

Данилова Е. А.

Сыктывкарский государственный университет

НЕОБХОДИМОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЫ

По данным Всемирной организации здравоохранения, на земле около миллиарда людей с ограниченными возможностями. Задача сделать мир доступным для них не только в физическом, но и в информационном отношении глобальна. В последние годы и в России делается многое для того, чтобы обеспечить возможность инклюзивного образования людей с инвалидностью в школах и вузах. Инклюзивное образование (фр. *inclusif* – включающий в себя, лат. *include* – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Практика успешного развития инклюзивного образования в США и других развитых странах доказала эффективность не отдельного, а совместного с обычными студентами обучения. Они сразу сталкиваются с теми же проблемами, что и обычные студенты, решают те же задачи, и, приходя на производство, в промышленность, в хозяйство, в экономику, они сразу готовы к решению этих проблем, этих задач, их не надо дополнительно адаптировать, разъяснять, что для чего. Это помогает и в адаптации их к обществу.

В Конвенции ООН о правах инвалидов, ратифицированной Россией в апреле 2012 года, вопросам образования посвящен целый раздел. Был издан указ президента о социальной политике в отношении людей с инвалидностью, а 15 октября 2012 – распоряжение правительства «Об утверждении комплекса мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования на 2012–2015 годы». Каждый год потребность в реализации права на образование испытывают 120 тысяч молодых россиян с инвалидностью, но поступает в вуз или колледж в сорок раз меньше: по экспертным оценкам, в университетах страны на всех курсах учатся 15 тысяч студентов-инвалидов.

Одной из причин того, что школьники с инвалидностью не могут поступить в вузы является отсутствие необходимых условий для успешного обучения. Во-первых, архитектурная доступность зданий, сооружений и входящих в их состав помещений российских вузов для людей с ограниченной двигательной активностью оставляет желать лучшего: архитектурные препятствия для движения коляски – пороги, ступеньки, узкие проходы, крутые подъемы, пандусы, где превышен угол крутизны, отсутствие лифта. Во-вторых, необходима переподготовка всего кадрового состава вузов, начиная с технического персонала, которая требует больших финансовых и временных затрат. Также инклюзивное образование подразумевает оснащение вуза различными специализированными техническими средствами, например, рабочие места для незрячих – с синтезаторами звука, читающими устройствами, студентам необходимы индивидуальные дополнительные занятия, медицинское, психолого-педагогическое и транспортное сопровождение, помощь в трудоустройстве. Поэтому для обучения в вузе студентов с особыми образовательными потребностями в условиях подушевого финансирования нужно менять его нормативную базу и устанавливать специальные коэффициенты». Следовательно, крайне необходима государственная финансовая и правовая поддержка инклюзивного образования в вузах. Также целесообразно подключение частного бизнеса и потенциальных работодателей.

Внедряя инклюзивное образование в детские сады, школы, колледжи, вузы мы создаем инклюзивное общество в России, где люди с инвалидностью имеют право на полноценную и достойную жизнь в условиях, которые способствуют уверенности в себе и облегчают активное участие людей с инвалидностью в жизни общества.

Литература

1. *Зубкова И.* РИА Новости. Вложения в инклюзивное образование в вузе окупятся через пять лет: URL: http://ria.ru/ratings_analytics/20121106/778138450.html. (Дата обращения: 19.08.2013).
2. Юнисеф. Центральная и Восточная Европа и содружество независимых государств: 2010-2013. URL: <http://www.unicef.ru/programms/inclusiveness/>. (Дата обращения: 16.08.2013).

Крючкова Е. И., Ли Яцзюнь

Харбинский педагогический университет, КНР

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ: МАГИСТРАТУРА

После образования Китайской Народной Республики (1949 г.) в Китае неоднократно проводились реформы системы образования. На 1950 г. 80% населения страны было неграмотным. После проведения реформ системы образования к 1956 г. уровень неграмотности снизился до 78%.

В 50–60 гг. в Китае широко использовалась советская педагогическая теория и опыт [1]. В дальнейшем на китайскую систему образования повлияли «Великая культурная революция» (1966–76 гг.), многократные реформы образования 70-х и 80-х гг.

Современная система образования в Китае, согласно Закону КНР об образовании, вступившему в силу с 1 января 1999 г., предполагает систему обязательного девятилетнего образования. Закон также предусматривает три уровня высшего образования: курсы со специальными учебными программами (срок обучения 2–3 года), бакалавриат (4–5 лет) и магистратура (дополнительно 2–3 года). Устанавливаются три ученые степени: бакалавр, магистр и доктор наук. Предусматриваются должностные категории: ассистент, преподаватель (лектор), доцент и профессор. Закрепляется платная система обучения. Исключение делается лишь для студентов из нуждающихся семей (льготная оплата или бесплатное обучение). Лучшие студенты могут претендовать на стипендии и разовые материальные поощрения [4].

В целом, образование в Китае считается приоритетной областью в контексте усилий по преодолению культурного и технологического отставания от передовых держав. По сравнению с ранними поправками к Закону об образовании существенный акцент делается на приобретении глубоких специальных и профессиональных знаний, указывается, в частности, что учеба является «важнейшей обязанностью студентов», а их «участие в общественной жизни не должно отражаться на выполнении учебных задач» [4].

Отметим, что на сегодняшний день в КНР сохраняется высокий престиж российской высшей школы. Между Россией и Китаем действует соглашение о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях [2]. Соглашение действует с 25 июня 1995 г. [9].

В 2005 г. Министерством образования КНР разработан Проект 211 (основы которому были положены еще в 1990-е гг.), согласно которому в КНР выявлены наиболее важные вузы (на данный момент 109 вузов, что составляет около 6% от общего числа государственных университетов). Эти вузы должны готовить элитных специалистов для осуществления национальных проектов развития в экономической и социальной сферах. Включение университета в список означает соответствие международным требованиям, техническим стандартам подготовки специалистов [11].

Китай создает благоприятные условия для привлечения иностранных студентов и специалистов. Если в 1978 г. лишь 78 китайских университетов имели право принимать иностранных студентов, а численность учащихся-иностранцев составляла всего 469 человек, то в 2010 г. 620 вузов страны приняли 265 тыс. студентов из-за рубежа. В 1989 г. в вузах КНР работали 686 иностранных профессоров и преподавателей, а в 2009 г. их численность превысила 11 тыс. человек. За тот же период численность иностранных ученых в китайских исследовательских центрах выросла с 2500 до 480 тыс. человек. В КНР работает 39 лауреатов Нобелевской премии [10].

В 2010 году послевузовское образование в Китае представлено 22 731 специализированными программами по 533 направлениям. По магистерским и докторским программам обучалось 1,2 млн. и 246 тыс. человек соответственно [5].

Длительность обучения в магистратуре в Китае варьируется в зависимости от специальности и составляет в среднем 2–3 года. В последние годы магистерское образование

начало стремительно развиваться, что связано с распространением высшего образования в целом. Количество поступивших по программе магистратуры увеличилось с 92 тыс. в 1999 г. до 400 тыс. в 2006 г., а общее количество учащихся составило 1,1 млн. [7].

Харбинский педагогический университет (ХПУ) является одним из ключевых университетов провинции Хэйлунцзян по таким направлениям, как образование, искусство, естественные, гуманитарные и социальные науки. Университет был создан в 1951 г. В ходе проверки, проводимой Министерством образования КНР, университет получил отличную оценку уровня преподавания по основному курсу. ХПУ имеет право присуждать ученые степени доктора наук по 9 специальностям, магистра по 82 специальностям и бакалавра по 47 специальностям, действуют 2 пост-докторских исследовательских центра. В настоящее время в ХПУ обучается более 42 тыс. студентов на очной форме обучения, установлены межвузовские отношения с более чем 40 высшими учебными заведениями в 26 странах. Каждый год принимается около 800 новых иностранных студентов [3].

Обучение по программам магистратуры в Харбинском педагогическом университете в зависимости от специальности занимает от 2-х до 5-и лет [6], обучение ведется на китайском языке. Международный институт культурного обмена является одним из 23 институтов, функционирующих на территории университета. Институт был основан в 2002 г. как специализирующийся на преподавании для иностранных студентов и проведении научных исследований. Однако прием иностранных студентов начался в 1982 г. еще до официального основания Международного института культурного обмена. На данный момент институт является единственным пунктом проведения международного экзамена на знание китайского языка как иностранного (HSK) в провинции Хэйлунцзян [8].

В Международном институте культурного обмена обучение в магистратуре для иностранных студентов осуществляется по трем специальностям: «Лингвистика и прикладная лингвистика», «Китайский язык и письмо», «Преподавание китайского языка как иностранного». Обучение по программе специальности «Преподавание китайского языка как иностранного» не проводится уже много лет по причине отсутствия набора студентов по данной программе. Обучение по программам магистратуры для иностранных студентов длится 3 года (без учета подготовительного языкового курса) [3]. При необходимости иностранным студентам предоставляется возможность прохождения подготовительного языкового курса, который обычно длится 1–2 года.

Как правило, иностранные студенты обучаются отдельно от китайских, однако периодически проходят совместные семинары, круглые столы, где у студентов имеется возможность поделиться мнениями, больше узнать о языке и культуре Китая и других стран. По некоторым предметам совместно с китайскими студентами выполняются также отчетные письменные работы.

Обучение в магистратуре длится обычно 3 года, однако при желании иностранного студента и отличной успеваемости возможен вариант прохождения курса магистратуры в сокращенные сроки (2 года). Это возможно благодаря тому, что все предметы по специальности проходят в первые два года, последний, 3-й год обучения, студенты занимаются лишь написанием магистерской диссертации. При сокращенном сроке обучения иностранный студент пишет диссертацию на втором году обучения, параллельно посещая обязательные для изучения предметы, либо проходит двухгодичный курс магистратуры за один год, одновременно посещая дисциплины как первого, так и второго курсов. Таким образом, второй год обучения остается свободным от занятий, и студент может посвятить его написанию диссертации.

Особенностью обучения в магистратуре ХБУ является то, что магистрантам разных курсов одной и той же специальности могут преподаваться разные предметы и в неодинаковом объеме. Это связано с различным уровнем языковой подготовки иностранных студентов. При недостаточном уровне владения китайским языком студентам (всей группе) в обязательном порядке дополнительно преподается китайский язык. При этом учебные материалы подбираются специально и в соответствии с уровнем знания студентов. При

низком уровне знания языка отдельных студентов могут направить на прохождение дополнительного языкового курса. В этом случае студент на время прохождения курса (обычно 1 год) освобождается от посещения дисциплин по курсу магистратуры, обучение в которой начинается лишь после окончания языкового курса. В данном случае обучение по программе магистратуры может длиться в среднем 4 года.

При хорошем уровне знания китайского языка иностранным студентам в большем объеме даются узкоспециальные дисциплины, предметы по сложной теоретической и практической грамматике, лексикологии, стилистике, педагогике и др. Курсовые работы и задания к зачетам по сложности и объему также зависят от общего уровня подготовки студентов и могут отличаться в зависимости от группы курса.

Также при желании студенты-магистранты могут бесплатно в свободное от занятий время посещать предметы по китайскому языку, письменности, литературе и культуре вместе со студентами иностранцами программы бакалавриата. При этом требования к таким студентам могут предъявляться такие же как и к студентам-бакалаврам (обязательное выполнение домашних заданий, участие в экзаменах, диктантах и контрольных работах).

По окончании второго года обучения студенты-магистранты должны подготовить «Преддиссертационный отчет»: провести подробный анализ литературы по выбранной теме (анализ методов исследования, современное состояние исследования по теме, исторические аспекты исследования на материале как китайского, так и родного языков), составить примерное содержание будущей работы, выделить цели, методы исследования, основные мысли по теме, потенциальные сложности, особо важные моменты и основное содержание будущей работы. «Преддиссертационный отчет» обычно пишется в течение 1,5–2 месяцев в конце второго года либо в самом начале третьего года обучения. В написании отчета и магистерской диссертации студентам помогают научные руководители из числа преподавателей университета (с научной степенью не ниже доктора и доцента). В университете создается специальная комиссия, которая заслушивает отчеты студентов и задает вопросы по теме диссертации, предлагает способы и пути решения потенциальных сложностей в написании работы.

По окончании третьего года обучения проходит предзащита и защита магистерской диссертации, в ходе которых комиссия из преподавателей задает вопросы по теме диссертации, дает общую оценку проделанной студентом работы. При неготовности студента к защите, незаконченной исследовательской работе и т. п. защита переносится на следующий учебный семестр.

Студенты-магистранты специальностей «Лингвистика и прикладная лингвистика» и «Китайский язык и письмо» обучаются совместно, узкоспециальные предметы изучаются отдельно, но при желании студенты могут посещать и предметы параллельной специальности. В целом, по данным, предоставленным Институтом международного обмена, студенты обеих специальностей за два года проходят такие предметы, как: «Лингвистика», «Теория и практика преподавания китайского языка как иностранного», «Старокитайский язык», «География, культура и история Китая», «Лексикология китайского языка», «Общее языкознание», «Семантика», «Межкультурная коммуникация», «Прагматика» и др. Дополнительно, в зависимости от курса и общей языковой подготовки, студентам могут преподаваться следующие предметы: «Служебные слова в современном китайском языке», «Современный китайский язык» и «Китайский язык. Высший уровень» (преподается при недостаточной языковой подготовке студентов). Учебный час в ХПУ составляет 45 минут, уроки всегда спарены.

Ниже представлены таблицы с общим списком изучаемых дисциплин для обеих специальностей с 2008 по 2012 гг., общим количеством учебных часов и количеством студентов.

Таблица 1

Кол-во студентов-магистрантов на год поступления					
Специальность	2008	2009	2010	2011	2012
Лингвистика и прикладная лингвистика	4	27	2	2	4
Китайский язык и письмо	5	2	1	1	3

Таблица 2

		Наличие предметов на год поступления						
	Предмет	2008	2009	2010	2011	2012	Кол-во час. в нед.	Общее кол- во час.
1.	Лингвистика	√					4	56
2.	* Старокитайский язык	√	√	√	√		8 (2008) /2	112 (2008) /28
3.	Современный китайский язык	√					8	112
4.	Страноведение (История, география и культура Китая)	√	√	√	√	√	4(2008) /2	56(2008) /28
5.	Лексикология	√	√	√	√	√	2	28
6.	Грамматика современного китайского языка	√	√	√	√		2	28
7.	Общее языкознание		√	√	√	√	2	28
8.	Служебные слова в современном китайском языке				√		2	28
9.	Китайский язык. Высший уровень					√	16	224
10.	Семантика	√	√	√	√		4(2008) /2	56(2008) /28
11.	Теория изучения второго иностранного языка (китайский язык)	√	√	√	√	√	4(2008) /2	56(2008) /28
12.	Методы исследования языка	√	√	√	√	√	4(2008) /2	56(2008) /28
13.	** Культура Китая		√	√	√		2	28
14.	**Межкультурная коммуникация	√	√	√	√		2	28
15.	Грамматика китайского языка		√	√	√	√	2	28
16.	Прагматика	√	√	√	√		2	28
17.	Теория и практика преподавания китайского языка как иностранного	√	√	√	√	√	4(2008) /2	56(2008) /28
18.	Методика преподавания китайского языка как иностранного	√	√	√	√		4(2008) /2	56(2008) /28

* Предметы обязательные для специальности «Китайский язык и письмо».

** Предметы, обязательные для специальности «Лингвистика и прикладная лингвистика».

Предметы, не помеченные звездочкой, являются обязательными для студентов обеих специальностей.

Как видно из таблицы, дисциплины по одной и той же специальности могут меняться в зависимости от года поступления. На набор дисциплин влияет общий уровень языковой подготовки студентов, однако основные обязательные дисциплины преподаются вне зависимости от подготовки студентов и их успеваемости.

Учебные классы для магистрантов в ХПУ рассчитаны на большую аудиторию, оборудованы планшетами, досками, колонками и др. На каждом рабочем месте установлены ПК, которые контролируются с компьютера преподавателя. На занятиях учебный материал представлен в виде Power-Point презентаций и является дополнением к учебным пособиям.

Лекции по дисциплинам для студентов читают китайские преподаватели ХПУ, из которых пять имеют степень доктора (трое в звании профессора), двое доцентов.

При ХПУ работает библиотека с общим литературным фондом более 3,81 млн. томов [8]. В Институте международного обмена также открыта небольшая библиотека со специализированной литературой на китайском, корейском, японском, русском, монгольском, испанском, английском, французском, немецком и др. языках.

Все иностранные студенты, принимаемые ХПУ на обучение по программам магистратуры, должны иметь уровень китайского языка не ниже HSK 4 (Международный экзамен на знание китайского языка). Окончание университета по специальностям магистратуры возможно лишь при успешной сдаче студентами международного экзамена не ниже HSK 5, при окончании магистратуры экстерном уровень владения китайским языком должен быть не ниже HSK 6 (уровень носителей языка). При институте каждый семестр организуются бесплатные курсы для подготовки к сдаче экзамена HSK с 4 по 6 уровни.

В заключение следует отметить, что благодаря работе опытных высококвалифицированных преподавателей Института международного обмена студенты-магистранты по окончании обучения обладают высоким конкурентоспособным уровнем знаний по специальности и китайскому языку в целом.

Литература

1. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В. Г. Панов. – М.: Науч. изд-во «Большая рос. энциклопедия», 1993. – С. 439–442.
2. Семенова С. С. Образование в Китае: история и современность // Вестник ТГПУ: науч. журнал Томского гос. пед. ун-та. Вып. 5. 2012. – Томск: Типография ТГПУ, 2012. – С. 126–130.
3. Устав ХПУ о приеме иностранных студентов 2012.
4. Чжу Сяомань. Реформа содержания образования в Китае // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 67–74.
5. China Statistical Yearbook 2010. Beijing, 2010.
6. 斯拉夫语学院硕士研究生培养方案
7. 屈哲, 宋维佳. 我国研究生教育体制改革探析// 航海教育研究. 2008. 4. 31–34 页。
8. Официальный сайт ХПУ. URL: <http://www.hrbnu.edu.cn/index.html>
9. Соглашение о взаимном признании документов об образовании [Электронный ресурс] . URL: <http://www.cdgd.edu.cn/xwyyjsjyxx/dwj/xwhr/xwhrxy/264192.shtml>
10. Сюн Цинянь. 2011. Как в КНР реформировали образование. Ведомости. 4 октября [Электронный ресурс]. URL: http://www.vedomosti.ru/opinion/news/1382106/kak_my_uchilis_uchitsya
11. 中国教育和科研计算机网 China Education and Research Network <http://www.edu.cn/20010101/21852.shtml>

Кудряшова А. П.

Саратовский государственный социально-экономический университет

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В жизни современного общества отчетливо наблюдается устойчивое возрастание интереса к изучению иностранного языка. Свободное владение иностранным языком позволяет уверенно чувствовать себя в повседневной жизни, значительно облегчает деловую коммуникацию в профессиональной сфере, помогает легко налаживать международные контакты. Хорошее знание иностранного языка становится неременным условием карьерного роста, выступает своеобразным свидетельством успешности и образованности человека.

Согласно исследованиям, проведенным порталом *workoteka.ru*, на первом месте по спросу на сотрудников со знанием иностранного языка на протяжении последних лет лидирует индустрия информационных технологий. Предпочтение отдается английскому языку, в основном, на техническом уровне. На втором месте по требованиям к кандидатам со знанием английского стоят банковская и инвестиционная сферы, где все чаще появляются вакансии с указанием уровня «свободное владение» английским. В десятку сфер, где встречаются вакансии с английским языком, входят торговля, маркетинг, логистика, здравоохранение, страхование, туризм, управление персоналом, строительство. Немецкий и итальянский языки наиболее востребованы в сфере оптовой и розничной торговли, дистрибуции. Китайский язык задействован больше всего в области логистики и транспорта, а также на административных должностях. Французский язык требуется чаще на секретарских и административных позициях.

Значительная часть населения России получили образование в советскую эпоху, когда иностранный язык учили в школе, а затем и в вузе, не имея в большинстве случаев четкого представления даже о теоретической возможности его использования, не говоря уже о практике. Туристическую поездку за границу могли позволить себе лишь немногие граждане нашей страны, а все бизнес-контакты находились под надежной охраной соответствующих силовых структур. Даже те, кто во времена «железного занавеса» изучал язык как специальность и будущую профессию (например, учителя иностранного языка, переводчики и т. д.), не имели практически никакой возможности услышать живую разговорную речь. Учебные пособия ограничивались текстами и аудиоматериалами, в которых в большинстве случаев отражались уже давно устаревшие реалии. Занятия в лингафонных кабинетах были большой редкостью, а просмотр фильма на иностранном языке был и вовсе событием, имеющим место в лучшем случае один или два раза в семестр. По сравнению с этим перед современным студентом открываются просто огромнейшие перспективы. Буквально за пару десятилетий в России произошел прорыв в области изучения и преподавания иностранных языков. Было открыто огромное количество языковых школ, институтов дополнительного образования, предлагающих различные курсы и методики изучения языка.

Большинство современных языковых школ ориентируются в своей работе на *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком*. Согласно данной классификации, владение любым иностранным языком можно поделить на уровни от А 1 до С 2. Уровни А 1 и А 2 отражают элементарные знания иностранного языка, уровни В 1 и В 2 характеризуются самостоятельной речевой деятельностью, уровни С 1 и С 2 определяет компетентное использование языка.

Приведем более подробную характеристику уровней:

А 1: Вы можете продемонстрировать знание языка на начальном уровне, т. е. понимать простые обиходные фразы, необходимые для удовлетворения конкретных повседневных потребностей. Уметь представить себя и других лиц, задавать вопросы, касающиеся окружающих Вас людей, например о том, где они живут, кого они знают и чем владеют. Поддерживать элементарную беседу, если собеседник говорит четко, медленно и настроен доброжелательно.

А 2: Вы можете понимать отдельные предложения и часто употребляемые фразы, касающиеся конкретных аспектов повседневной жизни (напр. несложную информацию о Вашем собеседнике, его семье, покупках, ближайшем окружении и работе). Поддерживать беседу, основанную на обмене простейшей информацией о повседневных житейских делах. Рассказать в простых выражениях о Вашем происхождении, образовании, ближайшем окружении и элементарных бытовых потребностях.

В 1: Вы можете понимать основные мысли высказывания на знакомую Вам тему, связанную с работой, учебой, досугом и т. д. Объясняться в различных ситуациях, возникающих во время пребывания в стране изучаемого языка. Составлять связные сообщения на известные и интересующие Вас темы. Описывать впечатления, события, мечты, надежды, стремления, излагать взгляды, кратко обосновывать свое мнение и объяснять свою точку зрения.

В 2: Вы можете понимать основное содержание сложных текстов на абстрактные и конкретные темы, а также ход дискуссии, связанной с Вашей профессиональной деятельностью. Говорить без подготовки и достаточно бегло, тем самым создавая условия для того, чтобы общение с носителями языка происходило без существенных затруднений с обеих сторон. Ясно и подробно высказываться по широкому кругу тем, излагать свою точку зрения по актуальным вопросам, описывать потенциальные преимущества и недостатки разных вариантов предполагаемой деятельности.

С 1: Вы можете понимать объемные сложные тексты разнообразной тематики и распознавать скрытые компоненты значения. Говорить без подготовки в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений. Гибко и эффективно использовать язык в общественной жизни, учебе и профессиональной деятельности. Четко, подробно и логично высказываться по сложным темам, умело используя различные средства организации текста.

С 2: Вы можете без труда понимать практически любое устное или письменное сообщение. Обобщать информацию, полученную из различных устных и письменных источников, мотивировать свое высказывание и давать компетентные пояснения по теме. Говорить спонтанно, в быстром темпе, при этом точно формулировать свои мысли, подчеркивая оттенки значений даже в разговоре на сложную тему.

На наш взгляд, знакомство изучающих иностранный язык с данными компетенциями владения позволит отнестись в процессе изучения более сознательно. Зная свой уровень владения, изучающий будет достаточно четко представлять себе не только свои возможности, но и пути для дальнейшего совершенствования в плане изучения иностранного языка.

Данная система классификации уровней владения иностранным языком является относительно новой для российского образования. Конечно, если говорить о традиционном академическом образовании, то нужно отметить, что уровень языковой компетенции основной массы выпускников неязыковых вузов базируется на способности к чтению, переводу, реферированию и аннотированию специализированных текстов. Коммуникативному аспекту уделяется на занятиях по иностранному языку на лингвистических специальностях непростительно мало внимания. Полученные знания, безусловно, помогают студентам в их будущей профессиональной деятельности, однако сложившаяся ситуация требует пересмотра подхода к изучению языка в вузе. Количество часов, выделяемых на изучение иностранного языка в неязыковом вузе очень мало, и преподаватели часто поставлены в определенные временные и учебно-методические рамки вузовской программы. Вместе с тем представляется возможным даже в рамках обычного курса использовать инновационные методики обучения, актуальную страноведческую информацию, а также привлекать к занятиям носителей языка. Кстати, многие вузы уже используют такую возможность, обращаясь к преподавателям зарубежных университетов-партнеров с просьбой чтения лекций и проведения семинаров на иностранном языке. Кроме того, обучаясь в вузе, студенты имеют возможность, кроме обязательных занятий по иностранному языку

посещать курсы и факультативы, развивающие навыки коммуникативного общения, деловой переписки на иностранном языке и т. п.

Мы живем в век глобализации, характеризующий все экономическое, общественное и культурное пространство современного общества. Социологические опросы студентов в конце XX и начале XXI в. демонстрируют связь дальнейшей жизнедеятельности молодых россиян с проживанием за границей. По результатам опросов студентов МГУ, проведенных еще в 1994 и 1999 гг., лишь 24 % из них были намерены постоянно жить и работать в России; 59 % опрошенных хотели бы постоянно жить в России, но иметь возможность контрактной занятости за рубежом; 5 % опрошенных хотели бы постоянно жить за рубежом, но иметь возможность контрактной занятости в России; и, наконец, 6 % опрошенных хотели бы постоянно жить и постоянно работать за рубежом. В первой декаде XXI в. указанная тенденция усилилась. Почти треть студентов хочет жить в России, но иметь возможность учиться или временно работать за рубежом. И меньше всего тех, кто хочет постоянно жить и работать только в России, – лишь каждый четвертый студент. Из приведенных данных следует, что, как минимум, 75 % опрошенных не смогли бы обойтись как в работе, так и в быту без знания по меньшей мере одного из иностранных языков, причем уровень владения этим языком должен быть в их случае весьма высоким [1].

Существует огромное количество образовательных фондов и организаций, предлагающих научные и образовательные стажировки за рубежом. Если говорить о немецком языке, то можно привести в качестве достойного примера Германскую службу академических обменов, предлагающую российским студентам летние вузовские курсы немецкого языка в Германии, ознакомительные поездки студенческих групп, учебную практику в немецких вузах и на предприятиях при поддержке IAESTE, научно-исследовательские стипендии для молодых ученых. Аналогичную деятельность в России осуществляет Институт Гете, германская неправительственная организация, задачей которой является популяризация немецкого языка за рубежом и содействие международному культурному сотрудничеству. Наиболее важной задачей Института Гете является обучение немецкому языку как иностранному. С этой целью более чем в 90 странах мира партнерами Института Гете организованы курсы по изучению немецкого языка, подготовительные курсы к международным экзаменам (Zertifikat Deutsch, Test DaF, Kleines und Großes Sprachdiplom и т. д.). Ежегодно Институт Гете организуют для интересующихся молодых людей образовательные и страноведческие поездки в Германию, позволяющие приобрести личный опыт знакомства с многогранной культурой страны изучаемого языка. Большой вклад в стажировки российских студентов в Германии вносит также Фонд имени Роберта Боша.

Участие в подобных программах позволяет студентам не только познакомиться с иностранной системой образования и собрать материал для научной работы, но и завязать новые знакомства, повысить уровень знания изучаемого иностранного языка. Обращаясь к данной теме, Л. А. Вербицкая делает интересные выводы, когда говорит о том, что каждый участвующий в международных образовательных программах автоматически и зачастую подсознательно развивает в себе следующие способности:

- умение узнавать различия и иметь с ними дело;
- способность признавать лакуны в знаниях, которые неизбежны для сознания, воспитанного в рамках одной культуры;
- способность к межкультурной коммуникации;
- способность признавать недостаточность знания, т. е. знание о недостатке знания, которое определяет мотивацию к учебе;
- способность мыслить в сравнительном аспекте;
- способность изменять самовосприятие;
- способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте;
- знание о других культурах, изученных изнутри;

- диагностические навыки (искусство, умение, мастерство), необходимые для функционирования в других обществах, – как личные, так и непосредственно относящиеся к обучению;
- понимание видоизменений – качество, важное для сравнительного анализа;
- понимание разнообразия изучаемых стилей и многие другие [2].

Таким образом, можно утверждать, что, совершенствуя знания иностранного языка, человек совершенствуется сам. Иностранная культура приносит много нового и интересного не только в образовательном, но и в культурном, воспитательном, социальном и психологическом плане.

На сегодняшний день уже совершенно невозможно представить себе жизнь современного молодого человека, абсолютно некомпетентного в плане знания хотя бы одного иностранного языка. Кабельное телевидение, глобальная сеть Интернет представляют студентам огромные возможности для практического применения знаний, полученных в аудитории. Мировые стандарты современного образования направлены на подготовку думающего, активного, заинтересованного, творчески развитого и постоянно совершенствующегося человека, способного к быстрой адаптации в современном мире.

Литература

1. *Готлиб Р. А.* Социальная востребованность знания иностранного языка // Социологические исследования. – № 2. – 2009. – С. 122–127.
2. *Вербицкая Л. А.* Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков // Справочно-информационный портал *gramota.ru*.

Милютинская Н. Ю.

Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Инновационные процессы в образовании стали сегодня неотъемлемой частью общественного развития как главного требования времени. Это объясняется тем, что новые знания становятся интеллектуальным базисом для научно-технологического прогресса и обеспечения последующего инновационного прорыва практически во всех отраслях развития общества.

Следует отметить, что инновации в образовании, какими бы привлекательными они не являлись, не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать [2]. Несмотря на то, что имеется достаточное количество интеллектуальных трудов, инновационных технологий и концепций, развитие инновационных процессов осуществляется неэффективно и медленно.

Так, анализ вопроса об основных проблемах, препятствующих инновационным процессам в образовании, позволил выделить четыре группы причин:

- 1) недостаточный учет основной стратегии развития образования. Необходимо на основе нормативно-правовой базы плавно осуществлять переход к программно-целевому управлению развитием образования. Прежде всего это должно отразиться в пересмотре традиционных функций, выполняемых субъектами управления, их организационных структур, создания и запуска действенных организационных механизмов управления нововведениями, освоения субъектами управления новых методов и средств управленческой деятельности на уровне федеральном (Министерство общего и профессионального образования), региональном (админи-

стративные органы субъектов федерации), муниципальном (управленческие структуры местного самоуправления), организационном (администрация образовательных учреждений). Главный объект управления – инновационные процессы. Курс на инновации должен быть реализован за счет пересмотра традиционных функций, выполняемых субъектами управления, их организационных структур, создания и запуска действенных организационных механизмов управления нововведениями, освоения субъектами управления новых методов и средств управленческой деятельности;

- 2) социально-экономические причины. Современная социально-экономическая ситуация требует определения стратегических целей профессионального образования, его влияния на экономику, социальную структуру и социальное развитие общества;
- 3) технологические причины. На сегодняшний день разработка учебных планов, программ, новых педагогических технологий и методик профессиональной подготовки должна осуществляться системно, согласно основной стратегии развития образования и социально-экономическим требованиям. К технологическим причинам также относится подготовка высокопрофессиональных кадров, повышение компетентности работников системы профессионального образования;
- 4) психолого-педагогические причины касаются: а) решения теоретико-методологических проблем, связанных с соотношением традиций и инноваций; б) решения дидактических задач, которые способствуют раскрытию потенциальных возможностей обучающихся, их самопознанию, самореализации и самоопределению; в) умение согласовать потребности обучающихся с программными требованиями; г) способность моделировать образовательное пространство в зависимости от творческих возможностей обучающихся.

Рассмотрим понятийный аппарат и теоретические основания инновационных процессов в образовании. Слово «*инновация*» происходит от латинского *inovatis* (*in* – в, *novus* – новый) и в переводе означает «обновление, новинку, изменение». А. И. Пригожину принадлежит следующее определение нововведения: нововведение выступает как форма управляемого развития и есть такое целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы. Последние могут быть чисто материальными или социальными, но каждый из них сам по себе представляет лишь новшество, то есть предмет нововведения. Нововведение же суть процесс, то есть переход некоторой системы из одного состояния в другое. Соответственно – предмет инноватики это создание, распространение разного типа новшеств [1].

Исследователь нововведений Н. И. Лапин отмечает, что уже этимология слова «нововведение» (*innovation*) указывает на то, что оно означает «введение», то есть создание и использование какого-либо новшества. (Конкретно речь идет о тех новшествах, которые возникают в ответ на определенную общественную потребность). Однако Н. И. Лапин отмечает, что нововведение и новшество – отнюдь не идентичные понятия. Нововведение является более широким определением, оно означает процесс создания и использования новшества [1]. В этой связи представляется интересным содержание терминов «новшество» и «нововведение» в интерпретации А. В. Хуторского. Вслед за А. В. Хуторским мы различаем термины «новшества» и «нововведения». Если под педагогическим *новшеством* понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему (новшества в образовании представляют собой творческую проработку новых идей, принципов, технологий, в отдельных случаях доведение их до типовых проектов, содержащих условия их адаптации и применения), то *нововведением* в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества [2]. На наш взгляд «нововведение» и «новшество» являются составляющими педагогической инновации. Таким образом, под педагогической инновацией мы понимаем внедрение новых педагогических идей, технологий в процесс развития, воспитания и обучения субъектов образования, направленных на улучшение качества образования.

Следующим ключевым понятием является понятие «*инновационный процесс*». Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: *социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом*. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу [2]. Таким образом, под инновационным процессом мы понимаем комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств.

Другое системное понятие – «*инновационная деятельность*» – комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: *смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т. п.* [2].

Сегодня инновационные изменения в образовании происходят с позиций системно-деятельностного подхода, что позволяет рассматривать инновационный процесс как комплексный, целенаправленный процесс создания и использования «новшеств», целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведет к качественным изменениям системы и способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности. Зарубежные ученые вносят свое понимание в инновационные процессы в образовании. Так ученые полагают, что процесс инноваций – это сложный, многостадийный мыслительный процесс принятия решений по инновационному совершенствованию образовательного пространства, для которого характерны следующие этапы: ознакомление с проблемой, ее анализ, анализ путей ее решения, выбор пути, принятие последствий инновационного выбора. Также зарубежные исследователи вводят такие ключевые категории инноватики как «восприимчивость к нововведениям», входящая в понятие инновационный потенциал (способность создавать, воспринимать, реализовывать инновационные идеи) [1].

В целом можно выделить следующие направления инновационных изменений в образовании: формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и обучающихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов, школ (Вальдорфская школа Штайнера, школа Монтессори), вузов.

Учитывая содержание ключевых определений, связанных с инновационными процессами в сфере образования и современное понимание и характер протекания инновационных процессов, можно определить *методологию педагогических инноваций* как целостную систему знаний и соответствующих им способов деятельности, которые относятся к созданию, освоению и применению педагогических новшеств. Методологический аппарат педагогических инноваций, безусловно, может быть эффективным средством анализа, оценки, процесса модернизации образования. Методология инновационных процессов в образовании является необходимой для научного обеспечения содержания современного педагогического менеджмента, разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное развитие, профессиональной подготовке педагогов, администраторов, менеджеров образования, способных создавать, воспринимать и реализовывать педагогические инновации.

Современными исследователями отмечаются следующие признаки инновационного образования [1]:

- 1) включаются и начинают доминировать неклассический и постнеклассические типы научной рациональности, включающие познающего и действующего субъекта, а научные знания рассматриваются в контексте социальных условий его бытия и социальных последствий его деятельности;

- 2) формируется культура системного мышления; мировоззрение, направленное на гармонизацию отношений человек – общество – природа;
- 3) содержание и методы обучения ориентированы на освоение методологии творческой созидательной деятельности, формирование инновационной способности человека – способности создавать то, о чем может не знать даже преподаватель;
- 4) формирование и развитие нравственности, духовности, социальной ответственности как факторов профессионализма.

В заключение статьи отметим, что с одной стороны, инновационные процессы в образовании являются отражением социально-психологической, экономической сфер развития общества, с другой стороны, они способствуют преобразованию структуры социально-психологической, экономической сфер. Инновационные процессы в образовании требуют инновационных изменений в других сферах: науке, политике, экономике, культуре.

Инновационное образование представляет собой социокультурный феномен. Это совокупность новых образовательных идей, технологий, процессов, которые целенаправленно изменяют систему образования, требующую эффективных средств в целях адаптации к изменениям системы, т. е. требующую инноваций также на уровнях политическом, экономическом и социальном. Для эффективного научного обеспечения инновационных процессов в образовании необходимо иметь ясное представление об основных направлениях научно-инновационного развития образования (социально-экономическом, стратегическом, технологическом, психолого-педагогическом) и владеть методологией педагогических инноваций.

Литература

1. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее (методологические и социокультурные проблемы). – 2001. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/resvanov_obrasovanie/02.aspx
2. Хуторской А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm.3>.

Мифтахутдинова А. Н.

Удмуртский государственный университет

РОЛЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ООП В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Изменения, начавшиеся в конце прошлого века, задали в корне иной способ существования системы образования и вызвали ряд изменений не только в организации и содержании образовательного процесса, но и в определении *роли* студентов в реализации основной образовательной программы (ООП).

Стремление Российской Федерации быть членом единого европейского экономического пространства объясняет изменения, произошедшие в сфере образования. Необходимо упомянуть, что следование нормам и правилам Болонской декларации предполагает значительную *самостоятельность* студента при выборе дисциплин и овладении знаниями, что требует особой информационной поддержки, а необходимость постоянной обратной связи между участниками процесса обучения определяет новую структуру образовательного процесса. Предполагается, что активная позиция студента повлияет на повышение качества образования за счет активного сотрудничества, или, эффективной кооперации участников учебного процесса. Роль студенчества в оформлении образовательного пространства повышается и во многом от студента, способного самостоятельно мыслить и брать ответственность

за качество собственного образования по выбранному им направлению подготовки, будет зависеть внутренняя наполняемость высших школ страны.

Вопрос о роли студенчества глубоко обсуждался в ходе II Всероссийского форума студенческих организаций 21 декабря 2012 г., прошедшего под названием «Роль студенчества в модернизации российского образования». Встреча студенческих лидеров стала площадкой, дающей возможность лидерам студенчества и активу молодежных общественных организаций совместно с руководством страны и ведущими университетами России обсудить ключевые вопросы, касающиеся молодежной образовательной среды, формирования новых стандартов и качества профессионального образования. Ю. Наконечный, Президент Всероссийского студенческого союза, признается, что студенчество является одним из основных заинтересованных сторон процесса изменения системы образования [2]. Многие российские ученые, такие как А. М. Новиков, указывают также на увеличение роли самостоятельной работы обучающегося и самоорганизации его учебной деятельности, видят его приоритетным и ставят данный вид деятельности во главу угла [4].

Увеличение роли студенчества в рамках двухуровневой системы образования является одним из ядерных характеристик современного образовательного процесса. Увеличение доли самостоятельной работы, организация студенческого самоуправления и возможность оценивания студентами качества образования – это не новшество, а «прописные истины» Болонской декларации, соблюдение которых ведет к более качественному усвоению ООП.

Участие студентов в формировании образовательного процесса предполагает, что ВУЗ должен обеспечить обучающихся реальной возможностью участвовать в формировании индивидуальных образовательных программ, а так же ознакомлением обучающихся с их правами и обязанностями при формировании ООП, разъяснением, что выбранные обучающимися дисциплины становятся для них обязательными. В соответствии с п. 8.5 ФГОС обучающимся должна быть предоставлена возможность оценивать не только содержание, но и организацию и качество учебного процесса в целом, а также работу отдельных преподавателей, т. к. студенты являются непосредственными потребителями образовательных услуг и изнутри способны заметить недостатки образовательного учреждения, незаметные для внешней стороны [5].

Понятие «качество образования» прочно вошло в круг вопросов, связанных с развитием и совершенствованием системы образования, как в России, так и за рубежом.

Само словосочетание «качество образования» в начале 90-х гг. XX в. впервые в России появилось в Законе РФ «Об образовании» (1992 и 1996 гг.) в статье о государственном контроле за качеством образования, что породило большое количество различных практик такого контроля, инициировало разработки соответствующих теоретических концепций, превратившись в основной фактор устойчивого возрастания интереса ученых к данной проблеме [3].

Сама процедура оценки качества многогранна. Некоторые стороны этой процедуры освещены достаточно полно как отечественными, так и зарубежными исследователями (А. М. Новиков, Д. А. Новиков, С. В. Шведова, Д. Джонстоун, А. Хайтон), и применяются давно в системе образования (оценка информационных ресурсов, материально-технической базы, обеспеченности кадровым потенциалом и т. п.). Но есть и определенные стороны, которые слабо представлены в методических разработках, рекомендациях и других материалах по оценке качества образования. Речь идет о привлечении к оценке качества студентов.

Проблема оценки качества образования является в настоящее время одной из самых актуальных для всей системы образования РФ. Общая черта системных изменений в системе образования, как на федеральном, так и на региональном уровне – нацеленность на обеспечение качества образования, совершенствование системы оценки качества и его соответствие сегодняшним требованиям общества.

В условиях сотрудничества педагога и обучающихся контроль качества образования должен влиять на характер учебной деятельности, ее интенсивность, направленность

и обеспечивать потребность в добровольном обращении обучаемых за помощью преподавателя для решения поставленных задач. Одним из конкретных путей привлечения студентов к оцениванию качества образования является установление тесного контакта и сотрудничества со студенческими советами вуза и факультетов. Другим эффективным способом может быть опрос студентов-выпускников после завершения государственных экзаменов и защиты дипломных работ относительно качества преподавания тех или иных учебных дисциплин, и участие студентов в работе ученых советов вуза и факультетов также может использоваться для ознакомления с мнением студенчества по вопросу качества образования.

В ряде зарубежных стран студенты входят в руководство независимых национальных органов по качеству: в основном выбирают от одного до трех представителей либо из списка кандидатов, отвечающих разработанным заранее критериям, либо из членов студенческого профсоюза [1].

Одной из основных форм участия в процедуре оценки качества студентами также является активное *студенческое самоуправление*: студенческие советы факультетов, общежитий, вуза, студенческие профсоюзы. Также обязательным является проведение различных опросов с последующим анализом и рекомендациями. Но здесь заложен один вопрос. Да, обратная связь со студентами будет налажена, но какого рода информацию могут получить вузы. Студенты смогут оценить социальные условия, психологическую атмосферу, доступность изложения материала, условия проживания в общежитии, доступность информационных ресурсов, состояние материальной базы. А как быть, например, с содержанием и объемом дисциплин, содержанием учебного плана? Ведь зачастую студент не только не может объективно оценить структуру и содержание указанных позиций, но и представления не имеет, что там должно быть. Поэтому корректней было бы говорить о частичной оценке качества образования студентами, мнение которых, несомненно, нужно учитывать при ведении образовательной деятельности.

Все чаще административные круги высших учебных заведений задаются вопросом, допустима ли оценка студентами качества преподавания в вузах, является ли данная форма мониторинга эффективной и правдивой, так как при оценке качества преподавания на первом месте по значимости оказывается фактор взаимодействия педагог – студент. Исходя из данного факта, часть преподавателей высших учебных заведений не придает серьезного значения оцениванию их профессиональных качеств, считая, что студентом движет личная приязнь / неприязнь и уровень успеваемости по предмету. Однако осознание того, что оценивание есть сигналы, показывающие, насколько правильна и эффективна преподавательская деятельность, присутствует у каждого преподавателя. Без сомнения, обратная связь со студентами необходима, без неё трудно повышать качество и обучения, и воспитания [4].

Опыт прошлых лет показал, что наиболее мотивационно значимыми факторами для студентов в процессе обучения являются приятные в общении преподаватели дисциплин с четкой и грамотной дикцией, умеющие увлечь предметом, мотивировать на обучение и вовлечение в активную деятельность. Для студентов также важно не столько качество преподавания профессиональных дисциплин и уровень компетентности преподавателя, сколько внешние физические условия комфортности аудитории. Следовательно, преподаватель вправе считать оценку качества преподавания необъективной, так как студент не обладает навыками познания соответствующей науки и не разбирается в тонкостях построения преподавательской деятельности педагога.

Итак, можно с уверенностью заключить, что оценка качества преподавания является спорным и сложным явлением. Она не может являться достаточной основой для принятия компетентного решения, касающегося перспектив конкретного преподавателя. Но, несмотря на скептическое отношение преподавателей к результатам оценки качества преподавания, необходимо проявить реакцию на те замечания и пожелания, которые высказывают студенты, так как регулярная оценка качества преподавания может стать стимулом внутреннего развития и способствовать:

- 1) сплочению руководства и структурных подразделений для решения основной задачи – повышения качества образования;
- 2) росту взаимного доверия и открытости при условии публичного обсуждения результатов оценки;
- 3) постановке новых целей и задач, понятных и принимаемых всеми.

Таким образом, подводя итог выше сказанному, отметим, что функционирование образовательной системы может стать процессом самоорганизации и саморегуляции и включать в себя все известные формы оценки, но на качественно иной организационной основе. Роль студента в данном процессе является доминирующей, так как в условиях единого образовательного пространства при увеличении роли самостоятельной работы студентов, развитии студенческого самоуправления, привлечения студентов к оцениванию, качеству получения знаний и формированию высококвалифицированного специалиста являются универсальными требованиями к выпускникам.

Основываясь на личном опыте и на мнениях студентов можно предложить следующие шаги/ рекомендации, следование которым приведет к более эффективному усвоению ООП:

1. В связи с тем, что основной целью Болонского процесса создатели видят построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства, необходимо создание принципиально новых дисциплин, способствующих дальнейшему трудоустройству обучающихся. В данном случае авторы считают разумным определить статус данных дисциплин как обязательные, так как в рамках данной системы образования результат, превосходя процесс, имеет первостепенную роль.

2. Необходимо определить порядок проведения и организовать процесс оценивания качества образования на разных уровнях – на уровне всего факультета, на уровне работы отдельных кафедр и деканата, а также на уровне работы отдельных преподавателей. Данная процедура является одним из требований Болонской декларации и, вследствие чего, является обязательной для исполнения. Авторы также уверены, что проведение данной процедуры как традиционной будет способствовать эффективному усвоению ООП, а также приведет к росту взаимного доверия и открытости субъектов образовательного процесса.

3. Важным шагом к повышению эффективного усвоения ООП также является снабжение информацией обучающихся. Крайне важно организовать информационный ресурсный центр, который будет отвечать за предоставление важной для обучающихся информации.

4. Целесообразным является также организация психологической помощи в рамках самого факультета. Очень важно создать на факультете атмосферу, благоприятствующую образовательному процессу. Организация и проведение психологических тренингов на ранних курсах позволит не только сплотить коллектив в рамках одной группы, но также сформирует у обучающихся позитивный эмоциональный фон, что в свою очередь будет способствовать эффективному усвоению ООП.

Литература

1. Анализ зарубежного опыта по формированию условий для развития институтов оформления независимой оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.okorf.ru/filedocs/docs236.doc>
2. Всероссийский студенческий союз. Общероссийская общественная организация. II Всероссийский форум студенческих организаций в Общественной палате Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://rsunion.ru/rol-studenchestva-v-modernizacii-rossijskogo-obrazovaniya.html>
3. Международная программа ТАУ. Болонский процесс. История. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.taom.ru/international/page.php?p=history>
4. Новиков А. М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2002.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты (бакалавриат) [Электронный ресурс]. URL: http://umд.udsu.ru/FGOS_VPO/FGOS_fail/FGOS_bakalavr.htm

ПРЕПОДАВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КАК ПЯТОГО ВИДА ЯЗЫКОВОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Язык имеет двойственный характер [7, 56]: он используется и как средство коммуникации, и как носитель культуры. Язык без культуры немислим, так же как и человеческая культура без языка. Конкретный язык является зеркалом определенной культуры.

Браун [1, 165] описывает отношение между языком и культурой следующим образом: «язык является частью культуры и культура является частью языка; оба тесно переплетаются, так что никто не может разделить их без потери значения либо языка, либо культуры».

Когда дело доходит до области преподавания и обучения, как утверждает Гао [2], взаимозависимость между изучением языка и культуры настолько очевидна, что можно заключить, что изучение языка – это изучение культуры, и, следовательно, преподавание языка – это преподавание культуры. Однако это не совсем так.

Что мы подразумеваем под «культурой»? Многие учителя цитируют максимум голландского психолога Г. Хофстеде «Программное обеспечение мышления», подзаголовок его книги «Культуры и организации», которая была издана в 2005 г. [5]. Культура, по его мнению, охватывает широко распространенные традиции, ценности и способы поведения конкретной общности. Она включает в себя то, что мы привыкли называть «Британский и Американский образ жизни и учреждения», «повседневная жизнь», а также культурные ценности, такие как искусство или спорт. Это всё интересные, а иногда и полезные знания, которые часто включены в учебники.

Тем не менее, есть и другой уровень понимания культуры. А именно, как развивать культурную чувствительность и культурные навыки? Это касается того, как вы строите культурное сознание, какие качества вам нужны для успешного взаимодействия с другими культурами, и как успешно работать и общаться с людьми из других культур. Часто это рассматривается как бизнес-навык для взрослых, например для тех, кто работает в качестве международных менеджеров по продажам или для исследователей.

Но если хорошо подумать, то существует набор навыков, которые необходимы, например, детям беженцев, «детям третьих культур», которые следуют за своими родителями после их родителей, поскольку они размещаются по всему миру, и студентам, выезжающим за рубеж во время годового перерыва в учёбе, или для получения зарубежных грантов на образование.

Таким образом, мы можем утверждать, что преподавание культуры, как пятого вида компетенции при обучении иностранным языкам, должно включать следующие элементы:

- культурные знания. Знания институтов культуры. «Большая культура», как это описывают в своей книге Б. Томалин и С. Стемплески «Культурная осведомленность» [6];
- культурные ценности: «психику» страны, то, что люди считают важным. Это включает в себя такие вещи, как семья, гостеприимство, патриотизм, справедливость и т. д.;
- культурное поведение, знание распорядка дня. Это «маленькая культура», как это описывают Б. Томалин и С. Стемплески;
- культурные навыки. Развития межкультурной чувствительности и осведомленности, используя английский язык в качестве среды для взаимодействия.

Культура – это пятый языковой навык. Однако если мы посмотрим на историю преподавания культуры в рамках преподавания иностранных языков, то окажется, что до недавнего времени это не было основным вопросом.

Почему мы должны рассмотреть преподавание культурных навыков в рамках преподавания языка и почему мы должны считать их пятым языковым навыком, в дополнение к аудированию, говорению, чтению и письму?

Выделяют две причины [4]. Одной из них является международная роль английского языка, а другая – глобализация. Многие сегодня утверждают, что изучение английского языка жизненно важно, и он должен преподаваться как основной предмет учебного плана, также как математика и родной язык. Причина этого заключается в глобализации и том факте, что для работы на международном уровне люди должны быть в состоянии использовать лингва-франка.

По всей вероятности, в течение следующих двадцати или тридцати лет этим языком будет английский. Это означает, что английский язык будет основным коммуникативным умением и его нужно учить в начальной школе. Многие страны сейчас вводят изучение английского языка с восьми лет, и многие родители отдают своих детей даже в еще более раннем возрасте на различные языковые программы.

Вторым аргументом является процесс глобализации. Мы имеем или будем иметь дело с иностранцами, больше выезжать за рубеж, общаться с иностранцами в виду специфики работы по электронной почте, телефону и видеоконференцсвязи. И это относится не только к взрослым. Дети обмениваются опытом и информацией через туристические поездки, социальные сети, электронную почту. Это как раз то время, когда нужно развить навыки межкультурного общения, которые понадобятся им во взрослой жизни.

До недавнего времени при изучении языка мы вроде бы узнавали культуру, но на самом деле это не так. Можно узнать много культурных особенностей, но это не научит нас чувствительность культуру, быть осведомленным или даже, как вести себя в определенных ситуациях. Пятый языковой навык учит нас определенному мышлению и методам адаптации использования английского языка для того, чтобы узнать о чем-то, понять и уважать ценности, способам поведения и уникальным качествам других культур. Это включает в себя понимание того, как использовать язык, чтобы признавать отличия, быть гибкими и терпимыми к способам поведения, которые могут быть отличными от ваших. Это изменение отношения о поведения, которое выражается посредством использования языка.

В заключение следует отметить, что надлежащее использование языка неразрывно связано с культурными ценностями, ситуациями, собеседниками и т. д. Учителя иностранных языков должны быть учителями иностранной культуры, которые чувствуют и могут проанализировать как родную культуру, так и преподаваемого языка. Поэтому использование культурологического подхода в иноязычном образовании позволяет лучше почувствовать культурные различия и другие составляющие языка.

Литература

1. *Brown H. D.* Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs. – New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
1. *Gao F.* Language is Culture – On Intercultural Communication. // Journal of Language and Linguistics. – № 5 (1). – 2006. – P. 58–67.
2. *Genc B., Bada E.* Culture in Language Learning and Teaching // The Reading Matrix. – № 5 (1). – 2005. – P. 73–84.
3. *Hofstede G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind. – New York: McGraw-Hill USA, 2005. – 436 p.
4. *Tomalin B., Stempleski S.* Cultural Awareness. Oxford University Press, 1994. – 168 p.
5. *Wei Y.* Integrating Chinese Culture with TEFL in Chinese Classroom // Sino-US English Teaching. – № 2 (7). – 2005. – P. 55–58.

Трифорова И. С.

Удмуртский государственный университет

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном образовании особенно остро стоит вопрос гуманизации отношений личности, возникает проблема поиска путей и средств развития ценностного потенциала личности обучающегося в образовательном процессе, который включает в себя позитивное отношение к себе, ценностное отношение к другим, к окружающему миру. В связи с этим, наряду с дидактическим, не меньшее значение приобретают психолого-педагогический и аксиологический аспекты содержания образования. В. В. Сластенин выделяет следующие культурно-гуманистические аспекты образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам;
- обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и самореализации личности;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии, счастья;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности, раскрытия ее духовных потенций [6].

Возникает вопрос о возможности формирования ценностных установок личности в процессе обучения иностранному языку. Иностранный язык как учебный предмет обладает мощным воспитательным и аксиологическим потенциалом, позволяющим актуализировать ценностное содержание учебной информации, обеспечить ценностное самовыражение личности в силу своей специфики: предмет учебного общения создается, моделируется учителем, а учебная цель занятия может быть достигнута с помощью разнообразного коммуникативного контекста.

Современные исследователи рассматривают содержание обучения иностранным языкам как динамическую категорию, включающую в себя предметный и процессуальный аспект. Наиболее распространенная среди методистов точка зрения (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез) базируется на общепедагогической трактовке содержания обучения, предусматривающего в своем составе не только знания о мире и опыт осуществления способов деятельности, но и опыт эмоционально-оценочного отношения к объектам действительности, при этом эмоционально-оценочный компонент содержания обучения иностранным языкам играет важную роль в качественном усвоении учащимися всех других составляющих этого содержания [2].

Представляется, что все аспекты содержания иноязычного образования (предметный, процессуальный и эмоционально-оценочный) обладают ценностным потенциалом, образуя аксиологическую основу обучения. Аксиологизация педагогических целей иноязычного образования, актуализация ценностного потенциала содержания образования и средств педагогической коммуникации обеспечит развитие ценностного потенциала личности обучающегося в педагогической образовательной системе. Вслед за А. В. Кирьяковой мы рассматриваем ценностный (аксиологический) потенциал личности как многоуровневое интегративное динамическое новообразование, характеризующееся наличием у нее устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер жизнедеятельности [4].

В основу моделирования процесса развития ценностного потенциала личности в иноязычном образовании положены следующие принципы: принцип учета социальных условий и потребностей общества; принцип гуманизации иноязычного образования;

принцип продуктивности процесса обучения; принцип аксиологизации педагогической образовательной среды; принцип аксиологизации содержания обучения иностранным языкам. На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и результатов опытно-экспериментальной работы, были выделены следующие педагогические условия развития ценностного потенциала личности в иноязычном образовании: аксиологизация учебной информации; аксиологизация средств педагогической коммуникации; личностно-ориентированное общение; групповое учебное взаимодействие; двуплановость в организации учебного процесса; автономия обучающихся; создание ситуации успеха; вариативная творческая учебная деятельность; актуализация когнитивного, эмотивного и поведенческого компонентов самосознания; актуализация основных психологических факторов формирования самоотношения и витагенного опыта обучающихся [7].

Аксиологический потенциал учебного предмета «Иностранный язык» включает в себя ценностный потенциал учебной информации, средств и форм педагогической коммуникации, а также, единицы учебного взаимодействия – коммуникативной ситуации обучения. Педагогическими средствами формирования ценностных отношений личности в языковом образовании выступают оптимизация аксиологических возможностей предметного аспекта содержания обучения иностранным языкам, аксиологизация процесса формирования коммуникативной компетенции, педагогические традиции образовательного учреждения в создании условий для ценностного самоопределения личности, использование ценностно-коммуникативных технологий в процессе обучения иностранному языку.

К принципам отбора содержания обучения иностранному языку в современной образовательной ситуации добавляется ценностный аспект, предполагающий включить в предметный план обучения учебную информацию с точки зрения ее личностной ценности (ценности для данного ученика и данной учебной группы), социальной ценности (ценности определенного социума) и общечеловеческой ценности (ценностный образ детства, семьи, дружбы, человеколюбия, бескорыстия и другие нравственные приоритеты).

Образовательная практика показывает, что задачи формирования ценностных установок личности могут успешно решаться при заданных аксиологических параметрах учебно-воспитательного процесса. Особенно успешно такую работу представляется возможным осуществлять на старшем этапе обучения, когда студенты достигают продвинутого уровня владения иноязычной речью и способны к речемыслительной деятельности высокого порядка [3]. Перед преподавателем иностранного языка встают задачи отбора аксиологически значимого речевого материала для всех видов речевой деятельности.

Предлагаем некоторые темы, которые могут способствовать формированию ценностного сознания личности обучающегося. Так, в обучении говорению возможны следующие речевые проекты: My family album, History of my family in the history of my country, What makes me unique?, A person I admire, Friendship: a gift or a job?, My wonders of the world, Youth culture and me, TV or not TV?, Arts in my life, My charity project, Addictions: what can I say to an addict?, Money: how much do I need? Темы индивидуальных речевых проектов не предполагают однозначного ответа, имеют проблемное звучание, требуют от студента готовности самостоятельно и творчески мыслить, формируют навыки исследовательского учения. В данном подходе ценности не догматичны, не навязаны извне. Они осознаются, актуализируются, присваиваются учениками в процессе создания речевого проекта, в ходе личного исследования. Очевидно, что задачи актуализации ценностного сознания не исчерпывается выбором тем. Необходимы формы учебного взаимодействия, способные сделать данную учебную информацию персонально значимой. В обучении письменной речи темы для эссе могут также отражать ценностную направленность обучения: A letter to myself, My achievements, My lifeline, My childhood memories, Nationality stereotypes, An anthem to my country, The Teacher in my life, Teachers and pupils: friends, enemies, partners?

Единицей обучения иностранному языку в коммуникативной модели обучения является коммуникативная ситуация. Учебная коммуникативная ситуация призвана обеспечить потребности учащихся в речевом общении, представляет собой совокупность условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного языкового материала [1]. Исследования доказывают, что проблема речевой ситуации является ключевой в организации современного процесса обучения иностранным языкам: успешность преподавания зависит от правильной организации ситуаций учебного общения и умелого управления динамикой высказывания обучающихся. Дидактическая ценность ситуативных упражнений подчинена основному методологическому принципу педагогики, по которому обучение общению на иностранном языке должно быть направлено на развитие личности ученика, а не на коммуникационный тренинг [5].

Анализ психолого-педагогического потенциала коммуникативной ситуации позволяет выделить в ней следующие аксиологические компоненты:

- *личностный*: коммуникативная ситуация принимается учеником как значимая, общение проходит на уровне личностных смыслов, ощущая себя в центре внимания учителя и группы, ученик переживает чувство собственной значимости и уникальности;
- *межличностный*: решение коммуникативной задачи представляет собой активное межличностное взаимодействие в парах, тройках, микрогруппах, командах;
- *витагенный*: в процессе выполнения коммуникативного задания ученик опирается на свой жизненный опыт, что позволяет ему оценить новую учебную информацию как лично-значимую, она приобретает ценностный характер;
- *творческий*: в процессе решения коммуникативной задачи актуализируется оригинальность, продуктивность мышления;
- *автономный*: ученик свободен, автономен в выборе коммуникативного решения, в выборе средств выражения мысли;
- *успешности*: ученик испытывает чувство удовлетворения от сознания успешно выполненного коммуникативного задания на основе позитивной оценки учителя и группы;
- *актуализации самосознания*: решая коммуникативную задачу, ученик вовлечен в ситуацию управляемого учебного общения (деятельностный аспект), которая в данный момент лично и эмоционально значима (эмотивный аспект) и актуализирует самопознание личности (когнитивный аспект) [8].

К ценностно-коммуникативным технологиям обучения иностранным языкам представляется возможным отнести «субъектные» технологии, направленные на актуализацию ценностных отношений личности: проектное обучение, проблемное обучение, технологии группового тренинга, технологии актуализации самопознания и самооценивания, актуализации витагенного опыта обучаемых, технологии создания ситуации успеха, позиционные технологии, технологии развития критического мышления. Следует отметить значительный обучающий и воспитательный потенциал указанных технологий, позволяющей не только глубоко изучить учебную или научную информацию, но и сформировать системные представления о ней, развивать умения аргументации, ведения дискуссии, формировать коммуникативную компетенцию, ценностное самоотношение личности и ее ценностные приоритеты. Данные технологии являются эффективными ценностно-ориентированными ресурсами в аксиологической модели иноязычного образования.

В заключении необходимо подчеркнуть, что в сложившейся образовательной ситуации все более возрастает роль педагогического и аксиологического потенциала языковой подготовки. Предмет «иностранному языку» с его спецификой (двуплановость процесса обучения, коммуникативный контекст учебного взаимодействия, «беспредметность») обладает значительными педагогическими и аксиологическими возможностями. Формирование гуманистических ценностей личности обучающегося может стать целью препода-

давателя иностранного языка в любой педагогической системе: школьной, вузовской, системе дополнительного образования, при этом выбор ценностных ориентиров будет зависеть от психологических, возрастных, личностных особенностей обучающихся. Ценностный подход к отбору и активизации учебной информации, актуализация аксиологических возможностей единицы обучения иностранному языку – коммуникативной ситуации, использование ценностно-коммуникативных технологий языкового образования обеспечивают возможность развития ценностного потенциала личности студента.

Литература

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника. – М.: Рус. яз., 1977.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006.
3. Лабутова И. А. Projectwork: tasks and guidelines: учеб.-метод. материалы. – Н. Новгород: Нижегородский лингвистический ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2008.
4. Кирьякова А. В. Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 11. – С. 110–113.
5. Михалевская Г. И., Трофимова Г. С. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка. – Ижевск: Изд-во Удмурт. гос. ун-та, 1995.
6. Слостенин В. В. Слостенин. – М.: Изд. дом «Магистр-Пресс», 2000.
7. Трифонова И. С. Развитие ценностного потенциала личности будущего учителя иностранного языка: монография. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013.
8. Трифонова И. С. Ценностный потенциал коммуникативной ситуации в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 10–13.

Утехина А. Н.

Удмуртский государственный университет

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ДИДАКТИКА В РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каждый новый этап развития общества требует новых подходов к переосмыслению научно-педагогического знания.

В условиях перехода профессионального иноязычного образования на многоуровневую систему: бакалавриат – магистратура – аспирантура актуализируются проблемы повышения качества иноязычного образования. Оно приобретает глобальный общемировой характер, оно становится все более открытым для межкультурного взаимодействия.

Процесс интеграции отечественной системы образования в мировое образовательное пространство настоятельно требует формирования у будущих специалистов адекватного отношения к миру во всем его многообразии языков и культур.

Рассматривая современный мир в ракурсе гармоничного вхождения в сложную систему взаимосвязей на разных уровнях – политическом, экономическом, культурном, экологическом и др., *сущность иноязычного образования* видится в совокупности следующих измерений:

- формирование непредвзятого взгляда на многоязычный и поликультурный мир;
- осознание ответственности за состояние планеты;
- сохранение и развитие языков и культур;
- глубокая укоренённость в родной культуре и культуроведческая осведомлённость в иноязычной культуре;
- формирование языковой, речевой и межкультурной грамотности;
- возможность выбора молодежью межкультурной позиции на основе владения эффективными стратегиями взаимодействия.

Отечественная и зарубежная наука мобильно откликнулась на вызовы современного мира: философы, культурологи, психологи исследуют теорию коммуникации; лингвисты, литературоведы, переводчики освещают вопросы типологии языков и культур, способы репрезентации языковых и ментальных концептов, позволяющих глубже познать иноязычный мир; педагоги, дидакты, методисты разрабатывают концептуальные подходы к моделированию содержания межкультурного образования, создают и апробируют современные технологии обучения языку и культуре.

Документы Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения включают в базовую часть профессиональной подготовки бакалавров и магистров дисциплину «Основы межкультурной коммуникации». Но в перечне требуемых общекультурных и профессиональных компетенций нет достаточно обоснованного содержания компетенций межкультурной коммуникации, хотя авторы ФГОС не исключают возможностей расширения и углубления знаний, умений и навыков по данной дисциплине, необходимых будущим бакалаврам и магистрам.

Поскольку учеными нашего Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) уже в течение двух десятилетий ведутся исследования по межкультурной коммуникации, защищены диссертации в ученых советах Москвы, Екатеринбурга, Челябинска, Белгорода, Ижевска, мы позволили себе обобщить результаты научных исследований в монографии «Межкультурная дидактика», где представлены следующие разделы:

1. Теоретико-эмпирические основания разработки межкультурной дидактики.
2. Методологические основы межкультурной дидактики.
3. Дидактическое построение содержания межкультурного обучения студентов.
4. Обучение видам и сторонам межкультурной коммуникации.

Первым, наиболее ответственным этапом проектирования дидактической структуры межкультурного образования является определение методологических подходов как ведущей, доминирующей идеи обучения языку и культуре. Выделенные нами *подходы* опираются на методологические положения философии, психолингвистики, педагогики и дидактики:

- *культурно-исторический подход*, согласно которому человека развивают существующие в культуре способы взаимодействия с действительностью, в которой сосредоточены социальные, духовные, нравственные смыслы человеческого бытия;
- *антропологический подход*, ориентирующий иноязычное образование на человека как величайшую ценность с его интеллектом, способностями, характерологическими национальными качествами, темпераментом;
- *социокультурный подход*, определяющий процесс обучения языку и культуре как овладение знаниями ценностей родной и иноязычной культуры, умениями сопоставительного анализа языковых и культурных сходств и различий, поиска универсальных, общечеловеческих ценностей и специфических национальных. Это содействует формированию толерантного сознания и переходу к диалогу как доминирующей форме коммуникации между представителями различных культур.

Безусловно, в исследованиях наших молодых ученых детально разрабатывается содержание концептуальных подходов с учетом темы, возраста обучаемых, современных требований ФГОС, имеющегося опыта и фонда знаний. Данный материал представили в диссертациях: Т. И. Белова, Н. Н. Ажмякова, Р. А. Кузнецова, Т. С. Ходырева – по раннему обучению языку и культуре; Н. В. Маханькова, Е. В. Тройникова, Л. И. Хасанова, О. Н. Голубкова, И. В. Стрелкова – по вузовскому иноязычному образованию.

Согласно сформулированным подходам нами определена *цель* межкультурного образования – создание образовательной среды как особого типа обучения студентов в контексте соизучения языковых и культурных систем, способствующих овладению компетенциями продуктивного межкультурного взаимодействия.

Мы определили следующие *компетенции* межкультурной коммуникации:

- *лингвокультуроведческая компетенция*, отражающая языковую и речевую грамотность, а также культуроведческую осведомленность;
- *когнитивная компетенция*, предполагающая знание и сопоставление культурно-специфических концептов в родной и иноязычной культурах, умение объяснить историческую обусловленность культурных ценностей;
- *эмоционально-оценочная компетенция*, проявляющаяся в открытости другим культурам, принятии их проявлений, в овладении гуманными социальными стратегиями взаимодействия с представителями иноязычной культуры;
- *поведенческая компетенция*, заключающаяся в умении следовать коммуникативно-речевым нормам иноязычного социума, умении предвидеть и преодолевать межкультурные затруднения.

Детальное описание содержания компетенций межкультурного взаимодействия дано в диссертациях О. К. Козлотиной (Бакловской), Ю. Ю. Коротких.

Отбор содержания межкультурного образования проводится на основе теории дидактического единства содержательной и процессуальной сторон обучения, поэтому мы выделяем следующие *требования к отбору лингвокультуроведческого содержания*:

- насыщение содержания межкультурного обучения культуроведческим материалом по критерию его воспитательной, познавательной и развивающей ценности;
- включение аутентичного культуроведческого материала в пространство соизучения родного, национального и иностранного языков и культур;
- интеграция родной / национальной / иностранной культур, направленная на развитие критического мышления (понимание, осмысление, сопоставление, интерпретация) и на выработку своего личного отношения к культурным особенностям (открытость, эмпатия, толерантность, гибкость).

Конкретное содержание представлено текстами из художественной литературы, статистических материалов, публицистической литературы, СМИ, научных статей, монографий, видеоматериалами, материалами из Интернета.

Качество обучения студентов межкультурной коммуникации обеспечивается интеграцией традиционных и инновационных образовательных технологий. К числу первых относятся личностно-ориентированные, субъектно-деятельностные и культуротворческие технологии, разработанные и представленные к защите Ю. Ю. Коротких, Н. Н. Ажмяковой, Н. Е. Брим, Г. Е. Поторочиной, Т. В. Поповой, Н. Ю. Милютинской.

К *инновационным технологиям* относятся следующие сквозные наукоёмкие и практико-ориентированные технологии обучения:

- технология развития научно-исследовательского мышления студентов;
- технология развития информационно-познавательной деятельности;
- технология сетевых образовательных проектов;
- технология оценки качества преподавания как средства мониторинга и установления обратной связи между преподавателем и студентом (диссертации С. Ю. Трофимов, М. А. Бекк, Е. В. Тарабаева).

Для исследования уровня сформированности обозначенных компетенций учеными нашей научной школы используются методики В. А. Ключевой, В. И. Зверевой, В. Ф. Ряховского (подробно приведены в монографии «Межкультурная дидактика» на с. 197–211).

Исследователи нашей школы добились значительных успехов в выделении уникальных компонентов межкультурной коммуникации. Однако предстоит сделать еще очень много. Необходимы дальнейшие исследования по разработке информационных технологий работы студентов с различными источниками e-learning в режиме online, технологии развития критического мышления в процессе работы с источниками информации, технологии метапознавательной деятельности (личностное развитие в ходе рефлексивного обучения, самоконтроля). Необходимы дальнейшие исследования, которые включали бы когнитивные способности, эмоции и поведение студентов в фактические эпизоды меж-

культурного взаимодействия. Следует шире привлекать филологический материал – различные категории взаимодействия (вежливости, открытости, уважения, этикета) в дидактический процесс. Будущие исследования должны учесть затруднения студентов в иноязычном социуме и превратить их в содержательные и полезные программы урегулирования межкультурных конфликтов с проявлением агрессии и вандализма.

Как показали наши исследования, студенты, осваивая данную дидактику, становятся способными повысить свою межкультурную сензитивность, создавать новые ментальные категории, уважать культурные различия, проявлять эмпатию и открытость к другим народам. Кроме того, использование разработанных нами дидактических основ будет способствовать гармонизации межнациональных отношений в полиэтнических регионах нашей страны.

Хасанова Л. И.

Удмуртский государственный университет

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Проблема многоязычия, языкового образования и межнационального взаимодействия интересует не только российских, но и европейских ученых в свете создания общего образовательного и культурного пространства.

Деятельность Совета по культурному сотрудничеству Совета Европы в области современных языков ставит перед собой достижение следующих целей и задач:

- богатое языковое и культурное наследие необходимо оберегать и развивать. Образование призвано преодолеть положение, когда языковое многообразие препятствует общению; многообразие языков должно превратиться в инструмент взаимообогащения и понимания.
- необходимо способствовать развитию взаимопонимания, терпимости, уважения личности и культурного многообразия;
- нужно поддерживать и развивать богатство и многообразие культур, стимулировать изучение языков других стран и народностей, включая малоизучаемые языки.

Принимая во внимание вышесказанное, можно сделать вывод о том, что обучение языкам несет не только знания о системе языке, но и имеет огромный культурологический потенциал. Однако часто недооценивается характер языка как социокультурного феномена и его интегративный характер, не учитываются его возможности в формировании межкультурного взаимодействия.

Межкультурное взаимодействие предполагает синтез в образовательном процессе следующих компонентов, способствующих его формированию:

- познавательного, т. е. способность различать родную и иноязычную культуру, осознавать явления, нормы на сравнительной основе;
- когнитивного, т. е. осознание языковой и культурной самобытности, осмысление взаимодействия и взаимопонимания культур и языков, способность переключаться с родного языка на иностранный, с национальной культуры на культуру страны изучаемого языка;
- эмпатийного, т. е. принятие возможности существования различных культур и культурных отличий, позитивная установка по отношению к представителям различных культур, заключающаяся в эмоциональной открытости, толерантности и готовности общаться.
- деятельностного, т. е. освоение стратегий иноязычного общения, овладение культурой иноязычного поведения, приобретение опыта социального взаимодействия в условиях родной и иноязычной культуры.

Практическая реализация данных задач достигается путем включения в содержание занятий различных материалов, отражающих межкультурную специфику. К ним относятся разработка речевых микроситуаций с использованием краеведческого и страноведческого материала; разработка серии упражнений проблемно-поискового, сравнительно-сопоставительного и игрового характера и задания на сопоставление нескольких культур, сгруппированных по тематическому принципу в соответствии с программой; подготовка серии занятий (экскурсий, конференций, олимпиад, викторин), отражающих специфику взаимодействующих культур.

Включение текстов, содержащих межкультурную тематику в образовательный процесс, является недостаточным; существует необходимость в разработке технологий обучения, обеспечивающих самоопределение и самореализацию студента как языковой личности в процессе овладения спецификой межкультурного взаимодействия и использования иностранного языка. К таким технологиям, на наш взгляд, относятся следующие:

- технология интерактивного обучения, основанная на моделировании ситуаций общения и организации взаимодействия обучаемых в разных режимах с целью совместного решения коммуникативных задач;
- проблемно-поисковая технология, предполагающая решение обучаемым проблемно-поисковых задач с целью освоения и использования изучаемого языка, интерпретации содержания текстов и создания собственных речевых произведений проблемного, творческого характера;
- сценарно-контекстная технология, основанная на принципах делового общения и воспроизведения в учебном процессе аутентичных ситуаций делового общения (интервью, дискуссия и т. д.);
- проектная технология, базирующаяся на совместном выполнении обучаемыми проектных заданий различного характера, связанных с изучением языка и культуры и функциональным использованием изучаемого языка.

Применение этих технологий создает оптимальные условия для познавательной деятельности обучаемых, проявления их активности.

В заключении хочется отметить, что дальнейшее развитие процесса изучения и обучения языкам в рамках формирования межкультурного взаимодействия для построения когнитивных концептов, для эмоционального понимания и принятия культур, формирования речеповеденческих тактик присущих той или иной культуре необходимо для обеспечения более успешного общения между представителями разных народов в сочетании с уважением к национальной самобытности и культурному многообразию, достижения более глубокого взаимопонимания.

Юй Вэй, Ли Яцзюнь

Харбинский педагогический университет, КНР

**ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ
СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК
(на примере Харбинского педагогического университета)**

Студенты как будущие учителя не только должны обладать качественными языковыми знаниями, но и иметь педагогические навыки. Привитие профессиональных навыков будущим преподавателям невозможно лишь посредством аудиторных занятий, для этого необходим опыт педагогической практики. На состоявшейся в 1999 году Третьей конференции, посвященной национальному образованию, было принято решение «об углублении реформы образования для повышения качества последнего, нацеленность на инновацию и новое отношение к профессиональной практике». Это было определено в качестве важной цели качественного образования. Таким образом, важность профессиональной практики была поднята на новую

высоту [1]. Преподавание русского языка само по себе является очень сложной, ситуационной практической деятельностью, поэтому для понимания действительных условий, в которых проходит учебный процесс, будущим преподавателям русского языка необходима педагогическая практика в реальных учебных условиях.

При прохождении преподавательской практики по русскому языку студенты четко усваивают обязанности преподавателя, тренируют профессиональное мышление, понимают социальную и национальную важность профессии учителя. Вместе с тем, практиканты эффективно сочетают теорию с практикой, поэтому преподавательская практика по русскому языку – это процесс «столкновения теории с практическим опытом, идеального с реальным». Подготовка студентов к роли будущих преподавателей является важным аспектом в привитии студентам профессиональной компетентности [2]. А. Н. Щукин в своей книге «Методика преподавания русского языка как иностранного», рассуждая о профессиональной компетенции преподавателя русского языка, выделил в методике преподавания семь групп умений: перцептивные, проектировочные, адаптационные, коммуникативные, организационные, познавательные и вспомогательные [4]. Таким образом, преподавательская практика не только может развить в будущих преподавателях данные способности, но и упрочить профессиональные знания. Во время проведения педагогической практики студент также может определиться с собственными целями, утвердиться в выборе будущей профессии.

Проблемы педагогической практики студентов

Текущее состояние педагогической практики у студентов таково, что несмотря на то, что от ее проведения есть неоспоримая польза, однако существуют и определенные проблемы.

1. Проблемы, связанные со временем проведения педагогической практики будущих преподавателей русского языка.

Время проведения педагогической практики является важным фактором, говорящем о ее качестве. Только по прошествии длительного периода практики можно достичь конечной цели ее проведения. Здесь, однако, существует множество проблем.

1) Короткое время проведения практики.

Что касается студентов-практикантов специальности «Русский язык», педагогическая практика проводится главным образом для овладения основными навыками и методикой преподавания, развитием определенных педагогических способностей. В ходе практики у студентов есть возможность попрактиковать каждый из этапов педагогического процесса. Таким образом, можно не только сократить существующий разрыв между теорией и практикой, но и непрерывно поддерживать интерес учащихся, закрепляя преподавательские навыки у практикантов. В российских педагогических ВУЗах у студентов младших курсов есть возможность устроиться на практику на время каникул, студентам старших курсов в последние два года обучения выделяют время для обязательной практики в базовых образовательных учреждениях в качестве преподавателей, классных руководителей и т. п. Длительность практики составляет в среднем 5–8 недель в год. В Харбинском педагогическом университете преподавательская практика у студентов русского отделения часто выпадает на 7-й учебный семестр, время практики – шесть недель. Первая неделя практики – это подготовительный этап, последняя – подведение итогов, время непосредственной педагогической практики составляет в среднем 4 недели. Студенты по прибытию на место прохождения практики по меньшей мере одну неделю знакомятся со школой, учениками, в оставшиеся три недели педагогической практики студенты не только преподают, готовятся к занятиям, смотрят открытые уроки, им также необходимо выполнить работу, связанную с профилем стажировки, работу классного руководителя, провести исследование по определенной теме и т. д. Таким образом, на непосредственное проведение занятий практикантам остается очень мало времени. Так, один из практикантов выразил свое мнение: «К моменту моего прибытия на место проведения практики, у меня оставалось еще четыре недели. По приезде меня переполняли чувства предвкушения и радости, потому как вскоре я и сам должен был выполнять роль учителя. Однако первые две недели педагогической

практики я смотрел открытые уроки отвечающего за мою практику преподавателя, так я по-прежнему оставался в роли ученика. В последние две недели практики настал мой черед вести занятия, но на уроках мне по-прежнему не удавалось войти в роль учителя. Отвечающий за мою педпрактику преподаватель относился ко мне лишь как к перенимающему его опыт студенту, а не как к молодому учителю. Ученики также не рассматривали меня как настоящего учителя. Если во время проведения мною занятий в классе сидел их преподаватель, они хорошо занимались, а если нет, то даже не слушали меня. После окончания педпрактики я так и не понял, как стать хорошим учителем русского языка, как организовать работу класса, как проводить занятия».

2) Неудачное планирование времени прохождения педагогической практики.

Обычно время проведения педагогической практики приходится на первый месяц 7-го семестра, то есть на сентябрь последнего года обучения, когда студенты заняты активной подготовкой к поступлению в магистратуру. Эмоциональное состояние студентов достаточно напряженное, все может повлиять на процесс их подготовки к вступительным испытаниям. Приводим мнение одного из студентов: «Подготовку к поступлению в магистратуру я начал с середины августа, в середине сентября началась преподавательская практика и времени на подготовку к экзаменом уже не оставалось. В школе у меня не получалось всецело посвятить себя практике, потому что все мысли были о предстоящем экзамене».

По прохождении практики некоторые студенты отметили свои ошибки, у них вырос интерес к изучению русского языка, проснулась тяга к выбранной профессии. Однако, уже будучи студентами 4-го (последнего) курса, у них практически не остается времени, чтобы поработать над своими ошибками.

2. Проблемы, касающиеся мест прохождения педагогической практики.

Места прохождения преподавательской практики являются гарантом и важным условием проведения студентами факультетов иностранных языков вневузовской преподавательской стажировки, педагогических исследований. В более или менее благоприятном для проведения педпрактики учреждении должна быть относительно стабильная команда преподавателей – руководителей педпрактики, учреждение должно способствовать повышению качества проводимой практики, накоплению опыта, улучшению работы с практикантами, содействовать институционализации контроля за педпрактикой, стандартизации, научности [5]. На данный момент существует много проблем, касающихся мест прохождения педагогической практики студентов. Основными причинами этому являются:

1) Постоянно сокращающееся количество общеобразовательных школ с преподаванием русского языка как иностранного.

В последние годы, ввиду того, что при поступлении в высшие учебные заведения у студентов с русским языком как иностранным почти нет преимуществ, многие вузы ввели ограничения на языки, при сдаче экзаменов на которые возможно поступление. Отсюда в общеобразовательных школах ощущается острый дефицит учеников, желающих изучать русский язык. В 1950-е гг. в общеобразовательных школах соотношение английского и русского языков в среднем было 1: 9, в 1963 г. – 1: 3, в 2001 г. перевес английского языка по отношению к русскому составил уже 198:1 [6]. Начиная с 2001 г. в провинции Хэйлунцзян (центром которой является г. Харбин) обучение иностранным языкам начинается с третьего класса, но в подавляющем количестве случаев им становится английский язык. Так, к примеру, в г. Суйфэнхэ провинции Хэйлунцзян имеется всего четыре школы с преподаванием русского как иностранного, а в г. Хэйхэ этой же провинции – в шести школах с первого по пятый класс начинают преподавать иностранный язык, но во всех из них им является английский, и нет ни одного класса, где бы преподавали русский язык. По статистике в г. Суйфэнхэ с 2004 по 2006 гг. в среднем только 10% выпускников младших классов подали заявление на изучение русского как иностранного [7]. На данный момент в г. Харбин всего в пяти школах имеется возможность изучения русского языка как иностранного. В одной из школ самое большое количество учеников, изучающих русский, не превышает 15 человек, общее количество учителей русского языка в этих школах составляет семь человек.

2) Неудовлетворительные условия мест проведения педпрактики.

Самой острой проблемой является организация питания и проживания практикантов. Из-за большого количества практикантов у школ возникают проблемы с их размещением, недостаточное количество выделяемых средств на педпрактику вынуждает многих студентов уезжать на прохождение практики в родные города. Один из участвовавших в нашем опросе практикантов так описал ситуацию: «В местах прохождения практики не занимаются нашим размещением, нам ничего не остается кроме как снимать жилье. Иногда практиканты живут у учеников школы, таким образом, можно еще и временно давать репетиторские занятия. Но такая возможность предоставляется редко. Обычно на дорогу от съемного жилья до школы у нас уходило около двух часов, поэтому вставать приходилось на рассвете и с несколькими пересадками ехать до места прохождения практики». Другая участница опроса так описывает ситуацию: «Несмотря на то, что у школы была возможность предоставить нам жилье, но в связи с большим количеством практикантов, мест на всех не хватало. Хотя от того места, куда нас поселили, до места прохождения практики было близко, но дорога была разбитая, темная. Вечером возвращаться домой было небезопасно».

3) Нежелание школ принимать студентов на практику.

Являясь официальным местом проведения педагогической практики студентов, на школы ложится ответственность за проведение и координирование, создание благоприятных условий практики и предоставление опытных учителей – руководителей педпрактики. Школы с большим нежеланием соглашаются принять студентов для прохождения педпрактики, потому как, с одной стороны, они просто не могут принять такое большое количество практикантов, а с другой – из-за беспокойства о том, что преподавание неопытных студентов может сказаться на уровне успеваемости учеников, выполняемости школьных учебных планов. Часть учителей – руководителей педпрактики, с недоверием относятся к практикантам, практически не дают возможности самостоятельно вести уроки, таким образом, студентам остается лишь сидеть на открытых занятиях руководителя педпрактики и проверять домашнее задание учеников. Еще одной немаловажной причиной нежелания школ принимать студентов на практику является сравнительно низкий уровень знания практикантами русского языка. Так, к примеру, школа г. Суйфэнхэ с русским уклоном, предъявляя определенные требования к практикантам (хороший уровень владения разговорной русской речью, четкое произношение, любовь к выбранной профессии учителя, ответственность), приняла в 2012 г. на практику лишь шестерых студентов.

4) Недостаточное количество учителей – руководителей педпрактики.

В последние несколько лет университеты увеличили количество принимаемых на учебу первокурсников. Так, в 2012 г. В Харбинском педагогическом университете насчитывалось 108 студентов, изучающих русский язык, отправляемых на практику. При этом в близлежащих городах, включая Харбин, существует только три места потенциального прохождения педпрактики для студентов с русским языком. Проходить практику в г. Харбине осталось 19 студентов, при этом учителей русского языка по месту ее прохождения всего пять. Таким образом, на каждого учителя русского языка приходится по 3–4 студента-практиканта. А если учесть тот факт, что у учителей – руководителей педпрактики, помимо ответственности за практикантов есть еще и свои внутришкольные обязанности, то им совсем не до студентов. Один из опрошенных практикантов так отзывается о пройденной практике: «Внутришкольных мероприятий очень много, учителям нужно проводить у учеников военную подготовку, участвовать в отчетных выступлениях и многое другое, поэтому им совсем было не до нас. К тому же после прослушивания открытых уроков у меня не сложилось однозначного впечатления о том, как они должны проходить. Со стороны руководителя практики мы получаем лишь моральную поддержку. Некоторые учителя вообще очень недобросовестно относятся к возложенным на них обязательствам. Что касается самого преподавания, например, как составлять план урока, как готовиться к занятиям, как проводить уроки, то это не объясняется, мы только сидим на открытых занятиях».

3. Проблемы связанные с самими студентами-практикантами.

1) Неглубокие знания русского языка у студентов-практикантов. Во-первых, знание русского языка и особенно русской грамматики у студентов неустойчивы. Причин этому может быть много. Студентам-первокурсникам, изучавшим в школе английский язык как иностранный, трудно перестроиться на изучение русского. Студентам сложно усвоить сложную грамматику изучаемого языка, у части студентов знания неглубокие, хаотичные. Во-вторых, невысокий уровень разговорного языка. При обучении русскому языку важно воспитать у студента коммуникативные способности, что поможет ему в решении различных задач [4]. В то же время, в обучении иностранному языку важен деятельностный подход, важно сформировать у студентов способность слышать иностранную речь, говорить, читать, писать на иностранном языке. Преподаватель должен дать студентам возможность проявить свои языковые способности. Однако на данный момент у практикантов имеется низкий уровень знания языка, особенно это касается устной речи. В последние годы на факультете русского языка наблюдается следующая тенденция – в связи с отсутствием языковой среды, студентам сложно говорить по-русски. После нескольких лет изучения русского языка некоторые студенты сдали экзамен на знание русского языка как иностранного и получили 4-й, 8-й уровни (из восьми возможных), но все равно не могли бегло говорить на языке. Это так называемый феномен «немного знания русского языка». Сильный акцент некоторых преподавателей русского также повлиял на произношение у студентов. Так, к примеру, звук «ч» произносится студентами как «чи» (по аналогии с китайским 七 [qī]), местоимение «мы» как «мэй» (как в китайском слове 梅 [méi]). Некоторые студенты не различают «ш-щ», «с-ш», «л-р», не знают правил произношения заимствованных слов, таких как «инте[тэ]рне[нэ]т», «бизне[нэ]с» и т. п. Доходит до того, что студенты, начинающие учить русский в университете «с нуля», смешивают его с некоторыми явлениями английского языка. Так, русскую букву «п» путают с английской «п», русскую «в» с английской «в», прописную русскую «т» с английской «т» и т. п.

2) Незрелые профессиональные педагогические навыки практикантов.

Развитие профессиональных педагогических навыков у студентов, воспитание преподавательских кадров – это одна из обязанностей педагогических университетов. Отсутствие подобных навыков говорит об отсутствии преподавательской компетенции, что мы и видим на примере многих студентов-практикантов. Это в основе своей касается того, что, во-первых, студенты не умеют писать на доске, нерационально используют ее пространство, не могут написать «главное» и «основные сложности» при составлении плана урока. Некоторые практиканты при написании материалов на доске смешивают прописные буквы с печатными. Во-вторых, из-за невысокого уровня разговорного русского языка практиканты мало говорят, большую часть занятий ведут на китайском языке. При преподавании на русском языке студенты допускают много ошибок. В-третьих, составляемые практикантами планы уроков не соответствуют стандарту, присутствуют ошибки в родном языке, отсутствует пункт «главное в уроке». Один из участвовавших в опросе практикантов так описывает ситуацию: «Перед проведением первого урока я хотел вести его на русском языке, но когда вошел в класс, понял, что не могу этого сделать, в конечном итоге вел его, смешивая китайский с русским. Лишь в самом начале я начал по-русски «Ребята, начнем наш урок», после этого по-русски не говорил. Когда я получил учебные материалы для урока, они были мне совсем незнакомы. Несмотря на то, что содержание пособия было достаточно простым, я не знал как применить его на уроке, каким образом составить план занятия».

3) Методы преподавания практикантов однообразны, студенты неспособны быстро адаптироваться в непредвиденных обстоятельствах.

Некоторые практиканты неверно выбирают методы преподавания, уделяется большое внимание содержанию урока, а не методике преподавания, объяснения неподробны. Например, один из практикантов, давая объяснения к тексту, полностью осветил лишь

грамматические моменты, как то падежное управление, придаточные предложения и т. п., далее записал на доске множество примеров.

Многие исследования показывают, что существует большое несоответствие между тем как преподаватель представляет себе занятие и тем как оно проходит на самом деле [8] и практиканты не знают как вести себя в подобных случаях. Один из опрошенных делится своим мнением: «Когда я зашел в класс, я понял, что урок будет проходить не так, как я себе это представлял. У учеников очень низкий уровень знаний, плохое поведение. Я понял, что причиной тому, что ученики этой группы учат русский язык является то, что им не давался английский. К тому же ученики здесь занимаются по образовательной модели «Дуланкоу» (杜朗口 [dùlǎngkǒu]), когда ведущая роль в обучении отводится ученику. Студенты необязательные, неусидчивые, на уроках хаос, я не в состоянии был справиться с этим классом».

Другой студент, говоря о своей недостаточно развитой адаптивной способности к непредвиденным ситуациям в классе, заметил: «На уроке я все время думаю о его плане, о том, до какого пункта уже дошел. Переживаю о том, что не хватит времени, постоянно слежу за содержанием урока, оставляя при этом без внимания то, как ученики слушают и понимают ли вообще. К примеру, когда мы проходили предлоги, я написал на доске предложение и предложил ученикам поразмышлять над тем, верное оно или нет: «Мы идем в школе». Ученики сразу ответили, что предложение неверное, а когда я их спросил почему, они затруднились ответить. Я видел, что ученики сами не смогут ответить на поставленный вопрос, к тому же беспокоился о том, что не хватит времени закончить урок и объяснил сам».

4) Отношение студентов к практике

Некоторые студенты не придают должного значения педагогической практике, они сами связываются со школами, поэтому, когда есть желание, то ходят на практику, нет желания – пропускают. Большое количество студентов не собираются после окончания работать преподавателями, считают, что прохождение практики это просто формальная процедура, даже иногда просто договариваются со школами выдать им свидетельство об успешном прохождении практики. Один из опрошенных нами студентов так поясняет ситуацию: «У меня просто нет возможности проходить практику, я в будущем и не собираюсь работать учителем, педпрактика это просто лишняя трата времени. К тому же в городе, откуда я родом, в школе не преподают русский язык, поэтому я просто договорился со школой выписать мне свидетельство об окончании практики. Что касается выполнения заданий по педпрактике, то я просто чисто символически сделал видеозапись урока по английскому языку. Для меня прохождение педпрактики – это просто необходимый для завершения учебы процесс, не более».

Среди существующих проблем есть и то, что часть практикантов недобросовестно готовятся к проводимым ими урокам. При подготовке к уроку нужно подумать о его цели, содержании, методах подачи материала, а также подготовиться к потенциальным непредвиденным ситуациям на уроке. Нужно не только «подготовиться по материалам урока», «знать своих учеников», но и «быть готовым самому». Так, один из проходивших педпрактику студентов во время объяснения ученикам повелительного наклонения глаголов во 2-м лице в русском языке, не обратил внимания на то, как ученики воспринимают и понимают ли материал, интересно ли им. В конечном итоге после объяснения этого грамматического материала ученики чувствовали себя абсолютно обессиленными, поставленная цель урока так и не была достигнута.

В заключение хотелось бы отметить, что плодотворная педагогическая практика – это важная часть профессионального педагогического образования по специальности «русский язык». Вслед за усилиями по созданию в вузе педагогического образования высокого уровня и уделению более пристального внимания процессу педагогической практики улучшается ситуация и с педпрактикой на факультетах русского языка. Но проблемы все равно остаются, и для их решения высшее педагогическое учреждение и студенты должны внести общую лепту. Помимо

того, что необходимо удлинить время прохождения педпрактики, найти постоянные места для ее прохождения, еще нужно укрепить знания и способности студентов в аудировании, говорении, письме, повысить общий уровень знания русского языка, развить у практикантов профессиональные, необходимые в преподавании личные качества. Только посредством непрерывных усилий наши студенты смогут стать хорошими учителями русского языка.

Перевели: Е. Крючкова, Сун Тин

Литература

- [1] 刘初生. 教育实习概论[M].湖南: 湖南教育出版社, 2001:4.
- [2] 杨秀玉.实践中的学习: 教师教育实习理念探析 [J].首都师范大学学报, 2009 (5): 57~61.
- [3] Учённый совет БГПУ. ПОЛОЖЕНИЕ о педагогической практике [EB/OL]. URL: <http://www.bgpu.ru/site/content/docs/snd/18.html>,2005-05-25/2012-10-20
- [4] Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. С. 194, 98.
- [5] 姜忠平, 肖跃田.外语教育实习基地建设的问题及措施 [J].外语教学研究, 2007: (12) 113~114.
- [6] 胡文仲.我国外语教育规划的得与失[J].外语教学与研究, 2001(4): 249~253.
- [7] 杨家胜.黑龙江中学俄语教育状况研究报告 [J].中国俄语教学, 2009 (3): 94~96.
- [8] 郭新婕, 王蕾.教育实习与职前英语教师专业发展关系探究[J].外语与外语教学, 2009 (3): 28~33.

Акборисова Е. В.

Национальный институт восточных языков и цивилизаций (INALCO), Франция

CORPUS LINGUISTICS APPLIED TO FRENCH COLLOCATIONS TEACHING TO RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

1. Study presentation

The author is preparing a thesis entitled “Corpus linguistics and foreign language and culture teaching: Russian-French comparative study”. This article will cover verbal collocation teaching through comparative analysis of tokens from French-Russian comparable corpus. Verbal collocations, being the main subject of interest, are the word associations the author searches to identify and extract from the bilingual corpus.

1.1 Bilingual Corpus

The corpus is composed of daily newspaper articles from Metro published in major European cities. The author restrained for a moment the number of articles in each language up to 50. Metro newspaper is familiar to capital citizens all over Europe; it is the main and probably the most long lasting free source of information for underground users in Moscow, St. Petersburg and in Paris. The language of the newspaper is characterized by its simplicity, authenticity and stylistic neutrality. The articles chosen cover multiple domains such as Environment protection, Security, Medicine, Schooling, Religion, Economy, etc. Those are the topics supposed to interest the target public of university students.

1.2 Basic verbs

We can't but agree with Åke Viberg who writes in his publication ‘Basic Verbs in Second Language Acquisition’:

“Verbs have a central role in language processing but simultaneously verbs tend to represent a greater cognitive load on processing than nouns. An important characteristic of the verb lexicon is that in all languages a small number of verbs appear to be dominant in terms of frequency. The most frequent verbs in an individual language are referred to as basic verbs. Among the basic verbs in any language,

there is a set of nuclear verbs which tend to have the same basic meaning in all languages (a universal tendency). In addition, there are some basic verbs that have a language-specific meaning.” [5, 53]

The idea was to explore what Viberg calls a “universal tendency” and observe it in the context of foreign vocabulary acquisition. Moreover, corpus-based approach permits to study language-specific basic verbs use. Language-specific basic verbs, as opposed to nuclear verbs, are verbs which may lack an equivalent in other languages. For example, one of the most frequent basic verbs is the verb ‘to have’, ‘avoir’ in French is very often translated as ‘иметь’ into Russian when it is a part of a set expression. In other cases, when it enters in non-restrained, free, word combinations, other translation equivalents are more appropriate.

As in:

1. Il **a** beaucoup d’amis (Fr) У него много друзей (Ru);
J’**ai** froid (Fr) Мне холодно (Ru)
2. Personnes supposées у **avoir droit** /Знайτε: вы **имеете** на это **право**;
Des opérateurs alternatifs qui ne peuvent у **avoir accès**/Люди с городской Хукоу **имеют доступ** к выделенным государством рабочим местам.

In example 1 the verb ‘avoir’ is translated by an impersonal construction without any subject. In example 2 we see similar constructions in both languages. The following abstract from the corpus with co-occurrences of Russian verb ‘иметь’ illustrates an earlier statement about its tendency to be a part of set expressions:

- оптимистичны: более 2/3 из них считают, что будут **иметь** финансовый **успех** – когда-нибудь. – Я редко бываю
- и отправить своих детей назад в родной город, не **имеют выбора**, кроме как полагаться на старые
- у или видом на жительство. Люди с городской Хукоу **имеют доступ** к выделенным государством рабочим местам,
- заведующему отделением, главному врачу. Знайте: вы **имеете** на это **право**.

The occurrences in bold are bound word combinations.

Together with language-specific basic verbs Viberg distinguishes nuclear basic verbs common for such European languages as English, German, Swedish, French, Spanish, Italian, Rumanian, Russian, Polish, Finnish and Hungarian. They belong to seven categories:

- Motion – go and come;
- Possession – give and take;
- Production – make;
- Verbal communication – say;
- Perception – see;
- Cognition – know;
- Desire – want.

1.3 Collocations

Collocation being the main point of interest of the study, the author clarifies to students the concept of collocation and its semantic, syntagmatic and paradigmatic particularities as well as its types. Then follows an explanation of Melčuk’s theory of the semantic relationship between the base and the its collocative partner within a collocation or, according to Melčuk, semiphraseme [1, 13]. The base is chosen by a speaker exclusively because of its signified and the choice of a collocative partner depends on the meaning of the whole as well as on the base. Collocations’ types and the criteria to determine either a set expression is a collocation or not will be taught according to the ideas borrowed from A. Tutin and F. Grossmann’s article “Collocations régulières et irrégulières: esquisse de typologie du phénomène collocatif”.

1.1.1. Collocations with nuclear verbs

The author's idea is to explore the bilingual corpus in order to identify collocations in which the above mentioned verbs enter in both languages and make a conclusion about semantic differences and/or similarities of Russian and French nuclear basic verbs and their combinatorial properties. The occurrences would represent a valuable material for vocabulary exercises. Nuclear verbs have been chosen for the exercises because the author believes that the best way to learn something is through finding similarities with something familiar. Viberg writes:

“Nuclear verbs are often the best choice when the lexical repertoire is very restricted due to their semantic coverage and the choice of a nuclear verb can in many cases be interpreted as a communication strategy.” [5, 63]

A very important question of motivation has been raised below. The author works with two languages which are genetically close, but also structurally different. That is why, in some way, the success of the method depends on the author's choice either to point out the differences or insist on similarities between the two languages. Both approaches may bring success. The choice was made to insist on analogies.

1.1. Target audience

The experience was designed for students from Russian universities specialized in foreign languages and literature (what they call philology in Russia) as well as in linguistics narrowed down to translation and traductology. A questionnaire is proposed to a group of students from Udmurt State University in Izhevsk. The results of the after-study test and an analysis of the questionnaires will be presented in the thesis.

2. Vocabulary exercises

Exercises represent an important constituent part of a teaching process. In her study the author tries to determine linguistic mechanisms particular to both languages and find how they may apply to teaching languages and simplify the process. In this perspective she considers useful to create pedagogical tool destined to learn and consolidate knowledge.

1.2. Tools

They are free language processing software AntConc concordance; French corpus of Leipzig University and Concordance from lexical portal of Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales for French; Leeds collection of Internet corpora and Russian National Corpus for Russian. Corpus studies applied to teaching facilitate the use of authentic language, make students more active and independent analyzers of language, and provide empirical evidence about language use.

1.3. Identification exercises

After the introductory part, the students are proposed to find the occurrences of nuclear verbs in context in both corpora and identify among these occurrences collocations. Their propositions are then discussed in class and collocation candidates are treated one by one. These are occurrences of a nuclear verb 'to give' 'donner' (Fr) and 'дать/давать' (Ru) from the corpora.

RU:

кого не секрет, что сегодня рост социальных медиа **дал** старт так называемым «деньгам толпы».

тем, как была построена моя презентация. В ней я **дал** слово своим коллегам. Абсолютно все относятся

хся музыке, есть шанс побывать на уроках, которые **дают** музыканты мировой величины.

и повышал иммунитет. Сообщается, что каждой особи **дают** по 50 граммов вина в день, наливая его в тарелочк

равление от участкового педиатра. Если вам его не **дают**, требуйте письменный отказ, обращайтесь к заведующей

Детям мигрантов не **дают** учиться В Пекине родители выступают за равные пра

FR:

photovoltaïques chez les particuliers", afin de **se donner** dans le même temps la capacité d'intervenir "sur

e, il s'en crée deux par heure". Difficile de lui **donner** tort.

c'est normal de payer. Ce n'est pas l'Etat qui va **donner** de l'argent". Ce médecin est membre de l'église d

i de conserver des ovocytes frais non fécondés et **donne** la possibilité de préserver la fertilité des pati

s instances officielles. Ce qui, dans le rapport, **donne** : "La bioéquivalence entre produit référent et

In Russian abstract only last three occurrences are not bound. French 'donner tort' and 'donner la possibilité' are bound lexical combinations.

1.1. Comprehension exercises

In the second exercise the students are asked to find collocations' meaning with the help of its context of use. The students are supposed to guess the meaning thanks to the cues from the situational context, or as Viberg calls it, **situational inferencing**. Viberg opposes **situational inferencing** to **linguistic inferencing** (identification of word meaning with the help of linguistic cues) and points out that in naturalistic acquisition linguistic inferencing is less important than situational inferencing.

Here are some examples from the French corpus. With their help students should find the meaning of a set expression 'voir le jour' that doesn't have any direct equivalent in Russian:

1. Beaucoup plus visuel, le nouveau Facebook s'accompagne aussi de fonctionnalités supplémentaires comme l'intégration de services de streaming de musique (Spotify, Deezer) qui permettront d'écouter des morceaux entre amis.

De nouvelles applications vont également **voir le jour**, pour partager beaucoup plus d'informations sur ses goûts personnels (livres, cuisine, films...) et ses activités (sport, voyage, etc.). Timeline, actuellement en bêta, sera lancé dans quelques semaines auprès du public.

2. premier bébé conçu par fécondation in vitro après vitrification d'un ovocyte est né début mars en

Première naissance française après congélation rapide d'un ovocyte

Le premier bébé français conçu par fécondation in vitro après vitrification de l'ovocyte **a vu le jour** le 4 mars 2012 à Paris.

3. Une nouvelle drogue a été détectée presque chaque semaine sur le marché européen, selon le rapport annuel de l'Observatoire européen des drogues et des toxicomanies (OEDT). Photo : Sipa

UE : 49 nouvelles drogues **ont vu le jour** en 2011

Au total 49 nouvelles drogues ont été identifiées en 2011 dans l'Union européenne, a indiqué jeudi l'Observatoire européen des drogues et toxicomanies (OEDT) dans son rapport annuel.

Comprehension exercises are, actually, translation exercises: students are supposed to find the most appropriate translation equivalent with the help of Metro articles corpus or, taking into consideration its small volume, they are invited to explore such reference corpora as French corpus of Leipzig University and Russian National Corpus.

1.2. Comparison exercises

The third type of exercises offers a possibility to compare nuclear verbs behavior within Russian and French collocations, their semantic equivalence and degree of freedom of their constituent parts.

These are the corpus inquiry results for different forms of the verb 'to take' 'prendre' in French and 'брать/взять' in Russian.

FR:

e. Mais son étude annuelle "Forces de travail" ne **prend pas en compte** les périodes non travaillées (congé jusque-là plutôt écouté et respecté, qu'on s'en prend. Monsieur Sekiguchi, employé de 48 ans, hausse

de fourrage. L'Etat a donc choisi cette année de **prendre les devants**. Le ministère de l'Agriculture a réun

tielle", rapporte l'AFP. Faire preuve d'optimisme **Prenant en compte** la baisse du prix des panneaux photovol

(12,35 euros) à des revendeurs à la sauvette pour **prendre place** dans la file d'attente. Selon le site Sina.

le deuxième suivait une thérapie traditionnelle, **prenant la forme** de cinq consultations avec des psychologues est présente ce vendredi matin.

Une trentaine de personnes est présente ce vendredi matin. Toutes viennent **prendre des "leçons"** qui enseignent la doctrine

s'indigne l'avocat, pour qui l'Etat français "doit maintenant **prendre ses responsabilités"**

Médicaments périmés : **prenez soin** de les trier Cyclamed collecte les médicaments

lentes et complexes.

Une évolution que la France **prend** aujourd'hui mal **en compte**.

Le professeur Louis Puybasset dans son livre, Euthanasie, le débat tronqué (sorti le 15 février chez Calmann-Lévy), **prend position** en faveur des soins palliatifs

n'avons pas les moyens d'empêcher une personne de **prendre le volant"**, même en cas d'alcoolémie très excessive

RU:

ка, достигается сложнее всего. Но если немедленно **взяться** за дело улучшения «качества» и цвета своего лица,

принимать шаги по улучшению цвета лица, придется **взять** на **вооружение** правильный образ жизни. Организм по

Студенты обычно платят заслуженным музыкантам, чтобы **брать** у них **уроки**, и платят немало. Ведь есть индивидуальные навыки, постигнуть которые очень важно, – объясняет Мария Ханько

С семьи умерших могут начать **взимать долги**, которые были совершены уже после смерти их близкого человека и в счет долга могут даже **забрать** дом или другое имущество.

The word combinations in bold above are collocations. There is only one example with the same meaning in Russian and French (Toutes viennent **prendre des "leçons"** qui enseignent la doctrine and Студенты обычно платят заслуженным музыкантам, чтобы **брать** у них **уроки**, и платят немало). Other examples have either semantically similar equivalents, such as 'prendre ses responsabilités' = 'взять на себя ответственность', or take a different equivalent as in 'взять на

вооружение' = 'se doter de...'. A French collocation 'prendre le volant' ('take the wheel') is translated into Russian as 'садиться за руль' ('sit at the wheel').

Refereneces

1. *Mel'cuk I.* Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics. Montréal: Presse de l'Université de Montréal, 2006.
2. *Mel'cuk I. & Polguère A.* Lexique actif du français L'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français. Bruxelles : De Boeck &Larciers.a., 2007.
3. *Sinclair J. McH.* Corpus Concordance Collocation.Oxford: Oxford University Press, 1991.
4. *Tutin A. &Grossmann F.* Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif // Revue française de linguistique appliquée, 2002/1, Vol. VII, 7-25.
5. *Viberg Å.* Basic Verbs in Second Language Acquisition // Revue française de linguistique appliquée, 2002/2, Vol.VII, 61-79.
6. AntConc. URL: http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html
7. Concordancer from lexical portal of Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. URL: <http://www.cnrtl.fr/concordance/>
8. French corpus – Leipzig University. URL: http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_fra/?dict=fra_news_2005-2008
9. Leeds collection of Internet Corpora. URL: <http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html>
10. Russian National Corpus. URL: <http://www.ruscorpora.ru/>

Pez P., Reuther H.

Universität Leuphana, Lüneburg (Deutschland)

THE BOLOGNA REFORM: EXPERIENCES WITH THE TRANSITION TO BACHELOR'S AND MASTER'S PROGRAMS IN GERMANY AND AT LEUPHANA UNIVERSITY

1. Structures of the Bologna Process

The starting point for the higher education reform was the Sorbonne declaration of 1988, in which the ministers for education and science of France, Britain, Germany, and Italy agreed to harmonize their higher education systems, and this was followed by the Bologna Declaration of June 19th 1999, a turning point in which the ministers of higher education from 29 European states agreed to establish a European Higher Education Area (EHEA) by 2010 (Maassen, 2004, pp. 11–12). Germany has been involved in this process from the beginning, and Russia signed the declaration in 2003 (HRK 2006, p. 11). The agreement consists of six main objectives (Maassen, 2004, pp. 12-13):

- to introduce a higher education system with easily comprehensible and comparable degrees,
- to structure the higher education system in two consecutive cycles (bachelor's, master's),
- to establish a system to equate achieved learning in the form of credit points (European Credit Transfer System ECTS),
- to promote student mobility,
- to promote European cooperation in assuring quality in higher education,
- to promote the concept of Europe, for example through study phases abroad or by adapting to the demands of an integrated European labor market.

Four supplemental objectives were added during the following conferences in Prague (2001) and Berlin (2003) (Maassen, 2004, pp. 13-14). Among other things, they promote the principle of lifelong learning, for example by creating and expanding university continuing education opportunities for people in employment; they also promote PhD programs and they promote the establishment of a Europe-wide research area. Further follow-up conferences took place in Bergen (2005), London (2007), Leuven (2009) and Budapest / Vienna (2010). Following the conferences, a long-term perspective was created by establishing a "Bologna Follow-up Group" (BFUG), which

has met approximately every six months, and a permanent secretariat, both working to support and monitor the transition process. However, these facilities only have advisory and recording roles, but no executive function; the participating states are responsible for their own implementation (Bologna Follow Up Group, 2012).

2. The Bologna process in Europe and Germany

The implementation process in Europe is far advanced (EUA 2010). By 2010 approximately 95% of the universities in Europe had already introduced bachelor's and master's degrees, and about 77% of these universities had changed all of their degree programs to the two-cycle system, and about 53% of universities in Europe had drawn up extensive description of learning outcomes in the form of competencies for each respective study program. From a regional perspective, the implementation of the Bologna reform in Western, Central and South Eastern Europe has nearly been completed, including non-EU countries such as several Balkan countries, Georgia, Armenia and Turkey. Only Hungary, Lithuania and Estonia are lagging somewhat behind the process. Eastern Europe is still at the beginning of the transition.

Within Germany, the change to the bachelor's and master's structure was not without controversy, especially because the university Diploma was highly respected worldwide. Since higher education, just like school education, is regulated by the federal states, an increased potential for conflict between the states and the federal government might have been foreseen, but did not occur. The unsatisfactory performance of German pupils in the PISA tests as well as widespread concerns about student mobility and the international compatibility of German education expressed by the German Rectors' Conference, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany and the German Council of Science and Humanities ensured however that all the relevant (federal) state ministers agreed to adopt the Bologna reform (cf. Pongratz, 2009, pp. 21, Maassen, 2004, pp. 17-19, 21-22). In the face of such a clear direction, making objections seemed pointless, and henceforth the efforts of the universities were directed mainly to the necessary administrative restructuring. Consequently, by 2011 the numbers of bachelor's and master's degrees awarded in Germany in the various subjects was already relatively high (HRK 2011, p 10):

- Agronomics, forestry and nutrition sciences: 95. 9%
- Health sciences, medicine: 81. 3%
- Engineering: 95.9%
- Art and music: 68. 4%
- Mathematics, natural sciences: 84. 9%
- Law, economics and social sciences: 94. 0%
- Language and cultural sciences: 74. 7%
- Total in Germany: 85. 3%

The growth in the number of students in bachelor's and master's programs indicates a corresponding trend. While in the winter semester of 1999 / 2000 only 0.4% of German students studied in a bachelor's/master's program, in the winter semester of 2010/2011, the number rose to 60.2% (HRK 2011, p. 21). Over the same period the number of freshmen increased from 1.2 % to 77.7 % (HRK 2011, p. 22).

The Bologna reform offered three possible options for the duration of bachelor's and master's programs (KMK 2010):

- Bachelor's 6 semesters, Master's 4 semesters
- Bachelor's 7 semesters, Master's 3 semesters
- Bachelor's 8 semesters, Master's 2 semesters

The 6+4 variant is preferred and most often offered: 69% of bachelor's programs in Germany are provided for a length of 6 semesters and 77% of the master's programs for a length of 4 semesters (HRK 2011, p. 14). It is worth noting that these three combinations for program duration only apply to consecutive study programs within a single university. While one university might award its bachelor's degree after 7 or 8 semesters, and therefore its master's programs with a study duration of 3 or respectively 2 semesters; another university, on the other hand, might prefer the 6+4 system and offer only the four semester master's. Consequently, it is possible for a student

to do first a bachelor's program with a study duration of 6 semesters and then add a master's program with a study duration of 2 (or 3). Therefore students can actually have a longer or shorter time of study in higher education than the 10 semester period which was established as the standard period of study for both cycles. While a longer period of education is not likely to cause disadvantages on the open labor market, a shorter BA-MA constellation may be disadvantageous for certain positions in public service (e.g. for appointment as a tenured senior or upper-level civil servant for which a study duration of 10 semesters or 300 credit points is usually required) or to begin doctoral studies.

The requirement for students to acquire additional credit points in those cases, however, is not a very serious problem, since the lacking credit points may be earned later. It must be noted that a more significant structural advantage of a two-cycle system is that the progression from studying to working can be more flexible. Students can directly start a master's program after a bachelor's degree, or it is now also possible to have a working phase in between and enroll in a master's program some years later. This is to be welcomed both from the perspective of strengthening the link between theory and practice, and because it is possible to earn the first academic degree after only three years, which allows an earlier entry to the labor market. Given the demographic changes of aging societies and a declining workforce for the future, this is a positive development; Germany realized a similar advantage by reducing the number of high school years to 8, so that students now leave school after a total of 12 years of primary and high-school education instead of 13.

The academic specialization gained in a master's program is suitable for those seeking a career in research or wanting to qualify for higher management positions in the labor market. The two-cycle system offers flexibility in further ways: first students have the chance to change their area of specialization after their bachelor's program through their choice of master's – within certain limits (depending on the university's subject-specific requirements); and secondly they may change where in the country they study or even do their master's degree in another country. In this sense, having two cycles promotes the principle of lifelong learning: when a person's career interests change, when new requirements in the labor market arise or when someone moves to another city or country, it is easier for them to find a master's program suited to their needs.

3. Structural elements of the bachelor's / master's system

The basis of the new system is modularization, which involves relocating and dividing the examination process within the different modules (on modularization, cf. Maassen 2004, pp. 37-42). A module comprises at least one course; often several, thematically related courses are combined. There is a logical combination of lectures with practice – the former mainly presents the curriculum; the latter consists of exercises to consolidate the content. In addition, seminars which complement lectures are mostly about deepening understanding of course elements. Tutorials are another common option combined with lectures or seminars; they are used for reflecting on and discussing the content of lectures or seminars under the guidance of a student tutor. Finally, in several academic fields, day excursions complement lectures and seminars to offer practical examples illustrating course content.

Credit points are awarded for each module, according to the European Credit Transfer System (ECTS) (cf. Maassen 2004, pp. 43-45, Härter / Wunderlich 2009), which adopted this English term and its usual abbreviation, CP. 1 CP represents a workload of 30 hours. Per semester, the completion of 30 CPs is expected, hence 60 CPs per year. This translates into 1,800 annual working hours, which corresponds roughly to the annual working hours in the European labor market tariff. Consequently, a 6-semester bachelor's program requires 180 CPs, whereas an 8 semester program would be 240 CPs. For a master's programs of 2 to 4 semesters, accordingly, 60 to 120 CPs are expected. Consecutive study programs at a university may, as mentioned, last no longer than 10 semesters, i. e. call for up to 300 CPs. Here, the significance of the credit points is limited to the quantitative performance and the fact that a module's final exam has been passed. The grading of a module is not part of the credit system, but takes place separately. When degree certificates are written, the grades received for the modules determine the final grade, weighted by the credits. For

instance, the grade earned in a module with a study load of 10 CPs contributes twice as much to the final grade as that of a 5 CP module.

At Leuphana University of Luneburg, an analysis of the “old courses” (Diplom-, Magister-, Examensarbeiten) was made to calculate the semester hours per week (Semesterwochenstunden, SWS) to equate them to the “new programs” and derive credit point values for the latter. This comparison showed that 5 CPs correspond roughly to 2-3 semester hours per week (SWS) and 10 CPs to 4-5 hours (SWS), and these are the guidelines that are now standard at Leuphana. Unlike other universities, it was in fact decided here to use standard module sizes. Most of these are 5 CP modules; larger modules can use a multiple of 5 CPs, but for normal courses only a maximum of 10 CPs is used. The largest module is the bachelor’s thesis, which together with the "Bachelor's Conference" (Bachelorkonferenz) – a presentation, similar to a colloquium, presenting the individual projects of the thesis with a consultative discussion – is awarded 15 CPs. In contrast to the theses of the former degrees diploma, magister and state examination, the bachelor’s thesis, based on the workload, is significantly shorter, that is to say 9 weeks instead of 4-6 months. This has the consequence of limiting the choice of content and methodology, but the German universities can not – even if they wanted to – deviate from this, because a requirement of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany allows only 6–12 CPs for the bachelor’s thesis. However 15 CPs are given in Lueneburg because of the so-called “Bachelor’s Conference” (calculated: 12 CP + 3). In contrast to the bachelor’s, the master’s thesis’ time scale, and consequently depth of content, is equivalent to that of the old programs.

The essential feature of the modular system is not only the CP method for reckoning courses achieved, but also the central concept of standardization. Academic achievement in the form of modules obtained from different universities should be interchangeable, and this requires a fairly precise definition of the content taught. This is accomplished through the modules’ descriptions. For each module, standardized data is collected and summarized in the module handbook for the study program. This standardized data includes the following elements (see Härter/Wunderlich, 2009):

- Module title and an administratively assigned module number (to facilitate the electronic data processing),
- Courses contained in the module,
- Person(s) responsible for the module, mostly the permanent lecturers, however, there may be others, for example, associate (freelance) lecturers;
- Curriculum, in practice this is a summary of the topics covered by a course,
- Knowledge and skills to be achieved, differentiated according to content, methodology, social learning objectives and self-competencies,
- Form of instruction (e. g. lecture or seminar with accompanying excursions),
- Exam (e. g., paper, test, oral examination etc.),
- Periodicity of the curriculum, which is usually two semesters, with the indication whether the course is offered in winter or summer semester,
- Conditions for participation (e. g. the successful completion of a preceding module)
- Indication whether the module is mandatory, elective or facultative
- Capacity (depending on the size of the available space and the type of course).

In addition to the module descriptions, there is also a Transcript of Records and a Diploma Supplement for the study program (cf. Maassen 2004, pp. 37, 65-67). The former lists the modules completed by a student and the corresponding grades; the latter describes the study program in general, irrespective of the student’s individual choice of courses. The Diploma Supplement is a comprehensive description of the main elements of a study program with respect to content and the skills and qualifications it provides.

4. Advantages and problems of the bachelor’s/master’s system and of its implementation

The above list might already have suggested the following fact: the higher education reform has massively increased the need to describe what is to be taught, in which form, and when and with

which objectives, so that it is accused of having caused a substantial bureaucratization of higher education (for this and other critical approaches cf. Liesner / Lohmann 2009, Pongratz 2009, Scholz / Stein 2009). The great effort required to create a study program, consisting of module descriptions, Transcript of Records, Diploma Supplement and a whole series of other descriptions for the accreditation agency (e. g. examination regulations, if necessary with additional subject-specific amendments) puts an enormous pressure on all involved, particularly at the beginning of the study program's conversion; the work involved for subsequent modifications or optimization is, however, manageable.

When modifications or optimizations are attempted, another and enduring problem arising from the standardization of education, once established, is that it severely limits creativity when offering thematically new courses or when varying a form of instruction (e. g. seminar instead of lecture), or the type of examination. Each of these initiatives usually requires a change in the examination regulations or amendments, so that a delay of at least a year can be expected. The administrative burden of managing the education system is therefore in the long run significantly higher than in the more flexible Magister, diploma or state exam programs, where the examination and study regulations allowed more freedom in the design of the curriculum. This is due to the transition from the regular general examination periods in the old system to the continuous performance assessment in the new study programs. Because now each module's performance contributes to the final grade, a much higher degree of standardization is achieved based on examination regulations which follow the principle of equal treatment. Such a degree of standardisation was not required in the former examination system, which had only a few assessments during the course of the study program and these served only the purpose of admitting students to the intermediate or final examinations.

It is argued that the bureaucratization is justified by the fact that the study programs have become more transparent, both for prospective students and for those who want to change programs. It is a fact that much more information on courses is presented, and not only for the upcoming semester, but for the whole study program. Being able to examine module descriptions in detail might make it easier for prospective students to obtain an idea of the program they are interested in. In practice, however, it is often clear that the module handbooks are not read that thoroughly and that, given so much content, students cannot be expected to assess the scope and difficulty of the courses realistically, especially those courses in the later semesters. The previous study regulations or study recommendations limited themselves to listing the topics of mandatory, elective, and facultative courses with their semester hours, and were certainly not as information-loaded, but on the other hand provided a clearer overview. The argument is supportable that the conversion to the new study programs has in its special way triggered a didactic and methodological discussion of the curriculum, leading to an improvement in teaching, but this unique advantage is soon outweighed by the high administrative costs of even small changes to the study programs, so that possible improvements are likely to remain undone until the next major revision.

A very important disadvantage of modularization is the lack of equivalence. The exact definition of the content and other parameters of courses is certainly a necessary requirement for the standardisation and thus interchangeability of modules between European universities; but a crucial aspect is missing: a regulatory authority that would execute binding standards with regard to module content and size. In practice, each university creates its own module system with the consequence that content and even more so the allocation of credit points is far from uniform. One can virtually speak of an academic sprawl, since most German universities work with varying – not even standardised between the faculties – module sizes such as 2, 3, 8, 9 or 12 CP per module. Thus, the answers to questions about the meaningful division or combination of the curriculum turn out completely differently, and it will probably take a long time – perhaps never happen in Europe – to develop uniform ideas on this.

The situation just described has resulted in another drawback: changing the place of study, both inland and to another country, has become significantly more difficult through the non-uniform “standardization”. As mentioned above, comparable CP systems cannot be expected, but it can also

happen that modules which are obligatory in the study program of one university, are not found in the program at another university. This would be of minor significance, if the standardization process hadn't triggered in universities such a powerful urge to fix module definitions so precisely. There is now, therefore, a lack of options, and the lower the flexibility towards modules earned elsewhere, the more difficult it is to realise student mobility. Too often, changing the place of study is connected with additional study workload or with delays in completing the study program (e.g. when specific study modules are only offered once a year). It is not uncommon that an interlude spent at another university requires an additional semester or even an extra year of study to catch up missed modules. As a result, the mobility rates of students in the bachelor's and master's programs are well below the rates of the old programs. There just remains the (at least not unjustified) hope that the reduced mobility between different universities' study programs is counterbalanced by the increased mobility between the bachelor's and master's cycles.

The next basic problem relates to the student workload. Indeed, there are indications that the conversion of previous courses into modules has probably, in individual instances, increased the strain in terms of unacceptably high workloads; there is also an unmistakable tendency to integrate as much content as is deemed "essential" into the six-semester bachelor's program as possible. More problematic is arguably the examination load. Each module concludes with an assessment, which has increased the number of exams, assignments etc. This is most evident in comparison with the courses in Magister programs, which had a relatively high proportion of courses with required attendance but with no final course assessment. In contrast, many courses in Diploma programs scheduled a relatively high number of course assessments, but these were often not or only partly included in the final grade. The main contribution to the final grade was always the final papers and written and / or oral exams. Psychologically at the end of each semester, individual students in today's bachelor's and master's programs find themselves in the situation of only having to pass their exams, because the achievements of their first semester have already contributed to their final mark. This can be regarded as an advantage because, in contrast to former times, personal performance on one day is less important for the final mark, and therefore having assessments following each course represents the students' overall performance better. However, if at the end of a semester, 5–7 exams have to be passed within 1-3 weeks, the sheer number hardly allows sufficient preparation time for each exam and this can lead to a distorted impression, no longer representative of the candidate's academic ability.

Of less importance are problems that have been mentioned regarding the future perspectives of graduates with bachelor's degrees. While it is correct that the job market is not nearly fully adapted to the changes given the rapid and complete conversion of the degree system which has taken place in Germany, graduates with the old degrees will all soon have been absorbed by the labor market. There will be no choice for the employers and recruiters but to take the younger generation with bachelor's degrees for whatever jobs require academically educated personnel. The bachelor's candidates are younger on average, and we can already see a clear reduction in the average duration of study for the first degree (6.6 semesters for bachelor's degree awarded in 2009, HRK, 2010), in contrast to the average duration of study for the Diploma and Magister, which was between 11 and 14 semesters depending on the subject and place of study. Therefore the bachelor's candidates will not have the familiar very broad, substantive and methodological knowledge spectrum, as might have been expected of typical Diploma and Magister graduates. But this does not have to be seen as negative, as they will certainly have acquired many skills that are adequate for their start in an occupational field. After all, for the previous Diploma and Magister graduates, an essential part of their professional socialization began after university in on-the-job training.

A final problem area involves the initial challenges of the transition. This is the central theme of discussion in Russia currently, and was a noticeable theme at an international education conference held in Izhevsk in November 2011. After the initial implementation of the new programs, these difficulties will be overcome – at least this is the experience in Luneburg and at many other German universities. The hurdles at the start are mainly due to the new concepts, but on closer inspection, the problems are seen to be unreal. Three examples:

- Modules are, despite all the effort put into describing them, nothing more than combinations of content-related courses. Take one example: lectures and corresponding tutorials have always existed, and now they just make up a module; and this either changes nothing, or in the best case, teachers are stimulated to plan the combination of courses more systematically.

- Measuring the workload creates difficulties if it is done the wrong way. There seems very little chance of success in trying to define the workload, credit points and number of modules for an entire program by measuring or only guessing how many work hours students need to prepare and postprocess a course, along with the examined components (written exam, presentation etc.). In Germany, there are not enough studies which could meaningfully prove how much student work is involved in a given course. Considering the diversity of subjects, teaching methods and students' academic efficiency, if any such studies ever existed, the significance of the average values provided would in any case be doubtful. A better alternative is the reverse way, and this is organisationally more pragmatic way: as in Luneburg, to allocate to a single module a number of CPs so that it is compatible with existing course formats, i.e. 5 or 6 CPs for a module with 2–3 hours per week. The next step is to take the available amount of credit points for one study program, e. g. 180 CPs for a six-semester bachelor's, work out the possible number of modules / courses, and this provides the framework, defining how much should be in a bachelor's program and how much should be shifted to a master's program.

- Competencies are conceptual interpretations of the skills that students should acquire through their studies. It is most common to paraphrase these in terms of what the students should be able to do after the course, which they supposedly could not do before. Thus, this newer concept of the competency, which is not only used in higher education didactics, but also in school educational methods, is not far from the more familiar term of the learning target. The discussion about learning targets originates in the 1970s and then led to extremely sophisticated catalogs of course, fine and very fine learning targets. This very fine subdivision was not necessarily advantageous for a holistic understanding of teaching situations, so that the more coarsely formulated competencies actually provide some relief. For this reason, one should be aggressive when formulating competencies, and – as with the learning targets – refer to content, methodology and social factors, as well as to the self-organization of learners. It is not always possible to refer to each of these four categories when describing every module, e.g. a lecture teaches content and perhaps even research methods if relevant. However democratic and creatively-activating social forms belong more in seminars.

- Even self-organization (e. g. scheduling and stringent research for a presentation including appealing visual aids) is a skill mostly built in seminars. Moreover, one module alone cannot usually develop a competence completely, which requires a socialization through several university courses. This of course implies that the measurement of achievement of competencies at the module level is rarely useful, quite apart from the fact that such a measurement still faces unresolved methodological problems (cf. Jahnig / Seeber 2011). This is, however, no reason to refrain from setting a competency as a desired goal, even if a scientifically provable, educational or psychological justification of competencies / learning objectives and measuring their achievement do not seem possible. For the foreseeable future, defining competencies in this sense must remain an assessment made by teachers on the basis of their experience. Evaluation of the competencies cannot occur before modularization, but must perforce come afterwards. Therefore, the organization of the new system must remain pragmatic in an organisable way. Despite this, university teachers can be expected and required beforehand to provide some basic ideas on what they want to achieve in a course. What has been usual in schools for decades, will not overtax university educators.

5. Target-actual comparison and possibilities for repair

An advantage of the Bologna process compared to other smaller study reforms was and is its targeted orientation. From the outset the objectives of the reform were clearly defined, which makes an evaluation of the achievements easy. For Germany, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic stated the following objectives (KMK 2010):

- a) Reduction of study time before first professional degree – This has been complied with even though the normal period of consecutive bachelor's/master's programs with 10 semesters exceeds the normal period of some older university courses (usually 9–10 semesters) by a small amount, and the degree programs of universities of applied sciences (mostly 8 semesters, some with integrated practical semesters) significantly. Although a number of candidates will enter a career right after their bachelor's degree, due to the tighter organization of studies (with less degree of freedom) in the bachelor's and master's system, it can be expected that the overall average length of study will decline, at least compared to the previous university study programs.
- b) Bachelor's degree as a first qualification for professional life, which also proves the attainment of non-technical key professional skills – the study programs do in reality deliver both of these aims, so that graduates with a bachelor's are highly likely to be accepted in the labor market.
- c) Access to continuing education in master's courses for the top 30 % of bachelor's graduates – There is now a tendency to soften entry to allow 50 % of graduates to continue to the master's. On the strength of past experience, the planned amount of master's study places seem to be sufficient. It is also important that applicants for the more theoretical and research oriented master's programs can demonstrate a high enough academic level. Usually, a final bachelor's grade of at least 2.5 is required.
- d) Improving the structure of study programs – Certainly they are structured, but not without need of improvement. There is a great lack of freedom of choice both for teachers concerning the content and types of courses, and for students, who very often see themselves involved in a system that sets them fixed timetables as in school. University education formerly had the reputation of giving freedom in academic teaching as well as freedom in learning. Following the study reforms (even before the Bologna Process), there is not much of this left.
- a) More course-related testing and thus more relevance through continuous learning than was common with the previous system of periodic intermediate and final tests – This has been complied with, but the price paid by students is high. There are intense complaints about the less efficient “bulimic learning” for tests and oral exams as well as problems reconciling studying and employment to finance studies.
- b) Increase in student mobility – Within the study programs the opposite is the case. Remaining hope is based on an increased mobility between bachelor's and master's cycles.
- c) This survey clearly shows that the goals of the Bologna reform have only been partially achieved, but that the unintentional side effects have brought significant disadvantages. Not all, but at least some of these disadvantages are still correctable, as experiences with the implementation of the reform have taught. In particular, the following conclusions were drawn from the bachelor's program in Cultural Sciences at Leuphana University of Luneburg.

The lack of teaching and learning freedoms can be countered in the following ways:

- Courage to offer a high proportion of elective and compulsory elective modules; even university teaching should seek to offer exemplary learning. A knowledge base is undoubtedly important, but the possibility of creating an individual focus must still be provided.
- Variable modules with very open formulations of content which can be fit into different courses that change from semester to semester or year to year; an example: In "Sectoral Economic Geography", you can also offer agricultural geography, industrial geography or retail geography; the even more openly formulated module called "Sectoral Culture and Economic Geography" could include still more courses, e. g. rural settlement geography, population geography, political geography, traffic geography, etc.
- Modules with two or three courses (especially lectures), of which only one or two conclude with an exam. This is the case in Luneburg within the module "Physical Geography",

consisting of a lecture on geomorphology and one on climatology. Students are recommended to attend the lectures in both courses, but not necessarily in the same semester. The exam is taken in only one of these two course and at the choice of the student.

It is also possible to reduce the problem of examination and assessment pressure by taking the following steps:

- The first step is through communication. A module with 5 CPs in a six-semester bachelor's determines only 5/180 (five one hundred and eightieths) of the final mark. Rounded up it is equivalent to the low percentage of 2.8% – even this simple quantification should relieve any alarm and fear at such examinations; and in any case, an unsatisfactory grade can easily be compensated for with better grades in other modules.

- Scheduling modules in blocks and staggering schedules can help spread out tests. For example, instead of offering six modules, each with 2 hours per week, continuously for an entire semester and where all end with a test, it may be better to offer three modules with 4 hours per week in the first half of the semester with a test in the middle of the semester, and in the second half of the semester the next three modules with 4 hours per week.

- Modules for which no number grade is given, also referred to as pass / fail options; certain modules may be exempted from a graded assessment, and they will not even be part of the final grade. However an assessment is required as with any module, and passing is required for the final degree award. Thus the psychological pressure is much lower because the student's performance does not affect the final grades for their degree. For this solution it is also conceivable to exempt a defined number of modules from numeric grading and to leave the selection of these modules to the students. For example, if ungraded passes are provided for up to 30 CPs, the final grade for a six-semester bachelor's with 180 CPs is only based on the average grades from 150 CPs. It could also be possible for some students to choose not to do the 30 CPs exempted from grades but rather to earn more grades than necessary. In this case, all graded assessments with their cumulative credit points would be calculated into the final grade, ranging from 150 to 180 CPs.

6. Opportunity: Devising new study models

The Bologna reform challenges universities to create innovations, and it is surprising what little use has been made of this principle encouragement. Probably there is too often simply the attempt to save as much as possible of the content and structure of the old study systems in the new order. In this respect, it should be noted here that Leuphana University has tried to devise and implement a completely new study model which has attracted much attention in Germany. This model possesses the following elements:

- The unification of all previous courses into a Leuphana bachelor's degree program in which the former study courses now form the major subjects (Major, 90 CPs). These are supplemented by minor subjects (Minor, 30 CPs). In the master's program old courses do reappear, albeit reformed and with a higher degree of interdisciplinary content.

- The major and minor subjects of the bachelor's degree are accompanied by complementary courses of 30 CPs of multidisciplinary content in the areas of art/aesthetics, methods/models, nature/technology, projects/practice, languages/culture and understanding/making change. As part of the educational reform, complementary studies have been established at many German universities, but these courses most often focus on propaedeutic topics, such as learning correct citation and systematic bibliographic methods, or academic writing techniques. In Luneburg, we try to create a different level of learning experience. Even master's programs have a complementary part (15 CPs).

- Likewise, the entire first 'semester of the bachelor's is designed to be interdisciplinary ("Leuphana semester", 30 CPs). In this semester, all students from all majors work together on a joint project in many small teams. All the projects share a central theme, for example arts in the urban environment or health care policy. In addition, modules in history, methodology and sustainability are included. Furthermore, there is an introductory module for the topic of the major. Therefore, full focus on the main degree subject only begins in the second semester. This element of a common start semester is rarely to be found outside of Lueneburg.

With this structure, Leuphana University of Luneburg wishes to bring students to take an interdisciplinary and networked approach, and teach them when necessary to seek out and apply learning from academic disciplines other than those they chose and know. The interdisciplinary approach is aimed to give graduates a variety of possible approaches to problems in the labor market, but also to offer them a higher degree of freedom of choice within their studies. Thus studying in Luneburg should not only provide a good career preparation, but also, based on the philosophy of a humanistic education, it should promote the development of the personality. The simple accumulation of knowledge is not at the forefront, but the "how" (working and investigation methods) and the "why" (reflection on educational and work goals). Thus, studying involves acquiring an attitude of openness and courage for innovation and questioning of the old. To gain these abilities, it is necessary to look beyond the borders of one field of study, and from the point of view of Leuphana University of Lueneburg, this is what justifies the reduction of study time given to the main degree subject.

7. Conclusion

The Bologna reform is well advanced and can no longer be considered reversible. According to current views, the bachelor's and master's degrees potentially offer generally accepted degree paths not only for Europe but even worldwide. It is regrettable that the reform has been at the expense of many academic freedoms and brought an immense increase in administrative effort. The emergence of numerous positions for academic staff in university organisational departments and quality management is the most visible side effect; this is a happy spin-off for some university graduates in terms of career opportunities. Nevertheless, for the overall system, this must be judged critically, because increased administration in education is not synonymous with its improvement – the latter stands and falls rather on the commitment of the teaching staff. The initial effort to convert to the bachelor's and master's system is considerable, and some may assess the hurdles to be insurmountable or even consider the study quality to be massively impaired. Yet if you approach the conversion process pragmatically, not only do many tasks appear solvable, but it is also possible to minimize the disadvantages of the academic reform. The hope certainly remains that when the reform is taken over in non-EU countries that they will not stand still by simply renaming degrees, but that through the accreditation process the new degrees will become internationally recognised. In the case of the German-Russian relationship this was not possible with the previous Diploma; and now, therefore, the chance to achieve the mutual acceptance of new university degrees is an opportunity worth taking, a chance for the integration of Russia into the European education area.

References

1. Bologna Follow Up Group Secretariat: Bologna Process – European Higher Education Area. Ministerial Conference and Third Bologna Policy Forum 26-27 April 2012, Palace of the Parliament, Bucharest. www.ehea.info (offizielle Website zum Bologna-Prozess, letzter Abruf am 16.4.2012).
2. European University Association (EUA): Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. Brussels. Belgium, 2010.
3. Härter, A. / Wunderlich, W. Aspekte der Modularisierung von Lehrangeboten. In: Jung, M. / Meyer, C. (ed.). Allgemeine Bildung an Europas Universitäten nach Bologna. Berlin, 2009. S. 173-177.
4. (HRK) Hochschulrektorenkonferenz / German Rector's Conference (ed.). Glossary on the Bologna Process English – German – Russian. Beiträge zur Hochschulpolitik 7. Bonn, 2006.
5. (HRK) Hochschulrektorenkonferenz (ed.). Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester 2011/2012, Statistiken zur Hochschulpolitik 2 / 2011. Bonn.
6. (HRK) Hochschulrektorenkonferenz (ed.). Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester 2010/2011. Statistiken zur Hochschulpolitik 2 / 2010. Bonn.

7. (HRK) Hochschulrektorenkonferenz (ed.) / Kirchgessner, K. Gute Lehre – Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Bonn, 2011.
8. Jahnig, C. / Seeber, S. Herausforderungen der Qualitätssicherung an Hochschulen durch Kompetenzmessung. Ministry for Education and Science of the Russian Federation State Government of the Udmurt Republic, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education “Udmurt State University”, Association of Finno-Ugric Universities (Hrsg.) International Cooperation: Integration of Education Areas. Proceedings of the 2nd International Conference November 17-19, 2011. Izhevsk, 2011. S. 54-71.
9. (KMK) Kultusministerkonferenz. Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 04.02.2010), www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.
10. Liesner, A. / Lohmann, I. (ed.). Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen, 2009.
11. Maassen, Oliver T. Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland. Frankfurt a. M., 2004.
12. Pongratz, L. A. Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn, München, Wien, Zürich, 2009.
13. Scholz, C. / Stein, V. (ed.) Bologna-Schwarzbuch. Bonn, 2009.

II. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Белоусова О. Б .

Можгинский педагогический колледж

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Специфика преподавания иностранного языка на современном этапе в системе СПО и НПО определяется профессионально-ориентированным и компетентностным подходами, которые отражают наиболее значимые процессы международной интеграции. Цель профессионально-ориентированного обучения в обобщенном виде формируется как «дальнейшее овладение иностранным языком как средством кросс-культурного общения, т. е. повышение уровней коммуникативной и межкультурной компетенции, но уже в контексте планируемой специальности-будущей профессиональной и/или академической деятельности» [3, 2–8].

Современные системы непрерывного иноязычного обучения в сфере профессиональной коммуникации «представляет собой целенаправленное динамическое рациональное построение непрерывного обучения иностранным языкам специалистов всех профилей от начального профессионального образования до последидипломного иноязычного совершенствования с учетом индивидуальных способностей и возможностей, мотивации и потребностей в профессиональном росте» [1, 28–30].

БОУ СПО УР «Можгинский педагогический колледж им. Т. К. Борисова» осуществляет подготовку выпускников по следующим специальностям среднего профессионального педагогического образования: 050130 «Музыкальное образование», 050141 «Физическая культура», 050144 «Дошкольное образование», 050146 «Преподавание в начальных классах», 050715 «Коррекционная педагогика в начальном образовании».

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования (ФГОС СПО) выпускник каждой специальности должен обладать комплексом общих и профессиональных компетенций, формирование которых обеспечивается изучением определенных учебных циклов.

«Иностранный язык» как учебная дисциплина входит в обязательную часть общего гуманитарного и социально-экономического цикла основной образовательной программы.

Согласно ФГОС СПО все выпускники вышеперечисленных специальностей должны уметь переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности и знать лексический (1200–1400 лексических единиц) и грамматический минимум, необходимый для чтения и перевода (со словарем) иностранных текстов профессиональной направленности. Таким образом, тексты профессиональной направленности является необходимой основой формирования навыков основных видов речевой деятельности. Кроме того, организационные формы обучения должны «смоделировать контекст профессиональной деятельности в ее предметном и социальном плане, для того, чтобы студенты не только усваивали определенное содержание, но и воспитывались как личности всем процессом обучения» [2, 78–82].

Необходимо определить основные критерии выбора текстов в системе иноязычной подготовки будущего учителя:

1. Лексическая сторона речи должна быть ориентирована на профессиональную деятельность будущего педагога, т.е. связана с такими учебными предметами как «Психология», «Педагогика» и др., входящими в профессиональный цикл.

2. Грамматическая сторона речи должна содержать наиболее репрезентативные структуры, т. к. основное внимание должно уделяться содержанию данных текстов, в которых необходимо представить современные профессиональные проблемы и способы их практического решения, а также ситуации возможного коммуникативного взаимодействия с носителями языка.
3. Проблематика текстов должна быть максимально приближена к будущей профессиональной деятельности педагога и максимально учитывать его профессиональные потребности.
4. Лингвистическая сложность текста должна соответствовать языковой подготовке обучающихся.
5. Необходимо наличие проблемной ситуации и стимула для речевого взаимодействия.

Кроме того, через профессионально-ориентированные тексты необходима реализация социокультурного подхода, одного из методологических принципов организации профессионально ориентированного процесса обучения в системе СПО, который предполагает формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста.

В качестве примера хотелось бы представить серию заданий к тексту для специальности «Преподавание в начальных классах», который предполагает формирование следующих общих (ОК) и профессиональных компетенций (ПК) в процессе выполнения заданий: ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального личностного развития; ОК 6 Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами; ПК 2 Определить цели и задачи внеурочной деятельности в обучении, планировать внеурочные занятия.

Предтекстовый этап.

Task: Answer the question: What should you first do when you come as a probation teacher to school?

Текстовый этап.

Task: Translate the text about the strategies of a probationer teacher during the first few days in school and tell the class which one you consider the most important and why?

1. Get to know your headmaster well. Through him or her you will get to know the school.
2. Make a point of getting to know other colleagues at school. If the headmaster is engaged elsewhere perhaps other colleagues will help you to sort out answers to the following details you need to know about.
3. School stock- textbooks, visual aids, tapes, work sheets, projectors, slides, tape recorders, radios, TV, duplicating facilities – where are they?
4. Seek to establish a reputation for solid work, energy, activity and encouragement. Personal relationships will develop out of this.
5. Discuss your lessons and lesson plans with other teachers.
6. If possible meet the member of staff who taught your class last year. Ask if there is anything you should know about any pupils.
7. Listen to conversation in the staffroom about pupils. You will learn much about their backgrounds, home conditions, school history, etc.
8. Make sure you know everything about school routine. If in doubt ask colleagues. Avoid having to ask pupils. They will think you are really inexperienced if you don't know what time lessons end, what to do about latecomers, when to set homework etc.
9. Inspect the school library. Who is in charge? Is it possible to borrow reference books for use in class?
10. Look at the Staff Notice Board carefully. What information is available about courses, dates of terms, sickness regulations?

Послетекстовый этап.

Task: Compare your answer with the answers of your group mates and choose the most popular strategy within the group.

В заключении хотелось бы определить место профессионально-ориентированных текстов в системе иноязычной подготовки будущего учителя. Учебный план педагогических специальностей СПО включает в себя аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу. По нашему мнению, предтекстовый и послетекстовый этапы должны отражать специфику аудиторной работы, т.е. включать в себя совместное обсуждение проблематики текста и способы коммуникативного речевого взаимодействия. Текстовый этап предполагает более личностный подход, поэтому внеаудиторная самостоятельная работа будет более предпочтительна.

Таким образом, «курс иностранного языка в неязыковых учебных заведениях, предшествующий по учебному плану курсам по специальности, становится фактором опережающего профессионального обучения» [1, 28–30].

Литература

1. *Крупченко А. К.* Профессиональная лингводидактика // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 10. – С. 28–30.
2. *Москалев И. С.* Технология профессионально-ориентированного обучения в подготовке учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 78–82.
3. *Поляков О. Г.* Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе: опыт формулирования // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 2–8.

Войтович И. К.

Удмуртский государственный университет

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ

Изучение иностранного языка в современном мире – это один из важных составляющих моментов в жизни современного, успешного человека. Знание иностранного языка не просто желательно, оно необходимо. Вследствие глобальных изменений в общественной жизни России, как и во всем мире, изменилась роль иностранного языка в системе образования. Из простого учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

Новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных, так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам. С реализацией новой языковой политики связано создание гибкой системы выбора языков и условий их изучения, а также вариативной системы форм и средств обучения, отражающих современное состояние теории и практики обучения иностранному языку. В связи с этим изучение иностранного языка в системе дополнительного образования приобрело широкие масштабы. Специалисты со знанием иностранных языков требуются все большему числу компаний и учреждений, и имеющийся спрос на языки подталкивает преподавателей и деловых людей к открытию курсов иностранных языков, лингвистических центров и других учебных заведений, предлагающих услуги по обучению иностранным языкам.

Мировые тенденции последних десятилетий неразрывно связаны с двумя явлениями: глобализацией и интернационализацией общества. Оба процесса находятся в зоне пристального научного внимания и неразрывно связаны со значительными технологическими и социальными изменениями последней четверти XX в.

На протяжении почти двух десятилетий термин «глобализация» используется для обозначения нарастающей взаимозависимости мира – экономической, социально-культурной и политической [Иноземцев 2008: URL]. В последней трети XX столетия человечество обнаружило себя в неизвестной доселе ситуации: тотальной глобализации всех происходящих в нем и с ним процессов. Процесс глобализации, наблюдаемый всем миром, означает возникновение гибридной мировой культуры, смешение национальных традиций, усиление сотрудничества между нациями и проявляется в унификации и единении самых различных аспектов жизнедеятельности людей – их мировосприятия и мировоззрения, потребностей и трудовых навыков, политики и экономики, социальной жизни и производства, науки и образования, культуры и искусства, религии и языка, государственности и образа жизни, экологии и демографии, спорта и преступности и т. д. Глобализация охватывает практически все сферы жизнедеятельности людей на земном шаре, и, соответственно, ее проявления в каждой из этих сфер должны изучаться всеми научными направлениями, которые специализируются в соответствующей сфере человеческой жизни и деятельности [Барлыбаев 2008: URL]. Глобализация устраняет барьеры, препятствующие движению капиталов, технологий, интеллектуальных достижений, информации и квалифицированной рабочей силы. Глобализация неразрывно связана с появлением образованного общества и является характерной чертой нашего общественного, экономического и культурного пространства.

Глобализация и интернационализация – два взаимосвязанных процесса, которые приводят к преобразованию общества в новые формы. Интернационализация основана на межкультурной коммуникации и обмене между разделенными народами. Согласно определению, принятому в исследованиях Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), интернационализацию образования на национальном, секторальном и институциональном уровнях принято понимать как процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение. Понятие интернационализации в сфере высшего образования в международной практике традиционно включает в себя два аспекта: «внутреннюю» интернационализацию (*internationalization at home*) и «внешнюю» интернационализацию, или образование за границей, межстрановое образование, трансграничное образование (*education abroad, across borders, cross-border education*) [Интернационализация... 2009: URL; Internationalisation... 2004: URL].

Интернационализация высшего образования создает новые возможности, способствует повышению доступности высшего образования и его качества, внедрению инновационных методов работы в системы высшего образования. Опираясь на достижения международного сотрудничества, интернационализация, в свою очередь, способствует его укреплению. Интернационализация образования преследует различные цели, среди которых: диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение; расширение учебных планов и обучение своих студентов в зарубежных вузах-партнерах; расширение региональной сети вуза для эффективного использования своих ресурсов; повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями и др. Развитие международного межвузовского сотрудничества позволяет организовывать совместные исследовательские проекты, обменные программы для студентов и преподавателей, специальные программы для иностранных студентов [Сагинова 2006: URL].

Интернационализация образования включает следующие формы международного сотрудничества [Internationalisation... 2004: URL]:

- индивидуальная мобильность: мобильность студентов или профессорско-преподавательского состава в образовательных целях;
- мобильность образовательных программ и институциональная мобильность; формирование новых международных стандартов образовательных программ;

- интеграция в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов;
- институциональное партнерство: создание стратегических образовательных альянсов.

Интернационализация образования направлена на сближение национальных систем, нахождение и развитие в них общих универсальных концептов и компонентов, тех общих оснований, которые составляют основу разнообразия национальных культур, способствуя их взаимообогащению [Купцов 1991: 29–30].

В отличие от глобализации интернационализация – не новый феномен. Идея межкультурного сотрудничества в искусстве, науке и образовании зародилась еще в XVII в. В настоящее время появились новые формы международного сотрудничества. Как было показано выше, интернационализация высшего образования сегодня подразумевает студенческую и преподавательскую мобильность, реформу программ и учебных планов, сотрудничество в научно-исследовательской сфере через сети и ассоциации, открытое и дистанционное обучение без границ, региональное и зарубежное сотрудничество учебных заведений, международное разделение труда и другие виды деятельности [Глобализация... URL], где предпосылкой успешной интернациональной кооперации является *отсутствие языкового барьера*. Все понимают, что первая предпосылка успешного международного сотрудничества – это обеспечение взаимопонимания посредством преподавания, с одной стороны, и изучения общего языка – с другой. В этом отношении западноевропейские страны с их традициями языкового образования находятся в более благоприятной ситуации, чем, например, Россия, где десятилетия жизни за «железным занавесом» не особенно стимулировали изучение иностранных языков. Однако в конце 1980-х гг., когда открылись границы, положение вещей решительно изменилось.

Мировая глобализация, интеграция внутри Европы и трансформационные процессы в России и других странах Восточной Европы привели к бурному росту контактов во всех сферах нашей жизни на межкультурном уровне. Коммуникация с представителями других культур стала частью нашей повседневности. Межкультурные контакты имели место во все времена, но сегодня как никогда они носят глобальный и массовый характер. Мир стал более открытым, а живущие в нем люди более мобильными. Туристические поездки, обмен школьниками, студентами с целью более глубокого изучения языка, культуры, стажировки ученых и международные конференции, транснациональные концерны, совместные предприятия, выставки, гастроли, политические дискуссии на международном уровне, олимпийские игры, различные иные спортивные соревнования, личные контакты – вот далеко неполный перечень ситуаций межкультурного общения, прочно вошедших в нашу повседневность.

Под влиянием глобализационных процессов увеличивается количество моделей социального поведения, и одним из новых условий социальной мобильности и успешной адаптации в социальном пространстве становится владение иностранными языками. С развитием международных деловых контактов, освоением новых зарубежных технологий и интенсификацией профессиональной деятельности в тесном контакте с иностранными специалистами, а также в связи с перспективой вступления России в ВТО особенно возросла потребность отдельных регионов России в специалистах, владеющих иностранными языками. Социально активное население Дальнего Востока все больше стремится использовать открывшийся им международный рынок труда, где в большой степени на успех влияет уровень владения иностранными языками [Блажевич 2010: 3]. Все это – стремительное вхождение России в мировое сообщество, значительные изменения в политике, экономике, культуре, смешение и перемещение народов и языков, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели общения – приводит к закономерным результатам: в России отмечается небывалый спрос на изучение иностранных языков.

Политические, социально-экономические и культурные изменения в России в 90-х гг. существенно расширили функции иностранного языка. Включение России в мировой рынок, расширение сотрудничества с зарубежными странами значительно увеличили возможность контактов для представителей различных социальных и возрастных групп. Появились реальные условия для получения образования и работы за рубежом, для продвижения российских товаров и услуг на мировой рынок, для обмена студентами, школьниками, специалистами. Вследствие этого изменилась роль иностранного языка в обществе, и из учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности.

Литература

1. *Барлыбаев Х. А.* Глобализация: вопросы теории и практики // Век глобализации. – 2008. – Вып. 2.
2. *Блажевич В. В.* Влияние глобализации на развитие языковой компетенции молодежи российского Дальнего Востока: автореф. дис. ... канд. социолог. наук. – Хабаровск: Тихоокеанский гос. ун-т, 2010.
3. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков.
4. *Иноземцев В. Л.* Современная глобализация и ее восприятие в мире // Век глобализации. – Вып. № 1. – 2008.
5. *Купцов О. В.* Непрерывное образование и его структура // Высшее образование в Европе. – Т. XVI. – № 1. – 1991. – С. 29–30.
6. *Сагинова О. В.* Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности // Гильдия маркетологов. – 2006.
7. Internationalisation of Higher Education // Observer: OECD 2004.

Электронные ресурсы

8. Интернационализация образования // Национальный фонд подготовки кадров (НФПК). 2009. URL: <http://intpr.ntf.ru/p2aa1.html>
9. URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/129849/>
10. URL: <http://5ballov.qip.ru/referats/preview/111239/?globalizatsiya-i-internatsionalizatsiya-v-obrazovanii-i-vajnost-izucheniya-inostannyih-yazyikov>
11. URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/129823/>
12. URL: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/13.htm>
13. URL: http://www.marketologi.ru/lib/saginova/inter_vuz2.html
14. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/60/33734276.pdf>

Бурганова Н. С.

Воткинский филиал Удмуртского государственного университета

НОВОСТНАЯ СТАТЬЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ГАЗЕТЫ КАК ИНОЯЗЫЧНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРС В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Расширение международного сотрудничества в различных областях деятельности обуславливает возрастающие требования к подготовке по иностранным языкам выпускника неязыкового вуза, в том числе к уровню владения чтением как средством информационной деятельности.

Владение чтением на иностранном языке позволяет реализовать такие аспекты профессиональной деятельности, как своевременное ознакомление с новыми открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, изучение современных технологий, экономической ситуации в стране и мире, и тем самым повысить профессиональную квалификацию.

Проблема обучения иноязычному чтению с целью извлечения информации в самых разных аспектах довольно широко и полно исследовалась зарубежными и отечественными

учёными: Н. И. Гез, Л. М. Ермолаевой, W. Komrad, И. Л. Бим, А. А. Леонтьевым, Г. В. Роговой, И. А. Зимней, С. К. Фоломкиной, Л. И. Буровой, Ю. Н. Бузиной и др.

Профессионально-ориентированное иноязычное чтение как особый вид профессиональной речевой деятельности чтения был выделен Т. С. Серовой, которая выявила его особенности, определила функции и разработала классификацию, цель чтения – его предвосхищаемый результат. Была предложена идея систематизации текстов на основе логико-семантической структуры темы, описаны этапы формирования речевых навыков и умений, выработан новый подход к системе упражнений [1, 242].

Дальнейшее развитие теория обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению получила в исследованиях А. С. Балахонова, Л. П. Шишкиной, И. В. Перловой, С. Г. Улитиной, Л. П. Раскопиной, Т. Г. Агапитовой, М. А. Мосиной, Т. А. Ковалевой и др.

Однако методика обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению рассматривалась, в основном, на материале профориентированных монологических учебных текстов на ИЯ специальности.

В последние годы исследователи всё больше уделяют внимание описанию газетно-публицистического стиля и разработке методики обучения иностранному языку на газетном материале (А. Н. Васильева, И. М. Булатова, В. Г. Костомаров, Е. Д. Матрон, Г. В. Яцковская, Л. Г. Вишнякова, Н. И. Плотникова и др.).

Текст новостной статьи газеты обладает такими параметрами как: легкость чтения текста, сжатость информации и фактов, влияние на читателя должно носить некоторый эмоциональный отпечаток, минимальная зависимость от контекста, читатель может быть любого уровня подготовки для восприятия материала, использование некоторых газетных «штампов» для передачи часто повторяющейся информации. Все это создает своеобразие стилеобразующих факторов газетного новостного текста.

Среди незамкнутого множества тем, рассматриваемых современными СМИ, можно выделить базовые темы: политическую, экономическую, социальную, медицинскую, спортивную, шоу-бизнес. Каждая из них имеет свои строевые лексемы, которые в рамках публицистического текста, порождаемого журналистом, укладываются в определенный словесный ряд. Множественность и многообразие словесных рядов делает словарный состав публицистики максимально широким и незамкнутым.

При работе с новостными текстами формируются навыки и умения зрелого чтения, происходит усвоение как профессиональной, так и общеупотребительной лексики, повторяется грамматический материал. Важным моментом здесь является и живой интерес студентов к подлинной и актуальной информации из разных сфер жизни, что является мотивирующей стороной использования материалов СМИ для обучения ИЯ,

Электронная иноязычная газета для российских студентов является более доступным ресурсом информации, чем ее аутентичный печатный вариант. Возможность выбора аутентичных иноязычных новостных статей, предназначенных для прочтения, анализа, рефлексии и интерпретации предоставляет сеть Интернет.

С точки зрения средства обучения ИЯ, новостные статьи привлекают к себе внимание тем, что они насыщены как профессиональной терминологией, так и общеупотребительной современной лексикой, обилием цитат, клишированностью. Язык газетной статьи принимает активное участие в формировании языковой культуры народа. Особенности газетного стиля определяются его коммуникативными установками и характеризуются своеобразием использования лексических средств.

Большую роль в смысловом восприятии новостной статьи играет ее заголовок. Правильное понимание и перевод заголовков американских и других англоязычных газет обычно затруднены для человека, не знакомого с правилами их составления.

Заголовки могут быть информативного характера и эмоционального. В них может ставиться вопрос, они могут быть направлены на то, чтобы стимулировать фантазию читателя.

В заголовке могут содержаться основные элементы текста или части текста. Заголовок может отсылать к контексту, сведениям, уже знакомым читателю по предыдущим публикациям.

Самыми трудными для понимания и перевода являются заголовки, опирающиеся на культурные и бытовые знания носителя языка, на ассоциации, связанные с хорошо известными реалиями духовной жизни или современной бытовой среды. Такие заголовки почти всегда построены на игре слов.

Дополнительную информацию о содержании статьи дают надзаголовки, межзаголовки и подзаголовки.

Структура новостной статьи – «перевернутая пирамида» (либо кустовая структура по Ф. Данешу), когда основная информация, главные мысли расположены в начале статьи, далее в тексте идет раскрытие перечисленных фактов, приводятся мнения специалистов, дается краткое заключение.

Подобная структура обусловлена тем, что читатель, просматривая большое количество статей в поисках интересной и нужной для него информации, обращает внимание на заголовок, первые пару абзацев и зачастую не дочитывает статью до конца.

Чтение аутентичного профессионально ориентированного текста газетной статьи предполагает наличие у студента умений извлекать из предложенного материала необходимую профессиональную информацию с целью дальнейшего использования её в своей деятельности.

Лаконичное обобщение информации не является легкой задачей для студентов. Очевидно, что для ее решения нужны определенные умения и навыки, и этому необходимо специально обучать. Практика показывает, что в основном в неязыковых вузах учат аннотированию, реферированию и конспектированию текстов специальности.

В рамках нашего исследования разработана система упражнений поэтапного обучения работе с новостной статьей электронной газеты с помощью создаваемого систематизатора, который, в свою очередь, является одним из способов структурирования текста.

По мере чтения и анализа текста составляется систематизатор – схематичное нелинейное (часто иерархичное) представление основных идей, фактов, мнений, данных, представленных в статье. Отображая отдельные части текста, систематизатор показывает его целостность.

Систематизатор, как способ графической организации информации, может выступать в качестве письменного варианта оформления актуального членения текста. Используя сверхфразовые единства, когерентность (взаимосвязь частей текста) систематизатор раскрывает смысловую непрерывность текста статьи. Сохраняется триада познания (по Р. Солсо): приобретение, структурирование, оперирование знаниями.

Кроме того, использование систематизатора позволяет осмыслить большой пласт информации в неиссякаемом потоке Интернета; увеличить скорость обработки информации; повысить избирательность в процессе приема информации, выступая в качестве средства преодоления информационной перегрузки.

Схема систематизатора позволяет быстро восстановить в памяти основное содержание новостной статьи, способствует накоплению профессионального тезауруса будущего специалиста.

Если вести работу по составлению систематизатора текста систематически, учащиеся будут легко видеть структуру текста, анализировать основные идеи статьи, работать со словосочетаниями, а не с изолированными словами и отдельными терминами. Учащиеся становятся активными участниками учебного процесса.

Проведенная в рамках исследования входящая и итоговая диагностика подтвердила эффективность использования систематизатора при работе с аутентичной иноязычной новостной статьей. Так, у студентов экспериментальной группы улучшились следующие показатели: *характеристики внимания*: эффективность работы, уровень концентрации внимания, скорость выбора, точность избирательности внимания (по результатам корректурной пробы); *индивидуальные особенности восприятия* (полнезависимость – полнезависимость (фигуры Готтшальдта)); повысилась профессиональная мотивация и др.

В условиях стремительного развития науки и техники, быстрого накопления и обновления информации, бесконечного виртуального Интернет-дискурса, ежедневно меняющейся экономической картины страны и мира невозможно обучить человека на всю жизнь, необходимо заложить в нем интерес к накоплению знаний, научить его учиться.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью дальнейшего развития теории профессионально-ориентированного иноязычного чтения в свете современной педагогической концепции и задач информатизации образования и потребностью в создании методики обучения работе с новостными статьями электронной газеты сети Интернет.

Литература

1. Серова Т. С., Раскопина Л. П. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – С. 242
2. Солганик Г. Я. О языке и стиле газеты [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stilistika.by.ru/09.shtm>

Гецкина И. Б.

Чувашский государственный университет

САМОКОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Каждый предмет вузовского обучения, в том числе иностранный язык, играет определенную роль в решении поставленных перевод вузом задач. Вопрос о развитии у студентов потребности в знаниях является одним из актуальнейших для современной высшей школы. В настоящее время результаты изучения иностранных языков оказываются незначительными и вызывают у студентов неудовлетворенность. Одна из причин этого заключается в недостаточном внимании преподавателей к формированию у студентов системы учебной деятельности в единстве ее компонентов – мотивов, учебных действий, самоконтроля и самооценки [1].

Сочетание контроля со стороны преподавателя с самоконтролем студента является одним из важнейших дидактических требований к контролю. Контроль становится наиболее действенным, когда, внешние воздействия сочетаются с внутренним совершенствованием, т. е. усилия преподавателя сливаются с усилиями студента. Контроль со стороны преподавателя в сочетании с самоконтролем дает возможность каждому студенту видеть результаты учебного труда и принимать меры к устранению недостатков в собственных знаниях.

Самоконтроль можно рассматривать как умение студентов самостоятельно предупреждать, обнаруживать и корректировать ошибки в собственной деятельности, а также оценивать результаты своего труда на основе сопоставления имеющихся у них знаний, умений и навыков по тому или иному предмету с эталонным уровнем, выдвигаемым требованиями учебных программ [2].

Учебный контроль знаний тесно связан с самооценкой студентов, которая является составной частью самоконтроля. Включение самоконтроля в учебный процесс требует, чтобы оценка, выставленная обучаемым самостоятельно, была адекватна оценке преподавателя. Это становится возможным, если критерии оценки при самоконтроле студентов будут тождественны критериям оценки преподавателя. Задачей преподавателя является ознакомление студентов с едиными критериями оценки знаний, умений и навыков по своему предмету.

Анализ состояния самоконтроля при самостоятельной работе студентов выявил незначительную обратную связь, несистематичность и фрагментарность контроля, отсутствие условий для систематического контроля, недостаточную целенаправленность

деятельности обучаемого, слабую индивидуализацию обучения, а также почти полное отсутствие элементов самообучения.

Чтобы сформировать у студентов способности к самоконтролю, необходимо, во-первых, создать обучаемому условия для проявления самостоятельности, во-вторых, включить его в активную самооценочную деятельность, в-третьих, вооружить студентов рациональными приемами усвоения знаний и едиными критериями оценки знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам, и, наконец, мотивировать оценку учебной деятельности студентов со стороны преподавателя.

Данные исследований показывают, что в результате целенаправленного обучения студентов самоконтролю знаний у них вырабатывается умение не только слышать ответ, но и слушать ответ, т. е. фиксировать положительные и отрицательные моменты в том или ином ответе. Умение самому контролировать собственную работу – одно из проявлений самостоятельности, которое необходимо студентам для углубления и расширения знаний.

Преподавателю необходимо осознавать, что сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной форм работы не только увеличивает возможность закрепления организационных умений, но и создает условия для их совершенствования в процессе широкого обсуждения со студентами наиболее рациональных приемов работы, анализа их успехов и неудач.

Уяснение цели деятельности и ознакомление студентов с образцами, по которым они будут сравнивать применяемые способы выполнения работы и полученные результаты является ответственным моментом обучении студентов самоконтролю. Для этого контрольные признаки могут быть зафиксированы на плакатах, в учебных таблицах и пр. В процессе обучения самоконтролю используются различные способы инструктирования студентов: словесное или письменно-графическое объяснение, показ действий и др.

На успешное формирование у студентов самоконтроля оказывает влияние требовательность преподавателя и его установка на необходимость систематического контроля, для чего преподавателю рекомендуется регулярно давать студентам специальные задания, организовывать на занятиях соответствующие ситуации, которые требуют от обучающихся контрольных действий. Стимулом к овладению самоконтролем является систематическая проверка действий студентов со стороны преподавателя и его оценка.

Целенаправленное обучение студентов самоконтролю знаний, а также систематическое его использование в учебном процессе способствуют:

- 1) повышению интереса к иностранному языку;
- 2) снижению трудностей его усвоения;
- 3) повышению удовлетворенности занятиями по данному предмету;
- 4) повышению успеваемости по иностранному языку.

Литература

1. *Давыдов В. В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Вопросы психологии. – 2003. – № 2.
2. *Бочарова Е. П.* Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний: монография. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 1995. – 96 с.

Горбунов А. Г.

Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Процесс модернизации российской системы образования в соответствии с Болонским соглашением требует переосмысления парадигмы современного школьного образования в нашей стране и устранения некоторых системных неувязок в вопросе преемственности между общеобразовательной и высшей школой.

Проблема преемственности между общеобразовательной и высшей школой в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» требует выработать решение этой проблемы и помочь выпускникам школ успешно продолжить и завершить свою образовательную траекторию в высшей школе.

При обучении выпускника школы в вузе, вуз не должен видеть свою задачу в профессионально-ориентированном доучивании выпускника общеобразовательной школы по предмету «Иностранный язык». Задача вуза должна заключаться в том, чтобы выпускник школы получил возможность развить и реализовать профессионально-ориентированную иноязычную коммуникативную компетенцию, овладел более широким диапазоном речевых профессионально-ориентированных конструкторов и искусством восприятия и порождения профессионально-ориентированного дискурса.

Практика преподавания иностранного языка в вузе на неязыковых специальностях показывает, что выпускники достаточно адекватно воспринимают литературу по специальности, воспроизводят заученные темы, но испытывают затруднение при порождении письменного и устного высказывания на иностранном языке и в ситуации неподготовленной иноязычной профессиональной коммуникации. Основными проблемами, с которыми сталкиваются студенты, являются:

- 1) неумение адекватно выбрать соответствующую коммуникационным задачам лексику;
- 2) выбрать соответствующий профессионально-ориентированной коммуникативной задаче тип и жанр дискурса и в соответствии с этим оформить свое высказывание.

Необходимо отметить, что в настоящее время обучение дискурсивной компетенции студентов в неязыковых вузах находится на достаточно низком уровне. В этой связи понятие «дискурс» является весьма важным и для теории, и для практики преподавания дисциплины «Иностранный язык».

На сегодняшний день понятие «дискурс» несколько более широко, чем ранее, представлено в теории обучения иностранным языкам. Однако, в практике преподавания иностранного языка такая лингвистическая реалья, как дискурс, недостаточно известна, и соответственно многие преподаватели иностранного языка мало осведомлены о свойствах и характеристиках дискурса, что в настоящее время затрудняет его применение в учебном процессе.

Тем не менее, введение понятия «дискурс» в теорию обучения иностранным языкам позволяет более успешно реализовать на практике различные коммуникативные стратегии, направленные на решение конкретных задач речевого взаимодействия, стоящих перед коммуникантами. Как утверждает М. Л. Макаров, коммуникативная стратегия всегда отличается гибкостью и динамикой, непосредственно зависит от речевых действий оппонентов и от постоянно пополняющегося и изменяющегося контекста дискурса [1, 194].

Таким образом, «дискурсивную компетенцию» мы определяем как знание различных типов дискурса и правил их построения, а также умение их применять в различных конкретных ситуациях.

Определяют следующие типы дискурса:

- устный: канал передачи – акустический;
- письменный: канал передачи – визуальный;

- мысленный: мы пользуемся языком, не производя при этом ни акустических, ни графических следов языковой деятельности. В этом случае язык также используется коммуникативно, но одно и то же лицо является и говорящим, и адресатом.

В этой связи необходимо иметь четкое представление о наиболее важных характеристиках дискурса. К ним относятся:

- целостность;
- завершенность;
- структурированность;
- принадлежность к определенному жанру;
- также дискурсу присущ экстралингвистический фактор или параметр, несколько расширяющий контекст высказывания и способствующий реализации цели коммуникации.

Хотя некоторые из выше представленных характеристик дискурса, например, целостность, завершенность и др., свойственны всем речевым произведениям, экстралингвистический параметр характерен только дискурсу. Именно этот отличительный признак дискурса позволяет воспринимать и порождать профессионально ориентированные речевые произведения и действия, имеющие более широкий, чем текст, контекст.

Процесс порождения дискурса подчиняется экстралингвистическим принципам осуществления коммуникации, или дискурсивным законам, к которым относятся:

- **стремление к сотрудничеству**: каждый из собеседников прикладывает усилия к тому, чтобы их совместная вербальная деятельность, где все имеют определенные права и обязанности, оказалась в итоге успешной;
- **соответствие высказывания**: оно должно быть максимально приближенным к своему контексту и интересным для собеседника;
- **достоверность**: сообщаемая информация должна соответствовать действительности;
- **информативность**: дискурс обязан содержать новую для собеседника информацию; нельзя говорить только для того, чтобы что-нибудь сказать;
- **качество**: формулировки должны быть ясными и экономными.

Представленные выше характеристики дискурса определяют параметры дискурсивной культуры или дискурсивной компетенции, формирование которой, по мнению И. В. Салосиной [2], является одной из целей обучения иностранному языку.

На основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что успешный процесс обучения принципам иноязычной коммуникации, как образовательная задача, стоящая перед неязыковым вузом, обусловлен способностью обучающегося воспринимать и порождать дискурс. Поэтому формирование иноязычной коммуникативной компетенции вчерашнего выпускника школы должно происходить через процесс обучения профессионально-ориентированному восприятию и порождению различных типов и жанров дискурса, что будет определять способность обучающегося решать сложные задачи коммуникативного и личностного характера как в профессиональной сфере деятельности, так и в присущем ему социуме.

В свете технологического подхода к учебному процессу, целью которого является овладение иноязычной дискурсивной компетенцией, необходимо выделить основные характеристики предлагаемой образовательной технологии: системность, научность, интегративность, воспроизводимость, эффективность.

Вуз в настоящее время имеет широкие полномочия при выборе программы обучения. Компетентностный подход обеспечивает вузу определенную гибкость при проектировании процесса обучения и в определенной степени автономию при составлении учебных планов, в том числе по дисциплине «Иностранный язык». Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно ожидаемому результату, что требует от вуза определить отчетливые и сопоставимые параметры описания (дескрипторы) того, что

обучаемый должен знать и уметь по окончании курса иностранного языка в контексте своей будущей специальности.

Использование профессионально-ориентированной образовательной технологии обучения дискурсу позволяет повысить целенаправленность учебной деятельности. Овладение обучающимися иноязычной дискурсивной компетенцией будет способствовать повышению продуктивности и успешности организации процесса обучения по дисциплине «Иностранный язык», что определяет возможность тиражирования такой образовательной технологии.

На наш взгляд, профессионально-ориентированная технология обучения иноязычной дискурсивной компетенции способна на высоком уровне обеспечить формирование у обучающегося значимых для его будущей профессиональной деятельности компетенций, так как сформированная дискурсивная компетенция позволяет обучающимся:

- лучше понимать межкультурные особенности поведения представителей этих культур в конкретных коммуникативных ситуациях и при анализе аутентичных аудио- и видеоматериалов;
- сформировать эффективные дискурсивные стратегии в стереотипных ситуациях общения (сценарии, фреймы, скрипты);
- практиковать иноязычные умения в типичных ситуациях иноязычной коммуникации;
- развить навыки адекватного восприятия замыслов коммуникантов, способность к декодированию языковых и культурных аспектов, заложенных в речевом (взаимо)действии;
- сформировать профессиональную интерактивную компетенцию через сценарии профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватного речевой ситуации поведения, а также способность эффективно воздействовать на речевого партнера.

Более того, природа дискурса может быть рассмотрена как некая матрица, достаточно жестко определяющая структуру воспринимаемого и порождаемого высказывания. В некоторых случаях, например при порождении высказывания на свободную тему, жесткая структурированность дискурса позволяет обучающимся сконцентрировать свои усилия, направленные на порождение высказывания на иностранном языке, на творческом аспекте что, несомненно, усиливает образовательный компонент высказывания и позволяет реципиенту без затруднений декодировать экстралингвистическую составляющую при восприятии обусловленного форматом дискурса текста.

В целом, технологический подход определяет, что методика обучения дискурсивной компетенции, опираясь на модульную систему обучения, состоящую из тематических разделов, посвященных конкретным сферам профессиональной деятельности, ситуациям профессионального общения, содержащим как профессионально-ориентированные тексты, так и языковые и страноведческие знания, обеспечивает возможность разработать и внедрить в учебный процесс обучающие технологии, конечной целью которых является развитие у обучаемых умения воспринимать и порождать профессионально-ориентированный дискурс.

В заключении необходимо отметить, что проблема формирования дискурсивной компетенции в высшей школе недостаточно разработана как в теоретическом, так и в практическом плане, требует пристального внимания со стороны разработчиков лингводидактических материалов и внедрения таких материалов в учебный процесс с целью повысить качество образования в вузе. Сформированная иноязычная коммуникативная компетенция, где в основе лежит профессионально-ориентированный дискурс, позволяет при обучении иностранному языку добиться результатов, отражающих требования Болонского соглашения, обращенных к российским высшим учебным заведениям, в том числе и к неязыковым вузам.

Литература

1. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
2. Салосина И. В. Текстовая деятельность как основа профессиональной педагогической компетентности будущего учителя // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2007. – Вып. 7 (70). Сер.: Педагогика. – С. 82–87.

Дронова Н. А.

Московский государственный университет путей сообщения

АКТУАЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ КОМПРЕССИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Современные неязыковые вузы при обучении студентов иностранному языку во главу угла ставят практическое овладение языком в различных областях профессиональной деятельности: в научной, информативной, а также в непосредственном общении с зарубежными партнерами. Одной из основных задач изучения иностранного языка в техническом вузе – научить студентов пользоваться научно-технической литературой по специальности.

Реферирование и аннотирование являются способами переработки информации при чтении научно-технической литературы, а именно, они относятся к числу таких видов работы, в которых в компрессированном виде содержатся относительно подробные сведения о характеристиках первичного текста: его назначении, тематике, методах исследования.

Овладение умениями и навыками реферирования и аннотирования является одним из наиболее важных средств обучения иностранному языку студентов технических специальностей и ведет к значительному повышению уровня владения иностранным языком. Являясь наиболее экономным средством ознакомления с материалом первоисточника, данные виды вторичных текстов применяются не только для того, чтобы научить студентов выделять главную информацию от второстепенной и грамотно ее формулировать, но и являются средством обмена информацией в международном масштабе, что обуславливает потребность будущих специалистов в овладении компрессированными видами изложения.

Знание основ реферирования и аннотирования позволяет быстро ориентироваться в литературе по специальности и не затрачивать лишнее время на трудоемкий процесс дословного перевода. В повседневной практике многих специалистов периодически возникает необходимость устного или письменного изложения на родном языке краткого содержания тех или иных иноязычных материалов, содержащих ценную информацию. Также среди специалистов встречается и такая деятельность, как ознакомительное чтение научных и технических статей в журналах или тематических сборниках на родном языке с реферативным изложением их основного содержания на другом языке.

Специфика обучения реферированию и аннотированию специальной литературы заключается в следующем:

1. Методика обучения подобных форм работы с техническими текстами базируется на сжатии или компрессии прочитанного материала на смысловом и структурном уровнях. В ее основе лежат: умения пользоваться опорными пунктами или схемами, исходя из характеристик текста; соответствующие стратегии чтения; приемы реферативного изложения.

2. Процесс реферирования и аннотирования условно делится на три этапа: 1) подготовительный этап; 2) этап аналитических операций с текстом первоисточника и 3) этап синтетических операций при оформлении вторичного текста.

3. На каждом из вышеназванных этапов проводится работа по развитию определенных умений. Формирование умений возможно лишь при условии систематической работы, в основе которой лежит специально разработанная система упражнений. Реферирование и аннотирование научно-технических текстов являются двумя формами извлечения и фиксации информации при чтении. При всех имеющихся различиях у них много общего. На первом и втором этапах работы по развитию умения аннотировать научно-технические тексты прививаются те же самые умения, которые необходимы при реферировании, поэтому и система упражнений не имеет существенных отличий.

Соответственно работа над развитием умения создать вторичные тексты ведется в трех направлениях:

1. Прогнозирование содержания научного текста и извлечение основной информации.
2. Компрессия информации на семантическом и структурном уровнях.
3. Фиксация извлеченной информации в виде вторичных текстов.

Создание вторичных текстов развивает у обучающихся навыки смысловой переработки информации и умение кратко ее формулировать. При этом основным условием является выделение в тексте важного, так как только в этом случае возможно перевести смысл читаемого в реферат или аннотацию.

Не менее важную роль в создании вторичных текстов играет знание особенностей процессов реферирования и аннотирования, а также свойств реферата и аннотации как специфических текстов информационного жанра, отличающихся единством формы и постоянством структуры.

Следовательно, задачи обучения составления вторичных текстов в неязыковом вузе сводятся к следующему:

- продолжить работу по формированию умения извлекать из текста информацию;
- научить выделять главную и второстепенную информацию;
- обучить способам сжатия текста, как на смысловом, так и на структурном уровнях;
- научить оформлять извлеченную информацию в виде вторичных текстов (рефератов и аннотаций).

Несмотря на многообразие присущих реферату и аннотации функций (информативная, коммуникативная, справочная и т. д.), в практике преподавания иностранных языков данные виды работы с текстами выполняют в основном учебную функцию. Деятельность преподавателя в процессе обучения студентов реферированию и аннотированию профессиональных текстов должна включать в себя четыре этапа: 1) мотивационно-ориентирующий этап; 2) целеполагающий этап; 3) развивающее – формирующий этап; 4) обобщающий этап. Реализация данных этапов в процессе обучения вышеупомянутых видов работы с техническими текстами направлена на приобретение определённого уровня коммуникативной компетенции, обеспечивающей практическое использование языка, приобщение к многообразным источникам информации, закрытым для восприятия при отсутствии знания языка.

На первом этапе обучения реферированию и аннотированию профессионально-ориентированных текстов осуществляется мотивационная основа обучения иностранному языку с помощью развития у студентов осознания полезности владения иностранным языком в практической деятельности будущих специалистов, которая продиктована современными тенденциями общества. Кроме того, обучение реферированию и аннотированию включает в себя изучение основных понятий и специфики реферирования и аннотирования иностранных источников; методов изложения информации в реферате и аннотации; общих и отличительных характеристик реферата и аннотации; особенностей языкового стиля и лексико-грамматических средств реферата и аннотации.

Работая с иноязычными профессионально-ориентированными текстами, необходимо проводить четкое различие между реферированием как аналитической переработкой текстовой информации и аннотированием как самым компрессированным способом презентации информации первоисточника. А именно, принципиальное различие реферата

и аннотации состоит в способе изложения информации первоисточника и в параметрах объема ее презентации.

В ходе второго этапа преподаватель устанавливает цели обучения реферированию и аннотированию иноязычной литературы. Определяется текстовый материал для группового и самостоятельного реферирования и аннотирования. Данные виды работы могут быть использованы преподавателями, как на практических занятиях, так и при выполнении самостоятельной работы студентов.

На третьем этапе осуществляется освоение профессиональной лексики, закладываются, активизируются и закрепляются практические навыки применения знаний, полученных при изучении иностранного языка в ситуациях учебного и профессионального общения.

Целью четвертого этапа является систематизация полученных знаний и итоговый контроль качества их практического применения. Таким образом, путь овладения навыками реферирования и аннотирования профессиональной информации должен строиться по принципу «от простого к сложному», т. е. от простых текстов – к сложным текстам, от коллективной аудиторной работы – к самостоятельной.

Контроль качества полученных знаний выражается в оценке преподавателем качества реферирования и аннотирования профессионально-ориентированных текстов. Выделяются два аспекта применения оценки при реферировании и аннотировании технических текстов. С одной стороны, система контроля выступает как целенаправленный процесс стимулирования к активной деятельности обучающихся, с другой стороны, является оценкой владения студентами аналитическими навыками.

Роль обобщающего этапа в процессе обучения реферированию и аннотированию технических текстов на иностранном языке является чрезвычайно важной. Чётко сформированная оценка конечных результатов по работе со специализированной литературой в сочетании с методикой контроля создаёт благоприятную педагогическую ситуацию, отмеченную положительными реакциями обучающихся, и усиливает мотивационную основу путем активизации учебной деятельности.

Обучающий модуль по реферированию и аннотированию технических текстов рассчитан на 8 часов или 4 аудиторных занятия и предполагает достаточно компетентную в профессиональной сфере и языковой подготовке аудиторию учащихся. Поэтому рекомендуется применять данную форму работы на занятиях иностранного языка при наличии у студентов необходимого лексико-грамматического минимума на этапе изучения студентами профессиональных дисциплин. Педагогу необходимо добиться глубокой степени понимания у обучающихся профессионально-ориентированных текстов. Степень восприятия текстового материала у студентов зависят от следующих факторов: 1) социокультурного уровня обучающегося; 2) степени усвоения профессиональных понятий и уровня владения иностранным языком; 3) доступности текста для понимания; 4) мотивационной основы обучающего процесса посредством чтения профессиональных текстов.

Такие виды работы, как реферирование и аннотирование создают для студентов благоприятные возможности объединения профессиональной и языковой компетентности, что способствует профессиональному росту обучающихся и овладению ими технической терминологией изучаемого языка. Вышеперечисленные этапы работы с иноязычными профессионально-ориентированными текстами однозначно можно рассматривать как средство оптимизации процесса обучения иностранного языка в техническом вузе.

Литература

1. *Вейзе А. А., Коньшева А. В.* Практическое пособие по обучению реферативному переводу. – Минск: МГЛУ, 1997.
2. *Вейзе А. А.* Смысловая компрессия текста при обучении иностранному языку // Методика и лингвистика. – М.: Наука, 1981.

3. *Колодяжная Ж. А.* Основные понятия об аннотировании и реферировании научных документов // Источники науч.-техн. информации и их аналитико-синтетическая обработка. – М., 2002.
4. *Фролова Н. А.* Междисциплинарные связи и мотивация образовательного процесса на занятиях по иностранному языку // Прогрессивные технологии в обучении и производстве: материалы всерос. конф., Камышин, 24–26 марта 2004 г. – Волгоград, 2004.

Емельянова О. Л., Каримова Р. Х.

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

DIE POTENZEN DES AUßERUNTERRICHTLICHEN FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Wenn es die Rede von der Effektivität des Fremdsprachenunterrichts ist, so wird die Tatsache in Kenntnis genommen, ob die entwickelnden, ausbildenden, erziehenden und praktisch-kommunikativen Aufgaben ergebnisvoll, logisch und natürlicherweise realisiert sind.

Unseren Vorstellungen nach, ist die Lösung dieser Aufgaben in ihrem vollen Umfang ohne innere Motivation der Studierenden, ohne ihre Begeisterung, ihren Erkenntnis- und Vervollkommungsgeist, ohne ihre Befriedigung von den Ergebnissen undenkbar.

Das Motivationsfeld muss nicht nur erweitert, sondern auch liebevoll gepflegt werden. Das erwünschte Muster ist für die Studierenden die schöpferische, kreative, allseitige Persönlichkeit des Lehrers. Mit solch einem schöpferischen Potenzial sind die meisten Lektoren im Lehrstuhl für Germanistik der SF der BSU beglückt, die mit ihren dichterischen, musikalischen und Übersetzungskennnissen und Fähigkeiten den thematischen Stoff im Unterricht und bei der außerunterrichtlichen Arbeit veranschaulichen.

Aus dieser Sicht finden wir das integrative Verfahren im Unterrichts –und Erziehungsprozess für logisch und einzel richtig.

Zufolge der oben genannten Thesen bringen die Mitglieder des Lehrstuhls für Germanistik ihre Lehrpläne, sowie auch die der außerunterrichtlichen Arbeit erfolgreich in Erfüllung. Die außerunterrichtliche Arbeit wird als dynamische Reserve des Unterrichtsprozesses angesehen. Alle außerunterrichtlichen Veranstaltungen werden in der Regel auf der Etappe der Entwicklung der Sprachfähigkeiten durchgeführt, schließen den bestimmten thematischen Zyklus ab und werden auf der integrativen Grundlage mit solchen Lehrfächern wie „Literatur“, „Kunst“, „Fremdsprachentheorie“ aufgebaut.

Die Vorbereitung der künftigen Fremdsprachenlehrer wird in unserer Republik in den Bedingungen des aktiven Kulturaustausches verwirklicht. Der Fremdsprachenunterricht wird im ständigen Kontakt mit den Studenten durchgeführt, die schon zwei Sprachen beherrschen: Russisch und Baschkirisch, Russisch und Tatarisch. Unter solchen Bedingungen werden die Lehrstoffe über unsere Republik in den Lehrprozess integriert. Das gilt als besonders nützlich und aktuell. Einer der Angriffe der Integrierung der regionalen Materialien in den Lehrprozess wird die Variierung und die Übersetzung des poetischen Textes.

In dieser Hinsicht soll man die große Rolle jener Lehrkräfte unterstreichen, die ihre Deutschkenntnisse mit dem Beherrschen des poetischen Wortes unter einen Hut bringen. Als einem solchen Deutschlehrer soll man den Oberlehrer der Lehrstuhls für germanische Sprachen der SF der BSU O.I. Emeljanova nennen.

Hierbei möchten wir die obengenannten Thesen mit konkreten Belegen veranschaulichen. Als Beispiel führen wir hier eine Nachdichtung des Gedichtes von Robert Paal an [1, 63–64].

Р. В. Паль
Мой город
Meine Stadt

Горы скинули халаты,
Пьют рассвет из чаш озёр,
А над городом крылато
Всходит солнце из-за гор...
Город, город – синь туманов,
Шум дорог, огней каскад.
За тобой,
Как два шихана,
Два столетия стоят.
Начинался ты несмело –
С соли, с пристани, с возков,
Пропиталось твоё тело
Этой солью до краёв.
Соль – в мешках, в ушах, в ресницах,
Соль – в душе, на самом дне,
Соль – в слезах твоих струится,
Соль – от пота – на спине.
Этой соли, горькой доли,
Ты за жизнь хлебнул сполна.
Не от той ли горькой соли
До сих пор твоя спина
По – рабочему, до боли,
До озноба солонка!?
Город, город, это было,
Это помнит весь народ.
Город, город это сплыло,
Как по Белой вешний лёд.
Город, город, в час расплаты
Был нелёгким твой удар –
Словно сабля Салавата,
Изогнулся Ашкадар,
Словно рати Пугачёва,
В горы двинулись леса:
Атаманы просят слова,
Загораются глаза...
Годы схваток, годы крови,
Вслед за веком – новый век...
Разорвал твои оковы
Гулкий выстрел на Неве.
Город, город, ты дождался,
Сбросил путы, наконец!
Город, город, ты сражался
Как рабочий, как боец.
Город, город, синь туманов,
Шум дорог, огней каскад.
За тобой, как два шихана,
Два столетия стоят...

Die Schlafröcke abgeworfen
Trinken die Schichans den Tee.
Morgenröte wirft die Tropfen
In den tassenrunden See.
Durch den Kampf und Krieg entmächtigt,
Durch die heldenhafte Tat
Ruhens aus die Riesenwächter
Zweihundertjährige Stadt.
Meine Stadt! Das sind die Nebel,
Lärm, Gewühl, die Lichterflut,
Des Julais gebogene Säbel,
Pugatschews Rebellenblut.
Auch der Salz, der dicht bestäubte,
alles, was man hat und weiß:
Säcke, Rücken, Wimpern, Häupte,
Menschenträume, Tränen, Schweiß.
Bittersalzig waren Seele,
Lieder, Sagen meiner Stadt.
Gleich verlorener Armee
Steht an Belaj der Wald.
Wie der Frühlingsstrom erwachend
Bricht das graue Winteris,
Bringt zur Welt, befreit und lachend,
Neue Helden der Lebenskreis.
Meiner Stadt endlose Kräfte,
Unerschöpft jahrhundertlang...
Zwei Schichans, zwei Riesenwächter
Lauschen still dem Lebensklang.

Dieses Gedicht wurde von uns im Rahmen der Vorbereitung auf die Veranstaltung «Ich besinge dich, meine Stadt» zum Anlass des 240 –jährigen Jubiläums der Stadt in das Drehbuch integriert.

Vor der Veranstaltung hat jede Gruppe eine individuelle Aufgabe bekommen. Die Studenten haben eine große Arbeit geleistet: Fotos der bestimmten Stadtteile gemacht, eine Wandzeitung mit Materialien auf Deutsch und mit diesen Fotos vorbereitet, ein Lied über unsere Stadt gelernt. Die Weise wurde vom unserem örtlichen Komponisten geschaffen. Die Worte sind aus dem Russischen ins Deutsche von unserer Deutschlektorin ins Deutsche übersetzt. Wollen wir einige Strophen aus diesem Lied hier anführen.

Sterlitamaker Walzer

<p>Meine Stadt: Du bist Stadt meines Traumes, Immer jung und du wächst jeden Tag! Ich bin glücklich: du schaffst für mich alles, Meine Heimatstadt Sterlitamak! Spiel, Kurai, die Musik Von der Stadt an der Sterlja! Allerschönste Republik: Trala, tralala, trala!</p>	<p>Милый город, мечты мой город, Как мне дорого и радостен ты! Электрических звезд хороводы Закружили в уральской степи! Звонче пой, город мой, Над рекою Стерлей, В нашем сердце живут Твои песни, улыбки и труд!</p>
--	--

Wir sehen uns solche Form der Veranstaltungen als Ergebnis eines Projektes an. Das ist in unserer Universität zu einer guten Tradition geworden.

Die im Lehrfach „Sprachpraxis potenziierenden integrativen Möglichkeiten werden der Logik gemäß an die „Praktische Phonetik“, „Praktische Grammatik“, „Landeskunde“, sowie auch an die Moduldisziplinen „Linguamethodik“, „Linguavisuelle Unterrichtstechniken“ usw. angeknüpft.

Es ist nicht selten der Fall, dass an diesen Veranstaltungen auch Lehrer von anderen Fachgebieten teilnehmen, vor allem von dem Gebiet „Pädagogik“, „Russische und ausländische Literatur“, „Geschichte“, „Russisch“, „Muttersprache“. Es kommt vor, dass auch Sprachmittler in die Behandlung des genannten Themenkreises einbezogen werden.

Als Beispiel für solche integrativ gebaute Veranstaltungen können traditionell in Baschkortostan auf Initiative des Baschkirischen gesellschaftlichen Vereins für deutsch-baschkirische Freundschaft „Baschkortostan – Deutschland“ und der Assoziation der Deutschlehrer und Deutschstudierenden organisierten „Wochen der deutschen Sprache“ genannt werden.

Auf dem Programm dieser umfangreichen Veranstaltung stehen informative Blocks in der deutschen Sprache, Kulturprogramme, interaktive Rundshows, Fachspiele, Workshops, Gespräche am runden Tisch u.a.m.

Im vorigen Semester hat unser Lehrstuhl eine Veranstaltung zum Thema

« Frauengestalten in der Lyrik von Johann Wolfgang von Goethe» vorbereitet. Im Laufe dieser Veranstaltung wurden zwei klassische Werke: das Lied von Schubert «Mignon» und die Romanze von Mendelsohn – Bartoldy von der Deutschlektorin R. Karimova vorgesungen. Diese Musikstücke haben einen tiefen Eindruck auf alle Gäste gemacht. Damit haben unsere Deutschlehrer mit eigenem Beispiel ihre Liebe zu ihrem Fach demonstriert, ihre Studenten intensiv motiviert.

Solche Veranstaltungsformen können unserer Meinung nach zu der Erweiterung, Bereicherung und Vertiefung des Motivationsfeldes der Deutschstudierenden beitragen. In der Situation der steten Konkurrenz mit Englisch, verschärft durch die aktive Aussiedlerpolitik Deutschlands in den 80-90-er Jahren, infolge deren viele Deutsche Russland (damals die Sowjetunion) zusammen mit ihren Kindern, die immer den großen Teil der Deutschstudierenden bildeten, für immer verlassen haben, ist es besonders wichtig, den Motivierungsbestandteil des Deutschunterrichts nicht außer Acht zu lassen.

Литература

1. Стерлитамак. Страницы истории / сост. М. И. Минеев. – Уфа: Китап, 1993. – 112 с.

Земченко А. П.

Витебский государственный университет, Белоруссия

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИСПУТОВ И ДИСКУССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Реализация на практике коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам и формирование в этой связи у учащихся коммуникативной компетенции предполагает использование таких технологий обучения, которые обеспечили бы моделирование процессов общения в учебной аудитории. В основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит совместная деятельность людей и система их взаимоотношений. В этой связи использование диспутов и дискуссий является эффективным и естественным решением проблемы формирования у обучаемых умений речевого общения.

Диспут – это умение аргументировано высказать свою точку зрения при отсутствии необходимости выработки единой точки зрения и общих рекомендаций). В нашем обществе силе слова зачастую уделяется недостаточное внимание. Умение выражать себя принимается как должное, и считается, что при хорошем владении грамматикой и богатым словарном запасе человек способен к образованной речи.

Вместе с тем, выступление перед публикой для многих связано с настоящим переживанием, а обсуждение спорного вопроса становится поистине стрессовой ситуацией. Некоторые учащиеся не склонны отстаивать свои убеждения, в то время как другие чрезмерно увлекаются и теряют всякое уважение к мнению собеседника. Способность вести переговоры и спор включает в себя множество лингвистических, интеллектуальных и социальных навыков и умений.

Спор с его давно сложившимися традициями является механизмом ведения организованного обсуждения различных тем. Две группы излагают свои аргументы и контр-аргументы с тем, чтобы попытаться убедить выступающего в роли судьи в правоте своей точки зрения и риторических навыках. Таким образом, изучение методов ведения диспута предоставляет изучающим отличную возможность поднять свое умение говорить и общаться на гораздо более высоком уровне.

Методика проведения диспута предполагает деление учащихся на 2 группы оппонентов и 1 группу редколлегии. Ведущим может быть учитель или хорошо подготовленный ученик. Например, данная форма работы может быть предложена как итоговый урок в 9 классе по теме «Спорт». Учащимся даётся 15 минут для подготовки к участию в диспуте «Спорт: за или против». 1 группа просматривает и выбирает позитивные утверждения, связанные со спортом, а 2 группа – негативные. Обе группы вспоминают жизненные примеры из своего опыта или опыта других людей (спортсменов, медиков...). 3 группа (самая малочисленная 2–3 человека) готовит плакат с названием темы, значок для ведущего, вывешивает табличку с фразами на английском языке, например: *Согласен / не согласен, Я другого мнения, Я думаю, вы ошибаетесь* и др.

Роль ведущего не только начать и завершить работу диспута или представить стороны оппозиции, но и быть связующим звеном, задавать вопросы, уметь направлять ту или иную группу в нужное русло, подводить итог. Положительным моментом таких форм работы в виде коллективной творческой деятельности является следующее:

- Такая форма работы не требует особой длительной подготовки. Все учащиеся вовлечены в интересную, познавательную и развивающую "игру".
- Непроизвольно повторяются и закрепляются лексика и грамматические структуры.
- Данная форма работы предполагает наличие знаний у учащихся аутентичных фраз, выражений.
- Использование такой формы урока способствует развитию мотивации у учащихся в обучении английскому языку.

- Учит общению на языке, способствует формированию умений и навыков высказывать свою точку зрения, сравнивать, обобщать и т. д. [2, 107].

Дискуссия – это обсуждение какого-либо вопроса, в результате которого необходимо прийти к единой точке зрения и разработать рекомендации решения рассматриваемой проблемы.

Наиболее эффективным и естественным средством формирования *компенсаторных речевых умений*, как показали результаты экспериментального обучения, является дискуссия. Учащиеся обсуждают проблемные вопросы, влекущие за собой столкновение мнений собеседников, их взглядов, суждений, что в свою очередь вызывает языковые и речевые трудности, обусловленные особенностями протекания неподготовленной речи, выходящей за пределы понятий и представлений, иноязычные соответствия которых известны ученику. Как очевидно, именно в процессе дискуссии часто возникают коммуникативные неудачи, требующие владения соответствующими компенсаторными умениями для их устранения. Использование дискуссии дает возможность учащемуся получить новую информацию, проверить собственные идеи и оценить их достоверность, развить коммуникативные умения, проверить свои предположения и их интерпретацию окружающими.

Дискуссия связана с двоякого рода задачами: конкретно-содержательного плана и организационного взаимодействия в группе (подгруппах). Для нас представляют интерес задачи второго рода: распределение ролей в подгруппах; выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработке общего группового подхода; соблюдение социально принятых правил и процедур совместной поисковой деятельности. По способу управления дискуссия бывает жестко управляемой, гибко управляемой и свободной. Выбор способа управления дискуссией зависит от роли учителя в ее проведении. В условиях средней школы обучение дискуссии целесообразно начинать с жесткого способа управления. Имеется в виду, что учитель сам определяет проблему для дискуссии, фиксирует роли, предопределяет речевое и неречевое поведение участников. Жестко управляемая дискуссия может осуществляться на основе прочитанного или прослушанного текста.

Гибко управляемая дискуссия носит в значительной степени предсказуемый характер. Учащимся подсказывается общий ход дискуссии, предлагаются направляющие вопросы, суждения и вербальные опоры в виде отдельных высказываний, плана, лексических таблиц, ответных и инициативных реплик, а также невербальные опоры. Гибко управляемая дискуссия может сопровождаться заданием найти компромисс, общую точку зрения, решить поставленную речемыслительную задачу. На продвинутых этапах владения иноязычной речью учебная дискуссия становится менее регламентированной, приобретает свободный характер. Участники дискуссии проявляют большую активность и самостоятельность, определяя проблематику, содержание и ход обсуждения. Важной чертой свободной дискуссии является ее самоорганизация. Учитель управляет диалогом, поддерживает, стимулирует обсуждение темы / проблемы; поощряет обмен информацией, различные подходы к обсуждаемому вопросу; побуждает учащихся к поиску согласия в виде общего мнения или решения.

Учебная дискуссия может быть: 1) тематической (т.е. организуемой в связи с изучением какой-либо темы) и нетематической (т.е. организуемой вне зависимости от темы, текста или иного материала, изучаемого в данное время); 2) заранее подготовленной («круглый стол», «дебаты», «конференция») и спонтанной; 3) чисто устной, с опорой на печатный текст, либо с применением визуальных средств (например, иллюстрации, схемы, планы и т.д.); 4) специально организуемой, либо проводимой в сочетании с другими приемами работы, например, небольшой текст сначала читают, выполняют к нему задания и лишь затем организуется обсуждение.

Экспозиция дискуссии может быть с выраженной и невыраженной проблематикой. Экспозиция первого вида облегчает организацию иноязычного общения. Вместе с соответствующими направляющими вопросами она образует определенный содержа-

тельный комплекс, который легко может быть развернут в полилогическое живое обсуждение. Дискуссия по экспозиции с невыраженной проблематикой представляется более сложной с точки зрения ее организации, стимулирования, соблюдения нормативности языковой формы. Это – обсуждение просмотренного кинофильма, театральной постановки, учебного диафильма, книги, рассказа [1, 30].

Участники дискуссии должны уметь правильно использовать: повествование; описание; пояснение с помощью примеров; сравнение или противопоставление; выводить причину и следствие; давать определения; умело пользоваться аргументацией. Последние два направления (т.е. определение и аргументация) особенно важны. При обучении ведению дискуссии следует помнить о следующих правилах риторики:

1. Определение (ключевые понятия/термины должны сопровождаться толкованием с тем, чтобы их значения были понятны всем участникам). Выделяют следующие типы: а) логическое определение (краткое, ясное, объективное); б) образное определение (обычно основанное на метафоре); в) расширенное определение (детальное, длительное).
2. Определения могут даваться: а) перечислением характеристик вещей; б) перечислением их компонентов; в) путем противопоставления или сравнения; г) предоставлением примеров; д) указанием их цели; е) комбинацией перечисленных способов.
3. Определения необходимы для разъяснения заявлений или утверждений. Сами по себе заявления не имеют смысла. Для их обоснования необходимы аргументы. Однако аргументы также нуждаются в подкреплении их с помощью доказательств.
4. Аргументы могут вытекать из определения; происходить из связи между причиной и следствием; порождаться ситуацией или обстоятельствами; основываться на аналогии; основываться на доказательствах. Способы развития аргументации:
 - индукция (использование фактов и доказательств для выведения общего заключения);
 - дедукция (в противоположность индукции дедукция движется от общего к частному, характерно использование силлогизмов).

Школьников необходимо обучать подготовке к ведению дискуссии. Следующие исследовательские навыки представляются крайне необходимыми: 1) работа в библиотеке; 2) использование справочников, газет, журналов и периодических изданий; 3) анализ цели; 4) подход к теме с различных точек зрения; 5) ведение записей; 6) правильное документирование.

Тем не менее, и другие виды деятельности необходимы для понимания школьниками всех граней ведения дискуссии и развития упомянутых выше навыков. Эти виды деятельности включают речь и анализ текста; упражнения по языковому осознанию; коммуникационные игры; упражнения в риторике; совместная работа в течение всего процесса – от подготовки до выступлений.

Нет никаких сомнений в том, что ведение дискуссии представляет собой чрезвычайно сложный вид деятельности, и таким образом очень важно избежать стремления объяснить и научить школьников, всему сразу. Ниже следует описание возможной последовательности действий на начальном этапе:

1. «Значение слова» – коммуникационная игра, способствующая росту осознания роли речи. Например, часть группы видит картинку, спрятанную от других, и пересказывает ее содержание своим товарищам, которые воспроизводят рассказ на бумаге. Описывающие картинку не видят, что рисуется с их слов.
2. Демонстрация модели дискуссии в видеозаписи.
3. Школьники делают заключение и учитель объясняет правила.
4. Анализ роли выступающих.
5. Определения.
6. Пути развития аргументации.

7. Развитие навыков устной речи (артикуляция, голосовые модуляции и т. д.).
8. Практика выступления на публике,
9. «Мозговой штурм».
10. Исследовательская работа.
11. Классификация и отбор доказательств.
12. Написание текста выступления.
13. Подготовка к состязанию.

Данные элементы должны регулярно чередоваться, поскольку по мере накопления опыта учащиеся успешнее и с большей легкостью справляются с задачами, ранее представляющимися сложными или неясными [2,109].

Литература

1. *Аниськович Н. Р.* Комплекс интерактивных упражнений для обучения речевому взаимодействию в процессе иноязычного общения // *Замежная мова у Рэспублцы Беларусь.* – 2003. – № 3. – 30 с.
2. *Коньшева А. В.* Современные методы обучения английскому языку. – 3-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – С. 107–109.

Ильина Л. Е.

Удмуртский государственный университет

АУДИОКНИГА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Вариативность образовательных программ позволяет включать в учебные планы профильных гимназических и лицейских классов различные интегрированные курсы. Изучение зарубежной литературы может осуществляться в тесной взаимосвязи с рядом других предметов гуманитарного цикла и, особенно, с иностранным языком. Взаимодействие иностранного языка и зарубежной литературы позволяет выявить и объяснить своеобразие художественных произведений и постичь смысл и красоту художественных текстов. Возрастающая популярность использования аудитивных и визуальных материалов в обучении иностранным языкам является объективным требованием времени и следствием неоспоримых преимуществ, которыми наделяется учебно-воспитательный процесс, оснащенный аудиовизуальными материалами.

Аудитивные (от лат. *auditum* – чтобы слушать) материалы это идеальные учебные пособия, предназначенные для целостное восприятия и понимания информации на слух, созданные, сохраненные и воспроизводимые с помощью специальных устройств. Традиционными аудитивными материалы для изучения иностранного языка и зарубежной литературы являются: фонозаписи литературных произведений в исполнении самих авторов и мастеров художественного слова (аудиокниги); фрагменты радиокomпозиций; сцены из радиоспектаклей; музыкальные интерпретации литературных произведений; фоновая музыка.

Визуальные (от лат. *visualis* зрительный) материалы – это материальные учебные пособия, предназначенные для зрительного восприятия информации. Визуальные материалы это, по сути, все традиционные наглядные пособия (объемные, печатные пособия и проекционный материал). Однако развитие электронных средств обучения позволяет сделать доступными для зрительного восприятия изначально не видимые процессы, например, графическое изображение амплитуды колебаний каждого звука речи, интонации разных типов предложения.

Визуальные материалы для изучения иностранного языка и зарубежной литературы могут различаться по содержанию (собственно текст; графическое (сюжетное) изображение); по способу изготовления (рисованные, печатные, созданные с помощью кино-, фото-, видео-

камеры или цифровой аппаратуры); по характеру наблюдаемой информации (статичные (портреты, фотографии, тематически близкие произведения живописи; иллюстрации к художественным произведениям и т. п. и динамичные (анимационные карты, схемы, таблицы, позволяющие освоить литературоведческие понятия, а также наглядно представляющие литературные процессы и явления) [2]. Из всех перечисленных аудитивных и визуальных материалов аудиокниги являются наиболее эффективным и наименее изученным с позиций методики и лингводидактики средством обучения.

Аудиокнига – это переданное живым словом, озвученное профессиональными артистами и записанное на звуковой носитель литературное произведение. Аудиозаписи произведений художественной литературы позволяют услышать шедевры мировой литературы в новом воплощении. Аудиозаписи произведений художественной литературы выполняются группой профессионалов, включающей режиссера, звукооператора, композитора, артистов-исполнителей. Однако, достаточно распространены аудиокниги, начитанные одним актером или несколькими актерами последовательно, без привязки к действующим персонажам. Аудиокнига как синтез написанного и произносимого текста, представляет собой идеальное учебное пособие (звучащий текст) и может дополняться визуальным учебным пособием (печатный текст) в изучении иностранного языка и зарубежной литературы.

В отечественной педагогике имеется опыт обучения чтению на иностранном языке с опорой на звучащий текст. А.М. Кушнир одним из первых разработал методику природосообразного обучения иностранному языку, эффективность которой обусловлена опорой на интегральные процессы психики. А.М. Кушнир предложил привести обучение чтению в соответствие с природным устройством ребенка, и опираюсь при этом на принципы проверенной веками народной педагогики: «Прослушивая хорошо артикулированную речь диктора, ребенок держит перед собой текст. В результате он не может читать неправильно, потому что слышит только правильные образцы. А чтобы чтение не было бессмысленным, ему дан полный подстрочный перевод. Человек, умеющий читать на родном языке, схватывает одновременно и фразу на иностранном языке, и подстрочный перевод. Полное понимание обеспечивается с первого раза» [3].

Чтение на изучаемом языке – по мнению А. М. Кушнира – дело более легкое, чем понимание на слух. Отсюда последовательность предлагаемых им этапов работы: от свободного понимания графического текста к свободному пониманию текста звучащего. При этом основной акцент обучения чтению переносится с технических навыков на реальную информацию, на содержательную сторону обучения. Принцип природосообразности в обучении не позволяет апеллировать отдельно к мышлению, или отдельно к памяти, или специально развивать речевые способности, эти действия происходят параллельно, в деятельности, имеющей смысл.

Непосредственная работа с языком начинается по методике А. М. Кушнира со следующего этапа работы, на котором разворачивается формирование артикуляционно-фонетической базы языка. Эта работа должна иметь осязаемую информационную почву – изучаемый предмет, поэтому начинается знакомство с историей языка, со страноведческим и культуроведческим курсами. Далее предлагается интенсивный фонетический курс на основе популярного песенного материала в исполнении ведущих мастеров жанра из стран изучаемого языка.

В методике обучения чтению на родном и иностранном языке опыт А. М. Кушнира получил название информационно-ценностного подхода в обучении чтению со звуковым ориентиром, но не получил широкого распространения в российской системе образования.

Появление и распространение аудиокниг обусловлено возможностями современной компьютерной техники и коммерческим интересом производителей звукозаписывающего оборудования. Прослушивание аудиокниг на родном языке позволяет получить необходимую информацию при нехватке времени. Рост востребованности аудиокниг связан

с постоянным увеличением темпа современной жизни, становится все больше ситуаций, в которых использовать книгу в формате mp3 удобнее и эффективнее, чем книгу в привычном печатном исполнении.

Методисты столкнулись с фактом наличия аудиокниг на родном и иностранном языках, но оказались неготовыми предложить рекомендации по их использованию, поэтому в требуется научное обоснование методики применения аудиокниг в учебном процессе. Аудиокниги на иностранном языке только начинают активно использоваться в дидактических целях. При помощи аудиокниг происходит погружение в языковую среду, необходимое для эффективного и качественного овладения иностранным языком. Прослушивание звучащего литературного языка позволяет выучивать слова, словосочетания, выражения целиком, смысл которых раскрывается в конкретной ситуации. Аудиокнига позволяет в любой момент вернуться к прослушанному ранее тексту.

При работе с аудиокнигой слушатель одновременно следит за текстом на экране / в книге и слушает, как читает этот текст диктор. Установлено, что прослушивание аудиокниг, начитанных профессиональными дикторами совместно с параллельным чтением их текста облегчает изучение языка. Различными исследованиями британских и американских ученых доказано, что подобный метод преподнесения учебного материала сокращает до 30 % времени необходимого для запоминания новых слов. Этому способствует различные факторы, наиболее значимым из которых является синхронная работа левого (отвечающего преимущественно за декодирование зрительных сигналов) и правого (фокусирующегося на восприятии аналогичных по смыслу звуков, пауз, ударений и т. п.) полушарий мозга [1]. Это позволяет увеличивать воспринимаемый объем знаний и служит вспомогательным приемом тренировки речевой памяти.

При работе с аудиокнигами совершенствуется способность выделять главное в услышанном тексте, а также исключать второстепенные детали. Эти приемы помогут учащимся научиться рационально структурировать предложения, а также строить лаконичные и максимально простые фразы для осуществления эффективной коммуникации.

Учитывая возможности создания интегрированных курсов в лицейских и гимназических классах гуманитарного цикла, мы считаем возможным объединять курсы иностранного языка и зарубежной литературы и активно использовать аудиокниги.

Работа с аудиокнигой включает следующие этапы: активный – параллельное прослушивание звучащего текста и чтение печатного; пассивный – прослушивание звучащего текста во время занятий другой деятельностью.

При параллельном прослушивании звучащего текста и чтении печатного необходимо сконцентрироваться на общем понимании текста, стараясь понять главную мысль; если понять главную мысль не удастся, нужно остановить прослушивание и уточнить значение отдельных слов в словаре; во время слушания обращайтесь внимание на произношение каждого слова; целесообразно выбирать небольшие отрывки и полностью переводить их на русский язык, это позволит понять язык автора и особенности его стиля. Когда звучащий текст на иностранном языке будет звучать также ясно и понятно, как текст на русском языке, можно переходить к пассивному слушанию – во время поездки в транспорте, выполняя какую-либо работу, отдыхая. Возможно сочетание активного и пассивного прослушивания аудиокниг.

При прослушивании текста литературного произведения на иностранном языке возможно использование следующих упражнений: прослушайте предложение и определите значение нового слова по контексту, постарайтесь понять их смысл, не обращая внимания на незнакомые слова; прослушайте ряд предложений и определите предложение, которое выражает главную мысль; прослушайте фрагмент текста и найдите его место в графическом тексте; прослушайте речевые образцы и покажите соответствующие им иллюстрации; прослушайте предложения и организуйте их в логической последовательности; повторяйте вслед за диктором новое слово, самостоятельно повторяя перед этим произнесенные им ранее слова;

Объединение изучения иностранного языка и зарубежной литературы и применение для их изучения аудиокниг и других аудитивных и визуальных материалов, позволяет достичь наибольшей эффективности в освоении обоих предметов, развивать коммуникативные умения и художественный вкус; расширять эстетический кругозор. Иностранный язык в этом случае выступает как средство познания и воспитания учащихся на примерах произведений мировой художественной литературы.

Литература

1. *Воронин Ю. А.* Технические и аудиовизуальные средства обучения: учеб. пособие. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2001. – 79 с.
2. *Горелов И. Н.* Невербальные компоненты коммуникации. – М.: Наука, 2001. – 165 с.
3. *Кушнир А. М.* Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования систем и технологий обучения: материалы методологического семинара // Ученик в обновляющейся школе. – М., 2002. – С. 30–57.

Ионова Е. Н.

Владимирский государственный университет

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ (опыт работы)

Изучение иностранного языка как второй специальности имеет, как и любой другой профиль двойной специализации педагогического вуза, свои плюсы и минусы. Не останавливаясь подробно на каждом, хотим заметить, что история с дополнительной специальностью иностранный язык (английский) занимает в этом ряду особое место.

Студенты-историки, начинающие изучать вторую специальность (иностранный язык) с первого года обучения, как правило, уже имеют базовые школьные знания по дисциплине. Многие поступают с более глубокими познаниями языка, другие вообще приходят «с ноля». В связи с этим деление студентов на академические группы проходит стихийно, то есть без учета их базового уровня. Когда дело доходит до формирования языковых подгрупп преподаватели получают уже готовые коллективы студентов. Таким образом, с переходом на систему единого государственного экзамена обезличивается процесс знакомства преподаватели и студента в рамках субъект-субъектных отношений в образовательном процессе. Вообще отход от традиционного вступительного экзамена по иностранному языку, на наш взгляд, отрицательно сказывается на обучении студента. Зачастую выбирая основную специальность, в нашем случае история, абитуриент бросает на нее все силы. Даже если подготовка по обоим направлениям для сдачи экзамена велась примерно одинаково и имеет достаточно высокую теоретическую базу, она не проверяет навыков устной речи, фонетики, ориентации в устном языковом поле. В результате мы имеем студентов со средней или даже высокой письменной речью, навыками чтения, но абсолютно не способных применять эти знания в коммуникации, а тем более вести диалоги и высказываться по теме. Ориентация ЕГЭ по иностранному языку на проверку пассивной речевой деятельности лишает абитуриента мотивации на активную речь, а ведь иностранный язык как средство общения требует развития навыков именно говорения и аудирования. Особый отпечаток накладывает педагогическая направленность первого и второго профиля, то есть будущий учитель должен хорошо владеть навыками чтения, говорения, письма и аудирования, а сами эти навыки как автоматические умения, он должен быть сформированы за время обучения в ВУЗе. Как будущий учитель студент не имеет права учить детей и требовать с них правильности иноязычной речи, при этом сам делая ошибки в ней. Таким образом, преподаватель начинает работу с группой студентов с разной подготовкой, а главное способностями и предрасположенностью к иностранным языкам. В результате, на выходе, то есть к пятому курсу, мы имеем сокращение студенческого контингента примерно на треть, из которых

больше половины отчисляются из-за сложностей именно по иностранному языку. Большая часть отсеивается в первые два года учебы.

Основная сложность при обучении иностранному языку как второй специальности заключается в разноподготовленности группы. По программе мы начинаем занятия с основ фонетики, разбираем работу артикуляционного аппарата и переходим на звуки, буквосочетания, типы предложений. Параллельно вводим самую легкую грамматику, не беря времени. Например, артикли, числительные, конструкции с разными оборотами. На этом этапе определенная часть студентов, как правило, с более слабой базой, прилежнее других выполняют задания, подходят к ним со всей ответственностью. Студенты из специализированных школ, напротив, не проявляют особого энтузиазма на занятиях. У них формируется ложное представление о легкости учебы по специальности. Возникают так называемые «ножницы», когда нужно выбирать вектор работы. Дальнейшая ориентация только на подтягивание студентов с более низкой подготовкой по сравнению с выпускниками школ с иностранным уклоном может привести к тому, что последние теряют интерес к учебе и как результат имеют в дипломе более низкие оценки. Если мы рассматриваем иностранный язык как средство коммуникации, уровень которой бывает разный, то требования, предъявляемые к учителю иностранного языка, становятся несколько шире способности просто изъясниться на другом языке.

В нашей работе мы ориентируемся на развитие именно навыков устной речи у студентов-историков с учетом всех вышеизложенных особенностей. Мы считаем, что построение урока в виде диалога с элементами проектной работы на начальном этапе, является оптимальным вариантом для группы студентов с разным уровнем подготовки. Основными в работе являются учебники В. Д. Аракина, Т. Ю. Дроздовой. На младших курсах занятия делятся по следующим направлениям: устная практика, грамматика и проведение домашнего чтения. Подробнее остановимся на первом пункте.

Занятие по устной практике мы начинаем с того, что либо преподаватель, либо студент с хорошей лексической базой освящает «current events», то есть текущие события. Как студентам-историкам подобного рода деятельность не представляется сложной, но помогает в мотивации изучения иностранного языка. Конечно, такие обзоры не являются научными сообщениями, но учат студентов работать с письменными источниками неофициального характера, а именно с периодикой. Таким образом, мы подготавливаем студентов к работе на старших курсах, где у них будет обязательным анализ газетной статьи. Неотъемлемой частью урока является репродукция заученных тематических текстов. Именно они позволяют произвольно запоминать языковые грамматические модели. В конце прохождения модуля проводится собеседования по темам. Мотивация студентов на получение зачета при собеседовании, которые проводятся 2–3 раза в семестр, повышает качество подготовки будущих специалистов. На занятиях мы просим спонтанно составлять диалоги, причем постоянно меняя партнеров. Такой вид деятельности приучает студентов постоянно быть собранными и готовыми вступить в коммуникацию. Спектр тематической дальности для составления спонтанных диалогов не широк и может составлять диапазон от одной до двух недель.

На наш взгляд работа с иностранным языком специальности второго профиля требует от преподавателя максимально точных и логичных установок на начальном этапе обучения. Необходимо мотивировать студентов на самостоятельный поиск и отбор материала, что для будущих историков представляется крайне важным аспектом профессиональной деятельности. Оттачивание умений разговорной речи также расширит спектр применения своих знаний.

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается проблема языковой интерференции в подготовке будущих педагогов. Анализируются и объясняются причины помех на разных уровнях языка, исследуются имплицитные и эксплицитные виды интерференции, предложены способы его преодоления на основе анализа асимметрии языковых систем.

За годы многолетней практики в качестве преподавателя иностранного языка накопилось немало примеров типичных ошибок, которые возникают у студентов лингвистических факультетов вуза при изучении немецкого языка. Одной из причин является проблема интерференции. «Интерференция» обозначает отклонения от норм данного языка, вызванные влиянием другого языка. У. Вайнрайх называет интерференцией «вторжение норм языковой системы в пределы другой» [1, 27].

А. А. Реформатский писал: «Для овладения чужим языком надо, прежде всего, преодолеть навыки своего языка, так как навыки своего языка – это сито, через которое в искаженном виде воспринимаются факты чужого языка» [2, 27]. Методисты рассматривают интерференцию как допущение в речи на иностранном языке по отношению к его нормам различных неточностей, возникающих под влиянием родного языка. Так, студенты переносят в свое немецкое произношение характерное для носителей русского языка противопоставление мягких и твердых согласных, напр., выговаривают согласный «l» в немецком слове *Lippen* с палатализацией.

Изначально термин *интерференция* (от лат. *inter* «взаимно, между собой» и *ferio* «ударяю, поражаю») использовался в точных науках в значении взаимодействия, взаимовлияния, результат которых может быть как положительным, так и отрицательным.

Помимо явления интерференции лингвисты выделяют и явление трансференции – положительный перенос элементов и навыков родного языка при обучении другому. Трансференция выступает как процесс ускорения в обучении неродному языку в случаях, когда фонетико-фонологические, лексические, грамматические явления родного и изучаемого языков совпадают. Например, в качестве положительного переноса с английского языка как родного на немецкий как иностранный могут рассматриваться такие грамматические темы, как «Правильные и неправильные глаголы», «Простые и сложные времена», «Согласование времен», «Пассивный залог», «Наклонение» и др.

Получается, что владение речевыми навыками родного языка может, с одной стороны, облегчить процесс усвоения иностранного языка, а, с другой стороны, спровоцировать возникновение ошибок в иноязычной речи. Особенно это характерно для начальной ступени обучения. Поскольку иноязычные знания и навыки студентов еще далеки от совершенства, «опора» на родной язык в той или иной степени неизбежна. По мере углубления в изучение иностранного языка, процесс трансформационного влияния родного языка затихает. Однако в сфере лексики и, особенно при использовании предлогов, явление интерференции все еще остается даже у продвинутых обучаемых. Поскольку интерференция является закономерным и поэтому прогнозируемым явлением, ее предупреждение составляет одну из главных задач при обучении иностранным языкам.

Интерференция возникает на всех языковых уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом, стилистическом, культурологическом и т. д. **Фонетической интерференции** способствуют типологические различия фонологических систем русского и немецкого языков: наличие в последнем долгих гласных и их отсутствие в русском; стабильность артикуляции долгих гласных; твердый приступ в начале слова и слога; отсутствие палатализации, аспирация глухих согласных; приглушенность звонких согласных; фразовое ударение (безударность артикля, отрицания) и других служебных слов; ударение в словах с отделяемыми и неотделяемыми приставками; ударение в сложных словах; интонация вопроситель-

ного предложения без вопросительного слова и др. Иногда студенты допускают ошибки в чтении немецких букв, совпадающих графически с русскими буквами, но выражающих другие звуки: *Tur* [tup] вместо [ty:p]; *Lyrik* [lurik] вместо [ly:rik] и др. Ошибки просодического и фонологического характера имеют место, например, при несовпадении ударения в словах-интернационализмах: *Hospital, Hotel, Garantie, Philosoph, Profil, nervoes, Termin, komplex, Tenor* и др. Явления фонетической интерференции встречаются в немецкой речи студентов при произношении полудолгого звука [o] по аналогии с русским произношением данного звука в неударных словах: *Dozent, Solist, Sonate, progressiv, Novelle, November*, в словах с суффиксом *-tion*: *Opposition, Evolution, Organisation, Revolution* и т.д. Типичной ошибкой является подмена долгого закрытого звука [e] в неударных слогах немецких слов на русское «и»: *Dezember, Dekan, Legende, Medizin, Theater, Theorie, dekorativ, Melodie*. Произнесение немецких букв *x, q* перед *u* в словах *Voxen, Quelle, Qualitaet* часто бывает ошибочным.

Камнем преткновения обычно становится **лексическая интерференция**, которая иногда приводит к буквализмам. Так, например, слово *Glas, m* понимается как «глаз», а не «стекло»; *reklamieren* – «рекламировать, делать рекламу» (*Werbung machen*), а не «заявлять претензию, делать рекламацию»; *planieren* – «планировать», а не «выравнивать, сглаживать». Лексико-семантическая интерференция зависит от степени овладения словарным составом, семантикой и стилистическими признаками лексических единиц немецкого языка. Многочисленные примеры лексико-семантической интерференции связаны с расхождениями в соотношении значений и оттенков значений соотносимых лексических единиц в изучаемом языке и родном. Например, значение немецкого слова «*Institut*» уже значения русского слова «институт», использование немецкой фразы «*Ich studiere am paedagogischen Institut*» (вместо «*an der paedagogischen Fakultaet*») при переводе русского словосочетания является неверной. Немецкие университеты построены, в отличие от русских, следующим образом: факультеты, институты, кафедры, т.е. факультет может включать несколько институтов. Русское слово *костюм* значительно шире немецкого *Kostüm* (обозначает только дамский деловой костюм), в то время как в русском языке это – и женская, и мужская одежда. То же самое можно сказать о слове *Vase*, слово *ваза* в русском языке может обозначать не только вазу для цветов, но и для конфет, фруктов. При переводе словосочетания «*открытое море*» студенты часто ошибочно используют немецкое слово *offen*, переводя, таким образом, «*die offene See*» вместо «*die hohe See*». Такой тип интерференции обуславливается разной сочетаемостью лексических единиц.

Достаточно типичными являются ошибки, связанные с нарушениями отношений внутри синонимических рядов, когда вместо одного синонима используется другой, неуместный в данном контексте. Например, вместо «*Er kennt diesen Studenten*» переводят «*Er weiss diesen Studenten*», или вместо «*Er traff Marie um 7 Uhr*» – «*Er begegnete Marie um 7 Uhr*». Причинами интерференции являются, с одной стороны, языковые расхождения, с другой, недостаточное знание правил словоупотребления и сочетаемости слов, то есть игнорирование этих расхождений. Например, очень часто студенты неправильно переводят с русского языка глагол «звонить» или подменяют одно другим (*anrufen* – *telefonieren*). Глагол *anrufen* обозначает *mit j-m telefonisch Verbindung aufnehmen* (набирать номер) *звонить, разговаривать по телефону*, *telefonieren (mit j-m)* обозначает *mit j-m per Telefon sprechen* (разговаривать по телефону).

Иногда на письме проявляется графическая и орфографическая интерференция: происходит перенос в изучаемый язык правил написания слов родного языка. Примерами могут служить следующие слова из немецкого языка: *Appell призыв; Aggression агрессия; Adresse адрес* и др. Своевременный комментарий по поводу «ложных друзей переводчика», а также работа со словарем способствуют предупреждению ошибок, возникающих по ложной аналогии с существующими русскими словами. Как уже упоминалось, регулярная и коммуникативно значимая лексико-семантическая интерференция проявляется в большей степени на начальном этапе обучения языку. Примерами могут служить ошибки при переводе текстов. Так, *Schweizer* часто переводят как «швейцар» вместо «житель

Швейцарии», *Schal* – как «шал» вместо «шарф, кашне», *Akademiker* – «академик» вместо «лицо с высшим образованием, интеллигент».

Особенно часто при переводе российских реалий студенты пользуются немецкими словами, имеющими совсем иное значение. Например, слово «абитуриент» в русской действительности обозначает лицо, поступающее в какое-либо учебное заведение, что соответствует немецкому понятию *Bewerber*. Немецким (*der*) *Abiturient* обозначается человек, сдающий экзамен на аттестат зрелости или выпускник средней школы (гимназии). Следующая пара слов «анекдот» – *Anekdote*. В Германии, говоря об анекдоте (*Anekdote f =, -n*), понимается короткий, часто юмористический рассказ о каком-либо характерном происшествии, большей частью из жизни исторического лица. Мы же связываем «анекдот» еще с шуткой (анекдот – короткий, забавный рассказ), в этом смысле немцы употребляют слово *Witz* (рассказывать анекдоты *Witze erzählen*).

Грамматическая интерференция в немецкой речи студентов обусловлена различиями в грамматическом строе русского и немецкого языков. Конечно, можно предсказать явление грамматической интерференции при сопоставлении глагольных форм, выявив, в чем заключаются их сходства или различия. Грамматические системы родного языка и немецкого имеют много общего, которое проявляется как на морфологическом, так и на синтаксическом уровне, а именно: в данных языках имеются одни и те же части речи и члены предложения. Различия же обнаруживаются при сопоставлении любой части речи, например, несовпадение рода: *ребенок* – *das Kind*, *девочка* – *das Mädchen*, *книга* – *das Buch*. Большую трудность представляют местоимения притяжательные и возвратное *sich*. В русском языке принадлежность не изменяется в зависимости от лица, в немецком языке принадлежность определена по лицам (*mein Auto* – *dein Auto*). Потенциальное поле грамматической интерференции создают различия в грамматических категориях определенности/неопределенности, рода, множественного числа существительных, вида, времени и залога глагола и т. д. Например, отсутствие единственного числа у русских существительных «ножницы», «щипцы», «каникулы» дает интерференцию.

Типичными проявлениями грамматической интерференции в немецком языке являются нарушение порядка и сочетаемости слов, норм построения и использования морфологических, словообразовательных и синтаксических конструкций, использование различных частей речи. Например, при использовании немецких предлогов в темпоральном значении при переводе с русского языка выражения «два года назад» вместо «*vor zwei Jahren*» встречаем «*zwei Jahre zurueck*»; при переводе «через два года» вместо «*in zwei Jahren*» дается перевод «*durch zwei Jahre*» и т. д.

Управление глаголов представляет собой особую трудность для русскоязычных учащихся. Глагол «поздравлять» (*gratulieren*) требует дательного падежа в отличие от русского, а глагол «звонить» (*anrufen*) – винительного.

Стилистическая интерференция – влияние стиля одного языка на другой. Стилистическая интерференция возникает потому, что какое-то менее известное слово начинает употребляться по аналогии с уже известным его синонимом (русским или иностранным). При замене друг другом стилистических синонимов меняется стиль высказывания, хотя предмет, о котором идет речь, может остаться тем же. Например, русскому слову *звук* соответствует в немецком языке *Laut* (в фонетике) – *Ton, Klang* (в музыке) – *Schall* (в акустике), и соответственно звуковой фильм будет *Tonfilm, звуковая волна* – *Schallwelle*, а не иначе. Употребление одного из немецких прилагательных вместо другого приведет к стилистической ошибке.

Лингвострановедческая интерференция, неправильное осмысление фоновой лексики. При изучении иностранного языка необходимо овладение не только словом, но и типизированным образом в национальном сознании народа – носителя языка и культуры; в противном случае происходит перенос понятий одного языка на понятия другого. Например: *der erste Stock* – первый этаж вместо второй.

Вызвать интерференцию могут сходные в разных культурах реалии, явления, нормы поведения. Другими словами, партнер по общению неправильно воспринимает и интерпретирует явления и события иной культуры, а также коммуникативное поведение своего собеседника, а именно: воспринимает и оценивает личность партнера через призму принятых в родном лингвосоциуме норм и ценностей, через призму усвоенной им модели миропонимания. Например, специфическая для русских форма обращения к человеку по имени и отчеству в немецком речевом этикете не имеет соответствия. Обычным обращением в немецком речевом этикете к знакомым людям является: *Herr / Frau / Fräulein Schulz*. В качестве обращения к хорошо знакомым, близким людям (друзьям и родственникам) независимо от их возраста, если общаются равные между собой люди, чаще всего используются собственные имена. Иногда употребляются сокращенные формы имен, но в отличие от русского языка, в немецком их гораздо меньше *Ursula – Ursel, Hans – Hänsel*. Ряд имен имеет уменьшительно-ласкательный суффикс *-i, -chen, -lein*.

Все эти явления языковой интерференции заранее предусматриваются преподавателем при сопоставлении двух языковых систем и предупреждаются путем выполнения целенаправленных, специальных упражнений.

Литература

1. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6. – С. 25–60.
2. *Реформатский А. А.* О сопоставительном методе // Русский язык в национальной школе. – 1962. – № 5. – С. 23–33.

Кириллова Т. Л., Хасанова Л. И.

Удмуртский государственный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ОЛИМПИАДЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Во всех стратегических документах федерального уровня последних лет приоритетной государственной задачей провозглашается поддержка одаренных детей. В своем выступлении перед федеральным собранием Д. А. Медведев характеризует «одаренных детей» золотым Запасом России.

Под одаренностью понимается системное, развивающееся в течение всей жизни качество личности, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими методами.

Влияние обучения воспитания талантливых детей составляет одну из главных задач совершенствования системы образования.

Поэтому эта проблема и приобретает особое значение в новых условиях постоянно меняющегося отечества, которое нуждается в неординарной творческой личности.

В этом плане большим образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом обладает иностранный язык. Современный целью обучения иностранного языка является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает в себя составляющие: языковую, речевую, социокультурную, учебно-познавательную и компенсаторную. Уже в самом этом методе коммуникативного обучения заложены возможности не только обучения иностранному языку, но и всестороннего развития личности.

Для раскрытия, совершенствования и развития возможностей и служит участие в олимпиадах по иностранному языку разного уровня.

Олимпиада призвана:

- выявлять, развивать творчески одаренных детей, создавать необходимые условия для их поддержки;
- пропагандировать лингвистические и социокультурные знания, связанные с историей и современными тенденциями в развитии культуры стран изучаемого языка;
- контролировать уровень сформированности коммуникативных и информационных компетенций учащихся;
- стимулировать стремление учителей к творчеству;
- создавать систему постоянной методической и языковой поддержки учительства путем вовлечения все большего круга учителей и школьников в интеллектуальный современный процесс олимпиады.

Всероссийские олимпиады по немецкому языку были проведены в следующих городах: Н. Новгород (2000, 2006, 2010), Тверь (2011), Великий Новгород (2009), Ульяновск (2011, 2013), Иркутск (2012).

Олимпиада проводится ежегодно по инициативе и при поддержке Министерства образования и науки РФ. С этой целью утверждена методическая комиссия, которая занимается разработкой заданий для регионального и заключительного этапов и участвует в составе жюри заключительного этапа.

Приоритетным направлением развития современной школы является гуманистическая направленность, основанная на личностно – ориентированном подходе. В центре нашего внимания стоит личность ученика, его мировоззрение, поэтому основная цель заключается в выборе форм и методов организации его деятельности, соответствующих образовательных технологий, организационных форм аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности.

Олимпиадные задания содержат вопросы и задания, которые требуют более высокого, качественно нового осмысления знаний учащихся, позволяющие принимать нестандартные решения.

Несмотря на то, что олимпиада – востребованная форма работы с одаренными и интеллектуально развитыми детьми, отсутствуют условия по целенаправленной подготовке учащихся к ней.

Результат олимпиады воспринимается каждым учеником, как очередная победа над собой, рост личных достижений требует целенаправленной подготовки, что в свою очередь, способствует развитию творческой личности.

Колдунова Т. Ф.

Витебский государственный университет, Белоруссия

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛОГИКО-СИНТАКСИЧЕСКИХ СХЕМ

Логико-синтаксическая схема (ЛСС) – это содержательная вербальная опора, направляющая высказывание учащихся в необходимое русло. Каждая ЛСС определяет логическую последовательность фраз в монологическом высказывании. Ни содержание, ни речевой материал высказывания этой опорой никак не регламентируется [1, 284].

С опорой на ЛСС строится связное оценочное высказывание. Учащимся следует объяснить, что при решении речевой задачи они могут комбинировать и трансформировать речевой материал прочитанных текстов. Однако высказывание по ЛСС носит более творческий характер, схема стимулирует учащихся к выражению личного отношения к поставленным проблемам.

Монологическая речь – речь развернутая, для осуществления которой необходимо изображение не только предстоящего суждения, но и всего сообщения в целом. Логичность и обоснованность суждений выражается в композиционно-смысловом единстве текста, а именно, наличие в нем начала, аргументирующей части и заключения. Кроме того, необходима связь внутри каждой части.

В процессе монологического высказывания внимание учащегося распространено одновременно на несколько объектов: определение содержания высказывания, отбор и фиксация материала, установление и удержание в памяти логической последовательности сообщения, его реализация во внешнем плане. Иными словами, у ученика, отвечающего у доски, имеется ряд трудностей: 1) выбор предмета высказывания (о чем говорить и в какой последовательности); 2) выбор сути высказывания (как говорить, какие использовать при этом слова и словосочетания). Эффективное управление речевой деятельностью способствует развитию у школьников умения выделять главное в изучаемом материале, сравнивать, обобщать изучаемые факты, логически излагать мысли.

Систематическая последовательная работа с ЛСС облегчает усвоение большого объема лексического материала, позволяет объединить отдельные звенья информации, помогает установить связь между ними, дает возможность сопоставить их, логически осмыслить подлежащий усвоению материал и способствует переводу его в долговременную память. С помощью схем можно структурировать составляющие любой темы, обратить внимание учащихся на существенное в ней, дать представление об изучаемых явлениях, а также представить их в целостности.

Введение учебного материала с помощью ЛСС психологи называют стандартизованным, так как оно не зависит от педагогических факторов и личности учителя, допускает управление мыслительной деятельностью всех учащихся. Это особенно важно в самом начале обучения для выравнивания возможностей усвоения. Стандартизованное содержание схем и жесткий контроль умения ими пользоваться приводят к усвоению языкового материала всеми учащимися. У них формируются знания, навыки и умения, развивается речь, а это поддерживает интерес к изучению английского языка. Учителю хорошо известно, что при изучении новой темы некоторые учащиеся, особенно слабоуспевающие, испытывают трудности. Им сложно запомнить лексический материал, они не умеют строить связное высказывание, для понимания прочитанного такие ученики чувствуют потребность снова возвратиться к тексту. Здесь им существенную помощь призваны оказать ЛСС.

Упражнения с использованием ЛСС могут употребляться на всех этапах работы над языковым и речевым материалом, но их роль и виды на этих этапах разные. На предтекстовом этапе – для формирования лексических и грамматических навыков; на текстовом – для обучения репродукции и комбинированию; на послетекстовом – для использования изученного материала в новых речевых ситуациях; на творческом этапе – для развития неподготовленной речи [2, 19].

Для лучшего усвоения логико-синтаксических связей между отдельными фразами и проведения упражнений, построенных на их основе, учащимся предлагаются специально составленные карточки. Например, при изучении темы «Great Britain» можно предложить следующую ЛСС:

There is / are It / they	a lot of beautiful cities. attract / attracts tourists from different countries. look / looks very picturesque.	много красивых городов. привлекать туристов из разных стран. выглядеть очень живописно.
London is	a capital of Great Britain. on the River Thames. a large city with a population of 60 million people.	-столица Великобритании. - на реке Темза. - большой город с населением 60 миллионов человек.
There is / are	the Westminster Abbey in London. the Houses of Parliament in London. the Tower of London.	- Вестминстерское аббатство. - Трафальгарская площадь. - Тауэр.

В соответствии с теорией о поэтапном формировании умственных действий первый этап состоит в преобразовании и трансформировании языковых знаков. В данном примере учащиеся должны поставить предлагаемые глаголы второй фразы в нужной форме

(например, *They attract tourists from different countries*). Затем они дополняют первую фразу ЛСС второй, связанной с первой по смыслу: *There are a lot of beautiful cities in Great Britain / they attract tourists from different countries*.

Далее учащиеся продуцируют монологическое высказывание самостоятельно, сначала по ЛСС, которая остается на доске в качестве зрительной опоры, а затем и без нее, в соответствии с речевой задачей, поставленной учителем:

There are a lot of beautiful cities in Great Britain. They look very picturesque. They attract tourists from different countries. London is a capital of Great Britain. London is a large city with a population of 60 million people. There is the Westminster Abbey in London.

Выполнение упражнений на подстановку, трансформацию и дополнение в пределах одной ЛСС создает благоприятные условия для становления прочных дифференцированных связей и для повторения лексического и грамматического материала. Это достигается благодаря целенаправленному включению в упражнения именно того материала, который учитель считает необходимым повторить или закрепить. Кроме того, действия с языковыми знаками в пределах одной логико-синтаксической схемы способствуют: а) непроизвольному запоминанию структуры ЛСС; б) усвоению уровня отдельной фразы, которое происходит здесь не на изолированных речевых образах, а в организованном единстве компонентного монологического высказывания; в) усвоению лексического и грамматического материала не путем разрозненных тренировочных упражнений, а на коммуникативном уровне.

Упражнения с использованием ЛСС уничтожают, таким образом, тот разрыв, который существует в обучении между отдельной фразой и неподготовленным монологическим высказыванием, и обеспечивают переход к полной автоматизации языкового материала в речи.

Литература

1. *Пассов Е. И.* Учебное пособие по методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: ВГПИ, 1975. – 284 с.
2. *Кунин В. И.* Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических схем. – М.: Просвещение, 1969. – 26 с.

Коняева Л. А.

Кемеровский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (на примере образовательного блога)

Информационно-коммуникационные технологии заняли прочное место в процессе обучения иностранному языку. Практика показывает, что они имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения, включающими изучение грамматики, чтение и перевод, однако не предполагающими живого общения на изучаемом языке. К ним можно отнести индивидуализацию обучения, учет индивидуальных способностей, склонностей, особенностей и предпочтений, соблюдение индивидуального темпа работы каждого обучаемого, интенсификацию самостоятельной работы, повышение мотивации и познавательной активности. Современные интерпретации коммуникативной компетенции в области преподавания иностранных языков начинаются с определения американского ученого Делла Хаймза (Dell H. Hymes): «коммуникативная компетенция – это то, что нужно знать говорящему для осуществления коммуникации в культурозначимых обстоятельствах» [4, 269–293]. Актуальность данной статьи обусловлена распространением интернета и тем фактом, что возможности блогов в преподавании недостаточно разработаны и освоены. Между тем, распространение интернета может обеспечить обучаемых практикой разговорной речи. Использование мультимедиа технологий в профессиональной образовательной деятельности на сегодня

одна из самых новых и актуальных проблем педагогики XXI в. – века стремительной компьютеризации, технических достижений, постоянного роста и совершенствования технологий информатизации, приобретает огромное значение. Современные технологии передачи информации открывают перед педагогами, совершенно новые возможности.

Мультимедиа – это технология, позволяющая объединить данные, звук, анимацию и графические изображения, переводить их из аналоговой формы в цифровую и обратно. «Мультимедиа» – сложное слово, состоящее из двух простых: «мульти» – много и «медиа» – носитель, то есть мультимедиа подразумевает множество различных способов хранения и представления информации (звука, графики, анимации и так далее) [1]. Приобщение к информационной культуре – это не только овладение компьютерной грамотностью, но и приобретение этической толерантности, эстетической, культурологической и интеллектуальной чуткости. То, что обучаемые могут с легкостью овладевать способами работы с различными электронными, компьютерными новинками, не вызывает сомнений; при этом важно, чтобы они не попали в зависимость от компьютера, а ценили и стремились к живому, человеческому эмоциональному общению.

Образовательный блог – это новая педагогическая реальность. Важной целью образовательных блогов является обеспечение и сопровождение учебного процесса. Образовательный блог как инструмента изучения иностранного языка позволяет решить проблему нехватки устного общения на практике. Обратимся к терминологии: слово *blog* образовалось в результате сокращения двух слов: *web* и *log*. *Log* в переводе с английского означает дневник или сетевой журнал одного или нескольких авторов, организованный в обратном хронологическом порядке (последние записи сверху). В более широком смысле это слово многозначно. *Web* (анг.) – это сеть, ткань, полотно; *блогер* (*blogger*) – человек, ведущий блог. *Блогосфера* (*blogosphere*) – все блоги Интернета. *Пост* – отдельная статья в блоге, запись.

Ярлык или категории – метка поста по определенной теме, набор постов по конкретной теме. Автор блога может создавать свои сообщения (посты), а также делать ссылки на сообщения, созданные авторами других блогов, распределять их по разным рубрикам. *Читатель блога* имеет возможность *только* читать и комментировать сообщения. Если вас заинтересовал какой-либо блог и вы хотите быть в курсе новых сообщений этого блога, то вы можете стать постоянным читателем этого блога.

Нас интересует использование *блога* в образовательных целях, в том числе в аудиторной работе. Работа педагога в образовательном блоге состоит в *организации разнообразной деятельности обучающихся в образовательной среде* так, чтобы сделать процесс обучения нагляднее, интереснее, эффективнее, а также доступнее и ближе к обучающимся.

Блог может быть создан на базе определённой образовательной платформы. Блоги могут быть абсолютно разными – личными и групповыми, тематическими, блоги учителя-предметника, блоги профессионального сообщества, блоги учебных проектов, блог-конспект и др. [3]. Можно выделить *общие цели для образовательных блогов: дидактическая, информационная, коммуникативная. Образовательный блог может предоставлять обучаемым возможность разнообразных видов деятельности – от выполнения простых, элементарных тренировочных, контрольных заданий и тестов до творческих, направленных на развитие и активизацию разных способностей обучаемого или типов интеллекта по Ховарду Гарднеру (Howard Gardner)*. В практике преподавания необходимо учитывать особенности современного общества. Интернет прочно вошёл в нашу действительность, подростки проводят много времени в информационном пространстве. Поэтому должны меняться и технологии обучения [2]. Необходима такая система заданий, которая позволила бы поддерживать мотивацию обучаемых и предоставляла возможность не только изучать язык, но и демонстрировать полученные навыки на практике.

Используя ресурсы современного информационного пространства, можно, к примеру, создать коллективный блог или группу в социальной сети. Формат блога с возможностью выкладывать видео, изображения и комментировать информацию дает возможность

практиковать языковые навыки и вступать в дискуссии с носителями языка. Язык – это не только средство для передачи и хранения информации, но и инструмент, с помощью которого формируются новые понятия, во многом определяющие сам способ человеческого мышления. Выбор конкретных языковых средств оказывает влияние на структуру мышления и тем самым на процесс восприятия и воспроизведения действительности. Возможность сопроводить информацию видео- и аудиоматериалами делает тексты гораздо более интересными и информативным для обучаемого.

Объединив полезную практику вышеперечисленных и других экспериментов в области использования интернета в практике обучения, можно выработать метод обучения иностранному языку с помощью блога. В блоге преподаватель выкладывает домашнее задание, а в комментариях выкладываются выполненные варианты, вопросы, примечания, исправления и пр. Помимо перевода традиционного домашнего задания в электронный формат обучаемые каждый день или раз в неделю могут получать от преподавателя необычное или индивидуальное задание, связанное с общением с интернет-пользователями – носителями иностранного языка. Например, провести соцопрос и выяснить, как выглядит завтрак типичного американского студента (для этого необходимо найти сайт колледжа или университета, грамотно обратиться к пользователям, перевести и обработать их ответы), оставить комментарии к записи популярного англоязычного блоггера и спровоцировать дискуссию, ссылками на которую можно также поделиться в комментариях. В любом случае, эти задания связаны с живым общением. Плюсы такого проекта очевидны: преподаватель может комментировать ошибки и успехи своих учеников, причем это будет видеть каждый участник сообщества. Кроме того, использование ресурсов интернета позволяет перенести и просмотр видео, прослушивание музыки и аудиофайлов в онлайн, что высвобождает время в течение занятий и позволяет сократить время работы над рутинными и тренировочными заданиями.

Личный профессиональный блог преподавателя (в моём случае это блог For my Students: <http://ludmilakonyaeva.blogspot.ru/>) является принципиально новым инструментом организации обучения, обладающим большими преимуществами. Анализируя опыт использования ИКТ на аудиторных занятиях, можно утверждать, что использование информационно-коммуникативных технологий позволяет:

- обеспечить положительную мотивацию обучения;
- проводить аудиторные занятия на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, видео, анимация);
- обеспечить высокую степень дифференциации обучения (почти индивидуализацию);
- рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность аудиторного занятия;
- усовершенствовать контроль выполнения самостоятельной работы;
- обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам;
- выполнять функцию саморазвития, самообучения, саморефлексии.

Очевидно, что использование интернета в качестве основного средства общения будет только расти, поэтому освоение его в преподавании иностранного языка необходимо. К *преимуществам* использования образовательных блогов можно отнести:

- размещение и распространение учебной информации и дидактических материалов – тематической информации в дополнение к учебникам, конспектов, различных упражнений (от тренировочных до творческих), контрольных материалов, тестов и т.д. Все это становится мгновенно доступным для самостоятельной работы в аудиторной и внеаудиторной деятельности, т.е. в любом месте и в любое время;
- организацию дискуссий и коллективной работы в сотрудничестве, обсуждение проблем, совместный поиск путей их решения, обсуждение прочитанного;

- возможность высказать свою точку зрения по любому вопросу, освещать текущие события, размещать свои эссе, рассуждения;
- размещение планов занятий, программ с целью индивидуализации, самостоятельности обучаемого в получении знаний, формировании навыков самообразования;
- интеграция визуальных средств обучения с вербальными: встраивание в блог видеоклипов, подкастов, презентаций, слайдшоу и т.п. разнообразит создаваемую образовательную среду при восприятии учебного материала и формировании технологических навыков;
- использование блога для обратной связи (напр., комментирование);
- постепенное превращение блога в комплексный образовательный ресурс, включающий все вышеперечисленное.

Следовательно, применение ИКТ, в частности образовательных блогов, в процессе обучения английскому языку способствует интеллектуальному творческому развитию учащихся. Интернет-ресурсы сегодня позволяют восполнить дефицит источников учебного материала; развивать навыки и умения информационно-поисковой деятельности; объективно оценивать знания и умения в более короткие сроки.

Литература

1. *Афанасьева О. В.* Использование информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,2048/Itemid,5461288/
2. *Гурьев С. В.* Информационные компьютерные технологии в образовании [Электронный ресурс]: http://256.ru/pedagogics/guriev_stat_i.php
3. *Курвитс М.* Виды образовательных блогов [Электронный ресурс]. URL: http://blognauroke.blogspot.com/2009/09/blog-post_4811.html
4. *Hymes D. H.* On Communicative Competence // International Journal of American Linguistics. – Harmondsworth: Penguin. – Part 1. – P. 269–293.

Кудрявцева Е. Л., Хенчель Томас

*Институт иностранных языков и медиа-технологий
Университета Грайфсвальда, Германия*

ОНЛАЙН-ТАНДЕМЫ КАК ВАРИАНТ НЕФОРМАЛЬНОГО (САМО)ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ ВНЕ РЕАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

В Европе на примере ФРГ существуют понятия: «non-formales Lernen», «informelles Lernen» (non-formal / informal Learning). Первое понятие ближе к термину «неформальное обучение» и распространяется на обучение, происходящее за пределами регулярного образования и не направленное на получение диплома или сертификата как свидетельства достижения заданного уровня ЗУНов (компетентностный практикоориентированный подход); но оно систематизировано с точки зрения целей, задач и содержания обучения (заданных самими обучающимися). Второй термин ближе к «неформальное (само)образование» и обозначает (само)образование в реальных жизненных ситуациях, например, в семье, в процессе самореализации (хобби, участие в общественной организации) и активизации сильных сторон своей личности, проявления своей индивидуальности; оно относительно бессистемно и не направлено на достижение определенной цели за определенный заранее временной период.

Основные постулаты неформального обучения и (само)образования:

- уход от стрессовой для учащихся ситуации экзаменов и тестов (формального контроля, ориентации на «административный» результат) к ситуации,

- ориентированной на процесс и получение эмоционально-позитивного личностно-ориентированного результата;
- процесс «самообразования / обучения длиною в жизнь» (lebenslanges Lernen) и не ограниченного никакими рамками (кроме собственного желания и возможностей) личностного развития как цель;
- компетентностно-ориентированное образование / обучение; развитие Я-компетенции первично, расширение социо-компетенции вторично (познание себя через работу в группе; отказ от «усреднения» и «подавления» индивидуальности);
- имплицитное образование, комплексное (многоаспектное, междисциплинарное), основанное на реальных жизненных ситуациях и потребностях личности по их преодолению или использованию;
- процесс обучения / самообразования как мотивация (в т. ч. необходимость использования новейших технологий в рамках неформального обучения / самообразования и обеспечение доступа к ним для участников) в связи с учетом непосредственных потребностей учащихся как основы обучения / самообразования;
- гибкий график, программа (при наличии) обучения и свобода выбора места и (зачастую) времени проведения; бесплатность или минимальная оплата;
- ориентация на конкретного участника или группу участников, объединившуюся самостоятельно с учетом общей исходной базы и интересов; объединение неструктурированно, стихийно/ добровольно (личная заинтересованность в процессе и результате) и позволяет сохранить независимость и мобильность каждого из участников (реализация гуманистического подхода в образовании);
- неразрывная связь с развитием системы образования, научно-технической сферы и социума в целом (только высокоразвитый социум способен к самообразованию, начиная от выявления потребности в нем и заканчивая самоорганизацией по проведению неформального образовательного процесса).

При неформальном обучении государственные образовательные учреждения нередко передают часть своих функций негосударственным (общественным, частным / коммерческим) организациям или иным структурным подразделениям по причинам:

- недостаточное финансирование или нехватка педагогических кадров в государственном секторе;
- невозможность реализации неформального (не ориентированного на административный результат) процесса обучения и самообразования в условиях регулярного образовательного учреждения;
- необходимость (например, в рамках проектной деятельности) взаимодействия образовательных структур различных типов и уровней для достижения оптимального для конкретной целевой аудитории результата; а также межструктурного, многоуровневого взаимодействия (ДОУ-школа-семья; школа-фирмы-общественные организации);
- отсутствие специально подготовленных и имеющих опыт самообразования и / или работы в области неформального обучения педагогических кадров (системы тьюторства, наставничества);
- недостаточная готовность общества и структур гособразования к реализации процесса неформального обучения и тем более самообразования;
- необходимость демократизации процесса образования (отказ педагога от роли единственного носителя единственной истины; переход к субъектно-субъектному взаимодействию);
- создание более гибкой законодательной базы с учетом возможности дестандартизации системы образования (начиная с ресурсной базы и заканчивая программным обеспечением).



Схема 1: Формальное образование+

Место и время осуществления неформального обучения / самообразования не ограничены ничем, кроме возможностей и желаний участников: м. б. в рамках регулярного занятия (как его составляющая); параллельно с регулярным образованием и дополнительно к нему; в т.ч. в помещениях регулярных образовательных учебных заведений, общественных организаций, фирм и пр. Даже оптимально с мотивационной психологической точки зрения проводить неформальное и формальное обучение в одном месте – для превращения, к примеру, школы из социального «тотального учреждения» в демократическое (демократизация процесса образования). Возможны дистанционные формы и формы реального присутствия или смешанные.

Неформальное обучение и самообразование происходят в форме: дискуссий, мозгового штурма, дистанционного и реального взаимообучения, игр, эксперимента, проекта. Оптимальна как мотиватор опора на современные ТСО.

Какие проблемы и вопросы стоят сегодня перед участниками и организаторами неформального обучения и самообразования:

- структурирование процесса с учетом доминанты «включенности» образования в реальную жизнь учащихся;
- соположение исходного и конечного уровня компетенций (валидация процесса и результатов неформального обучения/ образования без его формализирования);
- распределение ролей между действующими лицами (регулярная школа и центры дополнительного образования, как имеющие лицензии на образовательную деятельность и регистрацию юрлица, так и не являющиеся структурами/структурными подразделениями);

- создание открытого форума (систематизация вне структурирования) неформальных организаций различного типа на районном, городском, региональном и страновом уровне;
- создание экономической законодательной базы для финансирования и метод поддержки неформального обучения и самобобразования, с учетом европейского и мирового опыта и гибкости неформального сектора.

В настоящее время нарушена преемственность «ДОУ-школа-вуз»: компетенции, полученные детьми в дошкольных образовательных структурах, не учитываются при поступлении в школу; а знания, умения и навыки школьников, отраженные в аттестатах, ставятся под сомнение педагогами высших учебных заведений. Кроме того, в вузах Евросоюза (далее – ЕС) под эгидой реализации «Болонского процесса» были сокращены часы аудиторных занятий за счет увеличения объема самостоятельной работы студентов (в первую очередь, именно в рамках языковых курсов). Итог – явный недостаток в университетах аудиторных часов для устной и письменной индивидуальной коммуникации. Студенты могут добирать недостающие языки (и / или часы) на платной основе в Центрах/ Институтах иностранных языков, работающих по принципу межфакультетских кафедр и предлагающих полный спектр услуг в области изучения языков Европы и мира за минимальную для студентов данного вуза плату в 40-60 евро семестр (2–4 часа в неделю) (в данный момент руководство университета намерено повысить плату за «необязательные иностранные языки», изучаемые в Институте иностранных языков при этом вузе, а не непосредственно на языковых кафедрах, например, славистики, нуждающейся в притоке свежих слушателей, – до 130 евро, для студентов неподъемных; так, например, происходит в Университете г. Грайфсвальд). Тандем – бесплатный выход из складывающейся ситуации ограниченного доступа к гуманитарным знаниям.

Тандемы оптимальны при подготовке к обменным проектам и по их завершении – для поддержания контакта с новыми коллегами и друзьями. Также тандем можно рекомендовать при подготовке учащихся к устному экзамену по русскому языку (устная часть ТРКИ) или при проведении проектных недель в школе и вузе (для обсуждения и принятия решений при подготовке международного проекта или знакомства со страной).

Результаты изучения (самостоятельного или аудиторного) иностранных языков фиксируются в странах ЕС в «Европейском языковом портфеле» (далее – ЕЯП). Основные его принципы: самооценка учащимися полученных знаний и корректировка самооценки в процессе реальной коммуникации с носителями изучаемого языка («паспорт мобильности»). Тандем-обучение позволяет скорректировать как уровень знаний, так и самооценку учащихся в рамках внеаудиторного общения с носителем изучаемого языка как родного. Результаты тандем-общения (протоколы встреч, дневник тандема) могут стать составляющими языкового портфеля и документацией уровня владения языками, в т. ч. при внеаудиторном их освоении (когда иные документы отсутствуют).

Особенности использования тандема при обучении иностранным языкам («Обучение длиной в жизнь» в понимании Болонского процесса):

- изначальная добровольность участия в тандем-обучении (оптимальные результаты с точки зрения частоты тандем-контактов и их интенсивности достигаются при внеаудиторных тандемах); правила обучения устанавливаются самими учениками на основании известных норм работы с Web 2.0 и в тандеме;
- методический принцип «оригинального/ естественного общения» («originaleBegegnung», Н. Roth) и «кооперативного изу(обу)чения» («cooperativeLearning», N. Green), в трех ступенях: мысль, обмен и представление; развитие коммуникативной компетенции через поиск поводов к коммуникации и выбор тем общения, постановку задач, способствующих естественной коммуникации и создание окружения (в Web 2.0 или в реальности при тандеме присутствия), способствующего реальной коммуникации;

- дидактическая модель – личностно-ориентированная коммуникативная дидактика; преподавание, ориентированное на действие: «обучение, основанное на опыте учащихся» (erfahrungsbezogenes Lernen), «динамическое обучение» (dynamisches Lernen), «связанное с практикой обучение» (praxisbezogenes Lernen) [1];
- самоуправление в обучении (selbstgesteuertes Lernen): начиная от решения об обучении и повода к принятию одного, постановки для себя целей и формулировки задач; выбора материалов обучения, ведения дневника встреч и учебы между встречами; обращения к тьютору / педагогу за пояснениями, как к совещательному органу;
- взаимное обучение в реальной коммуникации с носителем языка как родного (общение проистекает из ситуации, как в реальной жизни; смена ролей – ученик-учитель; отсутствие изначальной адаптации материала – адаптация только в случае непонимания со стороны партнера; индивидуальный подход);
- независимость партнеров при наличии общего интереса, несмотря на различие целей и путей их достижения (только в момент тандем-контакта участники работают с общим материалом – «рабочими листами для тандема»; в остальное время они свободны в выборе материала и видов учебной деятельности, учебной нагрузке и пр.);
- тандем дополняет, а не заменяет курсовое обучение, расширяя его границы;
- оценка не процесса обучения, а результата (живого общения на языке);
- русский в тандеме воспринимается как «простой» язык и как язык медиа-окружения, а стало быть актуальный и современный.

Обратимся подробнее к Я-компетенции учащегося в ее части, связанной с самообучением:

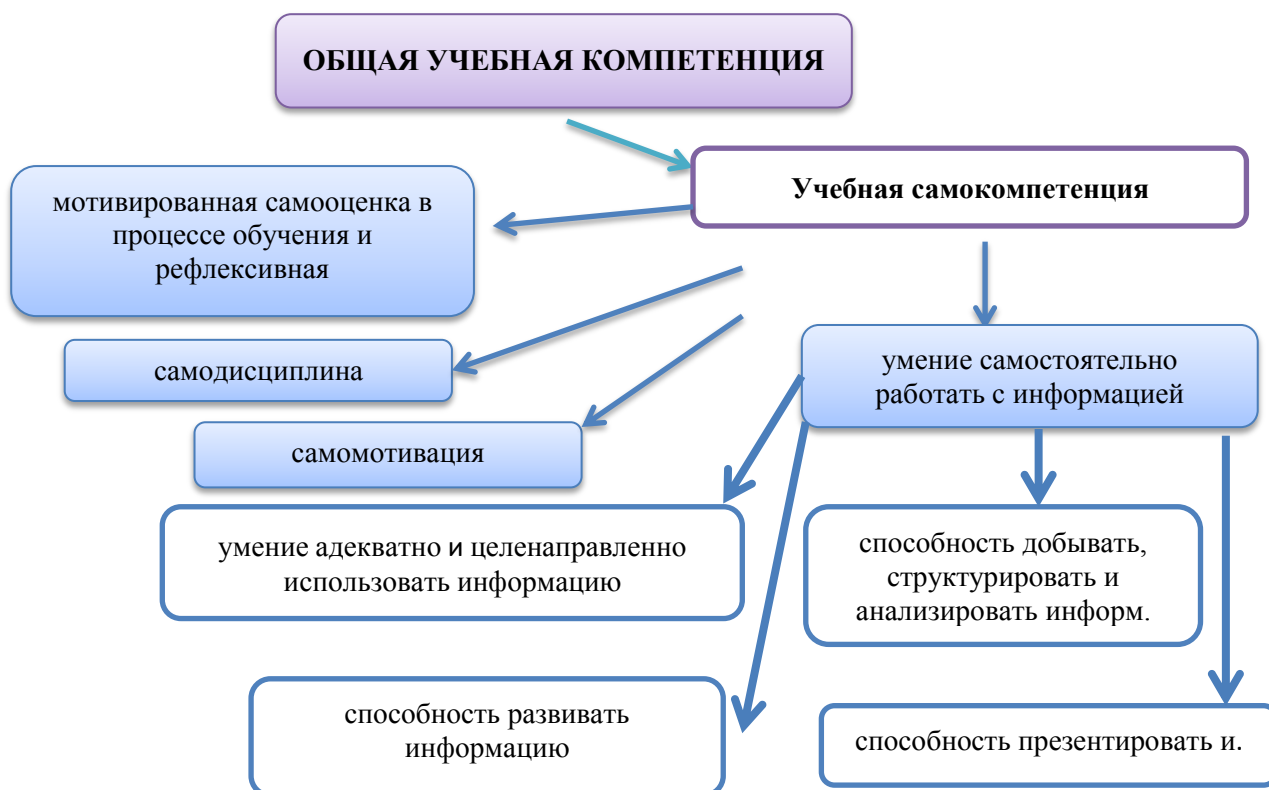


Схема 2: Составляющие учебной самокомпетенции

Способность презентовать информацию связана неразрывно с коммуникативной компетенцией (не только в ее лингвистической, но и в ее межкультурной составляющей), с медиа-компетенцией (использование ТС при презентации). С понятием учебной самокомпетенции нередко связывают термин «ответственность за обучение» (или «индивидуальная ответ-

ственность за обучение»). Он, в свою очередь привязан к личностно-ориентированному подходу (learner-centered approach) в образовании, основывающемся на независимости учащихся (learner autonomy) и их самостоятельности (learner independence).

Адресатами тандемов всех типов являются: в первую очередь, ученики средних и специальных учебных заведений, студенты и «вольные слушатели», учащиеся языковых курсов, занимающиеся изучением иностранных языков или коррективной (B2-C1) ЗУНов по второму родному языку.

Мотивацией к участию в тандеме могут стать:

- обмен учащимися между учебными заведениями (тандем как подготовка обмена);
- бесплатное обучение иностранному (второму родному) языку в рамках «обучения длиной в жизнь»;
- опора при проведении тандем-курсов на новейшие технологии;
- гибкость и индивидуальная направленность содержания курса;
- смена ролей и ответственностей, «статус эксперта»;
- относительная самостоятельность партнеров (подготовка к тандем-встречам ведется каждым партнером самостоятельно, но по предварительному согласованию темы, времени и т.п. с собеседником). Особенно важна моральная поддержка со стороны тандем-партнера (наличие реального лица, заинтересованного в результате общения, а не только обучения).

На примере российско-германских онлайн-тандемов мы убедились также в необходимости дополнительных факторов мотивации, коими для российских участников являются сертификаты участия (документальное подтверждение участия в международном курсе, с выходным тестом и указанием уровня владения языком), а для их германских партнеров – учет участия в курсе при проставлении ECTS-пунктов.

Для российских школьников тандем вскоре может стать вариантом бесплатной подготовки к ЕГЭ по иностранному языку.

Наконец, тандем дает учащимся и университетам возможность расширения языковых комбинаций (спектра изучаемых/ предлагаемых к изучению иностранных языков) по сравнению с уже предлагаемыми и связанными со ставками и финансовыми затратами со стороны вуза или языковой школы.

Подробнее о методике и практической реализации онлайн-тандемов Вы можете прочитать на сайте: <http://bilingual-online.net/> (раздел левого меню: Выпускники школ и студенты)

Литература

1. *Flechsig K. H.* Kleines Handbuch didaktischer Modelle. – Eichenzell: Neuland, 1996 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ikud.de/handbuch.htm>

Мазунова Л. К.

Башкирский государственный университет

ПРИНЦИП ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОВЛАДЕНИЯ БАЗОВЫМИ ВИДАМИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данный принцип не является новым в методике. Он прошел непростой путь эволюции, который сопровождался подчас жестким противостоянием сторонников и противников, исповедовавших разные взгляды как на язык, так и на способы его членения в целях удобства и целесообразности овладения им. Следы этой эволюции зафиксированы в названиях данного принципа: 1) принцип аспектности, 2) принцип комплексности, 3) принцип аспектно-комплексного подхода к обучению иностранным языкам, 4) принцип интегративности, 5) принцип учета взаимосвязи аспектов языка и, наконец, 6) принцип учета взаимосвязи видов речевой деятельности.

Не вдаваясь в сущность разногласий в интерпретации формулировок этих принципов, заключающихся, по сути, в том, *что и как* надо осваивать – *язык или его аспекты, виды речевой деятельности*, – отметим ключевую роль этого принципа, задающего, во-первых, вектор развертывания всего образовательного процесса, во-вторых, определяющего его целесообразность, экономичность и, в конечном счете, эффективность.

Название и интерпретация принципа, предлагаемого нами, совершенно иные.

Прежде чем дать определение принципа взаимосвязанного овладения всеми видами речевой деятельности (РД), кратко поясним его теоретическую платформу.

Все базовые виды РД – говорение, аудирование, чтение и письмо **имеют общую психофизиологическую и психолингвистическую основу – внутреннюю речь, концептуальные системы и универсальные для всех живых языков речевые механизмы – и в силу этого комплементарны, т.е. взаимосвязаны и взаимозависимы**. Коммуникативная система человека обретает целостность, т.е. функциональную и информационную мощь, лишь в случае *развитости всех, без исключения, названных видов речевой деятельности*. Однако их роль на разных ступенях развития коммуникативной системы человека далеко не одинакова. В становлении внутренней речи, к примеру, первостепенную роль играют устные формы речи – говорение и аудирование, концептуальная система интенсивно формируется в процессах чтения и письма, полноценные речевые механизмы возникают при содействии всех видов РД. Отсюда следует, что бесполезно начинать освоение языковой культуры с помощью чтения и письма. В то же время, когда сформирована, благодаря говорению и аудированию, внутренняя речь, разумно подключение чтения и письма. Включение же последних в иноязычный образовательный процесс – базовое условие дальнейшего прогресса в развитии говорения и аудирования, а также всех их психофизиологических механизмов.

В связи с этим отметим, что **письмо**, хотя и является наиболее трудной, длительно формируемой и позднее аудирования, говорения и чтения созревающей высшей человеческой способностью, **вносит наибольший вклад в формирование коммуникативной системы человека**, обеспечивая его разнообразное социокультурное бытие. Отсюда следует, что по отношению к письму в иноязычном образовании должна утверждаться новая идеология – *идеология эволюционно-исторической значимости письма как важнейшего адаптационного механизма, механизма наследования огромного пласта накопленной человечеством экстрасоматической (текстовой) информации*. Эта идеология диктует кардинальное переосмысление всех аспектов письма как деятельности, тесно связанной с человеком, культурой, в общей системе бытия.

Такое осмысление феномена «письмо», осуществленное, насколько нам известно, *впервые*, позволяет детальнее и шире увидеть механизм становления и развития письма в тесной взаимосвязи с другими видами РД. Это, в свою очередь, является предпосылкой построения более адекватной функциональной модели и пути взаимосвязанного овладения всеми ими.

Таким образом, **ценность письма** в становлении человека как вида «*homo moralis*», в развитии социума **как культуронакопительного и культуротранслирующего вида РД, как уникального средства интеграции всех способов и средств речевой деятельности в единую систему, как средства сохранения фенотипа «человек культурный», определяют его центральное место среди других видов РД**.

Методикой недостаточно осознана мысль о взаимодополняемости/«взаимоСОдействии» письма и чтения (писанно-зрительной текстовой деятельности, *по Бодуэну де Куртене*), мысль о том, что письмо и чтение на глубинном уровне *понимания-порождения* неделимы, протекают целостно и представляют единый комплементарный процесс. Для широкой аудитории письмо актуально не своим высшим уровнем – письмом-продукцией, обеспечивающим проективную человеческую деятельность. Более актуально оно теми своими видами, которые опосредуют познавательную, ценностно-ориентационную деятельность, а также дистанционное взаимодействие людей на базе текстов. Реализация названных видов человеческой деятельности неэффективна, а в образовательном процессе

просто невозможна без письма-фиксирования, письма-репродукции, письма-трансформации и их инвариантов. Именно эти виды письма, обеспечивая развитие частных умений смыслового восприятия и понимания иноязычного текста, создают предпосылки для осознания закономерностей «языкоречи» в текстопорождении и развитии соответствующих умений. В процессах смыслового восприятия канонических текстов и последующих трансформаций их содержания и формы – сжатия, расширения – осваиваются способы концептуализации знаний, социально значимый опыт, «наполняется» социокультурным содержанием сознание субъекта образовательного процесса.

Цель овладения культурой иноязычного письма (КИП) понимается нами как необходимость сформировать способность свободного пользования базовыми жанрами и стилями письменной формы интересующих нас языков для решения учебных, профессиональных и личностных задач обучаемых, связанных с концептуализацией знаний (энциклопедических и языкоречевых), дистанционным взаимодействием людей вне времени и пространства, а также необходимостью самовыражения личности. Процесс формирования КИП в русле обозначенной цели будет способствовать в наилучшей степени развитию всех остальных видов РД.

На каких же принципах строится процесс овладения КИП? Предложенные нами пять принципов представляют собой систему положений, которые определяют сущность процесса овладения КИП и касаются *структурных единиц письма, механизма овладения ими, логики и динамики развития процессов письма*. Назовем эти принципы: 1) *принцип смысловой основы овладения КИП*; 2) *принцип овладения КИП эти на текстовой основе*; 3) *контрастивно-сопоставительный принцип овладения всеми аспектами КИП*; 4) *принцип иерархически-уровневого развития КИП*; 5) *принцип овладения КИП в методическом цикле «понимание - порождение»*.

Не останавливаясь на раскрытии содержания данных принципов (см. об этом подробно монографию «Письмо как способ и средство сохранения фенотипа “человек культурный”», 2005), отметим лишь, во-первых, их связанность с вышележащим уровнем иерархизированной системы принципов овладения иностранным языком и транслируемой им культурой и, во-вторых, значимость большинства из них и для остальных видов РД. Последним и обусловлена материализация взаимоСОдействия письма всем остальным видам РД.

Далее мы кратко остановимся на единице овладения КИП, затем дадим общую схему технологии овладения данным видом РД и прокомментируем ее.

Следует отметить, что овладение КИП осуществляется на основе стратегии контрастного сопоставления систем устной и письменной форм иноязычного общения, с одной стороны, и систем письменной формы контактирующих языках (родной – иностранный), с другой стороны, что предполагает использование нетрадиционной единицы обучения и столь же нетрадиционного, специфического содержания обучения, о которых далее и пойдет речь.

Под *единицей обучения КИП* понимается минимальная структурно-функциональная единица иноязычного письма как формы общения, обладающая культурологической ценностью, являющаяся образцовой и нормативной и в формально-языковом, речевом и социокультурном аспектах, репрезентативная в жанрово-стилевом аспекте. Перечисленным требованиям отвечает канонический (образцовый) иноязычный письменный текст определенного жанра и стиля. Отметим, что единица обучения КИП должна обладать достаточным информационным базисом для развертывания мотивированной текстовой деятельности с целью личностно значимого, социально приемлемого конструирования повседневности доступными для обучаемого вербально-культурными средствами.

Дадим определение тексту как единице овладения КИП. *Текст* – это методически целесообразный, аутентичный фрагмент культурно-языкового пространства, в рамках которого моделируется социокультурно приемлемое взаимодействие обучаемого посредством управляемой текстовой деятельности; в процессе деятельности осваиваются средства (письменный язык как система) и способы (базовые каноны основных жанрово-стилевых регистров осваи-

ваемого ИЯ). Ценность текста как единицы обучения не ограничивается его социокультурным наполнением. Не менее важным качеством, определившим выбор текста как основной образовательной единицы, является его способность обнаруживать и демонстрировать текстообразующие потенции составляющих его формально-языковых средств. Текст дает бесконечные образцы выбора и реализации языковых средств всех уровней для решения комплекса проблем межкультурного взаимодействия, включая нормы, правила, уровни общения соответствующего социума. Текст способен «отдать» уникальную информацию о правилах поведения языковых средств всех уровней ИЯ – грамматического, лексического, пунктуационного и графического. В условиях овладения письмом вне страны изучаемого языка текст является уникальным способом моделирования отсутствующей лингво-социокультурной среды, единственным условием расширения этого пространства и обеспечения сколь угодно продолжительного пребывания обучаемого в этом пространстве. Известно, что отличительные, дифференциальные признаки, равно как и сходные, легче улавливаются и прочнее усваиваются в сопоставляемых идентичных объектах на контактируемых языках. Этим обусловлено введение и использование при обучении ИП так называемого *бинарного текста* в качестве единицы овладения ИП в условиях контрастивного сопоставления всех уровней письма.

Под *бинарным текстом* понимается два идентичных по жанру, стилю предметному содержанию канонических текста на двух контактирующих языках – родном и иностранном, – служащих базой для овладения всеми аспектами и уровнями иноязычного письма с опорой на сходства и учетом социокультурных и формально-языковых различий в контактирующих культурах письма на родном для обучаемого и иностранном языках. Использование бинарных канонических (эталонных) текстов в качестве учебной единицы в значительной степени снимает проблему социокультурного насыщения процесса овладения иноязычным письмом (ИП). Совокупность специально отобранных канонических текстов определенной учебной программой для разных этапов обучения жанрово-стилевого репертуара составляет основное содержание обучения КИП.

Целесообразно представить теперь базовые уровни письма.

Учитывая общий интегративный характер процесса становления КИП, как и любой другой речевой способности (например, говорения, аудирования), целесообразно выделить в качестве промежуточных целей моменты развития письма, обуславливающие появление новых и самостоятельных его функций. Первой важной функцией на длинном пути развития письма является функция *графического фиксирования*, сначала *визуально воспринимаемого* иноязычного текста, далее стимулируется появление функции *дословной, а затем и выборочной графической записи звучащего* иноязычного текста (чужого, кем-то созданного). Сюда относятся всякого рода диктанты, выполняемые с учетом нарастания трудностей. Функция графического фиксирования иноязычного текста реализуется с помощью элементарного уровня письма – *письма-фиксирования* или *технического письма*.

Фонемно-графемные, графемно-фонемные, орфографические и пунктуационные навыки, заложенные в устном вводном курсе и совершенствуемые в процессе овладения техническим письмом на базе двуязычных текстов таких жанров, как записи разных видов (наличие зрительной опоры или под диктовку, со слуха), дословное конспектирование и др. являются технической предпосылкой и сигналом перехода ко второму, более сложному уровню ИП – *письму-репродукции*. Уровень КИП *письмо-репродукция* предполагает владение умениями реконструирования текста. Развитие КИП данного уровня осуществляется на базе жанра *изложение* разных стилей и типов структуры содержания (например, изложение повествовательного, описательного типов или типа рассуждения).

Результатом овладения КИП второго уровня сложности являются умения передать содержание заданного текста словами автора, а также своими словами в заданном жанрово-стилевом регистре. Овладение письмом рецептивно-репродуктивного характера сопровождается экспликацией разнообразной текстовой информации – смысловой, социокультурной, текстологической, в том числе жанрово-стилевой и лингвистической.

Как видим, все эти действия лежат в основе процесса понимания (декодирования) текста, т. е. процесса, противоположного порождению (кодированию), т.е. письму. Таким образом, овладение умениями декодирования текста, развиваемого на данном этапе на базе бинарных текстов – русскоязычных и иноязычных, – создает возможность для выявления дифференциальных, отличительных признаков внутри каждого из используемых в текстовой деятельности жанров речи. Осознание и учет последних и является предпосылкой для создания адекватных в жанрово-стилевом и социокультурном аспектах иноязычных текстов. Черты сходства и различий, выявляемые в результате сопоставления бинарных текстов каждого жанра, являются надежной ориентировочной основой при создании «собственных» иноязычных текстов.

Третий уровень сложности письма связан с созданием текстов вторичных жанров, в основе которых лежит компрессия текстового содержания. В отличие от письма-репродукции овладение базовыми жанрами письма данного уровня сложности – резюме по прочитанному/прослушанному тексту, тезисы, аннотация, реферат и др. – осуществляется с помощью речевых действий, связанные не просто с репродукцией, но также с реконструкцией и трансформацией заданного текста. Все эти действия направлены на компрессию содержания исходного текста, на сохранение смыслового тождества созданного вторичного текста исходному, авторскому. Умения компрессии текстового содержания являются мощным инструментом интеллектуального развития обучаемого, т.к. обеспечивают *концептуализацию предметных и абстрактных знаний* – одну из трех базовых целей речевой коммуникации обеих форм, устной и письменной, на любом языке.

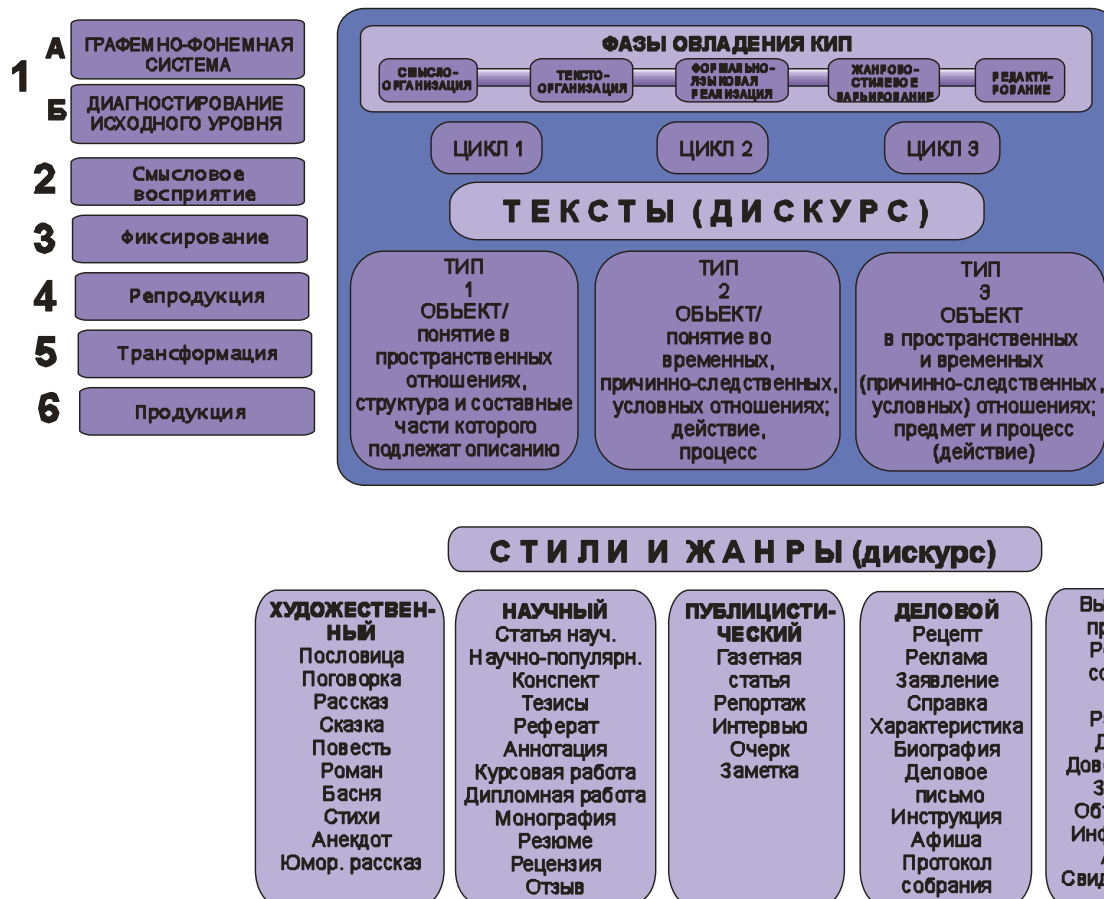
Отметим, что жанры делового письма, которые используются для дистанционного взаимодействия людей и в которых элемент креативности сведен до минимума, целесообразно осваивать в рамках рецептивно-репродуктивного уровня письма. Ввиду широкого использования в европейской культуре письменного делового общения посредством стандартизированных бланков и формуляров, задача овладения данным видом письма сводится к знакомству с соответствующими бланками-шаблонами – *заявление, текстовая и табличная формы биографии, резюме, реклама, объявление, рекламация, анкеты разных видов и назначений, договора и пр.*

Четвертый базовый уровень КИП – *продуктивное письмо*, органично «вырастает» из трех предыдущих уровней – технического письма-фиксирования, письма-репродукции и письма-трансформации. Здесь возможно также использование большого разнообразия вариантов видов письма и жанров письменной речи.

Под *методическим циклом* понимается наиболее крупная организационная единица моделируемого процесса, в рамках которого осваиваются базовые процессы, реализующие полный «жизненный цикл» текста [4] – *смысловое восприятие/понимание – порождение*. Этот процесс, названный нами термином «*смыслоорганизация*», протекает на глубинном уровне текстовой деятельности нерасчлененно, целостно: в текстовой деятельности обеих модальностей (видов) – чтении, связанном со смысловой переработкой и пониманием воспринимаемого текста, и в письме, предназначенном для порождения содержания и текстовых смыслов [2; 3 и др.].

Процессу смыслоорганизации и, следовательно, соответствующего ему этапу учебного процесса в разработанной нами теории-модели – *этапу овладения смыслоорганизацией текста* – отводится центральная роль. Центральная роль этапа смыслоорганизации, составляющего внутреннюю, глубинную суть текстовой деятельности, проявляется в том, что последующее развертывание внешней стороны текстовой деятельности, а именно: отбор языковых средств, их организация в текстовые фрагменты, а последних в связный, целостный текст с учетом закономерностей текстообразования соответствующей текстовой модели определяется им в решающей степени. Излишне подчеркивать, что целостно протекающий на глубинном уровне процесс *смысловое восприятие/понимание-порождение* является сущностной основой внешней текстовой деятельности на любом из живых языков.

СХЕМА ОВЛАДЕНИЯ КИП



Представим схему-модель организационной структуры процесса овладения КИП (см. с. 9). Кратко поясним эту схему. Интегративный процесс овладения КИП членится в **организационном** аспекте на *методические циклы, фазы и этапы*. Самым крупным разделением процесса овладения КИП является членение на так называемые *методические циклы*. Процесс овладения КИП состоит из трех базовых методических циклов. *Трехцикличность* процесса определяется количеством базовых текстовых моделей, к которым согласно новейшим текстотипологическим исследованиям [4] стало возможным свести все многообразие существующий текстов (дискурс). Каждая из базовых моделей текста характеризуется своим набором «ядерных» характеристик, присущих как внутренней, так и внешней сторонам текста. В этой группе характеристик *доминантной* является *тип структуры содержания*. Именно этой характеристикой текста определяются все остальные характеристики текста и сам процесс свертывания (смыслового восприятия/понимания) и развертывания (порождения) текста.

Важность овладения уровнем смыслоорганизации как доминантным уровнем текстовой деятельности любого вида и сложности обусловили структурирование данного процесса в рамках каждого из трех *методических циклов* на *фазы и подфазы*. Структурирование процесса на фазы и подфазы позволяет тщательнее прорабатывать каждый уровень текстопорождения и обеспечивает плавный межфазовый переход. Фазовое структурирование процесса овладения сущностной основой иноязычной текстовой деятельности тесно увязывается с функциональными особенностями ИП как феномена культуры и образования и определяется необходимостью овладения его основными и вспомогательной функциями – 1) *дистанционного взаимодействия* во вневременных и внепространственных условиях *общения / коммуникации / аутокоммуникации*, 2) *концептуализации знаний*, 3) *рефлексии / саморефлексии* и 4) *фиксирования* (вспомогательная функция). Изложенными соображениями обусловлено структурирование каждого методического цикла учебного процесса на *пять фаз* согласно *пяти базовым видам*

ИП, используемым в иноязычном образовании для реализации вышеназванных его функций, и одной *пропедевтической фазой* с подфазами *А* и *Б*.

К началу овладения КИП обучаемые, судя по программам обучения письменной и устной речи на РЯ, должны ориентироваться в типах речи и типологии русскоязычных текстов, различать основные жанры и стили устной и письменной форм коммуникации, иметь не только представление, но и довольно прочные навыки и умения в разных видах текстовой деятельности, а также ориентироваться в особенностях общения с помощью языка. Все эти знания, навыки и умения успешно могут и должны служить опорой при овладении КИП.

Учитывая сказанное, понятно назначение *пропедевтической фазы*, предваряющей процесс овладения КИП. Блоки **А** и **Б**, расположенные в верхнем левом углу схемы соотносятся с подготовительной (пропедевтической) фазой учебного процесса. Эта фаза, разделяемая нами условно на две подфазы, реализуется в рамках устного вводного курса и связана исключительно с устноязычной, контактной формой общения. Правомерность реализации цели и задач пропедевтической фазы овладения КИП на основе устноязычных видов РД базируется на психофизиологических закономерностях онтогенеза письма, в частности, на генезисе письма от устной формы языка [Выготский 1956].

Немалые возможности в языкоречевой коммуникации на РЯ обучаемых, приступающих к овладению КИП, с самого начала активно используются в процессе овладения КИП, что направляет процесс по наиболее оптимальному, экономному пути. Они определяются с помощью специально разработанного для этой цели диагностирующего теста и служат исходной, стартовой точкой начала процесса овладения КИП. Исходя из этого, целью *подфазы А* является коррекция и систематизация основных текстологических навыков и умений, сформированных на базе РЯ обучаемых. К ним относятся навыки и умения, обеспечивающие 1) ориентацию в типологии текстов, 2) определение логической схемы мысли, характерной для русскоязычного стиля мышления, 3) логико-композиционное выстраивание текстового содержания, 4) реализацию специфических особенностей текста – связности, информативности, последовательности, пресуппозиции, модальности и др., 4) формально-языковую, а также 5) социокультурную корректность создаваемого текста и др.

На *подфазе Б* овлаиваются базовые интонационные модели ИЯ – основа для будущего корректного пунктуирования письменных текстов; устанавливаются фонемно-графемные и графемно-фонемные соответствия – база для развития фонематического слуха; формируются графические, каллиграфические и орфографические навыки нормативного начертания единиц всех уровней осваиваемого языка – *техническая основа* будущей КИП.

Если первая, предваряющая процесс овладения КИП пропедевтическая фаза, связана, во-первых, с определением исходного уровня владения письмом на РЯ обучаемых и, во-вторых, с подготовкой технической основы будущего умения письма, то все последующие пять фаз предполагают овладение умениями собственно письма от элементарного уровня (*письмо-фиксирование*) до целевого (*уровень письма-рефлексии/ саморефлексии*) через овладение его промежуточными видами (*письмо-репродукция* и *письмо-трансформация*). Кратко поясним фазовое развитие процесса овладения КИП.

Первая и вторая фазы учебного процесса осуществляются на базе иноязычной текстовой деятельности рецептивно-аналитического характера и предполагают овладение техническим умением корректного письменного *фиксирования* своих и чужих устных высказываний с помощью графической системы ИЯ. Наряду с текстами, материализующими устные речевые высказывания и сохраняющими характерные особенности устной формы общения, здесь используются также канонические тексты письменной формы общения. В процессе рецептивно-аналитической текстовой деятельности на базе указанных видов текстов выявляются сходства и различия между двумя существующими альтернативными формами речи. Цель этой работы – устранение отрицательного интерферирующего влияния устной формы общения на письменную путем опоры на сходства и «отталкивания» от выявленных между ними различий. *Третья фаза* в овладении КИП – рецептивно-

репродуктивная – предполагает овладение умениями реконструирования готового чужого текста как условия овладения «ядерными» характеристиками внешней формы текста, а также умениями его жанрово-стилевого варьирования.

Если до сих пор овладение КИП осуществлялось в процессах рецептивно-аналитической и рецептивно-репродуктивной деятельности и протекало на базе «чужих», т. е. кем-то созданных канонических аутентичных текстов разных жанров и стилей, то, начиная с *четвертой фазы*, акцент с рецептивной деятельности постепенно начинает перемещаться на продуктивную текстовую деятельность. *Четвертая фаза* овладения КИП представляет собой промежуточную фазу, логически объединяющую первые три фазы рецептивного плана, с пятой, собственно продуктивной фазой. Если первые три фазы процесса предоставляют обучаемым возможность наблюдать «устройство» базовых видов текста с разных точек зрения, под разными углами и в разных условиях, сопоставляя их с текстами на РЯ, анализируя и реконструируя их, выполняя с ними всевозможные манипуляции, то в четвертой фазе обучаемый получает возможность создать «свой», но пока вторичный текст – некий аналог первичного, тождественный ему в содержательном плане, но отличающийся от него разной степенью развернутости содержания. В силу указанной специфики данная фаза названа нами *репродуктивно-трансформационной фазой*. В этой фазе осваиваются с помощью *письма-трансформации* жанры вторичных текстов различной степени свернутости – *конспект, реферат, тезисы, аннотация* и др. Как и в предыдущих фазах учебного процесса продолжается освоение жанрово-стилевых и формально-языковых особенностей, обогащаются концептуальные системы обучаемых и осваиваются структурно-композиционные особенности текстов вторичных жанров.

Общим результатом овладения КИП в репродуктивно-трансформационной фазе является овладение умением экспликации разнообразной текстовой информации (овладение алгоритмами чтения) и развитие умения с помощью вторичных текстов материализовать извлеченную из текста информацию, сохраняя при этом тождество исходному. Фаза экспликации текстовой информации и последующей ее материализация с разной степенью свернутости и в соответствии с канонами жанров вторичных текстов существенно облегчает переход к целевому виду ИП – *социокультурно приемлемому письму-продукции*, являющемуся содержанием учебного процесса в *пятой фазе*.

При овладении каждым из базовых видов письма предусматривается фаза жанрово-стилевого варьирования. Цель этой фазы – овладение средствами и способами жанрово-стилевых преобразований текста, установление жанрово-стилевых различий на уровне смыслоорганизации, текстоорганизации и лингвистической реализации. Знание этих различий (и, безусловно, сходств) является ориентировочной основой в репродуктивной, трансформационной и продуктивной фазах овладения КИП.

Завершая изложение фазовой логики развертывания учебного процесса, следует обратить внимание на два важных обстоятельства. Первое состоит в том, что каждая из обозначенных выше функций ИП реализуется одним из базовых видов письма и его инвариантами. Так, например, на начальной ступени вузовского обучения *вспомогательная функция* ИП реализуется с помощью *письма-фиксирования (технического письма)*, проявляющегося в учебном процессе в разнообразных *инвариантах* – фиксирование текста, воспринимаемого визуально или аудитивно; фиксирование текста, осложненное решением лингвистических, текстологических, содержательно-смысловых задач. Базовая функция письма – как *концептуализация знаний* – осуществляется с помощью *письма-репродукции* и его *инвариантов* – *письма-реконструкции, письма-трансформации, письма-компрессии (сжатия/расширения)*.

Второе обстоятельство связано с вышеупомянутой *трехциклическостью* интегративного процесса овладения КИП. Результаты новейших текстотипологических исследований позволяют свести бесконечное многообразие существующих текстов к конечному числу базовых текстовых моделей, характеризующихся инвариантным набором «ядерных» характеристик. Н.П. Пешкова, взяв за основу доминантную характеристику внутренней формы текста – тип структуры содержания – выделяет три основных типа текстов. Под

типом текста при этом ею понимается «иерархический комплекс его [текста – Л. Мазунова] характеристик, принадлежащих внешней и внутренней форме, т. е. поверхностной организации речевого произведения и глубинной структуре его содержания» [4, 173]. Анализ «ядерных» текстовых характеристик, принадлежащих внешней и внутренней форме текста позволил ей свести все многообразие текстов к трем базовым типобразующим моделям – модели типов текстов с денотативной структурой содержания, внешне напоминающей 1) «дерево», 2) «сеть» и 3) сочетание «дерево» и «сеть». Выявленные типобразующие модели текста коррелируют с тремя существующими типами речи – описанием (типобразующая модель текста – «дерево»), повествованием (типобразующая модель текста – «сеть») и рассуждением (типобразующая модель текста – сочетание «дерево» и «сеть»). Назовем ядерные характеристики, дифференцирующие текстовые модели и положенные Н.П. Пешковой в основу разработанной ею текстотипологической классификации. Это в первую очередь характеристики, принадлежащие внутренней форме текста – *тип структуры содержания*, а также связанные с ним *тип внутренней развернутости* и *тип пресуппозиции/импликация*, а также характеристики поверхностной организации текста – *способ изложения*, *тип последовательности*, *тип структурно-синтаксической организации*, а также *тип модальности* [Там же]. Необходимость овладения, прежде всего, этими тремя базовыми моделями текстов с характерными для них инвариантами «ядерных» характеристик обусловлено наиболее крупное структурирование интегративного процесса овладения КИП на методические циклы. Таким образом, необходимость овладения тремя обозначенными моделями типов текста, открывающая путь ко всему текстовому разнообразию ИЯ, определяет отбор текстового массива (дискурса) как содержательной основы интегративного процесса овладения КИП.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1956.
2. *Жинкин Н. И.* Развитие письменной речи у учащихся 3–7 классов // Известия АПН РСФСР. – 1956. – № 6. – С. 141–250.
3. *Новиков А. И.* Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983.
4. *Пешкова Н. П.* Типология научного текста: психолингвистический аспект: монография. – Уфа: Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т, 2002.

Никольская Г. Н.

Институт содержания и методов обучения РАО

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Введение государственного стандарта общего образования позволяет обеспечить единство образовательного пространства в Российской Федерации, обеспечить равные возможности для всех граждан в получении качественного образования.

Государственный стандарт включает три компонента: 1) Федеральный компонент; 2) Региональный (национально-региональный) компонент; 3) Компонент образовательного учреждения.

Федеральный компонент государственного стандарта общего образования разработан в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 г. и Федеральным базисным учебным планом для общеобразовательных учреждений Российской Федерации, утвержденным приказом Минобрнауки России.

Федеральный компонент структурирован по трем ступеням общего образования: 1) начальное общее; 2) основное общее; 3) среднее (полное) общее образование.

Федеральный компонент государственного стандарта среднего (полного) общего образования представлен на базовом и профильном уровнях.

В соответствии с федеральным компонентом принят федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации, в котором определено количество учебных часов на преподавание русского, родного и иностранного языков. Установлено годовое распределение часов, что дает возможность образовательным учреждениям перераспределять нагрузку в течение учебного года, использовать модульный подход, строить рабочий план на принципах дифференциации и вариативности.

Стандарт основного общего образования по русскому, родному и иностранному языкам включает:

1. Цели обучения языкам.
2. «Обязательный минимум содержания образовательных программ», включающий три подраздела: «Содержание, обеспечивающее формирование языковой и лингвистической (языковедческой) компетенций», «Содержание, обеспечивающее формирование культуроведческой компетенции».
3. «Требования к уровню подготовки выпускников», в которых выделены блоки: знать / понимать; уметь; аудирование и чтение, говорение и письмо; использование приоритетных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни.

В Государственном стандарте сформулированы основные цели обучения предметам филологического цикла.

Цель обучения филологическим предметам, поставленная в стандарте перед общеобразовательными учреждениями, определила новый концептуальный подход к системе образования по русскому, родному и иностранному языку – происходит переориентация процесса обучения с предметно-знаниевой парадигмы на развивающую. На передний план выдвигается всестороннее развитие личности школьника, его познавательных и созидательных способностей путем включения его в различные виды деятельности. Изучение языков в школе направлено на воспитание у школьников положительного отношения к русскому и иностранному языкам, к культуре народа, говорящего на этих языках; на осознание учащимися важности изучения и знания этих языков в современном мире. Эти идеи определяют стратегию и тактику преподавания русского языков в целом.

Цели, содержание, методы, приемы, средства обучения, инновационные технологии обучения направлены на развитие личности ученика, его речемыслительных, духовных способностей.

Так, эти положения послужили основанием для разработки рабочих программ по русскому языку для общеобразовательных учреждений с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения: «Русский язык. Литература: 5–9 классы. Рабочие программы для общеобразовательных учреждений с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения» (Г. Н. Никольская, С. К. Бирюкова, Р. З. Хайруллин) – М., СПб.: Просвещение, 2012. – 239 с.; «Русский язык. Литература: 10–11 классы. Рабочие программы для общеобразовательных учреждений с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения» (Г. Н. Никольская, С. К. Бирюкова, Р. З. Хайруллин).

Общая глобальная цель, сформулированная в Стандарте, позволила определить основные концептуальные подходы к формированию содержания образования по русскому языку как неродному:

1. Воспитывать в учащихся гражданственность и патриотизм, национальное самосознание путем изучения русской культуры во взаимодействии с культурой своего народа; привить любовь к русскому языку как к духовной ценности, средству общения и получения знаний в различных сферах человеческой деятельности.
2. Получить знания о русском языке, его устройстве, закономерностях, основных нормах русского литературного языка, их особенностях в сравнении с нормами в родном языке. Обеспечить свободное владение основными нормами русского литературного языка (орфоэпическими, орфографическими, лексическими, грамматическими, стилистическими).

3. Владеть коммуникативными умениями и навыками – мотивированного употребления языковых средств в различных сферах и ситуациях общения. Развить речевые и мыслительные способности учащихся, помочь овладеть логическими операциями: анализировать, классифицировать, обобщать и т. д.
4. Обучить нерусских школьников речевому этикету как одному из средств воспитания толерантного сознания и культуры общения.

Принципиально новым является описание целей обучения в контексте формирования и развития коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой), культурологической компетенций.

Идеи, заложенные в них, содержат огромные возможности для реализации задач обучения не только русскому языку, но и иностранному языку учащихся общеобразовательных школ.

Их можно рассматривать и как потенциальные подходы в формировании содержания программ по названным предметам.

Коммуникативная компетенция предусматривает овладение всеми видами речевой деятельности: чтение, аудирование, говорение, письмо, основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками целесообразного и оптимального использования усвоенного материала в различных сферах и ситуациях общения; владение функциональными типами, стилями и жанрами речи: рассказ, отзыв, реферат, выступление, доклад, статья, рецензия, интервью, очерк, репортаж, расписка, доверенность, заявление, протокол, резюме, аннотация; различными видами чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое).

Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции направлены на освоение знаний о русском языке, его особенностях по сравнению с родным языком. Обучение направлено на усвоение грамматического рода, категории одушевленности / неодушевленности, видов глагола, согласование и управление слов в предложении, порядок расположения слов в предложении и т.д. Методы работы направлены на предупреждение интерферентных ошибок, являющихся следствием ложных соответствий, которые обучаемые устанавливают между единицами двух языковых систем – родного и русского.

Осуществляется обучение основным нормам русского литературного языка (орфоэпическим, орфографическим, лексическим, грамматическим, пунктуационным, стилистическим).

Учащиеся приобретают умения целесообразного и оптимального использования языковых средств в речи для достижения целей общения, а также умения и навыки работы со справочной литературой, разнообразными словарями.

При изучении русского языка обращается внимание на многофункциональность изучаемого языкового явления, это помогает развитию эстетического вкуса, способности оценивать красоту, содержательную глубину, точность, выразительность художественного текста; умение оценивать стилистическое соответствие типу речи (описание, повествование, рассуждение), жанру (рассказ, заявление, публичное выступление).

Культурологическая компетенция предусматривает осознание учащимся русского языка как формы выражения национальной культуры русского народа во взаимосвязи с культурами других народов (финно-угорских, тюркских, монгольских и других).

Основными принципами воспитательной работы в национальной школе являются принципы народности, историзма, диалога культур. Особое значение придается диалогу культур, способствующему формированию национального самосознания, познанию русской культуры во взаимосвязи с культурой своего народа (быт, обычаи, обряды, праздники, традиции и др.); познание современной культуры (литература, живопись, искусство).

Диалог культур является важным средством формирования этнокультурологической компетенции языковой личности в национальной школе. Использование на занятиях по русскому языку текстов с этнокультурным содержанием формирует социокультурные стереотипы речевого общения – готовность и способность к общению с другими народами, проживающими в нашей стране, уважительное отношение к ним, взаимопонимание, взаимопомощь в жизни и труде.

Внедрение в практику школьного образования рассмотренных концептов будет содействовать формированию глубоких знаний, коммуникативных, общеучебных умений и навыков, культурологических представлений, способствующих развитию и социализации личности, важной и необходимой для многонационального государства.

Выводы

Рассмотрение проблем, связанных с отбором содержания языкового образования в современной школе позволило сформулировать концептуальные подходы к его формированию:

1. Модернизация содержания образования, прежде всего, должна быть направлена на воспитание личности, его духовно-нравственных и интеллектуальных качеств, творческих способностей.
2. В соответствии с идеями, заложенными в Государственном стандарте, содержание языкового образования включает овладение четырьмя видами компетенций:
 - а) коммуникативной, направленной на овладение различными видами речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, слушание) в разных сферах общения, развитие интеллектуальных, творческих способностей обучающихся, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности;
 - б) языковой и лингвистической компетенций, предполагающих овладение нормами изучаемого языка, знаниями о его уровнях, единицах, их функционировании в речи;
 - в) культурологической, которая включает знания об истории, духовных ценностях, культуре народа, язык которого изучается, и формирование общероссийского, гражданского сознания.

Рупышева Л. Э.

Восточно-Сибирская государственная академия культуры и искусств

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (из опыта работы)

Профессиональная компетентность в современных условиях становится основным показателем качества обучения [1]. Большое значение придается инновационным направлениям в преподавании языка. Для повышения эффективности и подготовки специалистов используются различные современные технологии, такие как проектная методика, метод case-study и т. д.

В проектной методике обучения немецкому языку формируются различные умения, такие как структурирование иноязычной речевой деятельности, поиск информации, выделение и сопоставление различных материалов и т. д., что позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализу информации.

При этом особое внимание уделяется, как межпредметным связям, которые аккумулируют накопленные знания по различным дисциплинам и их используют в повседневной практике, так и ориентации обучения на межкультурное общение.

Примерами проектной методики могут служить экскурсии, разработанные студентами 5 курса по специальности «Экскурсионный туризм». В процессе планирования была сформулирована цель проекта – пешие экскурсии по городу Улан-Удэ «Durch die große, große Nikolajewskaja Straße», распределены обязанности между студентами, определены сроки реализации проекта.

Они исследовали тему «Исторический Улан-Удэ», по которой привлекался большой информативный материал, в результате чего у них сформировалось четкое и полное представление об известных личностях, исторических достопримечательностях города, с его уни-

кальным архитектурным обликом. Первая фаза проектной работы представляла собой сложную внеаудиторную работу сбора материалов. На основе полученных данных (вторая фаза) студенты подготовили презентации, затем на открытых занятиях по немецкому языку они продемонстрировали свои языковые навыки и умения. Третья фаза включала в себя обсуждение, оценка вклада студентов в проект, «плюсы» и «минусы» в общей работе. Кроме того, этот проект был представлен на межвузовском методическом семинаре «Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики», где была дана высокая оценка сформированности знаний и умений немецкому языку.

Результатом проектной работы явилось пособие, содержащее тексты об экскурсиях по Улан-Удэ на немецком языке, целью которой является подготовить учащихся к реальному диалогу культур, помочь овладеть умением говорить на темы страноведческого характера, а также расширить их кругозор. Опыт общения с учащимися показывает, что многие из них с трудом ориентируются в своем родном городе, плохо знают достопримечательности. Основная задача проектной деятельности – научить использовать немецкий язык в приложении к своей культуре. В центре внимания – немецкоязычное описание русской (бурятской) культуры, немецкий язык выступает как язык межкультурного общения.

Следующим шагом в обучении явилось занятие-конференция с выступлениями студентов (презентациями по блокам) «Развитие туризма в Бурятии». Были представлены темы: «Развитие инфраструктуры в Бурятии», «Разработка туров, маршрутов по Республике Бурятия», «Привлечение иностранного капитала», «Нехватка квалифицированного персонала в туризме». Также была проведена предварительная работа по поиску источников информации (поиск по ключевым словам в Интернете, анализ каталогов печатных изданий, журнальных статей, статистических сводок) и оформлению контрольных текстов. В ходе подготовки презентации студенты дополнили интересный богатый материал слайдами в Power Point. Такие нестандартные занятия способствуют активизации учебного процесса, приучают самостоятельности, творчеству.

Таким образом, прежде всего от преподавателя требуется профессиональная компетентность по читаемому предмету, знания в области педагогики и психологии, менеджмента. Проектная методика является также средством самосовершенствования и самообразования и реализует когнитивную потребность.

Литература

1. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30–33.

Сулова Ю. В.

Военно-воздушная академия

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АВИАЦИОННОГО ПЕРСОНАЛА

Профессиональная деятельность авиационного персонала претерпевает значительные изменения. В последнее время большое число российских авиационных специалистов принимают участие в выполнении миротворческих миссий по всему миру. Общение осуществляется на международном – английском языке. В период стремительно развивающихся международных контактов в разных сферах современного общества, образования, социальной жизни и профессиональной деятельности английский язык становится важным средством профессионального общения для авиационного персонала.

Авиационный английский язык является языком для специальных целей. Помимо радиосвязи между пилотом и диспетчером авиационный английский используется для проведения

брифингов, объявлений, переговоров между членами экипажа, техническим персоналом, борт-проводниками, менеджерами и чиновниками в сфере авиации. Это язык метеорологического обеспечения полетов, самолетостроения, организации воздушного движения.

Стандарт Международной организации гражданской авиации (ИКАО) в отношении навыков владения авиационным персоналом авиационным английским языком предусматривает свободное общение в процессе речевой связи (телефонная / радиотелефонная) и при непосредственных контактах, используя диалект или акцент, которые понятны для авиационного сообщества [5, 38]. Так как местом работы большинства авиационных специалистов является международный аэропорт, они также должны быть способны читать эксплуатационную документацию в оригинале и воспринимать на слух иноязычные сообщения. Рекомендованный ИКАО рабочий уровень владения английским языком достаточно высок. Поэтому при изучении дисциплины «Авиационный английский язык» необходимо совершенствовать, а в некоторых случаях – формировать и развивать коммуникативные навыки и умения авиационного персонала.

Авиационные специалисты должны уметь отслеживать происходящие изменения в воздушном движении, мгновенно и точно осмысливать передаваемую информацию и оперативно реагировать на возникновение нестандартных ситуаций. Следовательно, одна из основных задач, стоящая перед преподавателями дисциплины «Авиационный английский язык» – обучить авиационных специалистов точному и адекватному пониманию при восприятии профессионально – ориентированных иноязычных текстов. Достичь названных целей можно только при условии организации процесса обучения аудированию на достаточно высоком уровне.

Аудирование определяется как «процесс, состоящий из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания слышимого сообщения» [2, 25]. Известно, что в практике преподавания методика обучения аудированию наименее разработана.

Анализ работ авторов, занимающихся проблемами восприятия и понимания иноязычной речи учащимися неязыкового вуза, позволяет выделить некоторые основные направления в изучении данного вопроса. Это исследования, связанные с изучением механизмов восприятия, формированием навыков и развитием умений аудирования (М. П. Коваленко, 2003; Н. С. Харламов, 1982 и др.), выявлением трудностей понимания аудиосообщений (Н. Ю. Абрамовская, 2000; Н. В. Елухина, 1996; и др.), с речеведческими основами аудирования (К. М. Бржозовская, 2003; Ю. А. Никитина, 2002;). Исследование М. З. Шишло посвящено разработке оригинальной методики обучения аудированию в условиях радиокommunikации на море (Шишло, 2002), автор Л. В. Бондарева предложила методику формирования фонематического слуха курсантов авиационных вузов (Бондарева, 2007) .

Вместе с тем недостаточно исследованными остаются технологии формирования навыков аудирования профессионально- ориентированных иноязычных текстов по авиационной тематике. Данная проблема вызывает интерес при рассмотрении особенностей процесса восприятия на слух иноязычной речи.

Анализ исследований по данной проблеме указывает, что наличие объективных и субъективных трудностей восприятия звуковых сигналов в профессиональном общении превращают данный процесс в сверхсложный. Коммуникативный контакт между авиационным персоналом чаще всего носит дистантный характер, участники радиопереговоров не видят друг друга, следовательно, не могут воспользоваться дополнительными невербальными средствами понимания: жестами, мимикой, артикуляцией.

К объективным факторам, как правило, относится предмет восприятия – речевая информация, которая представляет собой сложную логическую и смысловую организацию, константность и избирательность поступающего сообщения, его новизну и способ преподнесения, условия коммуникации [3, 19–23]. Трудностями субъективного характера, оказывающие влияние на процесс общения, являются особенности произношения, дикции, интонации и нетренированность фонематического слуха.

Самая многочисленная группа трудностей связана с условиями восприятия: однократность и кратковременность предъявления информации, темп, источник аудирования, тембр, сила голоса, индивидуальные характеристики речи, отклонение от нормативного произношения, пол, возраст, длительность, громкость и чистота звучания текста.

Согласно нормам ИКАО, при профессиональном общении в реальных условиях рекомендуется выдерживать нормальный, средний темп, характерный для английской разговорной речи. С точки зрения Г. Б. Архипова это 140–146 слов в минуту [1, 68–70]. Однако возникают нестандартные ситуации (случаи отказа аппаратуры, возникновение опасности, аварийные ситуации и т. д.), когда сообщение передаётся в быстром темпе. Поэтому считается целесообразным в процессе обучения аудированию прослушивание фономатериалов не только в обычном, но и в быстром темпе.

Не меньшей трудностью иноязычного общения в рассматриваемых нами условиях являются индивидуальные акценты, своеобразные варианты произношения стандартных реплик. Поэтому представляется существенным в учебной аудитории научить авиационных специалистов точно понимать значение эталонных фраз, произнесённых иностранным коммуникантом при любом акценте с тем, чтобы они в своей дальнейшей профессиональной деятельности быстро адаптировались к реальному живому эфиру.

Задача обучения аудированию всегда была и остается приоритетным направлением научно-исследовательской работы на кафедре иностранных языков филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань). В 2011–2012 уч. году в рамках НИР «Обучение пониманию на слух иноязычной речи как одно из средств повышения интеллектуального уровня обучаемых» (шифр «Интеллектуал – 2») преподавателями был проведен опрос курсантов с целью выявить трудности, возникающие у учащихся во время аудирования профессионально – ориентированных иноязычных текстов по дисциплине «Авиационный английский язык». Основной трудностью большинство курсантов назвали наличие в текстах большого количества незнакомых слов. Самыми сложными для многих курсантов оказались задания на восстановление правильной последовательности, только у 10 % не возникло трудностей при их выполнении. Для 80% респондентов легче понять содержание аудиотекстов, содержащих видеоряд. 55 % курсантов требуется повторный просмотр видеофильмов или прослушивание аудиозаписи для успешного выполнения задания. Порадовало, что все респонденты (100 %) хотели бы продолжить работу по формированию аудитивных навыков профессионально – ориентированных иноязычных текстов.

Давно известно, что чем ниже уровень владения языком учащимися, тем активнее должны использоваться зрительные (в том числе вербальные) опоры. Опрос респондентов показал, что использование опорных таблиц, которые учащиеся должны заполнить, существенно облегчает восприятие на слух аудиотекстов, содержащих большое количество цифровых значений. Например, мы используем такие виды заданий:

1. Listen to communications and choose the correct information.

1.	a) Qatar 473 \ left \ 170°	b) Qatar 473 \ left \ 270°	c) Qatar 374 \ left \ 270°
2.	a) 857 \ 4,000 ft \ 123.675	b) 867 \ 4,000 ft \ 126.365	c) 857 \ 4,000 ft \ 126.375
3.	a) 486 \ FL 290 \ 135.625	b) 486 \ FL 290 \ 136.525	c) 486 \ FL 290 \ 125.625

2. Listen to messages and complete the table.

Call sign	Stand \ Gate	ATIS information	Destination
SF 153	B5	J	Athens
FBG	C8	K	New York
UN 100	A6	D	Amsterdam

3. Listen to each sentence and underline the word you hear.

1. working / walking	4. we'll / well	7. clearing / cleaning	10. high / height
2. again / against	5. wet / wait	8. quite / quiet	11. tanks / thanks
3. watch / wash	6. has / had	9. hold / old	12. fast / past

В нашем учебном заведении ситуация усложняется тем, что растет количество обучаемых, не изучавших ранее английский язык по ряду причин. Как правило, английский для специальных целей предназначается для людей, уже владеющих языком на уровне Intermediate или Advanced. В связи с наличием противоречий между высокими требованиями, предъявляемыми ИКАО к уровню владения авиационным персоналом навыками и умениями в области аудирования и реальной ситуацией в учебно-воспитательном процессе неязыкового вуза, преподаватели кафедры иностранных языков филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань) занимаются поиском решения данной проблемы. Мы разрабатываем интерактивные методики формирования навыков аудирования профессионально – ориентированных иноязычных текстов в группах «начинающих» и стараемся интенсифицировать процесс обучения с помощью комплексного использования различных технологий: презентаций (с анимацией, графикой, видео и звукозаписью), интерактивной доски (Smart Board), готового программного обеспечения – сопровождения учебников, которое можно установить на компьютер и использовать для индивидуальной или фронтальной работы через мультимедийный проектор, тестирования, специальных сайтов для преподавателей английского языка (www.aeservices.net, onestopenglish.com) с возможностью доступа к ресурсной базе для получения материалов.

В то же время, нельзя не отметить, что время презентаций прошло, и использовать компьютерные технологии лишь для этого уже не современно. Необходимо переходить на новый уровень использования информационных компьютерных технологий (ИКТ). Преподаватели кафедры используют интернет и всевозможные ресурсы для создания ситуаций и моделирования профессиональной деятельности авиационных специалистов для формирования навыков аудирования. Чтобы сохранить информативную аутентичность профессионально – ориентированных иноязычных аудиотекстов, преподаватели занимаются поиском и методической обработкой «живых» записей радиопереговоров авиационных специалистов на сайте Radio Scanner. Голоса на записях принадлежат реальным диспетчерам УВД и пилотам, ссылки на географические пункты соответствуют действительности. В данных аудиотекстах звучат голоса англичан, американцев, а также тех людей, для которых английский не является родным языком, благодаря чему происходит привыкание к разным акцентам.

Вывод: Аудитивные умения являются одной из составляющих профессионально-коммуникативной компетентностей авиационного специалиста. Он должен уметь точно осмысливать передаваемую информацию, быстро реагировать на содержание сообщения, понимать различные акценты, запрашивать данные, докладывать о нестандартных ситуациях. Разработка и комплексное использование различных технологий необходимо для формирования навыков аудирования профессионально – ориентированных иноязычных текстов.

Литература

1. *Архипов Г. Б.* О влиянии темпа речи на аудирование: дис. ... канд. пед. наук. – М.: 1968. – 174 с.
2. *Глухов Б. А.* Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1993. – 369 с.
3. *Зимняя И. А.* Психологическая характеристика говорения и слушания как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе. –1973. – № 4. – С. 66–72.
4. ICAO Document 9835: Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements, 2004.

Темникова М. Г.

МБОУ «Лингвистический лицей № 25», г. Ижевск

СОВРЕМЕННАЯ ФРАНЦУЗСКАЯ ПЕСНЯ КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его эффективность и результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира ученика, она определяется его собственными побуждениями и представлениями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Учитель может лишь опосредованно повлиять на неё, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе.

Нестандартным образом можно решить проблему мотивации к изучению иностранных языков: обучение должно идти параллельно с постижением культуры – изучением песен, легенд, обычаев народа. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

Вот уже свыше 20 лет отечественная лингвопедагогика характеризуется бурным развитием самых разнообразных форм и методов обучения. Учебники и учебные пособия, нередко дублирующие друг друга, всевозможные методические руководства и даже обучающие компьютерные программы исчисляются десятками. Независимо от взятой за основу технологии обучения авторы этих работ не упускают случая так или иначе затронуть музыку в качестве одного из вспомогательных средств обучения: на лингафонных курсах звучат музыкальные вставки рекреационного типа, в учебных пособиях часто встречается нотная строчка с текстом на иностранном языке. Иногда эти строки в целях рационализации технико-полиграфических процессов концентрируются в каком-то одном определенном месте, как правило, в конце издания, что в известной мере подчеркивает отношение к музыке как к не основному, факультативному, периферийному, экзотическому обучающему средству.

Это пренебрежение спецификой музыкального искусства при его включении в лингводидактику становится особенно вызывающим в тех случаях, когда современные методисты, на словах декларируя приоритетную роль музыки и песни на уроках иностранного языка, на деле игнорируют их важнейшие стороны.

Среди качеств песни, в первую очередь благоприятствующих ее запоминанию учащимися, на первое место совершенно справедливо ставится динамика. Однако учителям рекомендуется включать в учебный репертуар короткие, несложные по мелодическому рисунку песни с частыми повторами (которые оправдывают себя на начальном этапе обучения и в качестве фонетической зарядки). На деле короткие, несложные по мелодическому рисунку песни с частыми повторами дают ощущение вялости, примитивности и монотонности. Кроме того, подчеркнутая простота учебного материала подчас не способствует, а, наоборот, препятствует его усвоению. Никак нельзя согласиться с репертуарной приоритетностью «простых» мелодий, которые, по мнению большинства составителей учебных пособий и методов, в силу своей «простоты» якобы быстрее усваиваются и лучше запоминаются.

Даже неискушенному в музыкальных вопросах человеку понятно, что наиболее «простые» и нейтральные объекты стираются из нашей памяти в первую очередь. Вместо того, чтобы развивать обучающегося, они его, как бы, разворачивают в противоположную сторону, в его ясельное прошлое.

В сочетании с традиционными уроками иностранного языка, уроки, на которых ученики стараются выразить себя, являются для учащихся наилучшим средством изучения языка, так как к процессу усвоения текста добавляется выразительная его интерпретация и произношение с соответствующими интонациями [6, 26].

Стихи и песни учат детей выражать свои чувства и доносить их до остальных, развивать фантазию и творческие способности каждого, приучая их работать в коллективе. Умение и умеренное сочетание французского слова с музыкой особенно сильно воздействует на эмоциональный мир ребенка, будит мысль, воображение, способствует лучшему запоминанию материала [6, 28].

Применительно к процессу обучения иностранному языку корректнее говорить не просто о песнях, а о песенных материалах, поскольку в песне можно выделить различные аспекты и компоненты [5, 137]:

- музыка (мелодия, аранжировка, ритм, музыкальный жанр, инструменты);
- слова (поэтический текст, содержание, лингвистические способности);
- исполнение (вокальные данные и манера презентации песни исполнителем);
- видеоряд (для видеоклипов);
- «легенда» (история создания песни, сведения об исполнителе и об авторах музыки и слов).

В обучении иностранному языку песни должны занимать достойное место. Однако отметим, что в последнее время наметилось заметное увеличение доли видеокурсов и компьютерных программ, применяемых в ходе обучения иностранному языку. Между тем песне, как дидактическому материалу, присущ ряд преимуществ [3]:

- 1) доступность благодаря развитию сети Интернет;
- 2) обилие языкового материала;
- 3) разнообразие языкового материала: песенные материалы разнообразны не только по содержанию, но и с точки зрения содержащихся в них лингвистической информации;
- 4) постоянное обновление материала;
- 5) принадлежность к культуре страны – дополнительная лингвострановедческая информация;
- 6) наличие многочисленных и разнообразных регистров языка – песни представляют собой все речевые жанры (рассказ, описание, рассуждение), они содержат прямую и косвенную речь, они демонстрируют образцы разных функциональных стилей речи от разговорного до возвышенного;
- 7) наличие свойства комплексного многоцелевого использования;
- 8) многократное прослушивание в отличие от других аудиоматериалов, предполагающих максимум трехкратное прослушивание.

Все это позволяет использовать песни на занятии по иностранному языку с большим коэффициентом полезности.

Можно выделить следующие функции, которые реализует песня при обучении иностранному языку [5, 138].

Во-первых, песни имеют обучающую функцию, поскольку являются средством более прочного усвоения лексического материала и расширения потенциального словаря учащихся. Они способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, в них лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции.

Во-вторых, в песнях часто встречаются имена собственные и реалии стран изучаемого языка, что способствует реализации образовательной функции в процессе обучения и формирования социокультурной компетенции обучаемых. Практически все песни содержат экстралингвистическую информацию, безэквивалентную и фоновую лексику, знакомят с культурой, характерной для данной языковой общности. Песни мягко, ненавязчиво осуществляют синтез рациональной и эмоциональной информации, приближая личность обучающегося

к иному ментальному пространству [6, 43]. К сожалению, не все УМК на сегодняшний день воплощают идею лингвокультуроведческого образования средствами иностранного языка. И при восполнении пробелов в данной области и организации учебного процесса в соответствии с новыми целями обучения (приобщение личности учащегося к иноязычной культуре и подготовке его к эффективному участию в диалоге культур) учителю следует исходить из того, что отношение к культуре изучаемого языка должно строиться на эмоционально-личностной основе, и предмет обсуждения должен затрагивать проблемы актуальные не только для носителей изучаемой культуры, но и релевантные для самих учащихся.

В-третьих, песни выполняют развивающую функцию, содействуя эстетическому воспитанию учащихся и раскрытию их творческих способностей, способствуя развитию у них музыкального слуха.

Песни могут использоваться на всех стадиях урока. Рассмотрим подробнее возможности применения аутентичных песенных материалов:

- 1) использование в качестве фонетической зарядки в начале урока. Песня позволяет учителю перейти от звуков родного языка к звукам иностранной речи, тренируя речевые органы и подготавливая их к более сложной артикуляции;
- 2) для прочного закрепления лексического материала;
- 3) для активизации и закрепления грамматического материала;
- 4) в ходе работы для развития речевых навыков и умений;
- 5) как один из элементов здоровьесберегающих технологий – использование в виде релаксации в середине или в конце урока, когда дети устали или нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность (физкультминутка) [7, 45].
- 6) не следует забывать, что основной целью при этом остается развитие навыков аудирования.

В процессе обучения песенные материалы могут использоваться на всех этапах последовательности овладения различными видами речевой деятельности: рецепция – репродукция – продукция. Соответственно можно выделить следующие виды упражнений:

- рецептивные: поиск определенных лексических единиц при прослушивании, подсчет количества употреблений заданного звука или звуков, распознавание конкретных грамматических форм и конструкций в потоке речи;
- реконструктивные: произвольное восстановление текста песни, орфографическая реконструкция, лексическое восстановление, грамматическая реконструкция, культурологическое восстановление (запись имен собственных, географических названий и реалий);
- репродуктивные: изложение содержания либо запись песни (отдельных слов, фраз, целого текста) в разных формах: одновременно с прослушиванием, после прослушивания (по памяти), с сопутствующим орфографическим заданием (запись слова, содержащих звук, передаваемый на письме различными способами);
- продуктивные (творческие): написание сочинения на основе одной из фраз (по мотивам музыки, на базе «легенды»), написания сценария к видеоклипу, составления диалогов для инсценировки, написание статьи либо рассказа о песне, составление культурологического комментария.

Такого рода задания внесут разнообразие в урок, а также будут направлены на повышение мотивации учащихся в изучении французского языка.

Благодаря музыке на уроке создается благоприятная атмосфера, снижается психологическая нагрузка, поддерживается интерес к изучению иностранного языка. Для того чтобы поддерживать постоянный интерес учащихся, учитель может создать атмосферу сказки на уроке. С помощью песни легко переключить внимание школьников с одного урока на другой.

Привожу некоторые разработки упражнений к французским песням, которые использую на уроках.

Noël, que du bonheur (Ilona)

1. C'est Noël, je marche dans la rue
Père Noël, Père Noël, où es-tu ?
Les guirlandes, les lumières des vitrines
Les regards des enfants s'illuminent

Refrain :

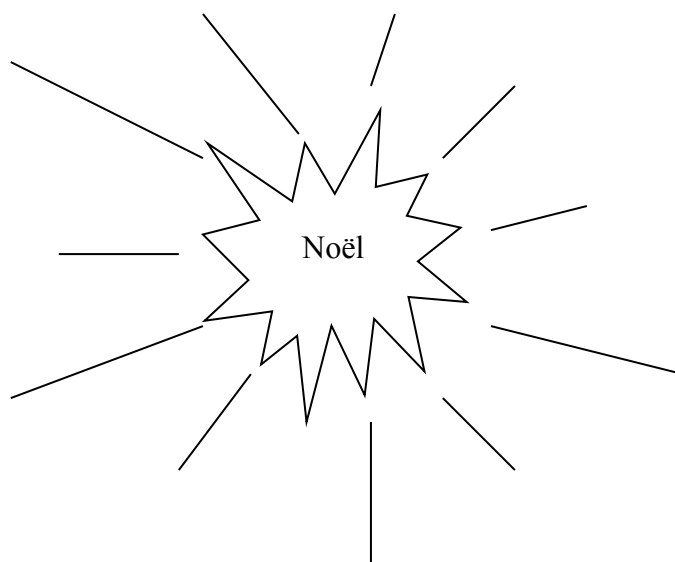
C'est Noël, dans le ciel
Les étoiles étincellent
C'est Noël, dans les coeurs
De la joie, du bonheur
Des enfants qui dansent
Une ronde en cadence
En se donnant la main
Autour d'un grand sapin
Des enfants qui chantent
Une musique entraînante
Des rires et de la joie
Partout sous tous les toits
Noël, que du bonheur

2. Ding, dang, dong, les clochers carillonnent
Minuit sonne, et les gens réveillent
Tout le monde va s'amuser ce soir
C'est la fête, on va se coucher tard

Refrain.

1. Dis ce qu'évoque le mot « Noël » en France pour toi. Note tes idées:

La joie



I wish you a Merry Christmas,
la la la la la (4x)
We wish you a Merry Christmas,
la la la la la (4x)

3. Les yeux dans le ciel
On attend le matin
On pense à nos cadeaux
On rêve du lendemain
Le coeur plein de joie
D'attente et d'espérance
On invite la Terre
A entrer dans la danse

Noël, que du bonheur !



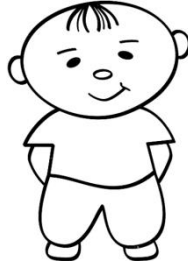
2. Trouve le bon chemin ! Les enfants rêvent de quoi ?



Nina



Lisette



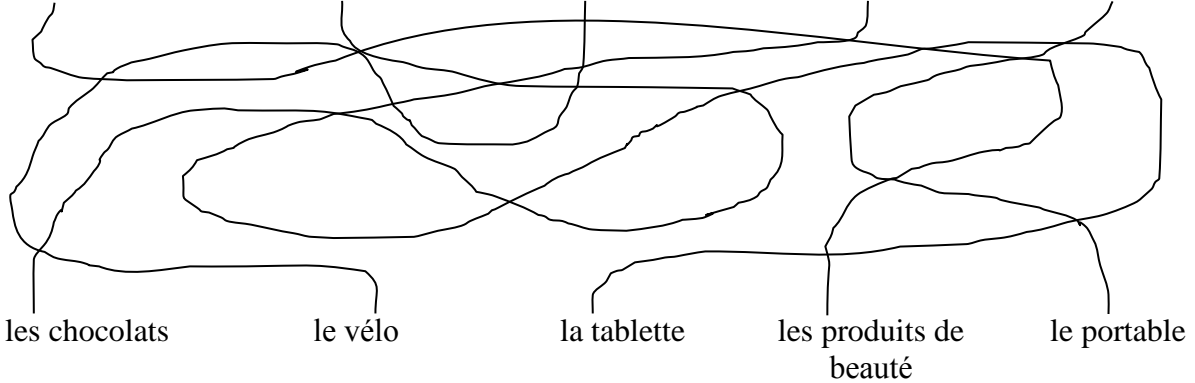
René



Victor



Pauline



Nina rêve des _____
Lisette rêve des _____
René rêve du _____
Victor rêve de la _____
Pauline rêve du _____

3. Et tes rêves ? Ecris-les !

4. Mets les verbes au présent :

1. Les guirlandes et les lumières des vitrines (s'illuminer) _____
2. Dans le ciel les étoiles (étinceller) _____
3. Les clochers (carillonner) _____
4. Les enfants (chanter) _____ et (danser) _____ autour d'un grand sapin.
5. Les gens (réveillonner) _____

5. Trouve et écris les phrases au futur immédiat :

6. Et toi, qu'est-ce que tu vas faire pendant la fête ?

7. Regarde le texte et trouve les mots avec :

[ã] : _____
[Ë] : _____

8. Raconte cette chanson :

C'est Noël. Ilona marche dans la rue. _____

Литература

1. [Электронный ресурс] URL: <http://www.leplaisirdapprendre.com>
2. [Электронный ресурс] URL: <http://www.momes.net>
3. [Электронный ресурс] URL: http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/accueil_apprendre.php
4. Использование песни на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 40–44.
5. *Карамышева Т. В., Иванченко А. И.* Уроки французского языка. – СПб: Каро, 2001. – 240 с.
6. *Макимова Л. И.* Музыка и поэзия на уроках французского языка в 1 классе // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 1. – С. 26–29.
7. *Шляхтова Г. Г.* Элементы здоровьесберегающих технологий на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 44–46.

Толстолюбский В. Ю.

Нижегородский государственный университет

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОНЯТНОГО АППАРАТА КРИМИНАЛИСТИКИ

Тема конференции выбрана настолько удачно, что прочитав ее и поняв предлагаемые для обсуждения вопросы, возникает желание в ней участвовать представителям тех отраслей знания, которые, откровенно говоря, весьма далеки от области собственного иноязычного образования. Причиной, побудившей принять участие в дискуссии по ряду поставленных на конференции вопросов, стало то, что затронутые проблемы обнаруживаются в предмете криминалистики и криминалистическом образовании юристов. Следует отметить, что криминалистика интенсивнее всего развивается посредством, так называемой, криминалистической трансформации достижений иных наук, что представляет собой приспособление достижений иных областей знания для целей, возникающих в практике раскрытия и расследования преступлений.

Среди криминалистических проблем, ставших актуальными в последнее время, отмечу предлагаемые для обсуждения на конференции следующие приоритетные направления: профессионально-ориентированные технологии в иноязычном и межкультурном образовании и использование современных информационно-коммуникационных технологий в преподавании языков и культур.

Отечественная криминалистика вполне обоснованно относится к числу юридических дисциплин. В тоже время, она изучает такой аспект уголовного судопроизводства, который относительно независим от особенностей национального права. На этом основании в Европе криминалистика трактуется как полицейская наука, изучающая применение современных технических средств в расследовании преступлений. Поиск преступника по оставленным им на месте преступления следам и последующая идентификация его личности основаны на естественнонаучных закономерностях следообразования. Поэтому разработка технических средств, обеспечивающих эффективную работу со следами, является одним из важнейших предметов исследования как отечественных, так и европейских криминалистов.

Объективный характер закономерностей следообразования, который не зависит от конструкции права той или иной страны, позволяет криминалистам, работающим в рамках различных правовых систем, выстроить между собой эффективную межкультурную коммуникацию. Межкультурная коммуникация в профессионально-ориентированном иноязычном криминалистическом образовании юристов рассматривается как знание языковых особенностей описания механизмов следообразования, обусловленных антропологическими характеристиками преступника и способом его совершения. Такой подход позволяет осуществлять общение, в котором происходит обмен представлениями об использовании техническо-

криминалистических средств в ходе расследования преступлений. Подчеркнем, что указанная межкультурная коммуникация ограничивается областью криминалистической техники, то есть одним из четырех разделов отечественной криминалистики. Поскольку криминалистическая техника исследует естественнонаучные закономерности слеодообразования, поиска и фиксации следов преступления, то в ней исключаются различия между предметом криминалистических исследований, обусловленные разными правовыми системами. В данном случае, можно утверждать, что при коммуникации ученых разных стран, фактически нет межкультурных различий. Естественнонаучные закономерности совершения преступления и слеодообразования одинаковы для всех стран, имеющих уголовное судопроизводство.

Принципиально меняется ситуация при переходе к изучению раздела криминалистики «Методика расследования отдельных видов и групп преступлений». В отечественной криминалистике понятие «вид преступления» базируется на действующем уголовном законе. В уголовном законе приведены квалифицирующие признаки, на основании которых определены составы преступлений и их квалифицирующие признаки. Исходя из составов преступлений, а так же уголовно процессуального законодательства, отечественная криминалистика разрабатывает методику расследования преступлений соответствующих составов. В результате чего, различие в уголовном и уголовно-процессуальном законодательстве приводит к появлению межкультурных различий, носящих правовой характер. Представители криминалистической науки различных стран с трудом понимают друг друга при общении по поводу раздела криминалистической методики.

Выскажу субъективное мнение, что в области криминалистической методики европейские криминалисты до сих пор остаются на точке зрения, сформулированной «отцом» криминалистики Г. Гроссом в конце 19 века: «Криминалистика, по природе своей, начинается лишь там, где уголовное право, также по своей природе, прекращает свою работу. Каким именно способом совершаются преступления? Как исследовать эти способы и раскрывать их, каковы были мотивы к совершению такового, какие имелись в виду цели – обо всем об этом нам не говорят ни уголовное право, ни процесс. Это составляет предмет криминалистики». В приведенном высказывании криминалистика не имеет правового содержания, а является наукой «полицейской», «технической», «естественнонаучной». Приведенная точка зрения в принципе исключает принятое в России положение о юридической природе криминалистики. Полагаю, что в этом плане европейская криминалистика существенно отстает в своем развитии от российской, в силу того, что необоснованно переносит методологический подход, оправданный в период становления криминалистики на основе появившихся на заре научно-технического прогресса методов криминалистической техники, на другие разделы криминалистики, в частности на методику расследования преступлений.

Итак, нет межкультурных различий в области понимания содержания и обучения методам криминалистической техники, поскольку объективно существующие закономерности этой части предмета исследования криминалистики, традиционно стоящие на протяжении двух прошлых столетий в центре внимания нашей науки, обеспечивают независимость развития криминалистики от той системы права, которая присуща отдельным странам. В то же время, в части криминалистической методики существуют неустранимые межкультурные различия, препятствующие взаимопониманию криминалистов и вытекающими дидактическими проблемами изучения криминалистики иноязычными студентами.

Нас интересует прикладные стороны указанных различий в межкультурной коммуникации криминалистов, которые обнажаются при попытке согласования терминологии, заимствованной наукой криминалистикой из компьютерных наук. Самым простым примером служит задача по русификации интерфейса профессионально-ориентированных компьютерных программ, которые разработаны за рубежом, но планируется их использование в отечественном уголовном судопроизводстве. Задача решается «техническим переводом» в том случае, если программа относится к предмету криминалистической техники. Полагаю, что эти программы можно выделить в качестве первого класса криминалистических программ. В этом классе программ, русификация

интерфейса не выходит за рамки проблем традиционного перевода, в частности, при составлении портрета преступника с помощью программы Faces, разработанной компанией IQ Biometrix [2]. Перечень криминалистически значимых признаков, используемых в указанной программе, не зависит от правовой системы страны разработчика.

По этой же причине не возникает противоречий и при русификации компьютерных программ, относящихся к любым криминалистическим учетам. Поэтому компьютеризированные криминалистические учеты также относятся к первому классу программ. Отмечу, что в основе криминалистических учетов лежит обработка электронных баз данных, созданных по криминалистически значимым признакам, представленным в виде классификатора. Обучение русскоязычных студентов юридических факультетов и следователей работе с программой не вызывает затруднений после русификации интерфейса, по той причине, что русифицированный классификатор, по которому создана база данных, интуитивно понятен отечественному юристу.

Принципиально меняется ситуация в том случае, если программа относится к криминалистической методике. Эти программы образуют другой класс программ и характеризуются серьезными проблемами межкультурной коммуникации, проявляющимися при их изучении пользователями. Поэтому более детально рассмотрим проблемы межкультурной коммуникации, которые возникают при попытке использования электронных баз данных, созданных носителями другого языка. При этом подчеркнем, что использование в России компьютерной программы, созданной за рубежом, нами рассматривается как межкультурная коммуникация.

В отечественной криминалистике процесс изучения уголовных дел, представляющих собой один вид и группу преступлений (предмет исследования криминалистической методики), производится с целью создания особого криминалистического средства, называемого криминалистической характеристикой преступлений (далее КХП). В основе указанного изучения уголовных дел лежит создание системы криминалистически значимых признаков, позволяющих выделить существенные стороны описываемых преступлений. Формирование отмеченной системы признаков в современной компьютерной литературе по базам данных называется созданием «классификатора», криминалистическое значение которого выше упоминалось.

В Википедии классификатор определяется следующим образом: «Классифика́тор, или (от лат. *classis* – разряд и *facere* – делать) – систематизированный перечень наименованных объектов, каждому из которых в соответствие дан уникальный код. Классификация объектов производится согласно правилам распределения заданного множества объектов на подмножества (классификационные группировки) в соответствии с установленными признаками их различия или сходства. Применяется в Автоматизированных системах управления и обработке информации. Классификатор является стандартным кодовым языком документов, финансовых отчетов и автоматизированных систем [3].

Выше отмечалось, что выделение вида и группы преступлений, изучаемых с целью создания КХП, начинается с уголовно-правовой нормы, в которой указаны квалифицирующие признаки. По этой причине, классификатор для создания электронной КХП состоит из признаков, семантика которых необходимым образом включает в себя правовое содержание действующего уголовного кодекса РФ. Сначала состав преступления, а потом детализирующие его криминалистически значимые признаки, определяют семантику классификатора, то есть «правил распределения заданного множества объектов на подмножества (классификационные группировки) в соответствии с установленными признаками их различия или сходства».

Как показал наш опыт обучения студентов и следователей криминалистике, усвоение обучающимися семантики классификатора КХП определяется уровнем знания ими действующего уголовного законодательства. Недостаточность правовых знаний в области отечественного уголовного права или наличие системы правовых знаний какой-либо европейской зарубежной страны, приводит к тому, что криминалистически значимые признаки, составляющие электронную КХП, интерпретируются только в естественнонаучном смысле. Рассмотрим следственную

ситуацию, в которой следователь должен выдвинуть версии по лицу, совершившему преступление. В качестве исходных сведений они использует следующую информацию: обнаружен труп женщины (без документов, возраст около 26 лет) на берегу реки (ближайший населенный пункт в 3 километрах, в котором проходит федеральная трасса М 7). На земле следы протектора колес автомобиля. Причиной смерти стала черепно-мозговая травма. Потерпевшая имела с собой дорожную сумку, в которой отсутствуют все ценные вещи.

Имея опыт расследования уголовных дел, с аналогичными исходными сведениями (в криминалистике обобщенные исходные сведения называется «Типовая следственная ситуация»), следователь выдвинул версию о разбойном нападении на передвигающуюся автостопом потерпевшую, совершенном случайными, а потому незнакомыми ей лицами. Соответствующие поручения по кругу лиц, среди которых следует искать преступника, были сформулированы и направлены оперативно-розыскному составу. В течение 6 месяцев на причастность к совершению преступления оперативниками были отработаны 3 тысячи человек. Но результат их работы оказался отрицательным, преступник не найден. Проанализировав полученный результат, отметим, что принятый за основу поиска преступников механизм расследуемого преступления соответствует ст. 162 УК РФ «Разбойное нападение в целях хищения чужого имущества, совершенного с применением насилия, опасного для жизни...». Если бы уголовное дело было возбуждено по ст. 162 УК РФ, то причинение смерти рассматривалось как неосторожное, в полном согласии с комментариями к УК РФ: «Неосторожное причинение смерти в процессе разбоя охватывается п. «в» ч. 2 настоящей статьи и не требует дополнительной квалификации по статьям о преступлениях против жизни»[1, 419].

В силу того, что выдвинутая версия была отработана и возникла «тупиковая ситуация», пришлось пересмотреть первоначальную версию. Поскольку с самого начала уголовное дело возбуждено по п. «з» ч. 1 ст. 105 УК РФ «Убийство» (пункт «з» указывает квалифицирующий признак в виде мотива: «из корыстных побуждений»), то типовой механизм преступления следовало искать в базе уголовных дел по убийствам, а не по грабёжам или разбоям. На основании той же самой типовой следственной ситуации, но в базе данных по убийствам, имеющем другой классификатор, было найдено иное аналогичное преступление. Преступником, совершившим убийство, в аналогичном деле являлся мужчина из близкого окружения потерпевшей – сожитель. Новая версия указывала на необходимость установления личности потерпевшей (в том числе, среди без вести пропавших) и отработки круга лиц, непосредственно с ней проживающих. Когда личность потерпевшей была установлена, дело было быстро раскрыто. Преступником оказался сутенер потерпевшей. Изъятие ценных вещей было произведено им с целью имитации грабежа. Осуществляя реконструкцию преступления, следователь первоначально не учел признаки, представляющие собой сокрытие следов механизма преступления, указывающие на имитацию другого преступления.

Приведенный пример показывает, что проблемы, характерные для межкультурной коммуникации, можно обнаружить уже на этапе учета различий в классификаторах баз данных, создаваемых для убийств и разбоев.

Как видим, в программах второго типа существенным является различие в квалифицирующих признаках, поскольку именно они реализуют механизм влияния правой оценки на реконструкцию преступления.

Аналогичным образом усложняет межкультурную коммуникацию, за счет несоответствия концептов, которые используются разработчиками и пользователями программы, использование в компьютерной программе классификатора, созданного на основе иной правовой системы. В этом случае усложнение межкультурной коммуникации носит концептуальный характер.

Подводя итог сказанному, отметим, что второй класс программ имеет классификатор, включающий в себя правовые стороны преступления. Поскольку содержание классификатора и семантика его признаков обусловлены правовой системой страны разработчика, то такие программы не понятны отечественным юристам, даже при качественном переводе

интерфейса. При изучении указанных программ обнаруживаются существенные трудности межкультурной коммуникации. Важно подчеркнуть, что преодоление этих трудностей только на лингвистическом уровне не приведет к внедрению в уголовное судопроизводство этого класса программ, поскольку требуется их адаптации к отечественной системе права.

Еще одним из выводов данной публикации является указание на то, что приобретение зарубежных компьютерных продуктов всегда требует предварительного анализа возможности устранения проблем, обусловленных трудностями межкультурной коммуникации и различием концептов разноязычных пользователей, формализовано представленных в классификаторах электронных баз данных.

Литература

1. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / отв. ред. А. В. Наумов. – М.: Юристъ, 1996. – 824 с.
2. [Электронный ресурс] URL: <http://old.computerra.ru/gid/rtfm/graphic/296416>. Обращение 20.06.2013.
3. [Электронный ресурс] URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>. Обращение 20.06.2013.

Тройникова Е. В.

Удмуртский государственный университет

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В кругу существующих проблем, с которыми приходится сталкиваться при организации научно-образовательной деятельности, наиболее важным и одновременно архисложным выступают вопросы методологии, которые нередко воспринимаются как нечто абстрактное, далекое от практической деятельности преподавателей иностранного языка. Однако без методологии, которая является основой организации любой, в частности научно-образовательной деятельности, невозможна реализация намеченного плана по повышению качества иноязычного образования.

Анализ философской, научно-педагогической литературы показал, что в понятие методологии вкладываются различные смыслы. В некоторых случаях «методология» понимается как «наука о научном познании», «учение как совокупность знаний и область познавательной деятельности» (В. В. Краевский), или как «учение об исходных основаниях и практического преобразования действительности, об основах построения теоретической и практической деятельности» (В. И. Загвязинский).

На основании работ Д. И. Фельдштейна, В. А. Сластёнина, В. И. Загвязинского, Н. И. Гез, Н. Д. Гальсковой была выявлена существенная проблема современной методологии организации обучения иностранному языку, которая заключается в научном плюрализме: одни учёные считают, что при организации образовательной деятельности необходимо придерживаться только одного методологического подхода, другие наоборот считают, что полипарадигмальность сможет изменить существующий ход вещей и решить имеющиеся проблемы в системе иноязычной подготовки. Так, например, Д.И. Фельдштейн отмечает, что проблемы методологии связаны с состоянием и развитием науки, с условиями её функционирования в современном знаниевом пространстве, где наблюдается непомерное расширение разноуровневой и разнохарактерной информации на фоне изменения мировоззренческих позиций [3, 59–66]. Действительно, усложняющиеся понимание образовательной реальности, её разнообразный характер приводят к изолированности и несогласованности различных видов научно-образовательной деятельности при обучении иностранному языку.

Одно из решений существующей проблемы представлено в «Концепции повышения качества иноязычного образования в Удмуртской Республике». Разработчики концепции исходили из того, что методология как матрица организации научно-образовательной дея-

тельности способна действенно изменить качество иноязычного образования. Именно ей принадлежит существенная роль в поддержании целостности научно-образовательной деятельности в системе непрерывного иноязычного образования. По словам В. И. Сластёнина методология помогает сориентироваться в ситуации разнообразия и создать системность в организации такой деятельности [2]. Таким образом, методология выполняет функцию научного обоснования образовательной деятельности, предопределяя её логичность, последовательность, потенциал достижения цели и др.

Всё вышесказанное позволило сформулировать методологическую позицию в процессе организации научно-образовательной деятельности по повышению качества иноязычного образования:

- определение ключевой идеи образовательной деятельности с учётом системы факторов, включая актуальные проблемы развития общества и науки, внутренних потребностей образовательной практики и требований ФГОС др.;
- определение мировоззренческих установок, ориентирующих на достижение качества непрерывного иноязычного образования;
- комплексный подход в изучении различных педагогических процессов и представлений смежных научных направлений, а также их интеграция в систему организации «иноязычной» образовательной деятельности;
- разработка практико-ориентированных технологий, в которых реализуются идеи концепций повышения качества иноязычного образования.

В системе методологии Концепции выделены следующие ключевые уровни:

- **философский**, помогающий понять смысл деятельности по повышению качества иноязычного образования;
- **обще-образовательный**, раскрывающий специфику «иноязычной» научно-образовательной деятельности в системе образования человека и конкретизирующий систему организации иноязычной подготовки;
- **конкретно-образовательный**, характеризующий целевые ориентиры деятельности по повышению качества при подготовке человека к иноязычной коммуникации;
- **технологический**, включающий «практико-ориентированные» подходы, конкретизирующие способы, в частности средства повышения качества научно-образовательной деятельности в системе иноязычного образования.

1 уровень – философский, который характеризует *гуманистическая парадигма культурологического типа*, изменяющая ключевые подходы к организации процесса обучения иностранному языку, что предполагает:

- развитие у обучаемых общечеловеческих ценностей, гуманного отношения к окружающему миру и сопереживания с ним;
- личностно-ориентированную направленность в обучении, способствующую развитию и реализации компетенции самопознания и познания других культур;
- всестороннее развитие обучаемых с опорой на их активность и самостоятельность в выборе учебных материалов и приёмов обучения;
- уважительное, чуткое, эмпатийное отношение к учащемуся как к личности с собственным мировидением и сложившимся положительным фондом знаний и взглядов.

2 уровень – обще-образовательный, представленный *системным подходом*. Системность означает, что мероприятия по повышению качества иноязычного образования затрагивают все ступени и уровни обучения: дошкольную, начальную, среднюю, старшую, профессиональную и послевузовскую. Данные уровни образуют структурную основу целостной дидактической системы иноязычного образования в республике. Конструируя целостную дидактическую систему, в которой все ступени обучения взаимодействуют друг с другом, мы создаём эффективное средство организации и управления качеством иноязычного образования.

Качество видится в первую очередь в оптимальном функционировании дидактического процесса, ядром которого выступают результативно-целевая основа, компетентностно-ориентированное содержание, образовательные технологии, контрольно-диагностические мероприятия, а также формы взаимодействия субъектов образовательного процесса. Взаимная обусловленность каждого уровня обучения иностранному языку предполагает создание сетевого образовательного пространства взаимодействия, основными элементами которого являются дошкольные, школьные, среднеспециальные, профессиональные учебные заведения, система дополнительного образования и повышения квалификации учителей и преподавателей иностранного языка, а также тесное сотрудничество организационных образовательных структур и субъектов образовательного процесса. На данный момент такое взаимодействие существует, однако в нашем случае речь идёт о *системной организации* такого взаимодействия, чему могут способствовать изменение подходов к повышению квалификации учителей и преподавателей иностранного языка, создание интегративных научно-образовательных центров, виртуальных объединений учителей иностранного языка, электронных информационно-учебных порталов, форумов, где учителя и преподаватели имели бы возможность быстрого доступа к учебным, научным и иным ресурсам.

Чрезвычайно важным в повышении качества иноязычного образования с позиций системного подхода является установление «внешних» связей дидактической системы, поскольку перспектива его дальнейшей модернизации, а значит действенности, во многом определена требованиями общества и личности к уровню развития иноязычной коммуникативной компетенции, предопределяя тем самым всё содержание системы. В этом случае существенным условием организации целостной дидактической системы становится обеспечение её открытости, что реализуется в создании сетевого социального партнёрства между образовательными, общественными, производственными и другими структурами.

3 уровень – компетентностный и интегративный подходы. Идейная основа компетентностного подхода заключается в подготовке человека к жизни в современных условиях изменчивости и нестабильности окружающего мира на основе освоенных практических способов деятельности. Данная стратегия в иноязычном профессиональном образовании позволяет обеспечить подготовку специалиста в области иноязычной и межкультурной коммуникации, владеющего глубокими филологическими и лингвистическими знаниями, готового самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость языковой подготовки и нести ответственность за её результаты.

Интегративный подход как стратегия создания интегративной дидактической системы на основе взаимодействия несколько научных направлений, включающих такие дисциплины, как философия, культурология, литература, история и иностранный язык. Во-вторых, интегративный подход предполагает согласованное обучение родному и иностранным языкам, не только для решения коммуникативных целей, но и для формирования аналитических форм мышления на материале нескольких языков, развития умений сознательного, творческого анализа языкового материала, приобщения обучающихся к родной и «чужой» культуре.

4 уровень составляют несколько «практико-ориентированных» подходов: *личностно-ориентированный, когнитивный, творческо-деятельностный, коммуникативно-деятельностный и социокультурный подходы.* Приведём небольшой пример: социокультурный подход к иноязычному образованию предполагает обучение иностранным языкам в контексте диалога культур и цивилизаций; опору на функционально-адекватные иноязычные аутентичные материалы; учёт возрастных интересов и потребностей обучаемых в межкультурном общении; иноязычное коммуникативное развитие обучаемых в единстве с их когнитивным и эмоционально-эстетическим развитием. Реализации социокультурного языкового содержания способствуют культуроведчески-ориентированные технологии (В. В. Сафонова), предопределяющие коммуникативно-познавательные, познавательно-поисковые, культуроведческие задания, культуроведчески ориентированные ролевые игры, дискуссии, проекты и др.

Таким образом, представленная методологическая модель представляет собой комплекс взаимодополняющих и взаимодействующих подходов, нацеленных на организацию последовательного, непрерывного и системного обучения иностранным языкам. В обозначенных подходах находится ключ к построению современных наукоёмких и практико-ориентированных технологий иноязычного образования, которые необходимо внедрять в учебные заведения республики с целью повышения его качества.

Литература

1. Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике (концепция и опыт реализации). Ижевск, 2013.
2. *Сластенин В. А.* и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
3. *Фельдштейн Д. И.* Диссертационные исследования в области педагогики и психологии: современное состояние и пути повышения качества / Д. И. Фельдштейн // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 59–66.

Фатуева С. А.

Нижегородский государственный лингвистический университет

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ

В условиях стремительного развития инновационных технологий их применение в сфере образования и, в частности, в сфере языкового образования является одним из наиболее актуальных направлений современной образовательной политики. Однако, как показывает практика, образовательный потенциал информационно-коммуникативных технологий не полностью востребован в процессе обучения иностранным языкам. Использование электронных ресурсов в настоящее время носит нерегулярный характер. Их влияние на организацию и реализацию учебного процесса по иностранному языку незначительно.

Одной из основных причин такого положения являются методологические трудности. Для реализации образовательного потенциала информационных технологий, их полноценного использования в практике преподавания иностранных языков необходимо решить комплекс проблем, связанных с недостаточной разработанностью теоретических основ использования новых образовательных технологий в педагогическом процессе, разработкой новых методик и моделей обучения.

Проблема интеграции компьютерного и традиционного сегментов образовательной среды зачастую формулируется лишь как проблема их совместного использования. Но такое использование крайне затруднено несогласованностью используемых дидактических принципов, методологии и методики, неполнотой, дублированием, а также фрагментированностью информации.

Компьютер рассматривается как «готовый к употреблению» участник учебного процесса, предназначенный для того, чтобы помогать преподавателю, дополнять или даже замещать его. При этом нет речи о преобразовании конкретных видов деятельности участников учебного процесса, за исключением автоматизации процедуры контроля и самоконтроля.

Анализ дидактического потенциала ИКТ выявил существующие противоречия между педагогическими возможностями компьютерных технологий и неэффективностью их использования в обучении, а также позволил сделать вывод о том, что компьютер не может взять на себя все виды учебной деятельности.

Следовательно, речь должна идти о выделении такого вида самостоятельной деятельности студентов, который бы являлся эффективной основой аудиторной работы и образовывал вместе с ней единую систему. А одним из ключевых вопросов в организации такой работы на основе применения ИКТ будет являться вопрос о том, какие виды деятельности должны быть вынесены на самостоятельное выполнение.

Произведя соответствующее «разделение труда» и поручив педагогу обобщенное управление процессом обучения, а детальное управление работой ученика передав какому-то управляющему устройству, можно существенно сократить потоки информации, обрабатываемые непосредственно педагогом и, тем самым, поднять уровень управления учебным процессом [1, 26].

В соответствии с классификацией уровней самостоятельной работы, предложенной Н. Ф. Коряковцевой, нам представляется рациональным в современных образовательных условиях выделить в качестве отдельного вида самостоятельной деятельности студентов работу над языковыми средствами (языковым материалом) на основе применения ИКТ и тем самым освободить аудиторное время для выполнения коммуникативных заданий.

Цель данного вида деятельности заключается в формировании вербальной лексико-грамматической базы. Лексико-грамматические навыки, сформированные у студентов в результате проведенной работы, должны выступить в качестве основы для развития речевых умений и их дальнейшего совершенствования в рамках аудиторных занятий.

Критически оценивая эффективность имеющегося программного обеспечения учебного процесса, многие исследователи видят перспективы коренного изменения ситуации в ориентации на так называемые открытые (свободные) обучающие программы, которые можно изменять, адаптируя к потребностям пользователя, и в частности к дидактическим задачам обучения.

Компьютерные программы особенно хорошо подходят для самостоятельной работы по закреплению материала, изученного на занятии, а также для подготовки к аудиторному занятию. Они обеспечивают формирование языковых навыков и речевых умений на основе как жесткого опосредованного программой управления, так и гибкого управления со стороны преподавателя.

Исходя из вышеизложенного, нам представляется, что самостоятельная работа по формированию лексико-грамматических навыков должна строиться вокруг электронной обучающей программы, включающей следующие этапы: 1) этап презентации нового языкового материала, 2) этап отработки речевых навыков и 3) этап контроля их сформированности.

Анализ дидактического потенциала ИКТ позволил сформулировать основные методические требования к построению электронной обучающей программы, нацеленной на формирование лексико-грамматических навыков. Обучающая программа должна:

1. Соответствовать целям и отражать содержание обучения на данном этапе.
2. Содержать систему многократных упражнений, включающую этап презентации нового языкового материала, этап отработки речевых навыков и этап контроля их сформированности.

Необходимым условием перехода с уровня кратковременной на уровень долговременной памяти является обильная тренировка и упражнения в закреплении изученного материала. Именно поэтому первостепенной задачей преподавателя при руководстве самостоятельной работой учащихся является рациональная организация повторения материала. Каждое грамматическое явление и лексическая единица должны прорабатываться несколько раз, меняться должны только способы проработки.

3. Позволять обучающемуся начинать, приостанавливать, возобновлять учебный процесс в любое удобное время и осваивать учебный материал в доступном ему темпе.
4. Легко трансформироваться под влиянием изменяющихся внешних условий, позволяя заменять образовательные модули на более современные, дополняя систему.

5. Иметь тематическую направленность, т.е. изучаемые лексические единицы и грамматические структуры должны относиться к одной теме и быть семантически связаны друг с другом.
6. Содержать достаточное количество упражнений разной степени сложности. Все они должны быть направлены на формирование разных видов лексических и грамматических навыков.
7. Способствовать определению уровня сформированности лексико-грамматических навыков и содержать модуль исправления ошибок студентами.
8. Иметь модульную структуру.

Этапы организации самостоятельной работы

Организация контролируемой самостоятельной работы студентов в условиях применения ИКТ включает в себя следующие этапы:

1. Составление плана самостоятельной работы студента.

При планировании внеаудиторной самостоятельной работы студентов особое внимание следует уделить: нормам времени, затрачиваемым на выполнение отдельных типовых заданий; соответствию планируемой трудности реальному еженедельному бюджету времени студентов; равномерности нагрузки на протяжении всего учебного года.

2. Обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в процесс творческий.
3. Разработка и выдача заданий для самостоятельной работы. Обеспечение положительной мотивации индивидуальной и групповой деятельности.
4. Организация индивидуально-групповых консультаций по выполнению заданий (устный инструктаж, письменная инструкция).

Перед выполнением студентами внеаудиторной самостоятельной работы преподаватель проводит инструктаж по выполнению задания, который включает разъяснение цели задания, его содержания, уточняет сроки выполнения, ориентировочный объем работы, основные требования к результатам работы, критерии оценки. В процессе инструктажа преподаватель предупреждает студентов о возможных типичных ошибках, встречающихся при выполнении задания.

5. Контроль за ходом выполнения и результатом самостоятельной работы студента.

Успех в организации и управлении самостоятельной работой студента невозможен без четкой системы контроля над ней. Контроль на всех этапах обучения должен носить плановый систематический характер.

Четкое соблюдение вышеуказанных требований к организации нового вида самостоятельной деятельности позволяет полностью поставить этап формирования лексико-грамматических навыков студентов под управление со стороны обучающей программы – виртуального ассистента преподавателя и обеспечить большую коммуникативную направленность аудиторных занятий.

Литература

1. *Беспалько В. П.* Образование и обучение с помощью компьютера (педагогика третьего тысячелетия): учеб.-метод. пособие. – 2002. – 352 с.
2. *Бовтенко М. А.* Компьютерная лингводидактика: учеб. Пособие. – 2005. – 216 с.
3. *Зимица О. В.* Дидактические аспекты информатизации высшего образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 17–101.
4. *Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – 2002. – 176 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Сегодня в тенденциях международного развития все четче проявляется закономерность: место той или иной страны в международном разделении труда, конкурентные позиции на мировых рынках продукции и передовых технологий все более становятся зависимыми от двух взаимоопределяющих факторов – качества подготовки специалистов и условий, которые та или иная страна создает для раскрытия и использования потенциальных возможностей и способностей специалистов в процессе трудовой деятельности.

Гуманизация образования предполагает двуаспектное целеполагание: во-первых, общепрофессиональное развитие будущего специалиста, развитие его общей и профессиональной культуры, формирование профессиональной компетентности; во-вторых, личностное развитие, профессиональное самовоспитание индивидуально личностных качеств.

С позиций интегративного подхода иноязычная компетентность будущих специалистов несводима к простому набору знаний, умений и навыков, свойств и индивидуальных особенностей. В ее основе – целостная система этих профессионально значимых качеств и умений, позволяющих выпускнику системно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Под компетентностью понимается способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач, которая предполагает наличие совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для продуктивной профессиональной деятельности. Компетентность рассматривается как способность использовать и сочетать знания, умения и широкие компетенции в зависимости от меняющихся требований конкретной ситуации или проблемы, т.е. она коррелирует со способностью справляться со сложными, нередко непредсказуемыми ситуациями и изменениями.

Иноязычная компетентность должна стать стержневым показателем уровня владения иностранным языком будущего специалиста. Однако помимо собственно уровня владения иностранным языком данное понятие включает следующие профессиональные умения:

- информационные (умения воспринять, отбирать, систематизировать, структурировать, обобщать информацию и пр.);
- исследовательские (умения находить проблему, формулировать цели, задач, обрабатывать результаты, делать выводы и пр.);
- креативные (воображение, реконструкция, схематизация и пр.);
- интеллектуальные (систематизация, анализ, синтез, классификация, осмысление, типизация и пр.);
- коммуникативные (умения устанавливать контакты, обмениваться информацией, строить взаимодействие и пр.);
- прогностические (предвидение конечного результата, выявление закономерностей и пр.);
- управленческие (умение организовывать управление, мотивировать, контролировать, корректировать, отслеживать результаты деятельности и пр.);
- проектировочные (создание условий, проектирование, моделирование и пр.);
- аксиологические (выбор объекта и форм контроля, сопоставление результатов с нормами, самоорганизация, саморегуляция и пр.).

Именно иноязычное обучение позволяет личности реализовать важнейшие социально значимые функции (коммуникативную, информационную, образовательную, развивающую и др.), которые обеспечивают включение личности в многомерное социокультурное пространство. Так, коммуникативная функция связана с развитием способностей к иноязычному

общению, умением строить взаимодействие, усвоением норм поведения, этикета, навыков ведения деловой переписки. Поэтому занятия по формированию иноязычной компетентности должны быть нацелены не столько на совершенствование навыков аудирования или чтения, а скорее на развитие общих когнитивных способностей – решать поставленные задачи, самостоятельно мыслить, владеть коммуникативными навыками.

Большого внимания требует совокупность умений, в наибольшей степени влияющих на формирование целостности иноязычной компетентности, – это интегральные умения оценивать свой труд в целом: видеть причинно-следственные зависимости между его задачами, целями, способами, средствами, условиями. Результатами; вычленять в нем микро- и макроциклы; переходить от оценки отдельных умений к оценке своей результативности и профессионализма; осознавать взаимосвязь между способами своего труда и результатами. Все это диктуется необходимостью формирования такого специалиста, который был бы способен принимать нестандартные решения, самостоятельно получать знания и решать разнообразные проблемы – конкурентноспособного специалиста.

На современном этапе развития образовательной системы основной задачей является формирование творческой личности специалиста, способной к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности. Очевидно, что решение данной задачи невозможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Поэтому необходимо перевести студентов из пассивного потребления знаний в активного их творца, способного сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Следовательно, следует признать, что самостоятельная работа студентов должна быть не просто одной из форм образовательного процесса, но его основой.

Н. А. Ильина определяет самостоятельную работу студентов как такое средство обучения, которое в каждой конкретной ситуации соответствует конкретной дидактической цели и задаче; формирует у студента установку на систематическое самостоятельное пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке информации для решения новых познавательных задач.

На практике такая системная организация способствует оптимизации умственной деятельности студентов, позволяет им почувствовать себя равноправными субъектами учебной деятельности.

В связи с недостатком часов на изучение иностранного языка в неязыковом вузе особое значение при компетентностном подходе к обучению приобретает организация самостоятельной работы. Основываясь на современных программах обучения, в план обучения специалистов уже заложен принцип самообучения, реализация которого заключается в умении студентов организовать самостоятельную познавательную деятельность. На самостоятельную работу студентов в среднем выделяется около 50% часов от общей трудоемкости.

Организация самостоятельной работы студентов требует ее внимательного планирования на всех этапах обучения. Н. А. Ильина выделяет следующие этапы планирования преподавателем самостоятельной работы студентов: анализ содержания и структурирование учебной дисциплины согласно учебному плану; разработка содержания и форм организации самостоятельной работы, разработка дидактического материала и технологий проведения, составление графика проведения самостоятельной работы; непосредственная реализация самостоятельной работы студентов в учебном процессе; анализ результатов проведенной работы с последующей коррекцией организации самостоятельной работы студентов.

Необходимо подчеркнуть, что важнейшим элементом самостоятельной работы студентов является контроль и оценка ее результатов. Его место определяется дидактическим замыслом преподавателя. А. М. Митяева называет следующие этапы учебного занятия, где может проявляться самостоятельная работа студентов: в начале занятия, при проверке степени усвоения предыдущего материала; в виде инструкций, рекомендаций и комментариев при введении в самостоятельную работу, определение целей работы и т. д.; в непосред-

ственно самостоятельной работе; в конце занятия в виде фронтальной работы – для обобщения результатов самостоятельной работы в сочетании с домашним заданием.

Опираясь на последние тенденции в методике обучения иностранным языкам, первоначально контролирующая функция выполняется преподавателем, но постепенно педагогический контроль и оценка должны перейти в самоконтроль и самооценку, так как без развитой техники самостоятельной работы невозможен переход к самообразованию.

Следует выделить, что активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Сильнейшим мотивирующим фактором является подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Цель самостоятельной работы студентов – научить будущего специалиста осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, а затем и с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

Следует отдельно выделить коллективную форму самостоятельной работы на уроках иностранного языка, которая активно используется в проектной методике, задания в рамках которой связаны с изучением языка, культуры народа, который говорит на данном языке, и функциональным использованием изучаемого языка для достижения поставленных целей.

Н. Ф. Коряковцева выделяет следующие виды самостоятельной работы по иностранному языку: самостоятельная работа над языковыми средствами (языковым материалом) с целью накопления языковых средств; работа над иноязычным текстом как продуктом лингвокультуры; самостоятельная тренировочная работа над языковыми средствами; самостоятельная речевая практика.

В рамках обучения английскому языку мы предлагаем студентам следующие задания на самостоятельную работу: подготовка, написание и презентация сообщения по теме; перевод, пересказ и интерпретация прочитанных и прослушанных текстов; подбор и изучение литературных источников; разработка и составление грамматических, лексических и фонетических схем и таблиц; выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие самостоятельности и инициативы; выполнение заданий в паре или подгруппе для развития коммуникативных навыков.

В результате творческого переосмысления полученной информации будущий специалист создает собственный образовательный продукт (профессионально-ориентированный индивидуальный или групповой проект, статья, сочинение, отчет о проделанной работе, таблица, схема, презентация и пр.). Это является свидетельством того, что им осуществлено приращение своих знаний, умений, опыта творческой деятельности.

Формирование профессионально-коммуникативной компетенции возможно только в процессе самостоятельной поисковой деятельности, которая открывает дополнительные возможности непрерывного самообразования специалиста. При этом процесс обучения индивидуализируется, обеспечивается саморазвитие студентов в различных средах: языковой, в сфере коллективного труда и сотрудничества. Кроме того, в процессе самостоятельной деятельности возникают условия для работы с аутентичными текстами. Студенты вынуждены самостоятельно анализировать и отбирать нужные факты, логически их осмыслить, делать выводы и обобщения, что позволяет им формировать собственную точку зрения.

Новые формы работы, такие как проектное и проблемно обучение, кейсовые исследования, ролевые игры, мозговые штурмы, должны стать неотъемлемой частью организации обучения будущих специалистов, т. к. оно предполагает развитие поисковой и творческой деятельности студентов.

Таким образом, самостоятельная работа студентов по английскому языку содержит большое количество заданий для совершенствования как лингвистического, так и, в целом, интеллектуального потенциала будущих специалистов и развития умений использования языка в различных сферах деятельности (межкультурная коммуникация, лингвистические исследования и т.п.), что является залогом конкурентоспособности на рынке труда.

Литература

1. *Ариян М. А., Оберемко О. Г., Шамов А. Н.* методика преподавания иностранных языков: общий курс. – 2-е изд., перераб. и доп. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. – 190 с.
2. *Ильина Н. А.* Совершенствование организации самостоятельной работы студентов как условие обеспечения качества подготовки специалистов // Самостоятельная работа в современном российском вузе: проблемы организации и перспективы развития. – Орел, 2005. – С. 41–45.
3. *Митяева А. М.* Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов при многоуровневой системе обучения в вузе // Самостоятельная работа в современном российском вузе: проблемы организации и перспективы развития. – Орел, 2005. – С. 78–85.
4. *Пичкова Л. С., Багдасарова Н. А.* Концепция формирования иноязычной компетентности в магистратуре в контексте Болонского процесса / МГИМО(У) МИД России, каф. англ. яз. № 2. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – 130 с.

Широких В. М.

Глазовский государственный педагогический институт

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Интегрированные уроки в школе становятся все более популярными, поскольку служат средством для решения главной задачи образования – развития личности ребенка. В результате слияния различных направлений науки у учащихся формируется целостное восприятие явлений действительности и достижений культуры, расширяются теоретические знания, формируются общеобразовательные и специальные компетенции, способность к синтетическому мышлению. Обучение иностранному языку изначально носит комплексный характер, так как включает в себя географию, историю, культуру страны изучаемого языка. Наряду со многими составляющими понятие иноязычной культуры включает в себя и художественную литературу, необходимость изучения которой послужила предпосылкой для разработки рекомендаций учителю английского языка по ведению факультативной работы по предмету.

В данной статье предлагается обратить внимание на переводы оригинальных произведений британской классической литературы на примере переводческой деятельности М. Ю. Лермонтова, чье творчество изучается на уроках литературы в старших классах. В то же время программа по английскому языку включает страноведческую тему «Великобритания», в рамках которой известная доля внимания уделяется Д. Г. Байрону. Это может послужить прекрасной возможностью для учителя английского языка включить фрагменты интегрированного обучения в элективный курс, факультативные занятия или подготовку доклада учащихся на научно-практическую конференцию. Работа, посвященная филологическому анализу художественного текста, носит характер исследовательской деятельности и может представлять большой интерес для учащихся-гуманитариев. На подобных занятиях учащиеся овладевают приемами и методами анализа и синтеза, которые являются основой комплексного изучения художественного произведения. Это развивает языковое чутье учащихся, внимательное отношение к слову, личности писателя и переводчика, и, таким образом, способствует эстетическому развитию старшеклассников и их личностному росту. Проведение подобных занятий требует от учителя не только знания английского языка, интуиции переводчика, но и особой филологической подготовки, а от учащихся – большого объема самостоятельной работы.

В начале исследования полезно сделать краткий обзор стилистических приемов выразительности, вспомнить из курса литературы, что такое эпитет, метафора, перифраз, антитеза, параллелизм и т.п. Кроме того, следует ознакомиться с историей создания

оригинального произведения, языковой ситуацией того времени, изучить биографию и творчество поэта, что будет важно для понимания стихотворения. Необходимо внимательно прочитать анализируемое стихотворение, выполнить подстрочный перевод, найти и изучить все возможные переводы. После этого можно приступать собственно к анализу, который состоит в сопоставлении оригинального и переводного текстов.

Анализ представляет собой исследование, состоящее из нескольких этапов: предваряющее комментирование (разбивка текстов на сюжетные части, фрагменты; разбор ключевых слов оригинала и перевода – определение тематических полей); синхронное комментирование (сопоставление лексических и грамматических явлений в оригинале и переводе); последующее комментирование (выявление авторской идеи и ее выражения в переводе).

На занятиях, посвященных творчеству Байрона и Лермонтова, можно, в частности, обратиться к переводу стихотворения «Lines Written in an Album at Malta» [3] – «В альбом» («Как одинокая гробница...») [1]. В начале работы следует задать вопрос учащимся о роли личности Байрона в творчестве русского поэта, далее идет знакомство с историей создания перевода. Возможен вопрос учителя: что произошло в жизни поэта к моменту написания стихотворения «В альбом» (1836 год)? Учащиеся вспоминают о разрыве Лермонтова с В. А. Лопухиной в мае 1835 года, об отказе цензоров в возможности напечатать драму «Маскарад» в ноябре того же года. Таким образом, творческая группа делает вывод о настроениях поэта в момент написания стихотворения и о том, что в данном произведении отражены раздумья поэта о своей трагической будущности. Возможно замечание учителя о том, что к переводу этого стихотворения Лермонтов обращался также в 1830 году (стихотворение «В альбом»), но второй перевод ближе к подлиннику [2]. Далее следует справка об истории оригинала. Стихотворение «Lines Written in an Album at Malta» было написано Байроном во время путешествия по странам южной Европы, а именно в момент остановки на острове Мальта в Средиземном море в 1809 году. По сравнению с переводом Лермонтова вряд ли можно утверждать, что данное стихотворение содержит тему любви. О любви здесь не говорится, хотя возможно, что каким-то образом оно связано с юношеской привязанностью поэта к красавице Мэри Чаворт.

Затем следует работа по сопоставлению оригинального и переводного текстов. На основе подстрочного перевода делается разбор ключевых слов (определение тематических полей). Разбивка текстов на сюжетные части, фрагменты в данном случае необязательна, поскольку это стихи небольшого размера. Приведем примерные вопросы учителя, направленные на усвоение учащимися навыков сопоставительного филологического анализа, и укажем переводческие приемы, на которые следует обратить внимание. Какой троп использован Байроном в первой строфе? Соблюдается ли он в первой строфе перевода? Какими эпитетами пользуется Байрон для описания объектов сравнения? Сохраняются ли они в переводе? Какую замену эпитетов производит Лермонтов? Меняется ли от этого смысл высказывания? Каков характер состояния души, передаваемого поэтами? Какой еще эпитет заменяется в переводе? О чем это говорит? Какая тема возникает уже в первой строфе? Какое слово в переводе соответствует *sepulchral stone*? Как соотносятся эти понятия? (Контекстуальный синоним в переводе). Какое слово в оригинале соответствует выражению «Внимание ... зовет»? (Прием грамматического добавления).

Как переводится первая строка второй строфы? Сколько строк в переводе соответствуют ей одной? За счет какой темы переводчик так расширяет повествование? (Прием контекстуальной конкретизации). Как соотносятся предпоследние строки текстов? (Эвфемистический перевод).

Каков характер всего стихотворения Лермонтова? Какие раздумья поэта отражены в нем? Какой еще микрообраз, слово в стихотворении Байрона, отсутствующее в переводе, помогает созданию такого настроения? (*Succeeding year* – счастливое будущее). В стихотворении Лермонтова такого выражения нет, но какими средствами он добивается создания подобной атмосферы? Обратим внимание на ключевые слова второй строфы (мечтал,

любил), в какой форме они стоят? (Прошедшее время). Вывод: как переводчик добивается создания той же атмосферы печали, что и в оригинале?

Следует обратить внимание на характер сравнения в первой строфе обоих текстов: что идет сначала – объект сравнения или образ, с которым он сравнивается? Обычный ли это порядок слов в предложении? Для чего авторами используется инверсия? Далее охарактеризуем предложение второй строфы обоих текстов: в оригинале – сложноподчиненное с придаточным времени, в переводе – сложноподчиненное с придаточным условия. Насколько точно Лермонтов передал мысль оригинала?

Дадим характеристику стиля текстов: какие слова высокого стиля встречаются в обоих стихотворениях? Почему сегодня стихотворение Байрона звучит особенно возвышенно? (Какие устаревшие формы в нем присутствуют?) Общий вывод сделаем, назвав основные темы стихотворений, приемы, использованные Лермонтовым для передачи образов и мыслей Байрона, новой темы, привнесенной самим переводчиком. Проведенная работа позволит юным исследователям понять, насколько удачен (точен) перевод Лермонтова, и, кроме того, глубже проникнуть в историю и культуру России и Великобритании XIX века, понять внутренний мир великих поэтов.

Литература

1. *Лермонтов М. Ю.* Собрание сочинений: в 4 т. – М.: Правда, 1969.
2. *Лермонтовская энциклопедия* / под ред. В. А. Мануйлова. – М.: Сов. энциклопедия, 1981.
3. *Selections from Byron* / сост. Р. М. Самарин. – М.: Progress Publishers, 1979.

III. ПАРАДИГМА ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бакловская О. К.

Удмуртский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В соответствии с нормативными документами целью современного образования в России является развитие активной, ответственной, конструктивной личности, способной быть субъектом мировых и общественных преобразований, готовой к социальному взаимодействию.

Согласно И. А. Зимней, в результате образования у человека должно быть сформировано целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми [2, 152–153]. Социально-профессиональная компетенция подразумевает готовность и желание взаимодействовать, доброжелательность, открытость, эмпатию, толерантность, вежливость, инициативность, наличие уверенного поведения, умение сотрудничать, т. е. все те качества, которые необходимы студенту не только в дальнейшей жизни, но и в его будущей профессиональной деятельности.

Обучение иностранному языку в современном обществе выходит за рамки понятия «овладение иностранным языком». Сегодня знание иностранного языка – это не только умение понять собеседника и выразить свои мысли на иностранном языке или извлечь информацию из текста, это также знание культуры изучаемого языка, ее принятие, терпимое отношение как к представителям иной, так и собственной культуры. Это умение и желание вступать в контакт и поддерживать его, умение избегать конфликтных ситуаций, готовность к сотрудничеству и диалогу. Формирование социальной компетенции у студентов средствами иностранного языка может, на наш взгляд, способствовать реализации данной цели.

В составе *социальной компетенции* нами выделяются такие компоненты, как: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Когнитивный компонент предполагает овладение студентами системой знаний теоретического, фактологического, логического и прикладного характера о социальном взаимодействии как с представителями своей, так и с представителями иной культуры, умение анализировать конкретные ситуации взаимодействия, умение критически мыслить. Сюда мы относим:

- знание о причинах возникновения конфликтных ситуаций, способов выхода из них, умение анализировать причины конфликтов;
- знание способов эффективного взаимодействия в группе;
- знание системы невербального общения и умение пользоваться этим знанием адекватно ситуации взаимодействия;
- умение вычленять необходимую информацию о партнере в ходе взаимодействия.

Под эмоционально-оценочным компонентом мы понимаем отношение студента к содержанию, его установки и мотивы при выполнении того или иного вида деятельности. Показателями сформированности данного компонента являются личностные характеристики студента: его толерантность, проявление инициативы во взаимодействии с другими, доброжелательности и терпимости, уважения к чужому мнению и позиции, коммуникабельность, открытость, уверенность в себе, активная позиция.

Поведенческий компонент формируется в образовательной деятельности и проявляется впоследствии в профессиональной деятельности человека. Данный компонент проявляется в способности / готовности студента к взаимодействию как с представителями своей, так и с представителями чужой культуры, предполагает соблюдение социальных норм и требований общения и взаимодействия в поликультурной среде. Показателями сформированности данного компонента социальной компетенции являются:

- умение вступать в контакт и поддерживать его;
- умение слушать собеседника, определять его настроение и позицию;
- готовность принимать точку зрения собеседника;
- умение выходить из конфликтных ситуаций, решать нестандартные проблемы;
- умение находить вербальные и невербальные средства выражения мысли адекватно ситуации взаимодействия;
- готовность и умение сотрудничать и работать в команде;
- умение анализировать свое поведение и поведение партнеров и делать выводы в той или иной ситуации взаимодействия.

Таким образом, выделенные нами компоненты социальной компетенции включают в себя качества личности, знания и умения, необходимые студентам для жизнедеятельности в современном обществе, успешного взаимодействия как с представителями своей, так и иной культур. И они могут быть, на наш взгляд, сформированы у студентов средствами иностранного языка.

Современная концепция активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся в высшей школе предполагает такую организацию познавательной деятельности студентов, при которой используются формы и *методы активного обучения* – индивидуального, группового и коллективного. Обучение в сотрудничестве (*cooperative learning*) предполагает применение активных методов: познавательных игр, дискуссий, бесед, которые создают на занятиях атмосферу сотворчества и сотрудничества, позволяющие совместно обсуждать решение проблемы, проявлять инициативу и творчество, свои индивидуальные качества. Участие в дискуссии – сложный интеллектуальный процесс, предполагающий владение целым спектром интеллектуальных умений критического мышления.

Игры, применяемые в педагогической практике вузов, также относятся к активным методам обучения. Использование игрового метода характеризуется продуктивно-преобразовательной деятельностью обучающихся. В игре развивается продуктивное творческое поисковое мышление студентов, так как в ходе игры у студента имеется возможность отменить неудачное решение, принять новое, чтобы определить его недостатки и преимущества. При этом одна и та же игровая ситуация может проигрываться несколько раз, давая возможность побывать в разных ролях. Участвуя в играх, студенты приучаются решать задачи, возникающие в межличностном взаимодействии, в ситуациях и условиях, приближенных к реальным, получая тем самым «психологическую закалку».

В ходе игры у обучающихся вырабатываются следующие умения и навыки:

- сбора и анализа информации, необходимой для принятия решений;
- принятия решений в условиях неполной или недостаточно достоверной информации, оценки эффективности принимаемых решений;
- анализа определенного типа задач;
- установления связей между различными сферами будущей профессиональной деятельности;
- работы в коллективе, выработки коллегиальных решений с использованием приемов группового мышления;
- абстрактного и образного мышления как основы эффективного творческого использования системного подхода к исследованию процессов и явлений [1, 148–149].

При организации межкультурного образовательного процесса студентов в учебном процессе особую роль играют культуроведчески-ориентированные *ролевые игры*. Ролевая игра – вид учебной деятельности, в ходе которой студенты, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта

и в условиях, максимально приближенных к условиям реального общения. Студенты по ходу игры проигрывают социальные роли (покупатель – продавец, учитель – ученик), которые диктуются обстоятельствами и отражают социальные функции, обусловленные социокультурным контекстом. Психологические роли могут также переживаться в ходе ролевой игры как психологическое состояние взрослого, ребенка, друга, мужа, жены и т. д., существующие в эпизодах реальной жизни родного и иноязычного социума. Хотя ролевые игры предсказуемы, имитационны и менее творчески, так как участники осуществляют речевое взаимодействие в рамках предписанного ролевого поведения, они направлены на развитие умений сравнения и анализа, на понимание сходств и различий культурно-обусловленных моделей поведения в различных ситуациях в родной и иноязычной культуре, что способствует интеграции в другие культуры, получения опыта взаимодействия и осознания общего и различного в поведении представителей родной культуры и культуры изучаемого языка.

Успешность обучения иноязычному общению, заключается в создании условий активизации познавательной деятельности студентов посредством внедрения методов активного обучения на основе *проблемного подхода* (И. Л. Лернер, Е. И. Пассов, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев). Проблемный подход применительно к языковой подготовке, на наш взгляд, представляет собой стратегию обучения, оптимально сочетающего репродуктивную и творческую деятельность студентов в ходе решения проблемных задач на практических занятиях по иностранному языку, при этом ключевым понятием проблемного обучения является проблемная ситуация, понимаемая большинством авторов как интеллектуальное затруднение, для преодоления которого требуется поиск новых знаний и способов действия.

Следуя принципу доминирования проблемных культуроведческих заданий, мы, вслед за В. В. Сафоновой, считаем, что студенты: тренируются в сборе, систематизации, обобщении и интерпретации культуроведческой информации; овладевают стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культуры; развивают поликультурную коммуникативную компетенцию; формируют и углубляют представления не только о специфических различиях в культурах, но и общих чертах в общепланетарном смысле; участвуют в творческих работах культуроведческого и коммуникативно-познавательного характера [3, 21–22].

Перечисленные методы направлены на формирование социокультурной компетенции в условиях иноязычной микросреды, при этом их дальнейшая реализация обуславливается многообразием *приемов активизации деятельности студентов и общения* всех субъектов образовательного процесса, например:

- совместная деятельность преподавателя и студентов: сотрудничество, как при решении образовательных задач, так и индивидуальных затруднений в ходе изучения иностранного языка;
- инициирование: с помощью наводящих вопросов и рассуждений не только педагог, но и студент организует эвристическую или исследовательскую деятельность студентов (сокурсников);
- упреждение: предусматривая возможные затруднения, педагог подстраховывает студента, тем самым помогает выбрать адекватные решения, связанные с его деятельностью или поведением во взаимодействии в иноязычной микросреде;
- вовлечение студентов в проблемное обсуждение культуроведческих вопросов и заданий;
- разбор ситуаций затруднений в процессе решения проблемных задач, с целью обращения к собственному опыту и опыту других студентов;
- анализ межкультурных ситуаций / критических эпизодов с целью стимулирования понимания межкультурных процессов, воспитания эмпатии к иноязычной культуре и ее представителям, воспитание культурной сенсibilityности;
- симулирование межкультурного конфликта или затруднения (эмоциональное вовлечение), что дает возможность студентам «войти в ситуацию», прожить ее, осознать собственные возможности в преодолении затруднений, получить опыт творческого взаимодействия.

Таким образом, для реализации поставленной цели – формирование социальной компетенции у студентов средствами иностранного языка, необходимо создать специфическое дидактическое пространство, в котором происходит обучение, воспитание и развитие личности студента в ходе его взаимодействия со сверстниками, педагогом, родной и изучаемой культурой.

Литература

1. *Виленский В. Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман; под ред. В. А. Сластенина. – Изд. 2-е. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 192 с.
2. *Зимняя И. А.* Компетентный подход в современном образовании // Проблемность и профильность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации: материалы VI Москов. междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» / Центр изучения иностр. яз. «Лингвастарт». – М.: Спутник+, 2006. – С. 152–153.
3. *Сафонова В. В.* Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–23.

Бобылева Л. И.

Витебский государственный университет, Белоруссия

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА УРОКА

Сегодня одной из основных целей подготовки учителя иностранного языка является формирование активной, творческой личности, глубоко знающей свой предмет, владеющей разнообразными методическими средствами и приемами, обладающей эрудицией, культурой, стремящейся к постоянному самосовершенствованию.

Современный специалист данного профиля должен уметь реализовывать на практике свои основные профессиональные функции – конструктивную, организаторскую, гностическую, коммуникативную.

Гностическая (исследовательская) функция предполагает изучение: а) содержания и способов воздействия на учебную аудиторию, б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых, в) результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков. Она предусматривает развитие умений анализировать, классифицировать, обобщать, оценивать, определять связи подлежащих исследованию явлений.

Методический анализ урока иностранного языка способствует развитию аналитических умений учителя, является эффективным средством осознания собственной педагогической деятельности, ее сильных и слабых сторон, т. е. средством педагогической рефлексии. В этой связи формирование у студентов умений методического наблюдения и анализа структуры и содержания урока, технологии его проведения, эффективности решения учебно-методических задач является важным фактором овладения профессиональным мастерством.

В целях развития познавательной активности, творческих способностей и навыков самостоятельной работы будущих учителей иностранного языка в практику проведения семинарских занятий по методике наряду с традиционным обсуждением теоретических вопросов следует широко внедрить систему учебно-исследовательских заданий, направленных на изучение структуры и содержания уроков разных типов и видов, а также образцы анализа и самоанализа уроков. При этом большую помощь могут оказать учебные видеofilмы и конспекты уроков студентов-практикантов, в которых представлен как положительный, так и отрицательный опыт обучения.

В процессе работы с видеofilmом студенты либо *распознают* уже известные им приемы и средства обучения, упражнения, задания, адекватные той или иной цели, и *описывают*

их, либо *решают методические задачи*, связанные с распределением учебного материала, выявлением последовательности выполнения упражнений, адекватности заданий и др., либо *анализируют* структуру и содержание уроков, деятельность учителя, направленную на реализацию практических, воспитательных, развивающих и образовательных целей обучения. Таким образом, студенты проводят мини-исследования диагностического, проектировочного и поисково-рефлексивного плана. Диагностические исследования направлены на выявление проблемы, диагностики уровня обученности и обучаемости учащихся, их индивидуальных особенностей, мотивации в изучении иностранного языка, что в итоге позволяет ставить адекватные цели и задачи по обучению и воспитанию учащихся. Проектировочные исследования являются основой моделирования учебного процесса и связаны с анализом таких вопросов, как логика построения урока; трудности, которые испытывают ученики, и их причины; иные варианты реализации методических задач и др. Поисково-рефлексивные исследования нацелены на установление обратной связи и осознание результатов обучающего воздействия.

Сложность методического анализа урока иностранного языка заключается в его многоплановости, а также в специфике его отдельных типов и видов. В связи с этим студентам сначала предлагается общая схема анализа, в которой выделены моменты, в одинаковой мере присущие урокам всех типов и видов. Затем перед просмотром видеofilьма, иллюстрирующего конкретный тип урока, предъявляются задания, направленные на анализ структуры и содержания данного урока.

В основу следующей схемы положен типовой урок, содержащий все стандартные этапы: оргмомент, контроль домашнего задания, повторительные и подготовительные упражнения, введение нового учебного материала, контроль понимания, тренировочные задания, контроль усвоения и др. В зависимости от цели каждого урока число и порядок его компонентов может меняться, поэтому анализ урока следует начать с установления целей, которые поставил себе учитель, придерживаясь в дальнейшем следующей последовательности оценки урока:

1. Определите тему, цели и задачи урока.
2. Определите тип урока: нацелен ли он на формирование (или совершенствование) навыков (фонетических, лексических, грамматических) или на развитие речевых умений (говорения, аудирования, чтения, письма).
3. Проанализируйте, как данный урок вписывается в цикл уроков по теме.
4. Проанализируйте, как методы, методические приемы, упражнения и средства обучения, используемые на уроке, способствовали достижению главной цели и задач урока. Определите меру их адекватности.
5. Выявите соотношение упражнений: языковых, условно-речевых, речевых, переводных и беспереодных, устных и письменных.
6. Определите степень оптимальности управления учебно-воспитательным процессом: а) режимы работы (фронтальный, индивидуальный, парный, групповой), б) распределение времени, в) наличие средств, способствующих интенсификации урока (фонограммы, видеоматериалы, дидактические игры и др.).
7. Установите, как осуществлял учитель индивидуализацию учебного процесса.
8. Проанализируйте, как владеет учитель технологией урока (наличие четких установок, правильное применение ТСО и раздаточного материала, адекватных приемов исправления ошибок и др.).
9. Определите средства и способы учета, контроля и оценки владения учащимися иноязычным материалом, навыками и умениями (тестирование, само- и взаимоконтроль).
10. Оцените психологический климат на уроке и учителя как речевого партнера (соотношение речи учителя и учащихся на уроке, использование родного языка в речи учителя, целесообразность использования родного языка, аутентичность речи и др.).
11. Оцените заключительный этап урока (способ предъявления домашнего задания, оценка работы учащихся, выставление оценок).
12. Определите, была ли достигнута главная цель урока, дайте общую оценку уроку.

Проведение студентами заранее подготовленных собственных фрагментов уроков во время практических занятий позволяет: а) развить у будущего учителя умения ролевого взаимодействия (понять, принять и исполнить определенную функциональную роль; ориентироваться в ролях партнеров по общению; регулировать свое поведение в конфликтной ситуации и т.д.); б) выявить особенности навыков и умений профессионально-педагогического общения у разных студентов и индивидуализировать процесс обучения; в) выработать навыки анализа ситуаций педагогического общения. Анализ и коллективное обсуждение поведения участников деловой игры требует от студентов актуализации практических знаний по педагогике, психологии, методике преподавания иностранного языка и развивает способность реалистически оценивать собственные уроки или его фрагменты.

Можно выделить три вида самоанализа урока иностранного языка: предваряющий, текущий, итоговый. Предваряющий анализ соотносится с этапом подготовки урока, с анализом учебного материала, целей, задач, приемов и способов обучения и т. д. В процессе такого анализа готовится план конкретного занятия.

Текущий анализ урока осуществляется во время его проведения. Он требует комплексных умений распределять внимание, наблюдать, замечать, оценивать совместную деятельность учителя и учащихся, направленную на решение конкретных целей и задач занятия.

Итоговый анализ соотносится с завершающим этапом урока и предусматривает сопоставление исходного плана урока с его реализованным вариантом. Данный анализ позволяет оценить достоинства и недостатки занятия, наметить пути устранения его слабых сторон и дальнейшего совершенствования сильных, выявить причины отклонения от плана.

Чтобы помочь самооценке урока, студентам можно предложить ответить на вопросы типа:

1. Прошел ли урок так, как вы его представляли, как запланировали? Достигли ли вы поставленных целей и задач?
2. Что положительного или отрицательного осталось у вас в памяти после проведения урока? Что вам удалось во время урока лучше всего? Что нужно доработать в уроке? Если бы вам пришлось провести этот урок еще раз, чтобы вы сделали по-другому?
3. О чем бы вы хотели поговорить на обсуждении вашего урока? Чтобы вы хотели объяснить? Какие вопросы остались невыясненными?
4. Ощущали ли вы чувство стеснения оттого, что за вами наблюдали? Если да, то как вы смогли справиться с этим чувством?

Проведение студентами собственных фрагментов уроков с последующим самоанализом является эффективным средством их подготовки к педагогической практике в школе. Оно помогает им расширить репертуар речевых форм общения с учащимися; преодолеть некоторую скованность, неуверенность в себе; развить отдельные профессиональные личностные качества (такие, например, как самокритичность, самоконтроль, умение быстро реагировать на проблемную ситуацию, творчески подходить к организации учебного процесса и др.), сформировать профессионально значимые проективные, исследовательские, адаптационные умения.

Брагова А. М.

Нижегородский государственный лингвистический университет

РАБОТА С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ДЕРИВАТАМИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ЛАТИНСКИМ ЯЗЫКОМ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Данный доклад посвящен рассмотрению нескольких вопросов: 1) перечислению и краткому разъяснению компетенций студентов, формирующихся в результате изучения латинского языка в рамках дисциплины «Древние языки и культуры» в языковом вузе, в том числе и метаязыковой компетенции, 2) общему рассмотрению способов формирования метаязыковой компетенции в процессе обучения, 3) анализу такого способа формирования метаязыковой компетенции, как работа с лексическими дериватами из русского и новых западноевропейских языков (английского, немецкого, французского и др.) на занятиях латинским языком.

Применительно к обучению латинскому языку в языковом вузе можно говорить о следующих видах компетенций: языковой, метаязыковой и историко-культурной. Языковая компетенция включает в себя теоретические знания о латинском языке, то есть о его фонетике, лексике, грамматической системе (морфологии и синтаксисе), основах стилистики, и практические навыки и умения читать и переводить латинские тексты. Историко-культурная компетенция включает в себя теоретические знания об истории и культуре Древней Греции и Рима, формирующиеся в процессе чтения, перевода и комментирования читаемых текстов. Метаязыковая компетенция подразумевает умение студентов применять знания о латинском языке при изучении других дисциплин, главным образом, новых западноевропейских языков, являющихся для студентов языкового вуза направлением их подготовки [1, 177]. Метаязыковая, т. е. буквально «надязыковая», компетенция проистекает из «принципа сопоставительного изучения языковых явлений», сформулированного Н. Л. Кацман наряду с другими принципами обучения латинскому языку (принципом сознательности, принципом связи содержания с языковой формой, принципом использования отрицательного языкового материала, принципом использования перевода в качестве основного средства семантизации и принципа учета теоретических и практических целей обучения) [2, 25–30]. Исследователь подчеркивает «важность изучения классической латыни для понимания системы индоевропейских языков, материал которых осмысливается в категориях античной грамматики латинского и греческого языков» [2, 14].

Надо отметить, что способы формирования метаязыковой компетенции связаны с разными аспектами изучения языка: фонетическим, грамматическим (морфологическим и синтаксическим), лексико-семантическим, стилистическим. При изучении латинской фонетики самым ярким способом формирования метаязыковой компетенции является комментирование преподавателем фонетических законов на занятиях, в особенности закона ассимиляции, и такое комментирование учит студентов замечать проявление ассимиляции в других языках (сам термин *assimulatio* латинского происхождения и обозначает «уподобление»). Изучение грамматики, в частности морфологии, также основано на языковом сравнении, на нахождении сходств и различий, что способствует осмыслению языковых явлений не только в латыни, но и в изучаемых языках. Например, при объяснении темы «Латинские имена существительные первого склонения» студентам, как правило, предлагается сравнение их с русскими именами первого склонения, которые так же, как и латинские, имеют историческую основу на *-a* и среди них встречаются исключения мужского рода (ср. *nauta*, *nautae m* и *папа*). В латинском синтаксисе тоже много сходных языковых явлений в сравнении с такими в новых западноевропейских языках. Например, сходство обнаруживается при сравнении оборотов *accusativus cum infinitivo* в латинском и *complex object* в английском языке. В отношении формирования метаязыковой компетенции на лексико-семантическом уровне можно привести в пример работу с лексическими дериватами, о чем более подробно будет

сказано ниже. Сходство стилистических приемов в указанных языках также очевидно, и потому анализ стилистических приемов в латыни (например, инверсии) также способствует более глубокому их пониманию в других языках.

Теперь перейдем непосредственно к рассмотрению вопроса о работе с латинскими дериватами. С 60-х гг. XX в. в отечественных языковых вузах при опросе заданной на дом лексики на занятиях латинском языком практикуется работа с дериватами из русского и новых западноевропейских языков (английского, немецкого, французского и др.). Использование такого вида работы стало возможным благодаря появлению учебников, специально созданных для обучения студентов факультетов иностранных языков [3, 4, 5, 6]. В одних учебниках дериваты даются прямо в словарной статье той или иной лексической единицы [3, 4], в других – в виде специальных упражнений с заданием указать, от каких латинских слов происходят русские, английские и французские слова [5, 6]. Надо отметить, что наиболее удачными в плане работы с лексикой можно признать два учебника: 1) под ред. В. Н. Ярхо и В. И. Лободы [3] и 2) под ред. З. А. Покровской и Н. Л. Кацман [4]. В отношении учебника под ред. В. Н. Ярхо и В. И. Лободы Н. Л. Кацман замечает, что он имеет ряд положительных черт, в их числе: «построение курса на сравнительно-сопоставительной основе, последовательно на всех уровнях языка» [7, 236] и «наличие лексического минимума с лексическими параллелями из русского, английского, немецкого и французского языков» [Там же]. Вместе с тем в учебнике имеются и некоторые недостатки: дериваты представлены не везде (например, у глагола *exspecto* 1 не дан употребительный английский дериват *expect*; у прилагательного *felix, felicitis* – имя «Феликс» в качестве русского деривата, хотя имена «Пульхерия» и «Дульцинея» представлены как слова, производные от *pulcher, pulchra, pulchrum* и *dulcis, dulce* соответственно), некоторые из дериватов не выверены в отношении частотности их употребления (например, слово *indelible*, производное от *deleo* 2), что делает их запоминание бессмысленным. Напротив, некоторые употребительные слова не отражены в списке дериватов (например, для глагола *deleo* 2 предлагается английский дериват *indelible*, а слово *delete*, получившее в настоящее время большое распространение благодаря работе с компьютером, не включено в качестве деривата).

Вместе с тем, несомненно, при проведении занятий не стоит ограничиваться только материалом учебника. Например, эффективным при работе с этимонами и дериватами является домашнее задание для студентов самостоятельно расширить список дериватов, данных в учебнике (например, в качестве производного от латинского глагола *rapio* 3 студенты сразу вспоминают «Раптор», современное средство для отпугивания комаров). При работе с латинскими дериватами возможно также использование элементов игры. Студентам может быть предложена такая игра: написать как можно больше дериватов из русского и изучаемого иностранного языка к определенным латинским этимонам (группа может быть разделена на две команды; побеждает та команда, которая напишет наибольшее число правильных дериватов). Интересно также использование на занятиях лексического лото, даже несмотря на то, что такое задание на этапе подготовки трудоемко, а также отнимает много аудиторного времени. Суть задания в следующем: студенты сидят за «круглым столом», им раздаются карточки. Один из игроков выкладывает на середину стола одну или несколько карточек с индоевропейскими параллелями одного корня и громко зачитывает все словарные формы. Остальные игроки в это время просматривают свои карточки, и если у них есть карточки с генетически родственными словами, то они выкладывают их на середину стола, громко произнося. Игра продолжается в таком же порядке по кругу. Если случается ошибка, преподаватель возвращает карточку «хозяину» и дает штрафную фишку. Если студент не выложил по незнанию слово, однокоренное с тем, что предложил один из игроков, то эта карточка остается у него до конца игры. Игра заканчивается, когда все игроки остались без карточек или с карточками, которые они не использовали по незнанию. Победителями считаются те, кто остался без карточек и штрафных фишек [8, 102–104]. Таковы некоторые способы работы с латинскими дериватами, и список их, несомненно, можно продолжить.

Таким образом, в процессе изучения латинского языка в языковом вузе у студентов формируются такие компетенции, как языковая, метаязыковая и историко-культурная. Метаязыковая компетенция подразумевает умение студентов применять знания о латинском языке при изучении других языков (русского, английского, немецкого, французского и др.). Такая компетенция формируется на всех языковых уровнях: фонетическом, грамматическом, лексико-семантическом, стилистическом. Работа с лексическими дериватами является одним из способов формирования метаязыковой компетенции на лексико-семантическом уровне. Она заключается как в простом назывании дериватов к тому или иному латинскому этимону, так и в игровых заданиях, посвященных определению дериватов и этимонов.

Литература

1. Брагова А. М. Возможности обновления целей и задач обучения латинскому языку студентов языкового вуза // Актуальные проблемы филологии: материалы V междунар. (заочной) науч.-практ. конф. – Вып. 5. – Барнаул; Рубцовск: Изд-во Алт. ун-та, 2011. – С. 176–177.
2. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка в институтах и на факультетах иностранных языков: для пед. вузов. – М.: Высш. шк., 1979. – 142 с.
3. Латинский язык: учебник для студентов педагогических вузов / под ред. В. Н. Ярхо, В. И. Лободы. – М.: Высш. шк., 2002. – 384 с.
4. Покровская З. А. Учебник латинского языка: для студ. днев. и заочн. отд-ний / З. А. Покровская, Н. Л. Кацман. – М.: Высш. шк., 1969. – 463 с.
5. Мирошенкова В. И. Учебник латинского языка для студентов-заочников филологических факультетов университетов и институтов иностранных языков / В. И. Мирошенкова, Н. А. Федоров. – М.: Высш. шк., 1976. – 300 с.
6. Файер В. В. Латинский язык: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Файер, Е. С. Наумова. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
7. Кацман Н. Л. Латинский язык как общеобразовательный предмет обучения в России на протяжении XX века // Двойной портрет – II (Филологи-классики о филологах-классиках): сб. ст. / сост. М. Н. Славятинская. – М., 2012. – С. 226–239.
8. Сажинова З. З. Использование лексического лото на занятиях латинского языка в филологическом вузе как средство развивающего обучения // Лингвистические исследования и методика преподавания иностранных языков: тез. докл. межвуз. конф. молодых ученых. – Иркутск, 1997. – С. 102–104.

Брим Н. Е.

Удмуртский государственный университет

РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблемы компетентного подхода и компетенций нашли свое отражение в работах как зарубежных (Ж. Пэнт, Л. Спэнсер, М. Фабр, В. Штангаль и др.), так и отечественных ученых (И. А. Зимняя, Л. Ф. Иванова, А. Г. Каспаржак, О. Е. Лебедев, А. В. Хуторской и др.).

Под компетентным подходом ими понимается совокупность общих принципов определения целей образования, отбора его содержания, организации образовательного процесса и оценки результатов.

Понятие «компетенция» рассматривается как взаимосвязь качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [5, 60].

Современное образование стремится к развитию у обучающихся способности самостоятельно принимать решения в различных сферах и видах деятельности, создавая условия для самостоятельного выполнения познавательных, коммуникативных, организационных и нравственных задач.

Данный факт подчеркивает важность формирования рефлексивной компетенции в процессе учебного взаимодействия.

Рефлексия является важнейшим методологическим компонентом предметной образовательной деятельности, ее методологической основой, обеспечивающей самоопределение обучающегося (Л. С. Подымова, Н. Я. Сайгушев, В. А. Сластенин).

Рефлексия способствует развитию внутреннего потенциала саморазвития педагога и обучающихся, являясь результатом интеграции динамических личностных и профессиональных качеств, включающим в себя овладение комплексом рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, выработку установки на ценностное отношение к профессиональной деятельности, предоставляющим возможность: самоопределения, самовыражения, самоутверждения, самореализации, саморегуляции, самоактуализации, самосовершенствования [6].

Рефлексивной компетенцией же является научно обоснованная, заранее спроектированная норма, которая отражает социальное требование к подготовке, необходимой для эффективной рефлексии личности в определенной сфере [3].

Проанализировав теоретические источники (К. Кларк, Ю. Н. Кулюткин, И. Я. Лернер, В. Л. Ситников, Н. Я. Сайгушев), можно выделить следующие стержневые элементы рефлексии в образовательном процессе:

- элементы анализа (умение расчленять учебное взаимодействие на составляющие элементы, осмысливая при этом каждую часть в связи с целым);
- элементы контроля и оценивания (осуществление личностью контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя);
- элементы прогнозирования (целеполагание и поиск возможных путей решения учебной задачи, определение этапов учебного взаимодействия предвидение результатов);
- элементы проектирования (максимальная конкретизация и обоснование способов поэтапной реализации учебных целей, учет своего опыта и личностно-деловых качеств);
- элементы перцепции (умение воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по учебному взаимодействию);
- элементы коррекции (умение грамотно корректировать содержание и методы учебного взаимодействия).

При формировании рефлексивной компетенции важно опираться на сильные стороны и качества личности обучающегося, учитывать его индивидуальные особенности, контекст жизненного опыта, поощрять и стимулировать его самостоятельность. Поэтому при внедрении рефлексивных элементов в иноязычное образование нужно соблюдать определенные условия и следовать конкретным принципам.

Педагогические условия в этом случае понимаются нами как совокупность факторов, способствующих эффективному формированию рефлексивной компетенции:

1) Педагогическое сопровождение как новая форма партнерских отношений преподавателя и обучающихся в процессе учебного взаимодействия (проблемное представление нового материала, стимулирование обучающихся к самостоятельным размышлениям и открытиям, предоставление им возможности познавать новое и конструировать свой собственный мир, совместная рефлексия выполненной работы).

2) Технологическое обеспечение формирования рефлексивной компетенции у обучающихся (использование исследовательских методов, ролевых и деловых игр проблемной направленности, ситуационного анализа в учебном процессе).

Для успешного формирования рефлексивной компетенции в обучении иностранному языку необходимо следовать также следующим принципам:

1) *Принцип чёткого целеполагания* при выполнении любого вида учебной работы. Принцип этот должен, в первую очередь, культивироваться самим преподавателем, а впоследствии прививаться обучающимся как неотъемлемое качество в учебе.

2) *Принцип опоры на жизненный и речевой опыт обучающихся*, предполагающим глубинное понимание ими материала любой сложности именно за счет его постоянного соотношения с жизненным и учебным «багажом».

3) *Принцип творческого подхода к обучению*, предполагающий, что преподаватель любое свое действие на занятии должен уметь осуществить в нескольких вариациях, быть готовым подкрепить его наглядными, иллюстративными материалами, аудио или видеоматериалом.

4) *Принцип индивидуальной ориентированности обучения*, учитывающий, что рефлексивная культура начинается с конкретных компонентов внутренней организации сознания. На рефлексивные способности каждого конкретного обучающегося прямое влияние оказывает индивидуальное соотношение личных качеств, предпочтений и привычек в мыслительной деятельности.

5) *Принцип «обучение через общение»*, посредством которого происходит взаимодействие культур, осуществляется максимальный охват социокультурного потенциала иностранного языка, его реалий и особенностей.

6) *Принцип адекватности и преемственности учебного материала*, предполагающий, что весь учебный материал должен иметь четкую и логичную структуру и, кроме этого, должен быть адаптирован для восприятия обучающимися различных возрастных категорий.

7) *Принцип «позитивных стимулов»*, заключающийся в том, что в процессе развития у обучающихся внутренней рефлексивной культуры целесообразно опираться на положительные установки относительно будущей работы, а также в ходе анализа проделанной работы [6].

При грамотной организации учебного процесса в рамках рефлексивного подхода Я-образ обучающегося трансформируется следующим образом: «Я нужен» → «Я хочу» → «Я смогу сам» → «Я понимаю» → «Я творю» → «Я владею» [4].

Перестройка системы образования предполагает перестройку профессионального сознания, требует нового мышления. Новой школе нужны новые специалисты, способные познать себя и других.

Литература

1. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика): монография / Н. Ю. Милютинская, Н. Е. Брим, М. А. Бекк [и др.]. – Ижевск, 2011. – 266 с.
2. Брим Н. Е. Формирование умений учебного взаимодействия у студентов в образовательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 194 с.
3. Сидоров С. В. Рефлексивная компетентность педагога-инноватора. URL: <http://sv-sidorov.ucoz.com/publ/2-1-0-60>
4. Сайгушев Н. Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя. – СПб., 2001. – 148 с.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
6. URL: <http://glingspanish.ru/stati/refleksivnaya-tehnologiya>

Варганова В. В.

Удмуртский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Концепция высшего педагогического образования должна иметь в своей основе четыре базовых положения: 1) содержание образования будущего учителя в области общеобразовательной, профессионально-педагогической и специальной подготовки должно опираться на *фундаментальные научные знания*; 2) в ходе обучения у студентов должны развиваться *самостоятельность и творческая активность*, необходимые педагогу-профессионалу; 3) содержание, формы и методы работы высшего педагогического учебного заведения должны *учитывать все практические функции учителя в школе*; 4) собственно профессионально-педагогическая подготовка должна быть *непрерывной на протяжении всего срока обучения студента*.

Анализ научно-теоретической литературы позволил установить, что в педагогической науке нет единого мнения о сущности профессиональной компетентности педагога. В советской педагогической литературе профессиональная компетентность педагога рассматривалась как педагогическое мастерство (Г. А. Виноградова, И. А. Зязюн, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.). В настоящее время в педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. (В. Н. Введенский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, В. А. Якунин и др.). Разнообразие подходов к определению сущности профессиональной компетентности педагога обусловлено наличием объективного и субъективного аспектов рассмотрения обсуждаемой проблемы. Объективный аспект состоит в том, что за основу педагогической компетентности принимается уровень организации учебно-воспитательного процесса, успешность в решении разнообразных педагогических задач (П. Ф. Каптерев, В. А. Крутецкий, А. И. Щербаков и др.). Субъективный аспект состоит в том, что за основу принимаются личностные качества педагога (Э. Ф. Зеер, И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина, В. В. Латюшин, В. А. Сластенин, Г. С. Трофимова и др.).

Как показывает исследование, формирование профессиональной компетентности связано с реализацией компетентностного подхода в подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Реализация компетентностного подхода в подготовке студентов-бакалавров предполагает: 1) овладение ими системным психолого-педагогическим знанием, опытом, последовательное развитие свойств и личностных качеств, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность; 2) внедрение в учебный процесс театральную педагогику, ориентированную на общекультурные ценности обучающихся, на гуманистические, равноправные отношения субъектов педагогической деятельности, включающей личностно-ролевой подход к построению образования и представляющую собой одну из форм организации учебно-воспитательного процесса.

Цель театральная деятельность в лингвистическом образовательном пространстве – развитие личностных качеств и профессиональных умений обучающихся формами и методами театральной деятельности, которые позволят им быть конкурентоспособным специалистом. При этом ценность театральной деятельности – не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе. Важно не то, что создадут обучающиеся, важно то, что они создают, творят, упражня-

ются в творческом воображении и его воплощении. В спектакле все – от занавеса до развязки драмы – должно быть сделано руками и воображением самих обучающихся, и тогда только драматическое творчество получит все свое значение и всю свою силу в приложении к ребенку.

Задачи театральной деятельности в обучении иностранным языкам, по нашему мнению, состоят в следующем: 1) интеграция учебно-воспитательных задач, обеспечение активной, деятельностной познавательной позиции каждого обучающегося, стимулирование и мотивация образовательной деятельности; 2) содействие расширению общего и художественного кругозора студентов, общей и специальной культуры, обогащению эстетических чувств и развитию художественного вкуса, формированию и развитию их зрительской культуры; 3) формирование и развитие личности, способной к адекватной культурной самоидентификации, самоопределению, культуросозидательной деятельности; 4) обучение живой разговорной речи, умениям и навыкам коммуникации; 5) выявление творческих задатков и развитие творческих способностей обучающихся; 6) организация системы взаимоотношений студент-педагог, направленной на создание предельно свободных эмоциональных контактов, раскованности, взаимного доверия и творческой атмосферы; 7) организация клубного пространства, для объединения студентов и преподавателей на уровне неформального общения по актуальным социально-моральным проблемам, создания защитной социально-здоровой культурной среды.

Интерес к театральной деятельности обусловлен, на наш взгляд, рядом социокультурных и образовательных факторов. Во-первых, это потребность в личности, способной к культуросозидательной деятельности. Именно в образовательном учреждении происходит становление личностного самосознания, формируется культура чувств, способность к общению, овладение собственным телом, голосом, пластической выразительностью движений, воспитывается чувство меры и вкус, необходимые человеку для успеха в любой сфере деятельности. Именно поэтому театральная деятельность, органично включенная в образовательный процесс, представляет собой универсальное средство развития личностных способностей человека. Театр в состоянии выявить и подчеркнуть индивидуальность, неповторимость, единственность человеческой личности, независимо от того, где эта личность находится – на сцене или в зале.

Второй фактор, обуславливающий интерес к театральной деятельности в вузе, заключается в том, что она способствует раскрепощению психофизического аппарата студента, выстраивает систему взаимоотношений таким образом, чтобы организовать максимальные условия для создания предельно свободного эмоционального контакта, раскованности, взаимного доверия и творческой атмосферы.

И, наконец, третий фактор – это педагогический артистизм. Как известно, педагог должен обладать богатым внутренним миром. Внутренний мир личности – это искусство самовыражения, способности к перевоплощению, сотворчеству и сопереживанию. Педагогу как творческой личности необходимо раскрыть в себе педагогические способности, уметь применять их на практике, оказывая воздействие на развитие качеств, свойств, умений обучающихся.

Таким образом, театральную деятельность мы рассматриваем как интегрированную форму образовательной деятельности, представляющую собой динамичную и вариативную форму организации учебно-воспитательного процесса, направленную на обучение, воспитание, развитие студентов, требующую не установленного норматива времени и свободного выбора места проведения, обладающую свойствами клубной и целенаправленной учебной деятельности.

Опыт работы коллектива Института иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) свидетельствует о больших возможностях использования театральной деятельности на занятиях по иностранному языку. В ее основу положены: принцип игрового взаимодействия, под которым мы понимаем активное общение студентов друг с другом, обмен учебной информацией, установление благоприятных взаимоотношений для обучения и творческого развития каждого студента, и принцип моделирования, позволяющий выявить межпредметные связи, которые лежат в основе наблюдаемых явлений художественно-эстетического освоения мира, образного отражения действительности, формировании художественно-эстетических и образовательных констант в мировосприятии студентов.

Как показывает практика формирование профессиональной компетентности средствами театральной деятельности осуществляется в три этапа (мотивационный, воспитательно-развивающий и формирующе-когнитивный) с использованием различных методов (эвристические, монологические, дискуссионные, эмпатийные, исследовательские, проектные, метод ролевой игры, метод диалога, метод активизации учебно-познавательной деятельности, рефлексивные приемы, микропреподавание), форм организации учебной деятельности (индивидуальные, коллективные, коллективно-фронтальные, групповые (диады, триады, пары сменного состава) и правильно подобранного комплекса упражнений для каждого этапа формирования профессиональной компетентности.

Цель первого, **мотивационного этапа**, – *формирование положительной установки у студентов на участие в театральной деятельности.*

Задачами данного этапа являются:

- 1) снижение и устранение чувства дискомфорта, неуверенности, закрытости, боязни несостоятельности у студентов;
- 2) развитие способности к самопозиционированию и самопрезентации;
- 3) развитие умения и навыков публично аргументировано обосновать свое мнение по поставленной проблеме;
- 4) побуждение к самоанализу, самонаблюдению;
- 5) побуждение к выполнению творческой деятельности.

В результате студенты становятся более уверенными в себе, настроенными на диалогическое взаимодействие в группе; становятся способными к самопозиционированию и самопрезентации; умеют публично аргументировано высказывать свое мнение по поставленной проблеме; приобретают навыки самоанализа; становятся более открытыми, настроенными для участия в театральной деятельности.

Цель второго, **воспитательно-развивающего этапа**, – *развить личностный и творческий потенциал студентов средствами театральной деятельности.*

Задачами этого этапа являются:

- 1) высвобождение внутренних ресурсов личности;
- 2) развитие умения управлять своими видениями, держать во внимании воображаемый объект, общаться с ним, эмоционально реагируя на образы представления и воображения;
- 3) развитие: выразительности, мимики, пластики, интонации; развить выразительные способности; двигательных функций и идеомоторной координации; образного мышления; творческого воображения; способности мыслить действенными и событийными категориями; способности к выявлению осведомленности в области смежных профессий;
- 4) развитие умения управлять своим эмоциональным состоянием; умения передавать собственное позитивное отношение к окружающим;
- 5) развитие способности к позитивному оцениванию своих склонностей и возможностей;
- 6) снятие мышечных и психологических зажимов;
- 7) овладение навыками: правильного дыхания, голосообразования, четкой дикции, литературного произношения и законов логики речи.

В результате студенты овладевают навыками: правильного дыхания, голосообразования, четкой дикции, литературного произношения и законов логики речи; способны к образному, метафорическому мышлению, пластическому видению; способны управлять своим вниманием; видеть, слышать, понимать своих товарищей и воздействовать на них; овладевают творческой фантазией и творческим воображением; осведомлены в сфере смежных искусств; способны к мгновенному и непосредственному восприятию событий и предлагаемых обстоятельств; владеют навыками импровизации, пластической выразительности.

Третий, **формирующе-когнитивный этап**, имеет целью *формирование у студентов достаточного уровня профессиональной компетентности.*

К задачам этого этапа относят:

- 1) актуализация когнитивной деятельности, проективных, перцептивно-рефлексивных и эмпатических способностей, идентификации;
- 2) активизация рефлексии, характеризующейся возрастанием степени субъектности обучающихся, адекватной самооценки, адекватным признанием со стороны участников межсубъектного взаимодействия.

В результате студенты обладают высокой мотивационно-творческой активностью в стремлении овладеть профессиональными знаниями, стать высококвалифицированными специалистами; обладают навыками самостоятельного мышления и ответственности за свой выбор; позитивно осознают возможность сосуществования различных точек зрения в рамках одной проблемы; способны к более глубокому самоанализу; обладают адекватной самооценкой и умеют адекватно оценивать участников межсубъектного взаимодействия; достигают высокого уровня коммуникативной культуры.

Таким образом, профессиональную компетентность можно формировать с помощью специальных упражнений, в основе которых лежит принцип моделирования элементарных режиссерских операций: воображаемое манипулирование; выполнение заданий в заданный временной отрезок; продуцирование идей на заданную тему; рефлексивные игры; моделирование сюжета; прогнозирование возможного развития прерванного действия; трансформация; запоминание с последующим воспроизведением пространственной композиции; сопоставление произведений с эмоционально насыщенным сюжетом. Целенаправленность упражнений достигается благодаря определенной методике, которая основывается на принципах и приемах, применяемых в театральной педагогике.

Литература

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия. – 2001. – 240 с.
2. Вартанова В. В. Формирование профессиональной компетентности в процессе театральной деятельности (из опыта ИИЯЛ УдГУ) // 75 лет высшему образованию в Удмуртии: материалы междунар. конф. / Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 2006. – С. 164–167.
3. Вартанова В. В. Театральная деятельность – составляющая воспитательного пространства студента – будущего учителя иностранного языка / В. В. Вартанова, Н. Б. Пугачева // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, научно-методический журнал, серия гуманитарной науки «Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика». – Ч. 3. – Т. 12. – Кострома, 2006. – С. 33–41.
4. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
5. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Н. Л. Селиванова. – Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. – 248 с.
6. Кузьмина Н. В. Роль межличностной компетентности в психолого-педагогическом воздействии / Н. В. Кузьмина, Г. Н. Круглова // Формирование педагогических умений и профессионально значимых свойств личности у студентов: межвуз. сб. науч. тр. – Ижевск: УдГУ, 1988. – С. 29–33.
7. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): монография. 2-е изд., испр. и доп. – Ижевск: Купол, 2000. – 90 с.

Веретенникова Л. К., Козилова Л. В.

Московский государственный гуманитарный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИИ БИЛИНГВОВ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизация процесса обучения будущих педагогов основывается на разработке педагогических моделей, подходов к образованию и соответствующих методов, направленных на формирование профессиональных, академических, инструментальных компетенций.

Анализ инновационной практики показал, что в настоящее время важным становится адаптация образовательной системы к индивидуальным особенностям и возможностям современных студентов, среди которых возрастает число билингвов.

Наши многолетние наблюдения и исследования показали, что немалая часть студентов гуманитарных университетов являются билингвами до 45–47 %. Билингвом является человек, владеющий двумя языками, а механизмом билингвизма является умение, благодаря которому обучающийся может легко переходить с одного языка на другой, что и отражено в работах исследователей данной проблематики (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин и др.) [6, 14].

Компетентностная модель научного образования соотносится с динамичным «открытым» обществом, в котором продуктом процесса социализации, обучения, общей и профессиональной подготовки к выполнению всего спектра жизненных функций должен стать ответственный индивид, готовый к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора.

С учетом факторов, влияющих на эффективность формируемой компетенции, была разработана и внедрена компетентностная модель овладения билингвами образовательной стратегией. Она включает в себя ряд взаимосвязанных компонентов, которые базируются на идеях позитивной психологии, позитивного образования [5, 110].

Нами разработана модель формирования компетенции, которая может служить матрицей для аналогичного проектирования, целью которой является обеспечение высокого уровня формирования профессиональных компетенций у учащихся – билингвов. Методологическую основу данной модели составляют закономерности, принципы, формы, методы обучения.

Сторонники компетентностного подхода, в том числе и авторы статьи, важнейшим его результатом считают повышение качества образования выпускника. Компетентностный подход удачно сочетался в нашем исследовании с уровневым подходом. Переориентацию системы образования на формирование профессиональных компетенций у студентов – билингвов можно считать одним из перспективных путей модернизации современного высшего образования.

Включение профессиональных компетенций в круг данного исследования объясняется недостаточной полнотой теоретического осмысления её педагогического феномена, несформированностью того качественного рубежа, после которого оно становится порождающим началом методов, методик и технологий, доступных для конструирования педагогами-практиками.

Материалы исследования и результаты, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют о необходимости проектирования и моделирования данного процесса на современной научной основе, положительная динамика в формировании профессиональных компетенций студентов – билингвов, в саморазвитии ими своей индивидуальности.

Литература

1. *Веретенникова Л. К.* Развитие творческого потенциала младших школьников в учреждениях дополнительного образования – билингвов // Реформы образования в России. XXI век: сб. науч. тр. – М.: Чебоксары, 2006. – С. 41–46.

2. *Веретенникова Л. К.* Реализация дифференцированного подхода в педагогическом образовании бакалавров / Л. К. Веретенникова, А. В. Неверова // Преподаватель XXI век. – № 2. – М., 2012.
3. *Веретенникова Л. К., Щербаков Ю. И.* Философские основы инновационной образовательной технологии: монография. – М., 2012. – 122 с.
4. *Веретенникова Л. К.* Формирование творческой направленности при подготовке бакалавров // Гуманитарные знания в образовательном пространстве регионов: материалы междунар. науч.-практ. конф. (3 октября 2012 г.) / МПСУ в г. Барнауле Алтайского края. – Барнаул: ИГ «Си-пресс», 2012. – 270 с.
5. *Веретенникова Л. К.* Общее и особенное в реализации дифференцированного подхода в педагогическом образовании студентов – билингвов // Актуальные проблемы российского образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. (18–19 апреля 2013 г.) / Балабановский филиал МГГУ им. М. А. Шолохова. – Балабаново, 2013. – 174 с.

Голубкова О. Н.

Удмуртский государственный университет

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Результатом освоения основной образовательной программы высшего профессионального образования должно стать профессиональное мышление выпускника. Р. Пол связывает профессиональное мышление с областью деятельности и выделяет географическое мышление географов, математическое у тех, кто обучается в сфере математики, экологические – в экологии, и т. д. [1]. По аналогии можно допустить, что обучающийся, осваивая образовательную программу по направлению «Лингвистика» с профилем «перевод и переводоведение» формирует переводческое мышление.

Эффективное мышление все чаще появляется в фокусе нормативных документов, предъявляющих требования к организации профессионального образования и к тем компетенциям, которыми должен обладать выпускник, что диктуется социальным заказом современного информационного общества. Стремительное развитие информационных технологий и увеличение информационных потоков, обрушивающихся на человека и требующих немедленного освоения, смещает вектор личностного профессионального становления от накопления знаний в сторону деятельности по их «добыванию» и использованию, т. е. в сторону компетенций, которые призваны обеспечить успешность на рынке труда и в жизни.

В суммирующем документе проекта «TUNING», направленного на описание обязательных компетенций для вузовских обучающихся и принятого консорциумом европейских вузов инструментальным компетенциям, направленным на развитие разных видов мышления, отведено значительное место. Среди базовых «инструментальных» компетенций названы: аналитическая, системная, критическая, творческая, рефлексивная, логическая, практическая, командная, управленческого мышления и т. д. (reflective thinking, logical thinking, analogical thinking, analytical thinking, systemic thinking, critical thinking, creative thinking, practical thinking, deliberative thinking, team thinking) [2].

На формирование профессионального мышления нацелена вся образовательная программа, однако качественное развитие того или иного свойства личности всегда зависит от направленных системных усилий, когда обучающиеся в эксплицитной форме получают информацию о вырабатываемом качестве. Для выстраивания технологии формирования дискурсивной компетенции в письменной речи, направленной на развитие профессионального мышления у будущих переводчиков, необходимо проанализировать имеющуюся концептуальную базу.

Международные исследования в области компетентностного подхода к организации университетского образования показывают, что общекультурные компетенции, при всей гибкости и адаптивности модели их описания, имеют один важнейший параметр – высокую

степень мыслительной активности обучающихся, их способность к рефлексии, умение посмотреть на себя и свою роль в обществе «со стороны», для того чтобы добиваться объективности оценок [2, 56].

Развитие мышления «высокого порядка» (higher order thinking), как его называют в современных исследованиях по критическому мышлению Р. Пол, Л. Элдер, Д. Халперн, требует специальных педагогических технологий для его успешного формирования. В статье «Искусство модернизации обучения» Р. Пол рекомендует внедрение инноваций, которые будут способствовать развитию критического и творческого мышления, и наряду с переходом от информирующего обучения к проблемному, внедрением интерактивных методов обучения, использованием групповых активных методов работы, он называет обязательное внедрение письменных форм обучения, так как именно они аккумулируют напряжение всех мыслительных функций обучающихся [1].

Зарубежные исследования группы «TUNING» по спектру самых востребованных компетенций, которые приводят к успешной реализации университетских выпускников на рынке труда (были исследованы 20 университетов), ранжируют их, при этом первой компетенцией из тринадцати называемых оказывается письменная коммуникация: написание эссе и докладов, оформленных в соответствии с грамматическими и орфографическими нормами языка.

При подготовке переводчиков традиционно развиваются компетенции письменной межкультурной и межъязыковой коммуникации в рамках теории и практики перевода, однако опрос обучающихся в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета показал, что из письменных заданий, которые приходится выполнять студентам, самым трудным является написание докладов, статей и текста выпускной квалификационной работы. Все эти виды работ требуют высокого уровня развития переводоведческой дискурсивной компетенции в письменной речи, что диктует специальный отбор содержания при ее освоении, разработку типологии заданий и упражнений, а также оценивания уровня сформированности компетенции.

А. Н. Утехина, определяя дискурсивную компетенцию как «способность воспринимать и строить смысл высказывания в соответствии с коммуникативным контекстом», выделяет в компетенции три основных компонента:

- качества и свойства личности;
- совокупность знаний умений и навыков, приобретаемых в течение всей жизни;
- опыт их практического применения [3, 21].

Следуя за Н. П. Головиной, мы выделяем в дискурсивной компетенции стратегический, тактический, жанровый и текстовый аспекты:

- стратегический предполагает осознание субъектом коммуникативной сверхзадачи, которая решается в рамках создания письменного текста;
- тактический позволяет отбирать языковые средства и способы достижения коммуникативных целей и задач;
- жанровый подразумевает знание жанровых форм и требований к ним;
- текстовый включает в себя организацию последовательности предложений таким образом, чтобы они составили единое целое – связный текст со всеми присущими ему свойствами [4, 22].

Эмпирические наблюдения и опросы студентов-бакалавров, обучающихся по программе «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение», показывает, что дискурсивная компетенция в письменной речи формируется в три этапа. При этом она является вспомогательным инструментом, а не целью обучения.

На первом этапе происходит проработка общепрофессиональных концептуальных основ в курсе изучения введения в языкознание, практического курса иностранного языка, введения в теорию перевода, истории языка, философии, зарубежной литературы. Изучение этих дисциплин предполагает знакомство с классическими научными исследованиями

в гуманитарной области, что позволяет через чтение познакомиться с лучшими образцами научных публикаций на русском языке. Формирование начальных умений переводоведческого дискурса в письменной речи происходит через конспектирование и реферирование отдельных фрагментов, написание отдельных абзацев в рамках тренировочных упражнений по заданию преподавателя. Таким образом осваиваются представления о композиции научных текстов, наличии референциального аппарата, о стиле русскоязычной научной речи в ее письменной форме.

Второй этап предполагает создание более пространственных письменных документов – рефератов и курсовых работ, и с понятиями о научных жанрах накапливаются знания об их частях, главах, параграфах. Постановка целей и задач, написание введения и заключения приобретают обязательный характер. Анализ выполняемых работ среди студентов разных вузов 2–3 курсов обучения, которому соответствует данный этап, показывает, что слишком высока зависимость от источников информации, и нередко студенты, испытывающие трудности по продуцированию самостоятельного текста, неоправданно часто обращаются к «чужим» публикациям.

Третий этап предполагает написание докладов, статей, выпускной квалификационной работы, диссертации по избранной теме исследования. Именно на этом этапе должна сформироваться дискурсивная компетенция в письменной речи, что предполагает умения самостоятельно описывать цели, задачи, результаты аналитической и экспериментальной работы, а также представлять целостную картину своего исследования в соответствии с предъявляемыми требованиями, к которым относятся описание актуальности и новизны, теоретической и практической значимости, формулирования гипотезы, положений, выносимых на защиту, анализ экспериментального и практического материала и т. д.

Практика организации научно-исследовательской работы студентов показывает, что именно в этой сфере студенты испытывают значительные трудности. Для их преодоления необходимо создание особых условий в рамках образовательной программы по переводу, таких как внедрение модуля по письменной практике общепрофессионального и специального характера, который последовательно задает цели, реализует принципы обучения, отбора содержания, в рамках которого разрабатываются практикумы и тренинги.

Основными принципами отбора содержания, которые позволяют организовать обучение по освоению дискурсивной компетенции в письменной речи будущими переводчиками оказываются:

- соответствие уровню подготовленности студента к продуцированию текста профессиональной тематики;
- соответствие содержания обучения будущей профессиональной деятельности студентов;
- соответствие тематики письменной практики личностным интересам студента, индивидуализация процесса обучения письму;
- опора на зарубежный и отечественный положительный опыт в организации обучения письму;
- использование приёмов, игровых моментов, снимающих психологическую сложность письма («мозговой штурм», ассоциативное письмо, техника временного отступления от темы, индуктивные и дедуктивные умозаключения).

При организации учебного процесса по освоению студентами переводоведческой дискурсивной компетенции в письменной речи необходимо также учитывать несколько принципов:

- замена исправления ошибок на комментарии и рекомендации;
- мониторинг уровня самостоятельности студента;
- формирование уважительного отношения к «чужому» тексту;
- обязательное знакомство с технологиями оформления ссылочного аппарата;

- включение элементов критического мышления (различение факта от мнения; различение описания и оценочного суждения);
- накапливание формул научной речи, сопровождающих общенаучные и частнотематические рассуждения;
- превалирование проблемных заданий.

Опыт эмпирических исследований показывает, что включение заданий по обучению переводоведческому дискурсу в письменной речи студентам-переводчикам помогает им эффективнее продуцировать текст выпускной квалификационной работы и научной статьи, а также создает устойчивый навык письменного оформления исследования, востребованный на рынке труда в будущей карьере. Такие задания ориентируют обучающихся на когнитивные и метакогнитивные, а также на социальные учебные действия [3, 37].

Таким способом учебной деятельности является использование индуктивного и дедуктивного умозаключения, который способствует тренировке умения выявлять переводческие закономерности. В качестве примера можно привести сопоставления фрагментов текста оригинала и перевода (переводов) студентом и оценивания качества выполненных переводческих действий.

Эффективное конструирование заданий на развитие дискурсивной компетенции в письменной речи обеспечивается и разнообразием материалов, которые могут включать в себя:

- научно-учебные материалы по переводоведению;
- использование возможностей Интернет-форума, где с помощью приема управляемой дискуссии (threaded discussion) возможно обсуждение научных проблем;
- художественная литература;
- сбор и описание экспериментальных материалов опросов и анкетирования.

Как показывают исследования по организации профессионального чтения, этот вид речевой деятельности способствует пониманию жанрового аспекта дискурсивной компетенции, на уровне первичного узнавания помогает оценить закономерности построения научного текста, его референциально-ссылочного аппарата, стратегиям и тактикам текстовой организации (постановке целей, аргументации, формулированию гипотезы, описанию результатов эксперимента).

Основная деятельность по освоению дискурсивной компетенции в письменной речи происходит в непосредственной продукции самостоятельного научного текста, являющегося результатом исследования. Практический опыт показывает, что задания на тренировку умений письменной речи переводоведческой тематики должны быть организованы в последовательности «от простого к сложному», от меньшей степени самостоятельности к созданию собственного учебно-научного текста (отчет о переводческой практике, статья, доклад, выпускная квалификационная работа).

В качестве задания, предполагающего меньшую степень самостоятельности можно предложить управляемую дискуссию, осуществляемую в виде Интернет-форума, организуемого в системе электронного обучения «МООДУС» на платформе «MOODLE».

Алгоритм выполнения задания выводит на разные формы рефлексии обучающихся по поводу прочитанного материала, так как он базируется на ассоциативном методе рассуждений, который и помогает активизировать личностно-значимые пласты прочитанной информации с опорой на собственный опыт восприятия информации. Все рассуждения выводят обучающегося на форму письменной рефлексии, что оказывается качественно более высоким уровнем освоения материала и дальнейшего его применения в аналитической деятельности, по сравнению с устной дискуссией. Рекомендованный алгоритм деятельности обучающихся в рамках дистанционного курса может выглядеть следующим образом.

- ▶ *Прочитайте рекомендованные материалы.*
- ▶ *Выберите один-два абзаца, которые Вам показались интересными, полезными, новыми. Скопируйте в отдельный файл, поставьте кавычки и ссылку на источник.*

- ▶ *Передайте смысл выбранного фрагмента своими словами, не повторяя ни одного слова оригинала.*
- ▶ *Напишите свой собственный абзац, в котором Вы выражаете отношение к прочитанному.*
- ▶ *Образец*

Для удобства использования схема алгоритма в кратком изложении может быть представлена так:

(Читаю) – Цитирую – Даю ссылку – Перефразирую – Выражаю мнение.

Собственное мнение может быть выражено в виде комментария, включающего в себя согласие / несогласие, дополнительные сведения по проблеме, ссылки, иллюстрации и т. д.

Более высокий уровень самостоятельности в переводоведческом исследовании предполагают наблюдения за закономерностями переводческих действий. Опираясь на индуктивно-дедуктивный метод наблюдения за сопоставлением текста-оригинала и перевода, студентам предлагается определить и оценить применяемые переводческие стратегии и описать их особенности, используя следующий алгоритм:

- фрагмент текста-оригинала (слово, словосочетание, представляющее анализируемое явление);
- соответствующий ему фрагмент перевода;
- охарактеризовать природу лингвистического явления, используя категориальный аппарат лингвистики);
- проанализировать лингвистическую природу соответствующей текстовой единицы в переводе;
- определить спектр переводческих действий, назвать применяемую трансформацию, охарактеризовать переводческое решение;
- объективно оценить качество предложенного переводческого решения (степень соответствия оригинала и перевода, влияние закономерности на общее восприятие текста перевода).

Опора на принципы организации содержания дискурсивной компетенции, особенности организации учебного процесса по освоению дискурсивной компетенции в письменной речи, следование логике предъявления заданий от меньшей к большей степени самостоятельности способствует повышению качества письменных работ, выполняемых студентами в рамках освоения основной образовательной программы по направлению «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение».

Литература

1. *Paul R.* The Art of Redesigning Instruction. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-art-of-redesigning-instruction/520>
2. Competence-based learning. A Proposal for the assessment of generic competences. Ed. By A. V. Sanchez, M. P. Ruiz. University of Deusto. 2008.
3. *Утехина А. Н.* Дидактические основы разработки и применения профессионально-ориентированной технологии обучения студентов иностранному языку // Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании: коллективная монография. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2008.
4. *Головина Н. П.* Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе репродукции и продукции иноязычных письменных текстов: школа с углубленным изучением английского языка: дис... канд. пед. наук. – СПб, 2004.

Дронова Н. А.

Московский государственный университет путей сообщения

АННОТИРОВАНИЕ И РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В результате присоединения России к Болонской конвенции в 2003 г. в стране начались изменения в системе высшего образования. Учебный процесс перестраивается в характерную для зарубежного образования многоуровневую систему обучения «бакалавриат» и «магистратура». Возрастают требования к преподаванию иностранного языка и к уровню владения иноязычной компетентностью будущего специалиста.

При обучении студентов технических вузов иностранному языку особое значение имеет приобретение ими профессиональной компетентности, знаний, умений и навыков, которые будут повседневно использоваться в их профессиональной деятельности. Будущим специалистам необходимо быть в курсе научных достижений, как в нашей стране, так и за рубежом, подбирать материалы для научной работы, изучать сопроводительную документацию к приборам зарубежного производства, т. е. выпускникам технических специальностей придется работать с различными первоисточниками научно-технической литературы.

Поэтому основной задачей, на которую ориентировано обучение иностранному языку в неязыковом вузе, является научить будущих инженеров пользоваться иноязычной литературой по специальности в профессиональных целях и высказываться на иностранном языке по вопросам, связанным с будущей профессией.

Одной из задач обучения иностранному языку в техническом вузе является развитие у студентов навыка аналитико-синтетической обработки информации на иностранном языке. Под этим понимаются такие процессы, как осмысление, анализ и оценка содержания оригинального текста для извлечения необходимых сведений. Для решения этой задачи наилучшим средством является аннотирование и реферирование текста, так как в его основе лежат два метода мышления: анализ и синтез. Анализ позволяет выделить наиболее ценную информацию, отделить основные данные от второстепенных, то есть совершить аналитические операции, без которых невозможно извлечь основное содержание оригинала. Одновременно с процессом анализа текста происходит процесс его синтеза, т. е. соединение в логическое целое той основной информации, которая получена в результате аналитических операций.

Таким образом, очевидно, что недостаточно усвоить информацию оригинала в целом или по частям (анализ), необходимо научиться выделять основное содержание, кратко его формулировать и представлять в логической последовательности (синтез), создавая вторичный текст. Вторичные тексты служат для хранения, переработки и совершенствования первичной информации. Поэтому преподавателю иностранного языка так важно обучать студентов работе с первоисточниками и формировать у них умения и навыки самостоятельного извлечения и обработки информации.

Процесс обучения аннотированию и реферированию следует начать с теоретических понятий «аннотация» и «реферат», их отличий, особенностей языка и стиля. Сущность аннотирования и реферирования заключается в максимальном сокращении объема источника информации при сохранении его основного содержания. В процессе компрессии первоисточника аннотирование и реферирование осуществляются принципиально различными способами. Аннотация лишь перечисляет те вопросы, которые освещены в первоисточнике, не раскрывая самого содержания этих вопросов, а реферат не только перечисляет все эти вопросы, но и сообщает существенное содержание каждого из них. Можно сказать, что аннотация лишь сообщает, о чем написан первоисточник, а реферат информирует о том, что написано по каждому из затронутых вопросов. Отсюда следует, что аннотация является лишь указателем для отбора первоисточников и не может их заменить, в то время как реферат вполне может заменить сам первоисточник, так как сообщает все существенное содержание материала.

Реферат строится в основном на языке оригинала, поскольку в него включаются фрагменты из первоисточника. Это обобщения и формулировки, которые студенты находят в первичном документе и в готовом виде переносят в реферат в виде цитирования. Информация должна подаваться студентами в устном или письменном виде точно, кратко, без искажений и субъективных оценок. В реферате должно использоваться много терминологической лексики, таблицы, формулы или иллюстрации. Для характеристики различных процессов могут быть использованы причастные обороты, обеспечивающие экономию объема. Употребление неопределенно-личных предложений позволяет сосредоточить внимание читателя или слушателя только на существенном, например, «анализируют, применяют, рассматривают и т. д.». Особенностью языка реферата является большое количество перечислений, которое появляется в результате сжатия содержания текста.

Как правило, реферат включает в себя следующие части: 1) библиографическое описание первичного документа; 2) собственно реферативная часть (текст реферата); 3) справочный аппарат, т. е. дополнительные сведения и примечания. При этом текст реферата обычно включает в себя вводную, описательную и заключительную части. В вводной части референт рассказывает о цели и методике исследования, указывает область и раздел знания, к которой относится реферируемый материал. Далее указывается тема реферата, т. е. более узкая предметная отнесенность статьи. Описательная часть включает конкретные данные о предмете исследования или разработки, его изучаемых свойствах, временные и пространственные характеристики исследования. Описательная часть начинается с главной мысли первоисточника. Обычно в статье главная мысль становится ясной лишь при чтении всего материала, в реферате же с нее начинается изложение содержания, она предшествует всем выводам и доказательствам. Такая последовательность изложения необходима для того, чтобы с самого начала изложения сориентировать читателя или слушателя относительно основного содержания оригинала. Далее содержание реферируемого материала излагается в последовательности первоисточника. Как правило, дается формулировка вопроса, приводится вывод по этому вопросу и необходимая цепь доказательств в их логической последовательности. В заключительной части референт излагает выводы по реферируемому материалу, комментирует актуальность материала, на кого этот материал рассчитан, степень прогрессивности материала. Объем реферата должен составлять 1/8 или 10–15% объема реферируемой статьи.

В отличие от реферата аннотация в силу своей предельной краткости не допускает цитирования, в ней не используются смысловые куски оригинала как таковые, основное содержание первоисточника передается здесь «своими словами», но точно, ясно и кратко. Особенностью аннотации является использование в ней языковых оценочных клише, которых нет в реферате. При написании аннотации следует свести к минимуму использование сложных оборотов, употребление личных и указательных местоимений. Часто употребляются безличные конструкции типа «рассматривается...», «анализируется...», «сообщается...» и пассивный залог. Следует избегать использования прилагательных, наречий, вводных слов, не влияющих на содержание, для логической связи между отдельными частями высказываний можно использовать слова типа «как показано...», «... однако», «следовательно...» и т. д. В аннотации указываются лишь существенные признаки документа, которые позволяют выявить его научное и практическое значение и новизну, отличить его от других близких к нему по тематике и целевому назначению.

Аннотация включает в себя: а) библиографическое описание; б) данные об авторе; в) форму аннотируемого документа (статья, монография); г) предмет изложения и его основные характеристики (тема, основные понятия, процессы, место и время, в течение которого эти процессы происходят); д) отличительные черты документа по сравнению с родственными по тематике; е) читательский адрес: для кого предназначена статья. Объем письменной аннотации не должен превышать 600 печатных знаков, а в устном изложении – не более 80 слов.

Таким образом, совершенно очевидно, что аннотация лишь сообщает о существовании определенного документа и кратко излагает основной вопрос, а реферат раскрывает основное содержание документа с описанием исследований, данных и выводов.

Для успешного выполнения аннотирования и реферирования студентам технических вузов рекомендуется работать со статьей в следующей последовательности. Сначала бегло прочитать весь текст для общего ознакомления; затем прочитать его более внимательно, отметив для себя, на какие факты обратить внимание, а затем определить значение ключевых слов по контексту и по словарю. При повторном чтении обучающимся так же следует: определить проблему и цель статьи, в этом могут помочь ее вводная и заключительная части; обратить внимание на ключевые слова и мысли, которые повторяются в тексте; выделить части текста, содержащие основную информацию; обратить внимание на первые предложения абзацев, где автор, как правило, излагает основные идеи; найти абзац, резюмирующий идеи и выводы автора.

Можно так же посоветовать обучающимся выполнить следующие задания при подготовке к аннотированию и реферированию:

- выпишите выходные данные статьи;
- дайте перевод заглавия статьи;
- просмотрите статью и определите, кому она адресована;
- прочитайте первые абзацы, определите тему публикации;
- определите количество фактов, излагаемых в тексте;
- расшифруйте аббревиатуру;
- найдите абзацы, содержащие конкретную информацию;
- выразите содержание этих абзацев одним предложением;
- напишите план текста в виде вопросов;
- максимально сократите текст, используя лексическое, грамматическое перефразирование;
- сформулируйте выводы автора;
- подготовьте аннотацию или реферат статьи, используя речевые модели.

При подготовке аннотаций и рефератов обучающимся следует придерживаться научного стиля изложения. Выше уже упоминалось о том, какая лексика, грамматические конструкции и типы предложений характерны для научного стиля. Помимо этого преподавателем предлагаются глаголы, которые будут полезны для анализа текста, перечисления основных вопросов, передачи мыслей и выводов автора текста. На примере английского языка можно привести пример подобных глаголов:

account for – объяснять, argue – доказывать, assume – допускать, claim – заявлять, compare – сравнивать, conclude – делать вывод, define, determine – определять, describe – описывать, distinguish – различать, emphasize – подчеркивать, explain – объяснять, illustrate – иллюстрировать, пояснять, imply – подразумевать, identify – отождествлять, indicate – указывать, investigate – исследовать, persuade – убеждать, propose, suggest – предлагать, refer to – ссылаться, report – сообщать, review – рецензировать, делать обзор и т. д.

Следующие примеры показывают употребление этих глаголов в предложениях: The evidence indicates that . . ., The author identifies three reasons for . . ., The article assesses the effect of . . ., The article questions the view that . . . и т. д.

Свое отношение к статье референт может передать, используя такие глаголы, как: acknowledge – признавать, assert – утверждать, consider – рассматривать, discover – делать открытие, admit – признавать, assume – допускать, decide – решать, doubt – сомневаться, imply – подразумевать, observe – наблюдать, agree – соглашаться, believe – полагать, point out – указывать, deny – отрицать, explain – объяснять, prove – доказывать, note – замечать и др.

Таким образом, из всего выше перечисленного можно сделать заключение, что аннотирование и реферирование являются важными средствами формирования профессиональной иноязычной компетентности у будущих специалистов. Поэтому на занятиях по иностранному языку преподавателю необходимо выделять достаточное количество времени на фор-

мирование умений и навыков у студентов технических специальностей по подготовке рефератов и аннотаций для их успешной научно-исследовательской деятельности или работы на межкультурном уровне, и прежде всего, для адекватной иноязычной коммуникации в профессиональной сфере.

Литература

1. *Алещанова И. В., Бурдоленко Л. М.* Реферирование газетных текстов как модульный сегмент учебной дисциплины «Иностранный язык» / Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе: сб. науч. тр. – Волгоград: Волгоград. техн. ун-т, 2002. – С. 177–180.
2. *Андронов О. Г.* Теоретико-практический курс: Информационная обработка текстов / О. Г. Андронов, Б. Л. Бойко. – М., 1999.
3. *Вейзе А. А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. – М., 1985.
4. *Колодяжная Ж. А.* Основные понятия об аннотировании и реферировании научных документов // Источники науч.-техн. информации и их аналитико-синтетическая обработка / Ж. А. Колодяжная. – М., 2002.

Зелинская Н. А.

Удмуртский государственный университет

РАЗРАБОТКА ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В современном информационном пространстве не вызывает сомнений вопрос о необходимости изучения иностранного языка. Любой иностранный язык, прежде всего английский, является средством коммуникации между представителями разных народов и культур. Иностранный язык – критерий успешности выпускников вузов. Иностранные языки должны изучаться в неразрывном единстве со знакомством культуры, истории и традиций страны изучаемого языка.

Основными целями обучения иностранному языку являются формирование и развитие профессиональной иноязычной компетенции, которая предполагает совершенствование коммуникативных умений в 4 видах деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование), а также развитие умений речевого и неречевого поведения на иностранном языке. Научить людей общаться в устной или письменной форме – трудная задача, так как общение – это не только вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов, в том числе, культуры общения, этикета и т. д. Сегодня важно поддерживать у студентов интерес к изучению иностранных языков. Наряду с английским языком вузы предоставляют студентам возможность изучать другие иностранные языки.

С развитием информационных компьютерных технологий у преподавателей иностранного языка есть возможность включать в образовательный процесс новые формы работы, в том числе, разработку презентаций PowerPoint.

Плюсом разработки презентаций в аудиторной работе со студентами является возможность включать в слайды не только текстовые файлы, но и видео на иностранных языках. Это способствует формированию положительной мотивации у студентов самостоятельно создавать презентации. К примеру, в текстах к учебникам New Headway есть информация, знакомящая студентов с известными людьми англоязычных стран. Зачастую это очень краткий текст. Создание презентаций по этим темам с привлечением дополнительного материала позволит увеличить объем информации и развить навыки устной и письменной речи студентов.

Таким образом, важно поощрять стремление студентов изучать культурную жизнь страны изучаемого языка и формировать положительную мотивацию к изучению иностранного языка в университете.

Следует давать студентам творческие задания, поддерживать их инициативу готовить сообщения по темам, связанным с историей и культурой страны изучаемого языка. Важную роль в этом направлении играет разработка и включение в образовательный процесс презентаций PowerPoint. Использование современных технологий – залог успешности студентов в изучении иностранного языка.

Кабирова Е. А.

Бугульминский машиностроительный техникум

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Современный этап развития общества в целом и системы образования в частности и в нашей стране и за рубежом характеризуется активным поиском новых путей и методов развития личности. Все чаще в процессе обучения больший акцент делается не на получение личности «идеального исполнителя», обладающей необходимыми профессиональными компетенциями, а на формирование самостоятельности, мобильности, творческой инициативы, устойчивого интереса к сложному, склонности задаваться вопросами, способности проводить больше времени заниматься решением одной и той же проблемы, т. е. на формирование креативной компетенции личности. Люди, обладающие такими качествами, проявляют свои способности в любом деле, легко находят возможности для применения творческого подхода. Их самореализация в профессии доставляет им удовольствие, воспринимается как источник радости и смысл жизни, они готовы к инновациям в профессиональной деятельности, мало подвержены «выгоранию». Поэтому очевидно, что важнейшим условием является использование в преподавании таких методов и приемов обучения, которые позволили бы готовить специалистов с повышенным творческим потенциалом.

Несомненно, что решить задачи формирования и общих, и профессиональных, и креативных компетенций студентов в рамках аудиторной работы не под силу ни преподавателям, ни студентам. Таким образом, многократно увеличивается значимость такого вида активности студентов как самостоятельная исследовательская работа. Этот вид деятельности основан на сотворчестве и сотрудничестве с преподавателем, постоянном поиске, формировании новых ориентиров и целей, креативности участников образовательного процесса. Наиболее подходящим педагогическим инструментом для реализации подобной творческой задачи являются средства современных информационно-коммуникационных технологий.

Применение персонального компьютера, технологии мультимедиа и глобальной информационной компьютерной сети Интернет влияет на систему образования, вызывая значительные изменения в содержании и методах обучения. В условиях современного образовательного пространства и учитывая большую и серьезную заинтересованность обучающихся информационными технологиями роль такой работы и возможность использования компьютерных средств в качестве мощного инструмента развития мотивации, творчества и исследовательской работы все возрастает, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Мультимедиа технологии позволяют использовать в процессе обучения более наглядные, содержательные и эффективные материалы, сделать процесс познания более интересным, увлекательным, помогают находить оригинальные решения, отказываться от стереотипов. Одним из наиболее эффективных мультимедийных средств развития у студентов креативной компетенции представляется интерактивный плакат, так как помимо предоставления информации это средство не представляет собой статичную иллюстрацию, либо набор мультимедиа компонентов, оно способно обеспечивать взаимодействие содержания плаката с пользователем. А выбор различных интерактивных элементов: ссылок, кнопок перехода, областей текстового или цифрового ввода и т. д. дает неограниченные возможности для творчества.

Таким образом, была определена цель исследования – изучить возможности использования интерактивных плакатов для формирования и развития креативной компетенции студентов.

Для достижения поставленной цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) определить структуру, критерии, показатели креативной компетенции и стадии ее развития;
- 2) изучить методы разработки интерактивного плаката и способы его использования в учебном процессе;
- 3) оценить самоопределение и внутреннюю позицию студентов ГАОУ СПО «Бугульминский машиностроительный техникум» по отношению к возможности использования интерактивных плакатов с целью активизации творческого потенциала личности;
- 4) использовать технологию разработки интерактивных плакатов в учебном процессе.

Теоретический анализ педагогической литературы по проблеме исследования показал, что показателями креативной компетенции являются [3]:

- способность к творчеству, к решению проблемных задач, изобретательность;
- гибкость и критичность ума, интуиция, самобытность и уверенность в себе;
- способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения и т. д.;
- эмоционально-волевые качества: одухотворённость, эмоциональный подъём в творческих ситуациях, ассоциативность, воображение, фантазия, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность);
- обладание раскованностью мыслей, чувств и движений, пронизательность, умение видеть знакомое в незнакомом, преодоление стереотипов;
- способность формулировать гипотезы, конструировать версии и их доказательства;
- высокая степень самоорганизации, критичность, рефлексия.

В период своего формирования креативность проходит четыре стадии развития [2]:

- 1) репродуктивная: студент работает по подсказке, по образцу, затрудняется предложить свою интерпретацию;
- 2) активизирующая: у студента появляется потребность в самореализации, развивается умение брать ответственность за нестандартное решение, однако, он остерегается кардинальных изменений и все еще находится под влиянием стереотипов;
- 3) интегративная: у студента повышается мотивация к выполняемой деятельности, он использует весь спектр имеющихся в его распоряжении знаний и умений, ставит перед собой новые задачи, увлекается работой;
- 4) творческая: возникает потребность в творчестве, принятии самостоятельных решений, постановке собственных задач, генерировании оригинальных идей.

Теоретический анализ методической литературы позволил сделать следующее обобщение [4]:

Интерактивный плакат – это наглядное изображение, которое может быть использовано в самых различных целях: реклама, агитация, обучение и т. п. Важно то, что плакат по своей сути – это средство предоставления информации, т. е. основная его функция – демонстрация материала. Под интерактивностью понимается способность информационно-коммуникационной системы, активно и разнообразно реагировать на действия пользователя.

В процессе обучения интерактивный плакат позволяет достичь двух очень важных результатов:

- за счет использования интерактивных элементов вовлечь обучаемого в процесс получения знаний;
- за счет использования различных мультимедиа и 3D объектов добиться максимальной наглядности информации.

Интерактивные плакаты можно классифицировать по форме и по содержанию. В зависимости от объема материала выбирают одно- или многоуровневую схему построения интерактивного плаката. Одноуровневый плакат, как правило, представляет собой рабочую область и набор различных интерактивных элементов. Содержание рабочей области изменяется в зависимости от состояния интерактивных элементов (нажатий кнопок, содержания полей ввода текста и т. д.).

Многоуровневая схема подразумевает систему из нескольких плакатов, первый из которых представляет собой меню, с помощью которого мы получаем доступ к соответствующим компонентам. Каждый из компонентов в свою очередь может представлять собой как мультимедийный или интерактивный плакат, так и отдельный документ, интернет-страницу и т. д. Безусловным преимуществом использования многоуровневого плаката является гораздо больший объем материала, который может содержать в себе интерактивный плакат.

В рабочей области интерактивных плакатов могут размещаться любые мультимедиа объекты: статичные иллюстрации, анимации, текст. Кроме того, в отличие от мультимедийных плакатов, в ней могут быть размещены как статичные 3 D модели, так и 3 D анимации, что делает интерактивные плакаты чрезвычайно привлекательными при обучении. Еще одним объектом, который может быть использован в интерактивных плакатах и способен значительно расширить их функционал, является Flash-приложение. Широкие возможности, которые предоставляет разработчикам технология Flash и язык программирования Action Script на сегодняшний день уже знакомы абсолютному большинству пользователей, интересующихся информационными технологиями. Возможности Flash-приложений позволяют разработчику реализовать большинство его замыслов и могут придать интерактивным плакатам богатые функциональные возможности.

Таким образом, интерактивные плакаты являются отличным подспорьем как преподавателю в процессе проведения занятия, так и обучаемым в процессе самообучения. Они не только могут содержать гораздо больше учебного материала, чем обычные мультимедийные плакаты, но и способны предоставлять его в гораздо более наглядной и эффективной форме. За счет использования интерактивных элементов может быть решена одна из важнейших задач, стоящих перед учебными пособиями – привлечение внимания обучаемого и его вовлечение в активную познавательную и творческую деятельность.

С целью выявления внутренней позиции обучающихся по отношению к возможности использования интерактивных плакатов с целью активизации творческого потенциала личности было проведено анкетирование студентов ГАОУ СПО «БМТ» по следующим вопросам:

- Что вызывает у Вас наибольший интерес во время занятий иностранным языком?
- Когда Вы активнее работаете на уроках иностранного языка?
- Что для Вас является самостоятельной исследовательской деятельностью на иностранном языке?
- Какие условия, по Вашему мнению, необходимы для развития творчества при выполнении самостоятельных исследовательских заданий?

На основании результатов проведенного опроса, можно сделать вывод, что самостоятельная исследовательская работа интересна студентам только при условии использования современных, понятных и доступных для студентов инструментов, какими являются компьютерные технологии.

Что касается возможностей использования интерактивных плакатов для активизации креативности у студентов, то анализ созданных студентами интерактивных плакатов показал: интерактивный плакат, выступая средством реализации прикладных методик, несет с собой не только новые способы представления образовательной информации, но и позволяет перейти к более эффективным способам учебной деятельности обучающихся и использовать творческие формы ее организации.

Наблюдается положительная динамика увеличения количества творческих работ студентов, увеличение количества призёров и победителей муниципальных, региональных, республиканских конкурсов. Результатом развития креативной компетенции обучающихся

является: создание собственных продуктов творчества как на занятиях по иностранному языку, так и во внеурочной деятельности, индивидуальные достижения обучающихся на конкурсах, желание выполнять творческие работы и применять полученные знания в нестандартных ситуациях.

Следовательно, интерактивный плакат может эффективно применяться в различных образовательных системах в полном спектре учебных предметов для формирования и развития креативной компетенции. Кроме того, творческая деятельность на иностранном языке открыла большие возможности по воспитанию и развитию личности студентов, поддержанию устойчивого интереса к предмету.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют об эффективности использования средств информационно-коммуникационных технологий, а именно интерактивных плакатов, для развития креативной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка. Студенты овладевают системой знаний, умений, навыков, развивают способности и личностные качества, необходимые им для творчества, наблюдательность, креативность мышления, инициативность в творческой деятельности. Постепенно происходит переход от пассивного приобретения знаний к активному, творческому их применению в новых условиях, к разрешению различных проблем более глубоко и осознанно. Творческий компонент появляется в учебной, коммуникативной деятельности и активно проявляется в различных формах самостоятельной деятельности.

Развитие креативной компетенции влечет за собой развитие профессиональных компетенций, которые определяются не только базовыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, стилем взаимоотношений с людьми, его общей культурой, способностью к развитию творческого потенциала.

Литература

1. Великанова Т. В., Жохов А. Л. Об особенностях электронных учебных изданий // Предметно-методическая подготовка будущего учителя математики и информатики: сб. ст. всерос. науч. конф. – Т. 2. – Тольятти: ТГУ, 2003.
2. Брякова И. Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования // Академический вестник Института образования Российской академии образования. Человек и образование. – М.: РАО, 2009. – №1 (18).
3. Электронный ресурс «Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Плохих О. С. Формирование креативной компетенции обучающихся на уроках изобразительного искусства. Форма доступа: <http://festival.1september.ru>.
4. Захарова К. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов высш. пед. учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
5. Кудряшова Т. Г. Системное использование мультимедийных средств обучения: проблемы и пути их разрешения // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». – М.: МГПУ, 2004, № 1 (2).

Кайшева Р. П.

Удмуртский государственный университет

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Хорошо известные истины «Теория без практики мертва», «Успехи науки не в том, что она находит, а в том, как найденное применяет» в наше время как никогда доказывают свою достоверность и справедливость.

Действительно разработано и научно обосновано множество теорий, подходов, концепций, технологий, парадигм, моделей и модулей, компетенций и компетентностей, но, к сожалению, мало что по-настоящему реализуется на практике потому, что помыслы,

стремления, идеи не всегда совпадают с реальностью, так как в современном обществе ещё существуют противоречия между:

- всевозрастающими требованиями к современному Учителю и его социальным статусом, «статусным самочувствием» (Д. А. Медведев);
- требованиями, предъявляемыми к Учителю-профессионалу и недостаточным вниманием к Учителю-личности, его духовности и нравственности;
- многоплановостью, многогранностью деятельности Учителя и отсутствием соответствующего информационно-дидактического обеспечения;
- оценкой деятельности Учителя по результатам Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ), количеством учащихся, поступивших в ВУЗы, и отсутствием прослеживания их дальнейшего маршрута личностного развития и самореализации с последующим профессионально-ориентированным анализом и соответствующими выводами;
- возрастающими требованиями к знаниям ученика, его баллам по ЕГЭ и игнорированием его личностных качеств;
- богатством теории и её нереализованностью на практике;
- теоретически обоснованными требованиями, предъявляемыми к учебнику и качеством некоторых действующих учебников;
- признанием «чтения» как основного инструмента обучения и катастрофическим снижением читательского интереса учащихся;
- наличием теоретических концептуальных идей, моделей педагогической поддержки школьника в образовании и отсутствием собственно средств реализации педагогической поддержки с учетом связи профессиональных действий Учителя и характером его отношения к Ученику и Родителю.

Всё это означает, что ключевыми вопросами до сих пор являются:

«КТО» будет учить?

«ЧЕМУ» учить?

«КАК» учить?

«КАКИМ» будет выпускник современной школы и ВУЗа?

«КАК» он выполнит свою Миссию?

Обзор научно-теоретической литературы показывает, что имеется много работ, посвященных требованиям, предъявляемым к современному уроку, анализу современного урока с разных точек зрения, но нет «очеловеченных» рекомендаций «живому» Учителю, которого современные условия разучили колдовать по два три часа над каждым уроком, так как у него их 36–39 в неделю.

Поэтому, такие, на наш взгляд, основополагающие компоненты Урока, как речевое поведение Учителя в структуре его профессиональной деятельности на уроке приобретают особую значимость.

Процесс обучения ↔ учения должен всегда ассоциироваться с переживанием, «соединением ума и сердца; слиянием благородства души и практического мышления». В обще-дидактическом плане обучение как целостный процесс подразумевает взаимосвязь и преемственность всех элементов содержательной целостности, однако в условиях развития наибольшую значимость имеют опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-чувственной воспитанности, которые особыми путями ведут к развитию мысли, воспитанию чувства, а также утончают интеллект (М. Н. Скаткин, Я. Лернер, В. Краевский).

Для Учителя, как главного «режиссера» и «дирижера» Урока, важно всё:

«КАК» организовать продуктивную учебно-познавательную деятельность учащихся на уроке?

«ЧТО» сказать?

«КАК» сказать?

«ГДЕ» стоять?

«ГДЕ» сидеть?

«КАК» оптимально и синхронно сочетать и использовать вербальные и невербальные средства общения?

«Как они выразительны – рук падежи,
междометия глаз,
губ глагол откровенный!
Трудно ими поведать о сути Вселенной,
но легко о любом состоянии души.
Можно так потрясающе громко молчать,
так вздохнуть, так взглянуть,
так чуть двинуть межбровьем,
так со лба отстранить непослушную прядь,
что покажется всякая речь пустословьем» (В. Попов).

Сегодня речевое поведение Учителя ↔ Ученика рассматривается в контексте коммуникативной прагматики и жанроведения, где жанр и микро-жанр в структуре взаимодействия учителя и учащихся на уроке характеризуется такими критериями как: когнитивный, культурный, социально-гуманистический, прагматический.

Безусловно, речевое поведение Учителя на уроке направлено на решение определенных функциональных задач профессионального общения (контекстное обучение), где *речь каждого индивида* представляет собой внутренний контекст, зависящий от психологических особенностей, профессионального мастерства, жизненного опыта, воспитанности, культуры, эмоциональности речи:

«Выразительный голос будит воображение..., воспитывает эмоции, поощряет и порицает».

«... нельзя вообразить, не испытавши, какое вредное влияние происходит от того, если слог профессора вял, сух и не имеет такой живости, которая не дает мыслям ни на минуту расслабиться. Тогда не спасет его самая и ученость – его не будут слушать».

По нашему мнению, внутренний контекст индивида чувствителен и полифункционален, но отметим основные функции профессионально-ориентированного общения на уроке:

- создание доброжелательной среды, где царят интерес, вдохновение, радость, творчество, сотворчество, открытость, раскрепощенность, не боязнь ошибиться, стремление познавать, развиваться и совершенствоваться;
- рассмотрение речевого поведения учителя на уроке как связующей основы между Учителем и Учащимися, между элементами урока, всего происходящего на уроке;
- обеспечение упорядочения речевого взаимодействия и цельности урока;
- отбор соответствующих выразительных средств – вербальных и невербальных, несущих на себе разную смысловую нагрузку при выполнении разных функций:
 - приветствие учащихся;
 - сообщение (составление вместе с учащимися) плана урока;
 - формулирование заданий;
 - одобрение, похвала;
 - пожелание лучших успехов;
 - выражение неудовлетворенности;
 - оценка деятельности учащихся в целом, индивидуально;
 - сообщение домашнего задания (индивидуального, парного, группового).

Учитывая дидактическую значимость речевого поведения Учителя в контексте урока, миссию Учителя как основного субъекта педагогической поддержки, сложность решения выше обозначенных функциональных задач, многогранность совместной интеллектуальной деятельности, разнообразие форм и режимов работы, разнообразие взаимодействия учителя и учащихся на уроке, считаем целесообразным представить авторское видение функциональных возможностей речевого поведения учителя на уроке в соответствующей иерархии и в полном объеме: организующая, связующая, мотивирующая, стимулирующая, направляю-

щая, управляющая, обучающая, развивающая, воспитывающая, координирующая, контролирующая, корректирующая, оценочная, прогнозирующая.

Такое речевое поведение Учителя на уроке: *исключает* монотонность, стереотипность, пассивность, вялость, безразличие; *придает* уроку эмоциональность, живость, заинтересованность, плодотворность, результативность; *дает* ответ на вопрос: «Почему Учитель, как живая Личность, отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал?» (П. П. Блонский).

Отношение Учителя к детям, к своей профессиональной деятельности, в конечном счёте, зависят от его педагогической культуры ↔ основы педагогической поддержки школьника (студента) в образовании. **Педагогическая культура Учителя – субъекта ПП** понимается нами как личностное, постоянно-развивающееся и совершенствующееся, интегративное, профессионально-творческое качество ↔ способность, включающее:

- «чувствование духовного мира каждого ребёнка»;
- мотивационно-ценностную ориентацию;
- соответствующие профессионально-личностные качества;
- способность реализовать педагогическую поддержку во всех её проявлениях:



Рис. 1. Авторская структурно-функциональная модель профессиональной культуры учителя – субъекта педагогической поддержки.

Понятие «культура» трактуется как высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Несомненно, педагогическая культура Учителя формируется, развивается, совершенствуется, реализуется только в соответствующей среде, способной взращивать и питать гуманно-компетентную личность Учителя → Преподавателя.

«Среда» в нашей интерпретации – это организационно-педагогическая культура всего коллектива. В таком коллективе возникают отношения нового типа:

- сотрудничество ↔ взаимообразование;
- творчество ↔ сотворчество, т. е. формируется иной формат взаимоотношений, направленных на:
 - поиск истины;
 - воспитание системы социальных ценностей;
 - развитие гуманно-компетентной личности Учителя непосредственно в процессе коллективно-творческой профессиональной деятельности;
 - формирование гуманного отношения к молодым учителям, желающим работать в школе: «Молодые учителя должны учиться в среде, насыщенной живой, широкой, жизненной педагогикой» (С. Т. Шацкий).

Сейчас, когда произошла и происходит смена поколений во всех сферах жизни, и особенно, в образовательной, когда приходят люди с *иной системой социальных ценностей, необходимо:*

- 1) разумное сбалансирование: инновационного и традиционного; педагогов-профессионалов разных возрастов;
- 2) отношение к педагогической культуре как к основополагающему компоненту «целостного образования: обучение ↔ педагогическая поддержка ↔ воспитание.

Литература

1. *Амонашвили Ш. А.* Личностно-гуманистическая основа педагогического процесса. – Минск, 1990. – 74 с.
2. *Газман О. С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 58–63.
3. *Кайшева Р. П.* Учебная книга нового типа как средство деятельной педагогической поддержки школьника в образовании: монография. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 380 с.
4. Образовательная-культурная среда в учебных заведениях нового типа: содержание и технологии: материалы междунар. науч.-практ. конф. Т. 1. – Минск: ИПК образования, 1996.
5. Педагогика школы в двух словах: конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей / под ред. В. В. Воронова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 192 с.

Коняева Л. А.

Кемеровский государственный университет

DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE LINGUISTIC COMPETENCE THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Nowadays in the information age the invention of the Internet technologies has made it possible to transform language learning and teaching through intercultural exploration and exchange. The role of English as an international language in global communication is recognized worldwide which seeks to develop professionals possessing both sound language proficiency and intercultural competence, alongside other goals such as information literacy and learner autonomy.

Language learning through the use of technology has to take full advantage of the interactions and interfacing between humans and its technologically-enabled learning environments. Understanding of students can be enhanced through the appropriate capture and processing of

multi-modal inputs of the user and the corresponding outputs of the learning environment. Today advances in research have addressed these aspects of the learning environment which cut across natural language processing, artificial intelligence and even empathic computing. This article provides an overview of these areas as they relate to better and more effective language learning.

With the development of science and technology intercultural communication becomes more and more important. It is obvious that teachers should develop students' communicative competence and treat it as the goal of ELT. But students still have various kinds of problems when they encounter native speakers of English.

It is widely promoted that an intercultural approach be adopted to develop learners' intercultural communicative competence (ICC) in foreign language education (FLE) and suggested that the use of Internet technologies might greatly increase the opportunities of enhancing learners' ICC. But technology alone is insufficient and simply throwing students into networked surfing and encountering does not necessarily lead to intercultural learning and ICC development. This suggests that a new balance must be found between technology and pedagogy. In all educational contexts technological developments and changes in pedagogical theory mean that any picture of current practice and attitudes must be dynamic. In many countries the learning outcomes of foreign language courses now include intercultural communicative competence (ICC), although the precise model for teaching ICC varies even across the English-speaking world. Internet-mediated approaches are widely used to support intercultural learning. Working with students on presentations in Culture Studies classes as a means of developing and broadening linguistic competence is a challenging job for teachers because it not only involves training in other disciplines such as speech communication and public speaking, but also demands more of teachers in terms of time and effort in lesson planning and teaching strategies. On the student's part, the student-centered activity asks students to be responsible for their own learning [1, 3].

A total dependence on memorization is the pattern followed by most students who usually have trouble adapting information to spoken English for the audience. The reading of written English, with complex sentences and low frequency words, further impedes audience's listening comprehension. Reciting from passages copied down from references makes the presentation sound canned, machine-like and dull. A listener's attention span shortens when he / she cannot follow the speech and the speaker gets worse when he senses that his listeners are inattentive and losing interest in his presentation. Thus presenters often lose command of their voice, tone, and pacing. Students should use note cards as reminders of what they are going to say. It is much easier to establish rapport with the audience by only referring to the note cards occasionally and make eye contact with the audience.

Nevertheless, textbooks remain the predominant resource and tool for information input and Internet information tools are used in support of expanding the knowledge sources. However, communication tools are much less used. The findings do not reveal how activities were undertaken with Internet tools due to insufficient data but a general positive attitude towards classroom instruction with technology mediation was identified. The problems lie in technical support, pedagogical framework and time constraints. Findings suggest recognition by teachers and students of the potential of the medium and of the validity of intercultural goals for foreign language classes, although there are some divergences between the views of teachers and students. However, it is suggested that national policy, local incentives and resources and above all educational traditions do not yet allow optimal use of Internet-mediated approaches

O'Dowd in his book "Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence" contributes a wealth of innovative ideas for engaging online communication tools for language and culture learning, mainly from western perspectives where the economy is developed and technology is advanced. Online intercultural exchange can take several forms but in this book we are concerned with telecollaboration, which refers to 'the activity of engaging language learners in interaction and collaborative project work with partners from other cultures through the use of online communication tools such as e-mail, videoconferencing and discussion forums' [2, 4]. O'Dowd also provides an overview of intercultural activities related to Internet

communication technologies and brings together an array of empirical designs presented by high-profile professionals from Europe and North America.

The potentiality of online communities of practice as a means of improving teacher professional development has been widely proclaimed. With the affordances provided by Web technologies, Virtual Communications have become increasingly popular; providing teachers with opportunities to engage in continued professional growth. They offer teachers a wide range of ideas to discuss, seek support, engage in professional discussions and connect with a wider peer group.

The last number of years has seen increased popularity of online activity in foreign language activity thanks to the emergence of user-friendly Web net technologies and the widespread availability of broadband internet access in schools and homes.

With the promotion of an intercultural perspective to foreign language education, more and more academic institutions are beginning to introduce courses on intercultural communication. Despite the varied ways of presenting course syllabi and teaching practices, there seems unanimous agreement in the case of assessment, which only tests cultural knowledge in the form of pen-and-paper examination. This practice is largely constrained by the assessment mechanics of various educational systems and in turn restricts the aim and effect of developing learners' intercultural communicative competence.

Introducing presentations on intercultural topics as type of assignment suggests creating a student-centered approach in the English language class rather than a teacher-centered approach. But the teacher's role lies in creating a comfortable and low-threat learning environment, for many students are overwhelmed with the research and communication skills that are necessary for a successful presentation. Culture Studies classes as a means of developing and broadening intercultural communicative and linguistic competence provides a rewarding and stimulating experience both for teachers in developing facilitating skills and for students in training themselves to have confident presentations in public. The possibility of participation in presentation contests and conferences may encourage students to improve their presentation skills, as well as their language proficiency. It may be the first step in preparing students to use English for academic purposes, as all the essential presentation skills may be taught on the basis of enjoyable and easily understandable material.

If students' past English learning experiences have been basically teacher-controlled and test-oriented, they used to work on memorizing detailed grammatical rules, vocabulary out of context, and isolated phrases or expressions by which their test grades based on. Learning to produce a well-organized and coherent outline can be very helpful to learners since an outline can give audiences a clear and concise overview of the key point of the talk. Preparing students these prerequisite skills is important in getting them ready for any project work, otherwise students will feel that the teachers has just dumped them into the sea to struggle for survival. They may feel frustrated and overwhelmed. Lack of experience is usually the main producer of student stress and nervousness [3, 98].

In modern Russia high education must achieve new hyper competitive levels, which are characterized by highly developed science technologies and innovations as well as globalization of knowledge. Hyper competition is the possibility of innovative high educational establishments to meet the demands of the consumers of their services due to the implementation of innovative methods and the development of innovative activities of creative teams. It is impossible to achieve high competitive levels of education without the reformation of the work of foreign language teacher educators. Due to the global character of modern education we must admit that globalization of education is impossible without proper knowledge of foreign languages. Multimedia technologies are very helpful as means of cultural interaction.

So, if Russian universities want to stick to international standards and to compete with the renowned Harvard and Cambridge Universities we should implement innovative techniques and methods and technologies developed in the USA and Europe, particularly the Council of Europe, such as: European Language Portfolio, benchmarking, SWOT-analysis, R-A-C-E, PR-techniques

and innovative e-Learning forms and models. Innovative high educational establishments guarantee competitiveness of cities and regions and attract not only large-scale businesses and enterprises but also talented youth. University activities should be aimed at their popularization in the achievement of global education standards. It's impossible to do without promotion of multilingualism.

References

1. *Anfimova L. A.* Multimedia technologies - developing intercultural communicative competence // Актуальные научные достижения: материалы V междунар. науч.-практ. конф. Т. 9. Филологические науки. – Прага: Publishing House “Education and Science” s.r.o., 2009. – С. 20–26.
2. *O’Dowd Robert.* Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence. – München: Langenscheidt-Longman, 2006. URL: <http://www3.unileon.es/personal/wwdfmrod/>
3. *Gibson Cristina B. and Susan G. Cohen.* Virtual Teams That Work: Creating Conditions for Virtual Team Effectiveness. – San Francisco: Jossey-Bass, 2003. Review in HR Magazine. 2003, Vol. 48 Issue 7, P. 121 URL: http://en.wikibooks.org/wiki/Managing_Groups_and_Teams/How_Do_You_Build_High-performing_Virtual_Teams%3F

Маханькова Н. В.

Удмуртский государственный университет

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Основополагающим условием достижения качества иноязычного образования, наряду с модернизацией его содержания и введением инновационных технологий, является целостная результативно-целевая основа иноязычной подготовки обучающихся, подразумевающая последовательное развитие иноязычной коммуникативной компетентности и смежных с ней компетенций на следующих уровнях и ступенях обучения:

- начальная ступень иноязычного образования;
- средняя ступень иноязычного образования;
- старшая ступень иноязычного образования;
- иноязычное профессиональное образование;
- ступень послевузовского иноязычного образования.

Принятая в Концепции [1] компетентностная модель иноязычного образования разрабатывалась на основе ФГОС по иностранным языкам для начальной школы (2009 г.), для средней школы (2011 г.), для среднего общего образования 10–11 классы (2012 г.), ФГОС ВПО по направлениям подготовки «Филология» и «Лингвистика» (квалификация / степень «бакалавр», «магистр»), методологии проекта «Tuning».

Основным требованием к качеству современных образовательных практик в области иноязычного образования выступает разработка объективных процедур оценки уровня знаний и способов практической иноязычной деятельности обучаемых, которые позволяют однозначно, то есть объективно, воспроизводить измерение и оценку результатов образовательной деятельности. В этом случае можно говорить, что планируемые результаты задаются в диагностической форме на уровне целей обучения, которые сегодня заключаются в компетенциях. С учетом данных обстоятельств была разработана следующая компетентностная модель иноязычной подготовки молодежи Удмуртской Республики.

**Компетентностная модель иноязычной подготовки
в Удмуртской Республике**

Ступени иноязычного образования	Компетентности / Компетенции
<i>Начальная ступень иноязычного образования</i>	<p><i>Базовая учебная культура дошкольников и младших школьников:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - владение способами учебной деятельности; - приобщение ребёнка к иноязычной культуре; - речевое развитие.
<i>Средняя ступень иноязычного образования</i>	<p><i>Иноязычная коммуникативная компетентность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - мотивационно-учебная компетенция; - информационно-познавательная компетенция; - учебно-стратегическая компетенция; - межкультурная компетенция; - рефлексивно-оценочная компетенция.
<i>Старшая ступень иноязычного образования</i>	<p><i>Общекультурная и иноязычная коммуникативная компетентность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - мотивационно-познавательная компетенция; - информационно-познавательная компетенция; - социокультурная компетенция; - социально-профессиональная компетенция; - рефлексивная компетенция.
<p><i>Высшее профессиональное образование</i> <i>Бакалавриат</i> <i>Магистратура</i> <i>Аспирантура</i></p>	<p align="center"><i>Общекультурная компетентность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - когнитивно-познавательная компетенция; - личностная компетенция; - гражданская и нравственная позиция; - социальная компетенция; - компетенция международного сотрудничества.
	<p align="center"><i>Профессиональная компетентность:</i></p> <p><i>Иноязычная коммуникативная компетентность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - лингвистическая компетенция; - межкультурная компетенция; - социолингвистическая компетенция; - социокультурная компетенция; - дискурсивно-стратегическая компетенция. <p><i>Компетенции научно-исследовательской, научно-методической и проектной деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - информационно-познавательная компетенция; - когнитивная компетенция; - стратегическая компетенция; - презентационная компетенция; - аналитико-рефлексивная компетенция; - компетенция организации и реализации образовательных, научно-исследовательских проектов, связанных с филологической, лингвистической и педагогической деятельностью. <p><i>Компетенции организационно-управленческой деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - компетенции организации мероприятий учебного, исследовательского, общественного характера, связанных с филологической, лингвистической и педагогической деятельностью; - компетенции организации познавательной информационно-коммуникационной среды, профессионально-нравственного воспитательного пространства; - компетенции организации процесса саморазвития.

<p><i>Послевузовская ступень иноязычного образования, включающая повышение квалификации, переподготовку учителей иностранного языка</i></p>	<p><i>Иноязычная профессионально-коммуникативная компетентность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - мотивационно-ценностная компетенция; - когнитивно-праксеологическая компетенция; - коммуникативно-деятельностная компетенция; - теоретико-методологическая грамотность; - технологическая культура; - социально-эмоциональная компетенция; - рефлексивная культура.
---	--

Начальная ступень иноязычного образования. Основная цель обучения иностранному языку на начальной ступени заключается в формировании базовой учебной культуры дошкольников и младших школьников, которая включает освоение элементарных способов учебной деятельности; приобщение ребёнка к иноязычной культуре; речевое развитие обучающихся на родном и иностранном языке (формирование звуковой культуры речи, освоение значения иностранного слова, элементарное осознание грамматических явлений). Ядром иноязычного речевого развития младшего школьника является иноязычная коммуникативная компетентность, содержание которой составляют мотивационно-познавательные (формирование интереса и поддержание желания изучать иностранный язык), когнитивно-интеллектуальные (развитие интеллектуально-познавательных способов деятельности), коммуникативно-деятельностные (освоение функциональных приёмов речевой деятельности) и рефлексивно-оценочные (элементарная оценка собственной деятельности и личных возможностей) способности.

Средняя ступень иноязычного образования. Основная цель обучения ИЯ на данной ступени – овладение иноязычной коммуникативной компетентностью, включающей мотивационно-учебную (понимание значения изучения иностранного языка), информационно-познавательную (освоение способов работы с иноязычным текстом), учебно-стратегическую (владение учебными стратегиями освоения иностранного языка и культуры), межкультурную (формирование культуроведческой осведомленности) и рефлексивно-оценочную (анализ учебных действий и своего иноязычного развития) компетенции. Овладение данными компетенциями предполагает освоение навыков понимания читаемого и аудируемого текста, овладение диалогической, монологической и письменной речью, культуроведческими знаниями и эмоционально-оценочными умениями.

Старшая ступень иноязычного образования. Целью профильного иноязычного образования в старшей школе является формирование общекультурной и иноязычной коммуникативной компетентности, позволяющей успешно решать задачи допрофессионального образования. Это общекультурная и иноязычная коммуникативная компетентности, включающие мотивационно-познавательную (понимание смысла и значения изучения иностранного языка), информационно-познавательную (развитие способов работы с иноязычной информацией из различных источников), социокультурную (адекватное восприятие иноязычной / родной культуры), социально-профессиональную (актуализация накопленного потенциала при решении познавательных и коммуникативных задач) и рефлексивную (критический анализ содержания и методов иноязычной деятельности, определение дальнейших направлений иноязычного образования) компетенции. В задачи овладения данными компетенциями входят: конструирование собственных знаний («знать»); развитие умений жить в многокультурном обществе («жить вместе»); развитие субъектности и самостоятельности в определении своей профессиональной направленности («быть»); организация рефлексивной образовательной деятельности («делать»).

Иноязычное профессиональное образование (бакалавриат, магистратура и аспирантура). Основная цель профессионального иноязычного образования заключается в личностном, социальном и профессиональном развитии студента, что предполагает: когнитивное развитие студента, включающее развитие системного, методологического, критического, творческого и др. видов мышления; социальное развитие студента, в рамках которого осуществляется подготовка личности к различным типам взаимодействия в малых, больших

группах, проектная и организационно-управленческая деятельность; личностное развитие студента, предполагающее формирование эмоциональных, творческих, социальных, речевых качеств; профессиональное развитие студента в области научно-исследовательской, прикладной и педагогической деятельности.

Послевузовская ступень иноязычного образования, включающая повышение квалификации и переподготовку учителей иностранного языка. Цель данной ступени – развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности, включающей мотивационно-ценностную (понимание личностного смысла непрерывного иноязычного развития и деятельностное отношение к активизации профессионального потенциала), когнитивно-практическую (интегативность в реализации существующих профессиональных лингвистических, социокультурных, дискурсивных и др. ресурсов), коммуникативно-деятельностную (дальнейшее развитие профессиональной коммуникативной компетенции и её использование в новых ситуациях), теоретико-методологическую грамотность (осведомлённость в области современных подходов и стратегий организации процесса иноязычного образования), технологическую культуру (владение приёмами инновационного развития технологического обеспечения), социально-эмоциональную компетенцию (удовлетворённость осуществляемой профессиональной деятельностью и содействие в повышении её значимости) и рефлексивную культуру (осмысление представлений преподавателя о себе, анализ учебных действий, культура оценивания ошибок и др.).

Исходя из необходимости повышения качества иноязычного образования нами определены *показатели* качества по следующим подгруппам:

- *показатели качества организации учебного процесса по иностранному языку* в школе, вузах: качество содержания образования, структуры, образовательных программ и форм организации учебного процесса; эффективность реализации целей обучения и воспитания; наличие наукоёмких и практико-ориентированных педагогических технологий, уровень повышенной трудности, индивидуализации и дифференциации обучения; качество работы системы подготовки и переподготовки педагогических кадров и др.;
- *показатели качества результатов обучения:* качество учебных достижений обучающихся (внутренние и внешние, полученные в процессе аттестации, в том числе ЕГЭ, аккредитации и переподготовки); уровень развития иноязычной коммуникативной компетентности, инструментальных, межличностных и системных компетенций; сформированность базовой культуры иноязычного образования как сочетание следующих ключевых компетенций:
 - личностный смысл получения знаний,
 - структура профессиональной мотивации,
 - степень готовности реализовать полученные знания и умения в педагогической деятельности,
 - актуализация знаний при решении познавательных и практических задач,
 - применение знаний в новых ситуациях,
 - удовлетворённость процессом и результатом обучения,
 - динамика развития компетенций,
 - объем умений, полнота их профессионального уровня;
- *показатели повышения качества инновационной деятельности в иноязычном образовании:* создание культурно-образовательного пространства; анализ и внедрение передового педагогического опыта; диагностически обоснованное целеполагание; отбор и дидактическая организация профессионально ориентированного содержания; использование наукоёмких и практикоориентированных педагогических технологий при соблюдении соотношения традиционных и инновационных технологий; теоретико-дидактическая оснащённость процесса обучения, педагогическое сопровождение.

Обозначенное в рамках Концепции качество иноязычного образования *диагностируется* в результате использования:

- комплексных методов изучения результативно-целевой основы иноязычной подготовки на всех ступенях обучения: наблюдения, анкетирования, тестирования, экзаменов (ЕГЭ, Государственный междисциплинарный экзамен по специальности), самодиагностики, опытно-экспериментальной работы;
- комплексных методов психолого-педагогического анализа, включающего обобщение международного и регионального опыта иноязычной подготовки, оценки эффективности реализации Концепции; аттестации и аккредитации учебных заведений.

Реализация компетентностной модели подготовки специалиста по иностранному языку обеспечит: систему непрерывного и преемственного иноязычного образования в УР, достижение уровня иноязычной обученности, соответствующей международным стандартам, конвертируемость дипломов в области владения иностранными языками, возможность получения международных сертификатов по иностранным языкам, кардинальную переработку нормативно-управляющей и учебно-методической документации, создание учебников и учебно-методических комплексов, отвечающих требованиям нового социального заказа, подготовку нового поколения компетентных, высокообразованных, конкурентоспособных специалистов по иностранным языкам, способных творчески решать проблемы развития иноязычного образования, интеграцию республики в мировое образовательное пространство.

Литература

1. Голубкова О. Н., Утехина А. Н., Тройникова Е. В., Маханькова Н. В., Войтович И. К., Трифонова И. С., Хасанова Л. И. Повышение качества иноязычного образования в Удмуртской Республике: концепция и опыт реализации: монография / под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 96 с.

Николаева Л. М.

Новгородский государственный университет

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (на материале немецко- и русскоязычной прессы)

Наблюдая за работой молодых переводчиков, часто приходится замечать, что одной из самых серьёзных трудностей для них является перевод на другой язык пословиц, поговорок, а также других видов фразеологических единиц. Это относится, в том числе, к студентам и молодым специалистам с вполне хорошо сформированными навыками иноязычной речи. Очевидно, дело не только в хорошем владении словарным составом и грамматикой иностранного языка, но скорее в культурологической компетенции, необходимой для межкультурной коммуникации, так как «в основе языковых структур лежат структуры социокультурные [4, 29]. Именно фразеология является той языковой сферой, которая напрямую связана с культурой другого языка и его носителей. Фразеологический фонд языка является своеобразным хранителем национального менталитета, отражает особенности мировосприятия носителей языка, обусловленные национальной культурой. Нельзя не согласиться с Е. Хесс-Люттихом, который называет фразеологические единицы «культурными знаками» (Kulturzeichen), передающими социальный опыт и ценностные категории языкового общества [5, 272].

Обращаясь к роли фразеологизмов в развитии межкультурных компетенций, представляется уместным определить их состав и само явление, тем более, что в современной лингвистической литературе для обозначения данных единиц используются различные термины: фразеологическая единица, фразеологический оборот речи, идиома, фразама,

фразеологизм. Исследователи фразеологической системы различных языков чаще всего оперируют термином «фразеологическая единица», используя его в довольно широком смысле и обозначая этим термином все объекты науки фразеологии. Термин «фразеологизм» трактуется в отечественной и зарубежной фразеологии по-разному. В отечественной традиции обозначение «фразеологизм» употребляется, как отмечает Ю. П. Солодуб, в качестве терминологического гиперонима только по отношению к фразеологическим сращениям и фразеологическим единствам [1, 116]. В некоторых работах по русской фразеологии последнего времени можно встретить синонимическое употребление обозначений «фразеологическая единица» и «фразеологизм». Так, например, А. Д. Соловьёва упоминает в составе фразеологизмов и фразеологические сочетания типа: обращать внимание, играть роль, иметь значение [2, 97].

Автор ряда исследований по немецкой фразеологии Х. Шеманн также включает такие сочетания, обозначаемые в немецких грамматиках термином «Funktionsverbgefüge» в состав фразеологизмов.

В данном исследовании к фразеологизма отнесены единицы, отвечающие следующим критериям:

1. Воспроизводимость в речи, так как фразеологизмы представляют собой некие языковые константы, не продуцируемые в речи, а воспроизводимые как единое целое.
2. Невыводимость значения фразеологизма из значений его компонентов, так как структура в целом подвергается лексикализации и, по сравнению со свободным словосочетанием, образует новое семантическое единство.
3. Устойчивость, так как изменение структуры фразеологизма возможно лишь в пределах визуальной вариативности.
4. Идиоматичность (значение фразеологизма основана на семантической трансформации его компонентов).

Данные критерии заложены также в определении фразеологической единицы, данном М. Д. Степановой и И. И. Чернышевой: «Фразеологическими единицами являются устойчивые словосочетания, которые, независимо от количества слов-компонентов, образуют семантическое единство и выполняют в языке назывную или экспрессивную функцию [3, 224].

Итак, в состав фразеологизмов можно отнести: поговорки (пословицы и поговорки), литературные варианты поговорок – афоризмы, сентенции, парные словосочетания, крылатые слова, коллокации (устойчивые неафористические словосочетания).

Все эти типы ФЕ широко представлены в различных языковых стилях. Однако наиболее продуктивное их использование наблюдается в публицистике. Филологи отмечают сегодня настоящий «фразеологический бум» в медийных текстах, причём на материале различных языков и этот факт позволяет рассматривать работу над публицистическими текстами чрезвычайно плодотворной для развития иноязычных коммуникативных компетенций. Такие материалы содержат, как правило, актуальную информацию, представляют широкий тематический спектр и, что особенно важно, обладают аутентичной социокультурной информацией.

Фразеологизмы, являясь ярко коннотированным средством номинации ФЕ, стилистически маркированы и обладают высочайшей степенью эмоциональности и экспрессивности. ФЕ используются как в структуре самого публицистического текста, так и в виде заголовков, передавая в яркой и образной форме ключевую мысль всего текста. При этом в таких заголовках проявляется отношение автора к теме публикации и глубинный подтекст содержания. Так, например, публикация в газете «Die Zeit» (12.09.2009), посвященная экономической ситуации в американском концерне «Дженерал Моторс», помещена под заголовком «General Motors steckt im Loch». Идиома «im Loch stecken» – находиться в крайне затруднительном положении (букв. сидеть в дыре) не только в довольно грубой ироничной форме передаёт возникшие в концерне экономические проблемы, но и показывает негативное отношение автора к проводимой концерном экономической политике, ведь ситуация в «Дженерал Моторс» привела к кризису и в размещённом в Германии дочернем предприятии этого концерна.

В результате контрастивного анализа функционирования ФЕ в немецко-и русскоязычной прессе обнаружилось как общие, так и особенные тенденции. В обоих случаях используется немало межъязыковых фразеологизмов, имеющих одни и те же источники происхождения. Например, ФЕ библейского происхождения: запретный плод (*verbotene Frucht*), приклонить голову (*sein Haupt hinlegen*), соль земли (*Salz der Erde*) – Евангелие от Матфея, гл. V, VIII. ФЕ, источником которых послужили мифологические или исторические сюжеты: Сизифов труд (*Sisiphusarbeit*), перейти рубикон (*den Rubikon überschreiten*). Достаточно широко используются в обоих языках ФЕ литературного происхождения: «Счастливые часов не наблюдают» (А. С. Грибоедов); «Kunst geht nach Brot» (Г. Э. Лессинг), «Da ist des Puddels Kern» (И. В. Гёте). Заметим при этом, что ФЕ литературного происхождения встречаются в российской прессе чаще, чем в немецкой. Российские журналисты используют данные ФЕ как один из активных ресурсов образных средств и этот факт имеет, по-видимому, экстралингвистические основания: в России классическая литература пользуется большей популярностью, чем в Германии, поэтому, употребляя ФЕ литературного происхождения, российские публицисты рассчитывают на эрудированность своих читателей.

Используемый в российской и немецкой прессе фразеологический фонд пополняется в последнее время и за счёт рекламных текстов. Фразеологизированные рекламные слоганы используются авторами медиатекстов как продуктивное выразительное средство. Как правило, фразеологизации подвергаются легко запоминающиеся рекламные слоганы, которые могут быть понятны в новом контексте, в отрыве от рекламируемых товаров. Так, реклама, призывающая немецких автолюбителей менять весной зимние автошины на летние «Zeit für einen Wechsel» послужила источником фразеологизма, используемого автором публикации для характеристики политической ситуации после последних парламентских выборов в Германии: новый глава социал-демократической партии Зигмар Габриэль заявил о новом стиле в политике партии. Заголовок статьи: «Zeit für Richtungswechsel» (*Neue Westfälische*, 23.10.2009).

Немецкая пресса тиражирует цитату Г. Коля «Kollektiver Freizeitpark» из его речи в Бундестаге в октябре 1992 г., так бывший германский канцлер охарактеризовал пожелания своих граждан увеличить количество свободных дней для отдыха.

В последнее время фразеологический фонд публицистических текстов пополняются ФЕ, восходящими к массовой культуре. Для пользователей СМИ такие ФЕ актуальны, соотносимы с популярными кинофильмами, музыкальными произведениями, популярными программами телевидения. «Пока поют дрозды» – так называется публикация о проблемах одного из парков С.-Петербурга (*С. Петербургские ведомости*, 14.04.2012). Заголовок восходит к цитате из популярной песни, исполняемой известным солистом Л. Лещенко.

Несмотря на немалое число фразеологических эквивалентов, используемых в немецко-и русскоязычной прессе, особый интерес представляют в первую очередь ФЕ, отражающие национально-специфические реалии жизни народа. В таких ФЕ заложена богатейшая культурно-историческая информация, и их идентификация требует глубокого проникновения в культуру народа, обширного объёма экстралингвистических знаний. Отсутствие иноязычной фоновой информации не позволит читателю адекватно понять заложенный автором смысл текста. Так, распознать иронический подтекст публикации в «Московском комсомольце» (13.03.2013) было бы без знания культурного контекста затруднительно не только для иноязычного реципиента, но и для молодых российских читателей, не знакомых с коммунистическими слоганами бывшего СССР. Публикация «Студент и армия едины?» посвящена проекту нового закона о предоставлении студентам возможности служить в армии без отрыва от учёбы – этапами по три месяца в течение трёх лет. Используемая в качестве заголовка ФЕ восходит к известному слогану советского времени «народ и партия едины» и передаёт подтекстовую мысль автора, его иронию по поводу нововведения в Российской армии, которое может в очередной раз стать профанацией военной реформы.

Особые трудности в понимании смысла медиатекстов, использующих такие ФЕ, обусловлены тем, что современная пресса редко использует ФЕ в их исходной форме. Как правило, они подвергаются различного вида трансформациям. Дело в том, что постоянно воспроизводимые готовые ФЕ постепенно утрачивают свою экспрессивность, а на это реагирует и сам язык, и его пользователи, создавая более яркие образы путём различных видов трансформации уже существующих ФЕ. При этом речь идёт не о вариативных, а о модифицированных фразеологизмах. Вариация основана на узуальных изменениях ФЕ, в основе модификации лежат окказиональные преобразования, возникающие под влиянием контекста и коммуникативной задачи автора, а поэтому модифицированные ФЕ обладают большей экспрессивностью. Вариативные изменения ФЕ часто находят отражение в фразеологических словарях, они понятны и предсказуемы и не создают, как правило, трудностей в понимании текста.

Модификация представляет собой по сравнению с вариативностью более сложное явление, в основе её лежат, как уже отмечалось, окказиональные преобразования, которые не всегда легко заметить, а значит и нелегко распознать намерение их использования автором, сложно уловить все эмоциональные и стилистические коннотации таких образований. Заметим при этом, что оба эти явления – вариация и трансформация – не всегда могут быть чётко разграничены.

Типичным случаем модификации ФЕ в прессе является контекстуальная замена одного из компонентов её прототипа. «Всем сестрам по плотине» (С. Петербургские ведомости, 13.05.2013) – под таким заголовком публикация рассказывает о капитальном ремонте Заводского канала, в результате чего улучшится питание трёх рек, одной из которых является река «Сестра». Исходный фразеологизм – «Всем сестрам по серьгам». «Botschaft des Frostes» – прототип «Botschafter des Friedens». За счёт модификации ФЕ автору удалось в заголовке в краткой и яркой образной форме передать своё недовольство в связи с позицией Российского посла в ФРГ в отношении судьбы перемещённых во время Второй мировой войны культурных ценностей из Германии, не высказывая открыто своих негативных оценок.

Нередко модификация исходной ФЕ происходит путём лексического усечения, элиминирования одного или нескольких лексических компонентов. «Кто в тереме»? (Аргументы и факты, 5.06.2013), прототип – «Кто в тереме живёт»? – цитата из известной сказки. Газетная заметка под таким заголовком поднимает тему возведения частных строений в Подмоскowie.

Иногда оба эти приёма сочетаются: «Экология с кулаками» (прототип – «Добро должно быть с кулаками»). Модификация осуществлена за счёт лексической замены компонента и лексического усечения. В публикации сообщается о массовых протестах в одном из регионов России против разработки никелевых месторождений, могущих ухудшить экологическую ситуацию.

Наиболее глубоким трансформациям подвергаются ФЕ, используемые в качестве аллюзии, когда происходит частичное заимствование из какого-либо источника. Этот стилистический приём можно охарактеризовать как трансформированную цитату, вызывающую у реципиента определённые ассоциации, связанные с первоисточником. Это один из излюбленных в публицистике стилистических приёмов, при котором эффект воздействия достигается благодаря обращению к более или менее известному материалу – библейским и мифологическим сюжетам, историческим событиям, литературным цитатам, пословичному богатству народа. Но смогут ли читателя заметить и понять используемую автором аллюзию, зависит от уровня их культурной компетенции. Для иноязычного реципиента выявить аллюзию и уловить её символический смысл особенно сложно, так как заложенная в первоисточнике информация выражена в аллюзии не явно, из-за семантической и структурной трансформации первоисточника. Так, например, модифицированный фразеологизм «Wenn die Sucht bringt keine Frucht» (Spiegel, 2010) лишь отдалённо напоминает первоисточник библейского происхождения: «Verbotene Frucht wird gesucht», где глагол suchen заменён существительным Sucht, которое семантически не связано с глаголом

suchen), изменены порядок слов, тип предложения и залог. В результате заголовок наполнился новым смыслом на базе известных ассоциаций: в публикации говорится о немецкой молодёжи, пытающейся с помощью наркотиков улучшить своё эмоциональное состояние, но вместо этого наносит огромный вред своему здоровью.

Аллюзия, заключённая в заголовочном комплексе «Deutsche ehren den Cent» (Neue Westfälische, 28.10.2009), отсылает ассоциативную память читателя к известной немецкой пословице «Wer den Groschen nicht ehrt, ist selber nichts wert». Увидеть это сложно не только иноязычному реципиенту, но и не всякому носителю языка, так как аллюзия строится в данном случае на заимствовании лишь двух элементов из первоисточника: глагола ehren и существительного, обозначающего денежную единицу, но при этом историческое название немецкой денежной единицы (Groschen) заменено на единицу современной денежной системы Еврзоны (Cent). Заложенный в заголовке на основе аллюзии смысл поймут читатели, обладающие богатыми фоновыми знаниями: в публикации говорится о присущей немцам бережливости, особенно актуальной в период экономического кризиса.

Итак, хорошее владение иноязычной идиоматикой несомненно способствует развитию межкультурных компетенций. Мотивировать к этому студентов помогает, в том числе, и работа с материалами прессы. При этом стратегии использования ФЕ в публицистических текстах чрезвычайно поучительны, так как в зависимости от интенции автора ФЕ подвергаются различным окказиональным преобразованиям, демонстрируя образцы речетворчества. Работа с таким материалом призвана побуждать студентов к расширению фоновых знаний и развитию лингвокультурологической эрудиции.

Литература

1. Солодуб Ю. П., Альбрехт Ф. Б., Кузнецов А. Ю. Теория и практика художественного перевода. – М.: Academia, 2005. – 297 с.
2. Соловьёва А. Д. Фразеография: практика и теоретические основы // Словарное наследие В. П. Жукова и пути развития русской и общей лексикографии: материалы междунар. науч. симпозиума, 21–22 мая 2004 г. – Великий Новгород: НовГУ, 2004. – С. 97–99.
3. Степанова М. Д., Чернышева И. И. Лексикология современного немецкого языка. – М.: Высш. шк., 1962. – 310 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 260 с.
5. Hess-Lüttich E. Phrasen als Kultur-Zeichen. In: Kommunikation als ästhetisches „Problem“. Narr. – Tübingen, 1984. – S. 271–299.
6. Schemann H. Deutsche Idiomatik: die deutschen Redewendungen im Kontext. Klettverlag. – Stuttgart, 1993. – 285 S.

Осиянова О. М.

Оренбургский государственный университет

СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Двери перед вами открывают учителя,
но войти вы должны самостоятельно.
(Китайская пословица)*

В условиях перехода России к двухуровневой системе высшего профессионального образования и реализации положений Болонской декларации исследователи обращаются к компетентностному подходу и рассматривают его как попытку восстановления нарушенного равновесия между образованием, запросами общества и реальными потребностями рынка труда. Компетентностный подход к образованию призван обеспечить переход от предметной (знаниево-просветительской) парадигмы к парадигме достижений, предполагающей

становление целостной компетентной личности. Закономерно при описании планируемого результата образовательного процесса в контексте компетентного подхода педагоги обращаются к категории «компетентности», которая затем выявляется в компетенциях специалиста, завершившего отдельную ступень обучения.

Компетенция – категория социально-обусловленная, она является условием интеграции в социум. Но вместе с тем, это категория личностно-значимая, личностно-обусловленная, так как имеет выход на самореализацию личности. Таким образом, компетенции удовлетворяют и потребностям социума, и личностным установкам. Они могут служить такого рода целям, которые учащийся способен сформулировать и измерить, участвуя в осуществлении перехода от конструкции образование на всю жизнь к конструкции образование через всю жизнь. Следовательно, компетентность всегда проявляется в деятельности. Она имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; проявляется в умении личности осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации. Компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентированные на самостоятельное образование.

Перед иноязычным образованием, имеющим огромный потенциал взаимодействия участников образовательного процесса, стоит задача развития личности социально-активной, компетентной, мобильной, способной продуктивно осуществлять коммуникацию, содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной, социальной принадлежности. В связи с этим целью предлагаемой нами субъектно-ориентационной технологии является создание комплекса условий для обучения студентов иноязычному речевому общению и развития их личностных качеств. Инноватику данной технологии составляет опора на самостоятельную ориентацию студентов в выборе значимых целей и принципов деятельности на основе имеющихся и приобретаемых опыта и знаний, стимулирующих становление их субъектной позиции в познании и общении.

Субъектно-ориентационная технология обуславливает согласование действий субъектов, поэтапность процедур, учет времени, данных мониторинга, педагогических условий. Она позволяет запрограммировать образовательные ситуации, деятельность субъектов обучения и со значительной степенью вероятности гарантировать желаемые результаты. Проектирование данной технологии опирается на синтез системно-субъектно-ориентационного, деятельностного и аксиологического подходов.

В основе субъектно-ориентационной технологии обучения иноязычному общению лежит общетеоретическая идея интериоризации П. Я. Гальперина [1]. Соответственно процесс обучения направлен на формирование ориентировочной, исполнительной и контрольной части речевого действия. Представляя разную сложность и удельный вес, эти части имеются в каждом действии, и отсутствие хотя бы одной из них приводит к разрушению действия.

Ориентировочная часть обеспечивает отражение совокупности объективных условий для успешного выполнения действия (определение цели речевого общения, выбор средств и форм с помощью системы ориентиров). *Исполнительская часть* осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Выстроенная иерархия ориентиров помогает реализовать речевое общение. *Контрольная часть* сопоставляет полученные результаты с заданными образцами, а при необходимости обеспечивает коррекцию ориентировочной и исполнительской части (уточнение цели, изменения в иерархии ориентиров и их содержании). В обучении иноязычному общению мы называем следующую систему ориентиров: ориентиры-цели, ориентиры-принципы, ориентиры-знания, ориентиры-опыт, ориентиры-стимулы.

Ориентиры-цели обеспечивают нравственный выбор и самостоятельную постановку цели, соответствующей мотивам речевого общения. *Ориентиры-принципы*, основанные на единстве познания и общения, учитывают особенности адресата, ценностные ориентации собеседника, пространственные и временные условия речевого общения. *Ориентиры-знания*

обеспечивают реализацию права быть участником ситуации, принимая новые ценности и отказываясь от своих прежних воззрений, если они противоречат избранным нравственным принципам. *Ориентиры-опыт* помогают преодолению препятствий, требующих проявления воли и доставляющих радость собственного открытия и обогащения речевого общения. *Ориентиры-стимулы* дают ощущение собственной значимости в речевом общении, создают установку на дальнейшее эффективное общение, побуждая к самоанализу и самооценке, адекватным достигнутым успехам.

Ориентиры позволяют выработать полезные стереотипы познавательной и оценочной сторон иноязычной речевой деятельности, повысить качество проектирования речевого общения за счет накопления практического опыта общения. Они образуют пакет ориентировочных основ действий, позволяющих упорядочить обучение иноязычному речевому общению, снижая дискомфорт, преодолевая коммуникативные барьеры, увеличивая продуктивность речевого общения, что позволяет студентам строить и сохранять его «своими инструментами» и получать «свои результаты» [2].

Качество иноязычного речевого общения зависит от способа построения ориентировочного этапа, именно от типа ориентировочной основы действий (ООД) или типа учения. Обучаемому должен быть предъявлен образец иноязычного речевого общения и способ его реализации на основе применения системы ориентиров, составляющих ООД, т. е. «ту систему условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия» и без которой обучение обречено на долгий поиск путем проб ошибок» [4].

Ориентиры помогают быстро и правильно ориентироваться в ситуации речевого общения, правильно, комфортно для говорящего и слушающего планировать свою речь, выбирая содержание речевого общения и средства, адекватные передаваемой мысли. В выборе и построении системы ориентиров отражается индивидуальная неповторимость личности и ее речевого высказывания, в большей или меньшей степени соответствующего ситуации общения и предполагающего обратную связь.

Для обучения иноязычному речевому общению необходимо самостоятельное построение полной ООД студентом для каждого конкретного случая с помощью данной преподавателем системы ориентиров. Верное и быстрое выполнение речевого действия с помощью ориентиров во внешнеречевой форме обеспечивает перевод его во внутреннюю форму, на этап внешней речи про себя. При таком высоком типе ориентировки обучаемый сам может определить необходимые ориентиры и проявить творчество в ситуации речевого общения. Полнота и точность владения ООД определяют совершенство опыта и деятельности личности по овладению иностранным языком.

Обучение иноязычному речевому общению, основанное на принципах планомерного формирования умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами, имеет большое значение для успешного овладения предметными знаниями, для максимально эффективного решения учебных и профессиональных задач присвоения чужого опыта. Полученная в изучении иностранному языку возможность самостоятельно планировать и осуществлять свое речевое общение реализуется в познавательной деятельности и обеспечивает социально значимый, компетентностный результат рождения субъекта деятельности.

Субъектно-ориентационная технология предусматривает продвижение в овладении студентом иноязычным общением по циклам (обучение речевому восприятию – первый цикл; обучение речевому выражению – второй цикл; обучение речевому воздействию – третий цикл) и этапам (проектировочный, содержательный, контрольно-оценочный). Последовательность этапов внутри каждого цикла представляет развитие, где на каждом новом уровне происходит усложнение способа решения задачи одного и того же типа.

Проектировочный этап – это привлечение внимания субъектов образовательного процесса к проблеме обучения иноязычному речевому общению и ориентировка в условиях обучения. Данный этап задает направленность процессу обучения на основе ориентиров: целей, принципов, знаний, опыта, стимулов. Интегрируясь, содержательный и контрольно-оценочный этапы каждого цикла, обеспечивают продвижение процесса обучения к заданной

цели. При этом содержательный этап предполагает обучение продуктивному речевому общению, повышающему коммуникативные качества речи в атмосфере сотрудничества. Третий, контрольно-оценочный этап, обеспечивает организацию содержательной и эмоциональной обратной связи, дающей информацию об уровне речевого восприятия, выражения и воздействия. Назначение этого этапа – диагностически-коррекционное.

Каждый цикл субъектно-ориентационной технологии отличается от предыдущего методами, формами и средствами, которые зависят от позиции субъектов образовательного процесса и предметного содержания. Однако каждый цикл должен обязательно содержать личностно-развивающие ситуации, требующие не только адекватного употребления лексических единиц и грамматических структур, но также нравственного переживания, социокультурного и мировоззренческого самоопределения каждой личности. Ибо «никакие знания об отношениях людей к миру и друг другу не заменят самих этих отношений» [3].

Технология создания личностно-развивающей ситуации, предполагающей диалогическое общение, предусматривает определенные «шаги»:

- совместная ориентировка в личностно значимой предметной области;
- выявление проблемы, интересующей субъектов диалога;
- рассмотрение проблемы в контексте значимых для студента жизненных ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;
- использование усвоенных знаний и способов в качестве средства межсубъектного общения и инструмента самоутверждения в глазах партнера;
- самопознание через актуализацию и обоснование собственных мыслей.

Субъектно-ориентационное обучение иноязычному речевому общению должно быть также разнообразно, как то, чему учат: прямое и контекстное, диалоговое и инструктивное, информирующее и исследовательское, индивидуальное и коллективное, внешне регулируемое и самообразовательное. Способ учебной работы, как и цель обучения, не может быть задан только учителем, он результат взаимодействия обучения и личного опыта обучаемого, готового выполнять определенные действия, которые характеризуют его личностный способ бытия как индивида. Разные уровни овладения иностранным языком достигаются разнообразными методами и приемами обучения: проблемное обучение, учебная дискуссия, круглые столы, учебное исследование, метод проектов, имитационные и коммуникативно-лингвистические игры, стратегии развития критического мышления, в которых система ориентиров является фактором успешности.

Необходимой технологической единицей субъектно-ориентационного обучения иноязычному общению выступает диалог, по своей внешней форме напоминающий проблемную ситуацию. Диалог служит формой обмена и обогащения духовно-личностными потенциалами и способом согласованного взаимодействия субъектов деятельности по созданию в междиалоговом пространстве нового совместного продукта усилиями каждого участника общения. Включение студента в диалог и означает создание личностно-развивающей ситуации.

Диалог в обучении иноязычному речевому общению – не совсем синоним вербального общения, а скорее коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Чтобы диалог состоялся, необходим материал, проблема, а объективно существующую проблему нужно представить в виде субъективно значимого вопроса, который разрешает жизненную ситуацию преподавателя и студента. При этом происходит пересечение нескольких плоскостей мировосприятия – философского, этического, эстетического, обыденно-жизненного.

Диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог – значит, приобщать другого к своей проблеме. Личностно-развивающий потенциал диалога связан с самой диалогической природой личности, с тем, что она существует в постоянном внутреннем диалоге с самим собой. В ней неизменно своеобразное движение от сознания к мышлению и обратно.

Диалогическое общение, обеспечивающее внутреннюю мотивацию участников эффективно, если: 1) проблемы, включенные в содержание занятия подобраны преподавателем с учетом готовности студентов группы к иноязычному диалогу и степени сформированности у них толерантности как качества личности, опыта диалогического общения, адекватной реакции на неожиданные и неадекватные суждения; 2) субъектам диалога предоставлено равноправное взаимодействие; 3) в учебный процесс включены игры и элементы театрализации; 4) проблемное диалогическое общение представляет собой целостную систему знаний, вопросов, ситуаций, предполагающую постепенное, последовательное восхождение ко все большей самостоятельности студентов: от репродуктивного уровня к эвристическому, а от него – к творческому; 5) преподаватель в соответствии с выбранной им моделью диалога систематически диагностирует готовность к нему студентов, степень их самовыражения; 6) преподаватель отказывается от оценки личности студента как «плохой» или «хороший», а оценивает эффективность общения в решении коммуникативной задачи.

Поскольку студенты не сразу овладевают опытом диалога (поскольку диалог ведется на неродном для них языке), то вначале возможна некая имитация, своеобразная игра в диалог. Необходимость в таких действиях (драматизациях, эмоционально-эстетическом самовыражении участников учебного процесса через креативность, экспрессивность, художественность) появляется, когда возникает осознание ограниченности возможностей усвоения материала только при его логико-понятийной интерпретации. Эта ограниченность может быть преодолена путем упражнения в использовании вопросов и ответов для обеспечения взаимопонимания общающихся субъектов. Если преподавателю и студенту удастся освоить технику использования вопросов, то они задают их в разнообразных контекстах, анализируя ситуации с разных позиций.

Постоянно направляя внимание студентов на точное понимание вопроса, получив ответ, преподаватель использует уточняющие, объясняющие, оценочные, творческие дополнительные вопросы, обеспечивая в иноязычном речевом общении доказательность суждений и, главное, взаимопонимание. Способность к взаимопониманию, желание понять другого и быть понятым – основная ценность этой деятельности.

Умение адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника связано с выбором функционально-детерминированного речевого поступка, основанного на ориентирах знаний, опыта и стимулов, которые обеспечивают ответный речевой поступок – реплику. При этом речевая цель говорящего не изменяется, происходит частичная перестройка путем введения новых речевых поступков или исключения запланированных, что является причиной перехода инициативы в речевом общении от партнера к партнеру. Таким образом, за счет четкой иерархии системы ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов), как опор, детерминирующих конкретные функциональные черты, достигается управление обучением иноязычному общению.

Критерии и показатели дают возможность определить уровни в овладении речевым общением на иностранном языке: репродуктивный (недостаточный), эвристический (функциональный), творческий (продвинутый). Система ориентиров есть условие успешного перехода студентов от репродуктивного уровня на эвристический, а от него к творческому.

Итак, субъектно-ориентационная технология обучения иноязычному речевому общению характеризует условия, необходимые для того, чтобы предметный опыт стал личностным. Учитывая эти особенности, данная технология обязывает предусматривать высокую степень самостоятельности обучающихся при интенсивной подаче материала, диалогичность, проблемность, постоянную внутреннюю обратную связь (самоконтроль и самокоррекцию). Она решает задачу развития способности к диалогу с культурой, миром и самим собой, помогает в определении собственного способа вхождения в другую культуру, конструируя и отрабатывая на основе ориентиров стратегию развития качеств личности: креативности, самостоятельности, активности, рефлексии, что подтвердилось в ходе опытно-экспериментальной работы.

Литература

1. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию : учеб. пособие для вузов. – М.: Университет, 2007. – 336 с.
2. *Гессен С. И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
3. *Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 16–21.
4. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 325 с.

Поторочина Г. Е.

Глазовский государственный педагогический институт

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время, в связи с изменениями в обществе и развитием в педагогике новой гуманистически ориентированной парадигмы, одной из актуальных проблем является проблема формирования интеркультурной (межкультурной) компетенции обучаемых (в нашем случае – студентов педвуза, изучающих иностранный язык в качестве специальности).

Современные подходы к образованию определяют его как гуманистическое культурологического типа. В теории и практике высшего языкового образования, рассматривающей проблемы межкультурного обучения, отсутствует непротиворечивое понимание образовательной специфики межкультурной подготовки студентов педвуза, как в отношении модели межкультурного образования, процессов обучения и развития в рамках этой модели, так и в отношении собственно дидактических оснований конструирования и организации процесса языкового образования, методологическую основу которого составляет интеркультурная (межкультурная) коммуникация.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, осмысления собственного опыта работы в педагогическом вузе на языковом и неязыковом факультетах в плане профессиональной подготовки студентов к межкультурной коммуникации мы выделяем следующие условия построения учебного процесса как способа конструирования и реализации содержания межкультурного обучения:

- отбор содержания обучения по критерию его ценности для культурного развития студента (главный ориентир всего учебного содержания);
- интегративный характер отбора содержания обучения, когда средствами различных учебных дисциплин культурологического цикла, а также комплекса аутентичных материалов в качестве средств обучения создается «национальная картина мира», отражающая специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности самосознания представителей иноязычной культуры;
- структурирование содержания обучения по этапам обучения;
- речевое ситуативное опосредование содержания обучения (использование ситуации как модели речевой практики).

Основными для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов – будущих специалистов ИЯ являются, на наш взгляд, следующие пути и приемы:

- познавательный интерес в обучении как стимул развития мышления, творческого воображения;
- творческая деятельность в процессе обучения при овладении межкультурными знаниями;
- комплексное сочетание учебного аутентичного материала;
- ход учебного процесса (технология учебного процесса по формированию межкультурной компетенции студентов);

- реализация коммуникативно-деятельностного, проблемно-тематического, индивидуально-личностного подходов через формы занятий, приемы обучения и содержания текстов.

Реализация содержания обучения на основе проблемно-тематического подхода составляет сущность межкультурного обучения, а подготовка студентов – будущих специалистов ИЯ к межкультурной коммуникации должна вылиться в формирование межкультурной компетенции и помочь студентам научиться учитывать социокультурные особенности межкультурного взаимодействия в реальных ситуациях общения. Именно поэтому особый интерес представляет разработанная нами программа формирования межкультурной компетенции (МК) будущих специалистов ИЯ.

Дидактическое структурирование сфер знаний студентов на основе данной программы осуществляется в дидактических блоках: для первого этапа обучения (1–2 курсы) – знакомство с традициями, ритуалами, обрядами, обычаями (устойчивыми элементами культуры), принятыми в культуре страны изучаемого языка (традиционная культура).

Первый этап обучения предполагает формирование социокультурной компетенции, когда основное внимание направлено на достижение коммуникативно-адекватного уровня владения этикетной культурой страны изучаемого языка, (этикетными формами в речи и поведении).

Для второго этапа обучения (3–4 курсы) – «Бытовая культура, тесно связанная с традициями (традиционно-бытовая культура)»; «Повседневное поведение (привычки представителей иноязычной культуры, принятые в иноязычном социуме нормы общения, связанные с ними жестовый, мимический, пантомимический коды – невербальные средства общения)». Второй этап обучения ориентирован на дальнейшее развитие социокультурной компетенции в практическом курсе.

Третий этап обучения (4–5 курсы) нацеливает на формирование лингвокультурной и тематической компетенции на практических занятиях, когда студенты имеют возможность реализовать уже накопленные фоновые знания над аутентичными обстоятельствами в непосредственной и опосредованной межкультурной коммуникации.

Третий этап обучения соотносится с теоретическим и исследовательским уровнем овладения культурой на базе спецкурса «Дидактические основы межкультурной коммуникации» и предполагает овладение студентами культурой страны изучаемого языка на профессионально-достаточном уровне, овладение этикетной культурой, умение реализовать ее в непосредственной и опосредованной межкультурной коммуникации. Технология обучения этикетной культуре включает 4 аспекта: информационный, сравнительный, адаптационный, аппликационный («погружение в культуру»).

В основе обучения по разработанной программе – модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов – будущих специалистов ИЯ. Схематично представим ее следующим образом:

Схема 1. Модель формирования межкультурной компетенции (МК) студентов – бакалавров педвуза – будущих специалистов ИЯ

Компоненты	Структурно-содержательные этапы реализации модели МК		
		<i>I этап предполагает формирование навыков и умений аналитического подхода к изучению зарубежной культуры</i>	<i>II–III этапы ориентированы на дальнейшее углубление МК</i>
	Формы обучения		
1. Когнитивный	Практические занятия в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи»	Самостоятельная учебная деятельность	Спецкурс «Дидактические основы обучения межкультурной коммуникации»

2. Поведенческий	Учебная культурно-творческая деятельность студентов на практических занятиях, использование форм и методов активного обучения, заданий творческого характера, возможность выбора методов и способов решения, оформление творческих работ, проектов	Деловые / ролевые игры, имитация, дискуссии, театрализация, комплекс заданий по овладению МК
3. Эмотивный	Практика общения в условиях опосредованной (аудиторные занятия) коммуникации	Общение в условиях опосредованной и непосредственной межкультурной коммуникации (встречи с носителями языка и культуры, обучение за рубежом, переписка через Интернет с зарубежными сверстниками)

Литература

1. Бахтин М. М. Этическая онтология и философия языка // Вопросы философии. – М.: Наука, 1993. – № 1. – 192 с.
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. – 1988. – № 6. – 240 с.
3. Бондаренко О. Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции: методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе // Сб. науч. тр. МГЛУ. – М., 1991. – Вып. 370. – 232 с.
4. Лейфа И. И. Социокультурный аспект в формировании профессиональной компетенции будущего специалиста иностранного языка (немецкий язык, младшие курсы): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 250 с.
5. Поторочина Г. Е. Дидактические условия формирования интеркультурной компетенции студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2001. – 252 с.
6. Поторочина Г. Е. Интеркультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков. – Глазов, 2005. – 132 с.

Стрелкова И. В.

Удмуртский государственный университет

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ИИЯЛ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения целью освоения дисциплины (модуля) «Русская литература» является изучение литературного процесса России с XI века до современности, получение представления о характере художественно-смыслового пространства отечественной словесности, литературоцентричности русской культуры, специфике литературных направлений, школ и групп, внутренних закономерностях развития искусства слова в России и творческой индивидуальности крупнейших отечественных писателей. Задачей освоения дисциплины ставится интеграция в сознании обучающихся не только проблематики близких дисциплин литературоведческого цикла, но и многообразное содержание других гуманитарных дисциплин – курсов лингвистического цикла, истории, философии, культурологии.

«Русская литература» как учебная дисциплина входит в профессиональный цикл ООП бакалавриата, адресована студентам профиля «Зарубежная филология» второго года обучения. При этом на освоение курса отводится 36 аудиторных часов и столько же часов, отведенных на самостоятельную работу студента. Таким образом, перед преподавателем ставятся задачи отбора и структурирования учебного материала, а также определения технологий

и стратегий обучения, овладение которыми позволило бы студентам ИИЯЛ сформировать общекультурные и профессиональные компетенции хотя бы на пороговом уровне.

Представим опыт развития межкультурных – общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ПК) – компетенций у студентов ИИЯЛ в процессе изучения ими курса русской литературы.

ОК-1: *владение культурой мышления; способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения.*

На вводном занятии, помимо характеристики цели и структуры курса дисциплины, преподавателем очерчивается круг проблемных задач (по классификации М. М. Левиной [1]), которые предстоит решать обучающимся. Во-первых, это задачи на распознавание, когда в качестве искомого выступает один из компонентов системы объектов («искусство» (литература), «художник» (автор), «слово»), его значение определяется отношением, которое присуще данной системе (литературно-исторической эпохе). Слушая лекцию, осуществляя отбор материала во время самостоятельной работы, анализируя художественный текст на практическом занятии, студент ориентируется на указанный преподавателем вектор освоения учебного материала, во главу угла ставя наблюдение за изменением поэтики литературного произведения и отыскивая в доступных ему, рекомендованных, но не ограниченных преподавателем источниках исторические причины этого изменения.

Во-вторых, это задачи на конструирование, когда искомым выступает та или иная система (картина мира, явленная в художественных произведениях отдельной литературной эпохи), а ее функции описаны в требованиях задачи (функция художественного слова, проявляющаяся в поэтике самостоятельно выбранного студентом для чтения произведения).

В-третьих, это задачи на объяснение и доказательство, когда в качестве искомого выступают связи и зависимости между некоторыми фактами и явлениями (литературными эпохами, направлениями, школами, их теоретической и художественной практикой), а также внутренние отношения, определяющие качественную природу объекта (литературной эпохи, школы, поэтического направления). Таким образом, преподавателем на лекциях намечается своеобразная историко-литературная канва, содержательно заполнить которую предстоит студентам в течение освоения курса.

ПК-1: *способность демонстрировать знание основных положений и концепций в области теории и истории основного изучаемого языка (языков) и литературы (литератур), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста, представление об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии.*

Отдельно преподавателем обозначается круг проблем, подлежащих решению на практических занятиях в процессе изучения поэтических направлений в русской литературе XX в.: выявить картину мира, складывающуюся из анализа теоретических деклараций каждого конкретного поэтического направления, взяв за исходные положения понятия «искусство», «художник», «слово»; выяснить, как изменяется картина мира в каждом последующем поэтическом направлении; определить генетическую связь между направлениями.

Перед студентами ставится задача найти в эстетических программах (манифестах, статьях, декларациях) изучаемого поэтического направления положения, характеризующие роль искусства, назначение художника, функцию слова в понимании поэтов данного направления. Причем требуется найти не все, но такие определения заданных понятий, которые удовлетворяют понимание выполняющего данную работу. Самостоятельная – внеаудиторная – конспективная работа студента требует применения следующих приемов информационной стратегии: поиск и выделение информации, подтверждение информации, уточнение какого-либо положения; осмысление информации, структуры и логики изложения.

Затруднение, заложенное в задании, связано с тем, что студенту для самостоятельной работы предложены тексты, которые не квалифицируются ни как научные, ни как художественные. Логика изложения в данных текстах не линейная, но образная («проза поэта»), соотносимая с логикой лирического текста. То есть ожидается, что собственно определение искомым

понятий, определение в традиционном понимании, текст читателю не предложит. Следовательно, студентом должны быть использованы следующие приемы когнитивной стратегии: соотнесение с имеющимися знаниями (по истории мировой литературы), перенос умозаключений в новую ситуацию; сравнение, классификация фактического материала (для изучения предложены статьи разных авторов, представляющих одно поэтическое направление), выделение определенных признаков, идентификация фактов; сопоставление, обобщение, систематизация.

Предполагается, таким образом, не формальное выполнение студентом домашней конспективной работы, но самостоятельный поиск – через диалог с текстом другой эпохи – ответов на заданные вопросы (о роли искусства, художника, функции слова).

***ПК-8:** владение навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (размещение в информационных сетях) представления материалов собственных исследований.*

На семинарской части занятия происходит обобщение информации, выбранной каждым студентом, но к этому обобщению студент подходит через изложение, обоснование и интерпретацию освоенного самостоятельно материала источника. Таким образом, на семинарской части занятия происходит коллективное обсуждение результатов самостоятельной работы. Студентам предлагается зачитывать выбранные из первоисточников определения, объясняя, истолковывая, интерпретируя их.

Преподавателем допускается различие мотивации студентов, различие в степени заинтересованности проблематикой курса, в степени ответственности выполнения домашнего задания, наконец, в уровне филологической культуры обучающихся. Ожидаемый результат достигается в процессе цитирования выбранных студентами определений. Звучит слово поэтической декларации, происходит проникновение в метафорический смысл фразы, выстраивается диалог художников-единомышленников ушедшей историко-литературной эпохи. На данном этапе востребована стратегия социального взаимодействия, включающей такие приемы, как использование разъяснений, толкований, уточнений неясного студентам фрагмента текста; переспрос с целью уточнения; перифраз или переспрос реплики собеседника в подтверждение понимания зачитываемого высказывания; использование ссылок на известные или привычные понятия; соотнесение, увязывание опыта художников изучаемой литературной эпохи с опытом студента-собеседника; просьба зачитать повторно цитату, объяснить, растолковать; просьба привести пример (литературный факт, исторический факт, художественный факт, жизненный факт); обращение за помощью к собеседникам; использование интерпретации, оценки самостоятельного высказывания студента и др.

Логика изучения курса представляет обучающимся одновременно синхроническую и диахроническую картины мира, заданные, с одной стороны, в слове преподавателя, анализирующего литературный процесс России с XI века до современности, с другой стороны, логикой эстетических программ русских поэтических направлений XX века, освоенной студентами самостоятельно и выверенной при коллективном обсуждении на семинарских занятиях. В целом условием успешности развития межкультурных компетенций у студентов ИИЯЛ в процессе изучения русской литературы видится равновесное сочетание традиционных (лекционных) форм обучения с интерактивными формами (совместный поиск решения при отсутствии заведомо готового ответа), а также ответственной самостоятельной работой студента, обеспеченной возможностью свободного выбора им источника. При этом исключительно важным является процесс «вхождения» обучающегося в текст культуры иной эпохи, что обеспечивается его работой с неинтерпретированным источником. Аутентичность документа служит залогом проявления повышенной информативности как интегральной характеристики текста, на которую указывает А.Н. Утехина: «... содержание текста ... полифонично (М. М. Бахтин); многоаспектно; связано с большим числом степеней свободы; неоднозначно при интерпретации текста; диалогично; имеет предел степеней свободы, обусловленный объективным содержанием... (А. А. Брудный)» [2, 153].

Литература

1. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 272 с.
2. Текст-2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы: материалы всерос. науч. конф. Ч. 1 / УдГУ. – Ижевск, 2001. – 179 с.

Сулейманова А. К., Сабитова Н. Г.

Уфимский государственный нефтяной технический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЫ

На рубеже веков особенно сильное и непосредственное воздействие на человека оказывает информационная среда. Общество давно выработало критерии и методы оценки влияния среды природной, позже – техногенной, но перед учеными-гуманитариями встала проблема измерить влияние информационной среды и ее конкретных компонентов на социально значимые процессы в обществе – например, на изменение традиционного национального менталитета в поликультурном пространстве. Существующие технологии социальной диагностики коммуникативного пространства позволяют получить представление о социально значимых результатах взаимовлияний между человеком и информационной средой с прогнозированием настоящих и будущих последствий, т. е. что именно происходит / произойдет в результате «встречи» конкретных групп аудитории с определенным информационным жанром, не опираясь исключительно на его содержательную сторону. Большую роль играет коммуникативное намерение (интенциональность) автора, которое в зависимости от профессионализма коммуникатора определенным образом реализуется у реципиента. Комплексные междисциплинарные технологии, разработанные Институтом социологии РАН [2, 5–42], позволяют выявить не только интенциональность любого вербального / невербального высказывания, но и определить, как и какая аудитория воспринимает определенный информационный продукт и, соответственно, каким будет социокультурное последствие.

Российская реклама представляет собой значимую часть картины мира современного общества. Для формирования лингвокультурных компетенций иностранных учащихся используется система динамичных и современных рекламных текстов, воспринимаемых участниками коммуникации в контексте происходящих событий. Реклама соединяет в себе языки разных – вербальных и невербальных – знаковых систем и в интересной и увлекательной форме презентует органично объединенный богатый материал поликодовых сообщений. Рекламные тексты в преподавании русского языка как иностранного представляют интерес в силу своей краткости, прагматики, доступности, понятности, максимальной силы воздействия, отражения феномена русской лингвокультуры. Язык всегда прежде всего связан с человеком, его чаяниями и устремлениями [1, 5–7]. Язык рекламы – неотъемлемая часть культуры русского народа. В языке рекламы, как и в культуре в целом, отражается менталитет народа, его моральные, этические и нравственные ценности.

Безусловно, реклама оказывается значимой для знакомства иностранных учащихся с образом жизни и мировоззрением российского менталитета, поскольку моделируется на основе комплекса типовых жизненных ситуаций, определяется предпочтениями в выборе моделей репрезентации когнитивного опыта в виде системы определенных представлений и концепций и, соответственно, включает важнейшую культурную составляющую. Реклама является не только сложной формой коммуникации, «переводящей качество товара или услуги на язык нужд и запросов потребителя» [4, 12], но и, что самое главное, важнейшим социоэкономическим элементом жизни общества. Общеизвестная связь рекламы

(в качестве объекта исследования) с философией, социологией, психологией базируется на ее антропоцентрическом характере и прямой зависимости от личности индивида.

Являясь подсферой общелитературного языка, реклама, используемая в методике преподавания РКИ, позволяет изучать не только частные, но и общие вопросы русского языка.

Если в качестве воздействующего информационного фактора взять рекламу, а конкретной целевой аудиторией – иностранных учащихся технического вуза, то можно применить предложенную учеными-социопсихологами принципиально новую дифференциацию аудитории – **по коммуникативным навыкам**, среди которых выделяют адекватное понимание мотивов и целей коммуникаторов, суггестивное и негативное восприятие рекламы в целом. На основе статистических данных выявляется интересный факт – уровень развития коммуникативных навыков не зависит ни от пола, ни от возраста, ни от рода деятельности, ни от места жительства, ни даже от уровня образования. Но при этом с уровнем развития коммуникативных навыков соотносятся практически все характеристики, определяющие представления человека об окружающем мире и о своем месте в нем. **Развитые коммуникативные навыки** проявляются в дружелюбии и толерантности, умении распознавать любые манипулятивные приемы и способности критически отнестись к рекламе. **Суггестивность** – в «слепом» следовании манипулятивным технологиям вследствие того, что суггестивное воздействие «образов» на определенную группу аудитории сильнее, чем влияние общепринятых или традиционных представлений. **Негативное восприятие** рекламы проявляется в агрессивном неприятии не только рекламируемого продукта и части/группы общества, потребляющего его, но и в целом на рекламу как область экономической деятельности общества, исключая при этом интернационально / национально-культурную специфику данного информационного жанра.

Попадая в новую языковую и культурную среду, иностранный учащийся испытывает серьезные трудности (социо-лингвокультурный, психологический шок), чтобы их преодолеть, почувствовать свою принадлежность к новой среде, ему необходимы сведения о социокультурных реалиях страны (и региона страны), в которой он будет жить и получать образование. Эти сведения учащийся получает из многочисленных источников, среди которых особую роль играет реклама (и социальная, и коммерческая).

Реклама как явление рассматривается учеными многоаспектно. **В аспекте социально-культурной коммуникации** как важнейший канал культурной коммуникации (как неотъемлемая часть массовой культуры), несущий важную социальную функцию. В данном аспекте возникает проблема с хорошей, т. е. креативной рекламой, эффективность воздействия которой на определенную (целевую) группу аудитории основывается на гендерной адресации, ожидаемом результате, лаконичности, пропаганде нравственных установок и ориентаций. С другой стороны, реклама рассматривается как часть антикультуры, основывающейся на том, что вносит деструктивные элементы в социальную жизнь и создает потенциальную базу социального конфликта, навязывая новые потребности и формируя новые стереотипы.

В лингвокультурологическом аспекте реклама как социально-речевое явление представляет собой вид аутентичного материала на занятиях по РКИ с иностранными учащимися на разных этапах обучения, восприятие и понимание которого представляет определенную проблему, так как требуют от иностранных реципиентов совокупности сформированных лингвистической, лингвокультурной (социокультурной) и коммуникативной компетенций.

Национальное сознание, его изменение и трансформация представлены в дискурсивной (текстовой) деятельности индивида. Являясь отражением социокультурных знаний и социальных практик языковой личности, дискурс устанавливает своего рода рамки для возможных личностных, индивидуальных «построений». Рекламный дискурс представляет собой институциональный дискурс со всеми присущими подобному дискурсу признаками: конститутивные признаки дискурса – участники, условия, способы и материал общения, признаки институциональности дискурса – цель и условия общения, признаки типа институционального дискурса – тип общественного института, нейтральные признаки институционального дискурса – строевой материал дискурса [3, 355–357].

Рекламный дискурс актуализирует связи между субъектом рекламной деятельности и целевой аудиторией и использует различные тактики воздействия (а порою и психологического давления – «Вы этого достойны» в рекламе, ориентированной на женскую аудиторию) на определенную группу людей с целью формирования определенного сознательного поведения. Действенность рекламы во многом определяется манипулятивными тактиками, которые в ней использованы. Назовем наиболее часто встречающиеся в российской рекламе коммуникативные тактики манипуляции: так называемый «потребительский императив» – *актуальные «обязательные модели»!* (Unita moda, весна / лето 2006); использование гиперболы для определения качества товара – *Суперстиль* (название сети магазинов обуви); указание на высокое качество (или какое-либо достоинство) товара по сравнению с подобным и соотношение цены/качества – *если «Дося» стирает лучше, то зачем платить больше?* (реклама порошка); демонстрация сопричастности, солидарности с покупателем – *«Рыбачьте с нами»* (магазин для любителей рыбалки), использование психологических свойств индивида, обещание определенных эмоций – *«Отдохни!»*, *«Заходи!»* (название магазинов продуктов), *«Гуляй, душа!»* (название кафе) и др.

Прагматической базой рекламного дискурса является заложенной в нем коммерческое послание, от эффективности реализации которого зависит успешность той или иной рекламы. Из всего многообразия лексических компонентов имени – заглавной единицы коммерческого послания актуализируется и усиливается различными средствами (аудиовизуальными и др.) именно те семы, которые являются характеристикой объекта рекламы: *изысканный* аромат (реклама духов), магазины *«Европа»*, *«Евродом»*. Коммерческие послания могут содержать различные характеристики имени:

- 1) тип называемого объекта, его функциональные особенности, предназначение, технические характеристики: *«Двери из Европы»*, *«Баширская Венеция»*, *«Мебель Черноземья»*;
- 2) пространственный ориентир: *«Уфа»* (универмаг), *«У бабая»*, *«У фонтана»* (названия кафе);
- 3) место производства или оказания услуг: *«Богемия»*, *«Венеция»*, *«Дом немецких обоев»*;
- 4) личностное отношение, эмоциональность: *«Погребок»*, *«Экватор»* (рестораны), *«Для душа и души»*;
- 5) возрастной признак: магазины *«Карануз»*, *«Маленькая страна»*, *«Маленькая фея»* (косметика для малышей);
- 6) по роду занятий: *«Спортмастер»*, *«Чемпион»* (магазины спортивной одежды);
- 7) тот или иной признак потребителя: *«Три толстяка»*, *«Буду мамой»*;
- 8) ценовую категорию товара, услуги: *«Пятерочка»*, *«Монетка»*, *«Народный магазин»*.

Рекламный дискурс представляет интерес в преподавании русского языка как иностранного для формирования лингвокультурных компетенций иностранных учащихся на материале российской рекламы. Безусловный интерес связан с многогранностью данного типа дискурса и возможностью при его анализе выявить не только лингвистические особенности, возможности манипулирования сознанием индивида и т. п., но и, как видится, наиболее значимо – проследить динамику картины мира этноса, национального сознания русского народа.

Литература

1. Будагов Р. А. Очерки по языкознанию. – М.: АН СССР, 1953. – 280 с.
2. Дридзе Т. М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Социальная коммуникация и управление в экоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах / отв. ред. Т. М. Дридзе. Кн.1. – М., 2000. – С. 5–42.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: 2004. – 390 с.
4. Федотова Л. Н. Социология рекламы. – М.: 1999. – 388 с.

РОЛЬ СТРОЕВЫХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Коммуникативное намерение автора – познакомить с некоторыми особенностями межкультурной компетенции при обучении иностранцев русскому языку. В процессе обучения иностранных студентов большое значение имеет межкультурная компетенция, то есть процесс формирования умения общаться с представителями другой культуры и умения переключаться на другие языковые, а также неязыковые нормы поведения (среди них, например, знание способов ведения переговоров, презентаций; знание основных принципов поведения того или иного партнёра; знание делового языка; знание традиций, обычаев и бытовых норм жизни в нашей стране и ряд других знаний и умений). Важную роль в этом плане играют строевые единицы языка – устойчивые выражения русской речи.

Речевое поведение в том или ином национально-культурном сообществе представляет собой сложное явление, которое требует всестороннего рассмотрения. Специфика речевого поведения в таком сообществе во многом определяется его культурными традициями. Изучение особенностей формирования межкультурной компетенции в процессе преподавания РКИ – процесс сложный и обязательно интенсивный: лексическое богатство русского языка неоспоримо. Основную часть информации о мире, как известно, мы получаем через язык. Являясь важнейшим средством человеческого общения, язык также выступает в качестве отражения национальной культуры, так как в словах фиксируется содержание, которое в той или иной степени связано с жизнью народа как носителя языка. Иностраный учащийся знакомится с историей и культурой нашей страны посредством русского языка и в процессе его изучения. Так, при изучении русской лексики с точки зрения этимологии устанавливаются тесные связи языка с традициями и обычаями народа. Поясняя, например, устойчивое выражение «дошёл до ручки», на занятии можно рассказать, что на Руси пекли калачи с круглой дужкой, ели их, держась за дужку (ручку), саму дужку по соображениям гигиены не ели, а отдавали собакам, а про тех, кто не был брезгливым и съедал ручку, осуждающе говорили: «Дошёл до ручки». Выражение «дошёл до ручки» приобрело, как видим, негативное значение. Надо сказать, что вышеупомянутое слово «калач» встречается довольно часто в языке: *тёртый калач*, *досталось на калачи*, *калачом не заманишь (выманишь)* и т. д. Как видим, в данном случае появляется ещё один аспект работы над словом. Читая на занятии отрывок из поэмы Н. В. Гоголя «Мёртвые души», мы задали студентам вопрос: «А знаете ли вы, что такое кислые щи?» Многие иностранные студенты, демонстрируя знание блюд русской кухни, отвечали на этот вопрос утвердительно. Однако странно, что кислыми щами угощали Чичикова в гостинице губернского города NN, зачем-то налив их в бутылку. Вспомним, как об этом пишет Н. В. Гоголь в «Мертвых душах» (том 1, глава первая): «День, кажется, был заключён порцией холодной телятины, *бутылкою кислых щей* и крепким сном во всю насосную завёртку, как выражаются в иных местах обширного русского государства» [1, 261]. Кислые щи в бутылке – это вовсе не те щи, о которых подумали наши студенты. Кислыми щами называли в старину старинный шипучий напиток, особого рода квас, сделанный из пшеничной муки. А. С. Пушкин в «Арапе Петра Великого» упоминает кислые щи в этом же значении:

– А кто виноват, – сказал Гаврила Афанасьевич, напняя кружку *кислых щей*.

В «Былом и думах» А. И. Герцена (том 1, глава 3) содержится «подсказка» о том, что «кислые щи» – это напиток, а не первое блюдо: «Иван Евдокимович, по обыкновению запивая *кислыми щами* всякое предложение, толковал о «гексаметре». Вот теперь ясно, что Чичикова потчевали шипучим квасом, налитым в бутылку. В. И. Даль в Толковом словаре живого великорусского языка пишет, что «кислые щи – род кваса с игрою», и приводит для примера интересный диалог, который мы тоже используем на занятии:

– Чем живёшь?

- Долгами.
- А что пьёшь?
- Щи с пирогами!

Именно в подобных строевых единицах фиксируются в полной мере традиции народа, поэтому национально-культурная семантика языка – это, по сути, своеобразный продукт истории, культуры народа. Русские фразеологизмы, как известно, отражают особенности национальной культуры всеми своими идиоматическими значениями. Есть в языке такие фразеологизмы, в которых определённые слова связаны с описаниями обычаев, традиций, особенностей быта русского народа. Они могут рассказывать о денежной системе (*гроша ломаного не стоит*, где *грош* – старинная монета в 2 копейки); о ремёслах (*на одну колодку*, где *колодка* – деревянная форма в виде ноги, употребляющаяся для изготовления обуви); об азбуке (*ни аза не смыслить*, где *аз* – название первой буквы старинного русского алфавита). Некоторые фразеологизмы русского языка не только называют предметы и явления действительности, но и содержат оценку явления. Так, разговорные и просторечные фразеологические единицы экспрессивны (*очертя голову, загребать жар чужими руками, раз плюнуть*) и имеют очень часто негативную оценку. Ряд фразеологизмов повествует также о системе мер (от *горшка два вершка*, где *вершок* – старинная мера, равная приблизительно 4, 5 см; *косая сажень в плечах*, где *сажень* – расстояние между концами вытянутых в сторону рук). Фразеологизмы могут отражать конкретные бытовые ситуации, представления, обстоятельства. Сравните: *курам на смех, мокрая курица, как с гуся вода, как корова языком слизнула, вот такие пироги, набить карман, верёвочки вить, каши не сварить, дурака валять, замолвить словечко, во всю ивановскую* (от выражения *звонить во всю Ивановскую*, то есть во все колокольни Ивана Великого в Московском Кремле, и *кричать во всю Ивановскую* – от названия Ивановской площади Кремля, где в старину оглашались указы), *спустя рукава* (в Древней Руси верхняя одежда имела длинные, спускающиеся до земли рукава), *вот тебе, бабушка, и Юрьев день!* (отражение указа об окончательном закрепощении крестьян, которым до этого разрешалось в Юрьев день переходить к другому помещику, а при царе Фёдоре было запрещено). В языке также выделяется группа фразеологизмов-варваризмов. К упомянутым фразеологизмам-варваризмам, т. е. устойчивым оборотам, попавшим в русский язык из различных западноевропейских языков без перевода, относятся: *идея фикс* (из фр. *idée fixe* – «навязчивая идея»), *alma mater* (об университете, где учился тот, кто использовал данный фразеологизм; буквально «кормящая мать»). Особая роль при обучении иностранцев русскому языку отдаётся калькам. Кальки (от франц. *calque* – копия) – образование слова путём буквального перевода языковой единицы, когда само иноязычное слово не берётся. Лингвисты, как известно, различают несколько видов кальки: словообразовательные, семантические, а также фразеологические кальки. Словообразовательные кальки – это слова, полученные переводом морфем иностранного слова на русский язык. Калька обычно не ощущается как заимствованное слово, так как составлена из исконно русских морфем. Поэтому реальное происхождение таких слов зачастую оказывается неожиданным для человека, впервые встретившегося с такими примерами. Так, например, русское слово «насекомое» – это калька с латинского *insectum* (*in-* «на», *sectum* «секомое»). Путём калькирования пришли к нам такие заимствования: жизнеописание (гр. *bios+grapho*), благосостояние (фр. *bien+ktre*), правописание (гр. *orthos+grapho*) и многие другие. Семантические кальки – это слова, которые получили новые (переносные) значения под влиянием иностранного слова. Так, например, русское слово «утончённый» под влиянием фр. *raffiné* получило новое значение «изысканный, изощрённый»; слово «ограниченный» в значении «туповатый, недалёкий» обязано фр. *borné*. Много семантических калек с французского языка ввёл в употребление Н. М. Карамзин: трогать, трогательный, вкус, утонченный, образ и др. Обращение к ним в начале XIX века было отличительной чертой «нового слога», одобренного не только А. С. Пушкиным, но и его единомышленниками. Фразеологические кальки возникают путём дословного перевода идиоматических выражений: «пора меж волка и собаки» (А. С. Пушкин «Евгений Онегин», IV, 47) от фр. *entre chien et loup* «в сумерки»; «целиком и полностью» от нем. *ganz und voll*

«полностью». Русское выражение «он не в своей тарелке» (т.е. ему не по себе, он чувствует себя некомфортно) обязано фр. *il n'est pas dans son assiette*, в котором слово «assiette» со значением «тарелка» реализуется в значении «положение». Надо сказать, что у французского слова «assiette» имеется и другое значение – состояние, настроение, именно оно подошло бы больше («Быть не в духе»), однако именно слово «тарелка» закрепилось в выражении и создало неожиданный образ. Часть бытовавших в русской речи иноязычных фразеологизмов со временем была заменена, как отмечают Л. И. Рахманова и Л. И. Суздальцева [2, 249], фразеологическими кальками, часть превратилась в отдельные целостные слова: *beau monde* – бомонд, *comme il faut* – комильфо, *nota bene* – нотабене, *nature morte* – натюрморт. Примеры фразеологических калек: *делать хорошую мину при плохой игре* – фр. *bonne mine au mauvais jeu*, *иметь место* – фр. *avoir lieu*, *лучше поздно, чем никогда* – фр. *mieux vaut tard que jamais*, *борьба за существование* – англ. *struggle for life*, *время – деньги* – англ. *time is money*, *железный занавес* – англ. *iron curtain*, *жизненный уровень* – англ. *standart of life*, *alea jacta est* – лат. «жребий брошен» (слова, приписываемые Юлию Цезарю), *ars longa, vita brevis* лат. – *искусство долговечно, а жизнь (человека) коротка*. Например, интерес у студентов вызывает происхождение слова «перламутр», которое образовано сложением немецких слов «perl» (жемчужина) и «mutter» (мать). Слово «пьедестал», образованное от сложения итальянских слов «piede» (нога) и «stallo» (место), запоминается лучше после этимологического анализа, как и слово «саботаж» от французского «sabot» (башмак), обозначающее буквально «стучать башмаками». Много раз каждый из нас слышал и произносил выражение «Час пик», что обозначает «период наибольшего напряжения, наибольшей загрузки транспорта». А что такое «пик»? Обратимся к этимологии. Выражение *час пик* восходит к французскому слову «pic», обозначающему «остроконечную вершину горы или горного хребта», а также вообще «высшую точку чего-либо». Таким образом, слово *пик* в обобщённом смысле дало начало ряду других, сходных по значению терминов. Обратим внимание на то, что в выражениях *час пик* и *время пик* слово *пик* по своему характеру и происхождению – несогласованное определение (по типу *цвета беж* или *брюки клёш*) и, соответственно, не может склоняться. Встречающиеся иногда в разговорной речи выражения «часы пиков» и «пиковые часы» неправильны. Некоторые фразеологические калки являются переводом крылатых слов: *буря в стакане воды* (Монтескье), *быть или не быть* (Шекспир), *ради прекрасных глаз* (Мольер), *слуга двух господ* (Гольдони), *что и требовалось доказать* (Евклид) и др. Однако подобные фразеологизмы сразу узнаваемы как пришедшие из других языков. При работе с иностранными учащимися изучение таких фразеологизмов не представляется трудным, т. к. дословный перевод наиболее точно передаёт значение подобного выражения. Наиболее трудными для перевода являются фразеологизмы фольклорного происхождения, например, такие: *по щучьему велению, за тридевять земель, избушка на курьих ножках, подобру-поздорову, сказка про белого бычка, грести деньги лопатой* и т. п. Здесь необходим словообразовательный и этимологический анализ слова, а также, конечно, потребуются объяснение семантики выражения, подбор синонимов, понятных изучающему русский язык как иностранный. Таким образом, этимология занимает важное место на занятиях РКИ.

Из сказанного вытекает, что строевые единицы языка способны сыграть ознакомительно-познавательную роль в практике преподавания русского языка иностранцам. Конечно, рассмотрение фразеологии под страноведческим углом зрения никак не может заменить полного, систематического курса, но не следует пренебрегать и этим каналом ознакомления со страной, язык которой изучается. Следовательно, подобные единицы должны усваиваться при изучении русского языка иностранцами на тех же основаниях, что и другие слова, т. к. это необходимое условие формирования межкультурной компетенции.

Литература

1. Гоголь Н. В. Сочинения: в 2 т. Т. 2. – М.: Худож. литерат., 1969. – 623 с.
2. Рахманова Л. И., Суздальцева В. Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология: учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 480 с.
3. URL: [http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Калька\(лингвистика\)&oldid=54839359](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Калька(лингвистика)&oldid=54839359)

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ОЦЕНКИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В настоящее время в университетах используются разнообразные методы оценки межкультурной компетенции учащихся. Исследование американских учебных заведений определило, какие методы оценки межкультурной компетенции наиболее распространены в США. Расположив методы от более к менее используемым, ученые получили следующую последовательность: интервью (89 %), курсовая работа или презентация (79 %), портфолио (56 %), субъективная оценка преподавателем (56 %), входное и выходное тестирование (56 %), разработанный учебным заведением самостоятельно или адаптированный тест (33 %), коммерческий тест (22 %) [9, 135].

Как видно из приведенных результатов, наиболее распространены именно прямые методы оценки межкультурной компетенции. Прямые методы предполагают исключение учащегося из процесса оценивания межкультурной компетенции [9]. Непрямые методы, напротив, предполагают заполнение учащимся тех или иных измерительных материалов, на основе ответов в которых делается заключение о межкультурной компетенции респондента. При этом анализируются лишь письменные ответы, чаще всего представленные в форме теста, но не поведение индивида в учебной ситуации.

В настоящей статье рассматриваются некоторые особенности одного из прямых методов оценки межкультурной компетенции учащихся, который условно называют «субъективная оценка преподавателем» (англ. professor evaluation) [9, 135]. Данный метод характеризуется тем, что получение данных о межкультурной компетенции индивида происходит из его поведения: либо в ситуациях ролевой игры, либо из реплик в групповой дискуссии, либо в личной беседе в случае техники выбора релевантных образцов поведения. Определение уровня сформированности межкультурной компетенции происходит на основе экспертного мнения преподавателя, которое является субъективным по своей природе. Использование данного метода оценки характерно в ситуациях, когда учебное задание не имеет единственно верного ответа. Субъективная оценка межкультурной компетенции преподавателем имеет место, например, при использовании таких техник обучения как небольшая постановочная культурно-специфичная ситуация (англ. a cultural mini-drama), техника выбора релевантных образцов поведения (англ. a critical incident), культурный ассимилятор (англ. a culture assimilator) и имитационная игра (англ. a simulation game / simulation) [15, 74]. Дискуссия также является примером использования метода субъективной оценки преподавателем межкультурной компетенции.

Остановимся подробнее на каждой технике обучения в отдельности. *Техника небольшой постановочной культурно-специфичной ситуации* (англ. a cultural mini-drama) получила распространение в Европе. Она используется с целью развить эмпатию посредством приведения примеров неверной интерпретации действий представителей других культур или их стереотипизации. Студенты получают текст культурно-специфичной ситуации в форме диалога и читают его по ролям. Каждая ситуация включает в себя несколько коротких эпизодов, в которых герои некорректно понимают друг друга вследствие различия культур. После каждого эпизода преподаватель обращается к классу с вопросом, какие действия и слова персонажей способствуют появлению суждений о них. С каждым следующим эпизодом постановочной ситуации учащиеся получают дополнительную информацию о причинах конфликта культур. Однако истинная причина отсутствия взаимопонимания становится ясна только в последнем эпизоде каждой культурно-специфичной ситуации. Как только причины межкультурного конфликта установлены, преподаватель проводит обсуждение, задавая классу вопросы открытого типа [14].

Описанной выше технике очень близка *техника выбора релевантных образцов поведения* (англ. a critical incident). Она также предполагает использование ситуаций общения пред-

ставителей разных культур, в которых герои неправильно понимают друг друга. Однако в случае техники выбора релевантных образцов поведения каждая ситуация состоит лишь из одного эпизода. А после ознакомления с ситуацией следует не обсуждение на основе вопросов открытого типа, а задание в форме вопроса на множественный выбор: учащимся предлагается выбрать из нескольких вариантов, объясняющих поведение персонажа-представителя той или иной культуры, один. Выбранный студентом вариант сравнивается с наиболее вероятным объяснением анализируемого поведения с точки зрения представителей заданной иностранной культуры [10, 67]. В ключах к заданию для каждого варианта ответа дается комментарий, почему выбранный вариант объяснения поведения героев является приемлемым или неприемлемым в конкретной ситуации [7, 147].

Серию ситуаций, представленных в виде техники выбора релевантных образцов поведения, называют *культурный ассимилятор* (англ. a culture assimilator) [13]. Некоторые ученые используют также синонимичный термин *межкультурный сенсбилизатор* (англ. intercultural sensitizer) [12]. Как правило, культурный ассимилятор используется при интенсивном обучении [11, 1]. Методисты выделяют два вида культурных ассимиляторов: общекультурный (англ. a culture-general assimilator) и культурно-специфичный (англ. a culture-specific assimilator). Культурно-специфичные ассимиляторы используют в подготовке индивида к взаимодействию с конкретной культурой [8]. Общекультурные ассимиляторы нацелены на подготовку к межкультурному общению в общем, без акцента на ту или иную культуру [7].

При определении двух последних из заявленных техник обучения: имитационной игры и форм дискуссии – возникают значительные терминологические трудности, которые обусловлены большим числом исследований в этой области и несогласованностью позиций авторов. Поэтому формы дискуссии будут определяться посредством сопоставления друг с другом и смежными понятиями [6, 18].

Используя термин «дискуссия», мы понимаем его в широком смысле и выделяем несколько форм дискуссии: групповая дискуссия, ролевая игра, «круглый стол» и панельная дискуссия [2, 15]. В рамках данной статьи будут рассмотрены три формы дискуссии: ролевая игра, групповая дискуссия и «круглый стол».

Понятие «ролевая игра» (англ. role-playing) будет определено через сравнение с близким ей понятием «имитационная игра» (англ. simulation).

В ходе *имитационной игры* участники получают роли, которые переключаются с их деятельностью в реальной жизни. «В процессе «разыгрывания роли» каждый участник выражает *свое* собственное отношение к проблеме, предлагает *свой* способ ее решения, несмотря на формальное наличие роли. Другими словами, восприятие проблемной ситуации участником игры и демонстрируемый им способ поведения будут определяться исключительно присущими этому человеку личностными особенностями и поведенческими предпочтениями» [2, 32]. Ситуация, моделируемая в имитационной игре, может быть как типичной ситуацией, с которой участники сталкивались неоднократно в реальной жизни, так и вымышленной.

В отличие от имитационной игры, в *ролевой игре* линия поведения каждого участника определяется в ролевой карточке. Отношение к центральной проблеме и общая направленность действий персонажа предопределены и содержатся в описании роли. В методике обучения межкультурной коммуникации выделяют как простые ролевые игры, в которых задействовано несколько учащихся, а остальные члены группы наблюдают за разыгрыванием ситуации, так и комплексные игры, в которых принимает участие вся учебная группа [5; 3].

Для определения *групповой дискуссии* необходимо рассмотреть истоки самого понятия [1]. Слово *discussio* в переводе с латинского означает «исследование, разбор». В Большой Советской Энциклопедии дискуссия определяется как «коллективное обсуждение какого-либо вопроса, проблемы» [см. 4]. В ходе учебной групповой дискуссии должен произойти обмен информацией, мнениями и идеями между участниками, которые обязательно аргументируют свою точку зрения.

Последней формой дискуссии, рассмотренной в рамках настоящей работы, является «круглый стол». Круглый стол занимает промежуточное положение между описанными выше ролевой игрой и групповой дискуссией. С одной стороны, при обсуждении проблемы в форме круглого стола участники получают определенную роль. Учащиеся должны оставаться в образе персонажа и не выступать не от своего имени. С другой стороны, роли не снабжены ролевыми карточками, которые предписывали бы ту или иную позицию персонажа. Поведение участника в ходе обсуждения определяется самим *характером* исполняемой социальной роли. Позиция ученика по обсуждаемой проблеме определяется интересами представляемой его персонажем социальной группы [6, 20].

Преимущество использования перечисленных техник обучения в качестве методов оценивания межкультурной компетенции состоит в том, что учащимся не известно, что их межкультурная компетенция оценивается в ходе выполнения заданий [15, 74]. Поэтому учащиеся не могут дать социально желаемые ответы [16, 27].

Основным недостатком являются большие временные затраты и усилия преподавателя, необходимые для получения и анализа данных об уровне сформированности межкультурной компетенции каждого учащегося в аудитории.

Субъективность, которая отражена в самом названии метода, также может быть причислена к его недостаткам. Преодолеть трудности оценивания, обусловленные субъективностью, возможно за счет сочетания метода субъективной оценки преподавателем с другими методами. Так, эффективность сочетания разных способов оценки межкультурной компетенции (прямых и непрямых, качественных и количественных) подтвердили 95 % опрошенных специалистов [9].

Литература

1. Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Групповая дискуссия // Социально-психологический климат коллектива. – М.: Изд-во МГУ, 1981.
2. Ковальчук М. А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению: Методическое пособие для преподавателей иностранных языков. – М.: Высш. шк.; Науч.-образов. центр «Школа Китайгородской», 2008. – 144 с.
3. Ковальчук М. А., Черняк Н. В. К вопросу об использовании групповой дискуссии в обучении межкультурной коммуникации: сб. ст. – М.: Науч.-образов. центр «Школа Китайгородской», 2012.
4. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М., 1989.
5. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.
6. Черняк Н. В. Дискуссия как средство обучения межкультурной коммуникации: аттестационная работа. – М., 2012. – 28 с.
7. Bhawuk D. P. S. Development of a Culture Theory-Based Assimilator: Application of Individualism and Collectivism in Cross-cultural Training. *Academy of Management Proceedings*. – 1996. – P. 147–150.
8. Cushner K., Landis D. The Intercultural Sensitizer. In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (2nd ed.). – Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
9. Deardorff D. K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States: a dissertation in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education. – Raleigh: North Carolina State University, 2004. – 337 p.
10. Herfst S. L., van Oudenhoven J. P., Timmerman M. E. Intercultural Effectiveness Training in Three Western Immigrant Countries: A cross-cultural evaluation of critical incidents. *International Journal of Intercultural Relations*, 32. – 2008. – P. 67–80.
11. Hiller G. G. Identifying Intercultural Problems between Germans and Polish Students using the Extended Critical Incident Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 10, N 1, 2009.
12. Montalvo F. F., Lasater T. T., Valdez N. G. Training child welfare workers for cultural awareness: The culture simulator technique. *Child Welfare*, 61(6). – 1982. – P. 341–352.

13. *Triandis H. C.* Culture and social behaviour. – New York: McGraw-Hill, 1994.
14. *Snyder B.* Entre culturas: cross-cultural mini-dramas for intermediate through advanced students. – Lincolnwood, Ill.: National Textbook Co., 1993.
15. *Sercu L.* Assessing Intercultural Competence: a Framework for Systematic Test Development in Foreign Language Education and Beyond // *Intercultural Education*, 15. – 2004.
16. *Vervoort M. J. H.* Assessment and Development of Intercultural Competence of a Study Abroad: Master of Arts Thesis. – Ouchata Baptist University, 2010. – 59 p.

IV. СОЦИАЛЬНО-СОЗИДАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Бушев А. Б.

Тверской филиал С.-Петербургского государственного экономического университета

ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРЫ

Ценности, как известно, высвечиваются на границах культур. Они ярче в условиях эмиграции, в условиях соприкосновения культур, в условиях путешествий, в условиях субкультур. Иными словами, нужна маркированная оппозиция. Джеймсу потребовалось поехать в Европу, чтобы ощутить себя американцем.

Продуктивна идея компаративности культур, межкультурного диалога как среды выявления стереотипов, ценностей, общего и различного, взаимообогащения и взаимопроникновения. Это воздух искусства, его социальное оправдание.

В современном мире говорят о глобализации постоянно идущем историческом процессе гомогенизации и универсализации мира, «размывании» национальных границ, вестернизации и универсализации культурных образов в «глобальной деревне». Исследователи все-таки прибегают к метафоре «салата», а не к метафоре «плавильного котла», описывая неравномерность глобализации и неоднородность западной культуры, принятой за стандарт.

Существенно развитие телевидения CNN (метафора современных коммуникаций, оперативности и властности «картинки»), в результате чего многим странам навязываются нетрадиционные для них культурные и ценностные стереотипы, и большая часть человечества вынуждена их поглощать. При этом конфликты, пульсация, колебания «центр-периферия» проходят не только по территориальному основанию. В истории содержательным основанием конфликтов были религия, идеология, экономическое развитие.

В ответ на глобализацию социологами наблюдаются следующие процессы: мозаичная идентичность, фрагментация мира, сепаратистские движения, этнические конфессиональные конфликты (джихад – тоже своеобразная метафора ответа нехристианского, незападного мира на вызов глобального катка), глокализация (glocalization) и фрагментативность (fragemgration). Характерно обособление регионов и культур, возникают конфликты идентичности. В них играют роль этнические, религиозные группы, цивилизационные группы, исторические аспекты, культурные традиции. В конфликты вовлекаются не столько интересы сторон, сколько **ценности** (религиозные, этнические). По ним достижения компромисса невозможно: «Они» всегда плохи по определению. Поскольку отличаются от «нас», по том же определению, безусловно «хороших». Их внешность, обычаи, традиции, способ жизни и т. д., как правило, «неправильные». В отношении языка они «немые», т. е. «не мы», немцы – поскольку говорят они не по-нашему [известно, что русскому хорошо, то немцу смерть]. В отношении богов и религии они – «неверные», в отличие от нас, всегда либо «православных», либо «православных» [2, 310].

Религиозное при этом – часть **национального сознания** с его сложной структурой, описанной в этнопсихологии. Сложная взаимосвязь и взаимообусловленная совокупность в основном эмоциональных (**национальный характер**) и более рациональных (**национальное сознание**) элементов как раз и представляет собой психический склад нации. Д. В. Ольшанский [2, 302] определяет национальное сознание так: «Национальное сознание – в целом, совокупность социальных, политических, экономических, нравственных, эстетических, философских, религиозных и других взглядов, характеризующих содержание, уровень

и особенности духовного развития национально-этнической группы. Это включает в себя отношение группы к различным ценностям общества, отражает процесс ее исторического развития, былые достижения и ставящиеся перед будущим задачи». **Национальное самосознание** – ядро национального сознания – включает осознанное отношение нации к ее материальным и духовным ценностям, способности к творчеству ради их умножения, осознание необходимости своего сплочения ради осуществления национальных интересов и успешного взаимодействия с другими национально-этническими группами. Сложна структура национального самосознания. В нем теоретики психологии (этнопсихологии, социальной, политической психологии) выделяет менее артикулированные, эмпирические элементы (обыденное сознание) и теоретический компонент в виде рациональной надстройки над первым – идеологии нации. Везде речь идет о **ценностях, обычаях, традициях, стереотипах, потребностях**. «О вкусах не спорят» – изречение, простительное в устах провинциальной школьной учительницы, доведенной учениками и нищетой до отчаяния. Вкусы все же воспитывают. Иначе бывает вот что: «публика-с требует» (как у Гиляровского). Иначе можно обойтись двумя десятками слов, как героиня Ильфа и Петрова или герой Ю. Полякова «Не вари козленка в молоке матери его». Банально, но необходимо воспитывать понимание и внимание к ценностям культуры. Здесь опять вспоминается идея Д. С. Лихачева о культуре, занимающей место идеологии. При такой работе происходят и интериоризация социокультурных норм, и освоение ценностей.

В самых разных контекстах – порой публицистических, политологических, бытовых, научных – мы слышим фразу **«ценности, ценностный конфликт, неприятие тех или иных ценностей, ценности того или иного образа жизни»**. Ценности культуры, литературы, образа жизни, этические, религиозные, социальные, педагогические сегодня находятся в сфере дискурса педагогов, социологов, политологов, культурологов, философов, публицистов представляются существенным компонентом, задающим сегодняшние проблемы и пути их решения.

В актуальной проблеме интерпретации произведения искусства особняком стоит **вербальный текст о невербальном феномене искусства (экфрасис)**. Иными словами, нас интересует то, как мы понимаем и интерпретируем в словах живопись и музыку. Существует традиция академического понимания искусства, искусствоведческий дискурс, дискурс художественной критики, дискурс арт-журналистики, наивный дискурс и образовательный дискурс в области интерпретации явлений художественной культуры.

Понимание и интерпретация многослойны – играют свою роль сюжетика, традиция художественного стиля (перед нами античность, ренессанс, классицизм, барокко, рококо, романтизм, реализм, беспредметничество, импрессионизм, дадаизм, фовизм, сюрреализм и т. д.). Важны собственное впечатление и соотнесение с традицией, роль текстов о произведениях и заглавий работ, сюжетика и смыслы.

Важна подготовленность к рецепции произведений. К встрече с искусством важно быть подготовленным – знать имена, традиции, методы, понимать место того или иного феномена в историческом движении искусства. Художественный опыт личности – один из источников интерпретации. Соотнесение осваиваемого образа с опытом суть рефлексия над ним. Как приобретается культурный опыт? Он-то и составляет бесценный «загар» личности. К восприятию и интерпретации произведений искусства должна приводить собственная работа.

Важна для понимания национальная традиция. Посмотрим на воплощение русского в искусстве разных эпох. Искусство Киевской Руси невозможно обсуждать, недооценивая тот мощный импульс, который дает Киевской Руси принятие православия. Показательны и заимствование и развитие византийского, и диалог с итальянскими мастерами. Древнерусское искусство известно в течение более 800 лет его существования. Произошла смена канонов – но оно не исчезло бесследно. Воплощением стали национальные святыни – Софийский Собор в Киеве XI столетия, София Новгородская, новгородские церкви (церковь благовещения на Городище, Никольский собор на Ярославовом дворище, Рождественский собор

Антониева монастыря, Георгиевский собор Юрьева монастыря), Успенский собор Владимира, церковь Покрова на Нерли, Дмитриевский собор во Владимире, церковь Спаса на Нередице, церкви Пскова, Ярославля, Троице-Сергиева лавра, Саввино-Сторожевский монастырь, Спасский собор Андроникова монастыря, Кремлевские соборы, церковь Вознесения в селе Коломенском, знаменитый Смоленский Кремль, Новодевичий монастырь, северные монастыри, собор Василия Блаженного, Новоиерусалимский монастырь, церковь Рождества Богородицы в Путинках, Церковь Троицы в Никитниках, нарышкинское барокко, украинское барокко. На весь мир известны икона «Владимирская Богоматерь», фрески Феофана Грека, икона «Спас Ярое око» (Успенский собор Кремля). Воплощением национального духа, его вершинами остались Прохор с Городца, Андрей Рублев, Даниил Черный, Дионисий, Симон Ушаков.

Затем приходит светское искусство. С возникновением петровской России, со строительством Петербурга в России начинается барокко, рококо, классицизм. Возникают представители нового искусства И. Никитин, А. Матвеев. А. Зубов, Б. Растрелли. Известны портреты Аргунова, Рокотова, Левицкого, Боровиковского, живопись Щедрина. Творит свои шедевры плеяда архитекторов Петербурга – А. Захаров, А. Квасов, С. Чевакинский, Ф. Аргунов, М. Земцов, Д. Трезини, приглашенные мастера... Затем Львов, Ринальди, Вален-Деламот, Кваренги, Камерон, а дальше – Казаков, Баженов, Старов... Искусство XIX – начала XX в. приносит России новые национальные шедевры. Воронихин, Захаров, Тома де Томон, Росси, Стасов, плеяда московских архитекторов – Бове, Жилярди, А. Григорьев. Важен каждый образец – чего стоит, к примеру, дом Станицкой – ныне музей Толстого на Пречистенке. Значимы скульптура Толстого, Демут-Малиновского, Витали, Клодта. Возникают новые живописцы – Кипренский, Щедрин, Тропинин, Венецинов, Сорока, Брюллов, Иванов, Федотов, появляются увлечение готикой, увлечение итальянским ренессансом, экзотикой Востока. Показательны неорусские стилизации, увлечение барокко, модерн. Творят Перов, Крамской, Саврасов, Ге, Шишкин, Маковские, Репин, Суриков, Васнецов, Ярошенко, Куинджи, Поленов, Левитан, Васнецов, Серов, Врубель, Головин, Коровин, Билибин, Нестеров...

Искусство конца XIX века. Серебряный век излучает токи в разнообразных сферах – и философии, живописи, музыке и в области религиозной мысли. Маяковский говорил о целой эпохе, мятущейся эпохе нашей на рубеже двух миров – старой интеллигентской России, досказывающей свое последнее слово с Чеховым и новой, зараженной сумеречным Западом, «декадентством» в девяностые годы, которая пережила затем бесчисленные «измы» европейских мод и погибла. Поэтика символизма – теория символа (ядро модернистской культуры), поиск красоты, новый антропологический опыт, миф о сверхчеловеке, содержательность формы, идеальные порывы духа, обнажающие трансцендентную сущность бытия, символ, долженствующий заменить образ. Впрочем, эстетическая платформа символизма представлена богато самими творцами. Известны критико-эссеистские работы И. Анненского, В. Брюсова, А. Белого, В. Иванова. Величавость строк В. Иванова заставляет вспомнить изощренных стилистов «Мира искусств». В поэзии то, что не сказано и мерцает сквозь красоту символа, действует сильнее на сердце, чем то, что выражено словом. «В воздухе носились новые идеи, «еще не музыка, уже не шум». Логика или интуиция художественного процесса, ранее выдвигавшая на авансцену искусства авторов «Тройки», «Петра и Алексея», «Бурлаков», требовала иных форм, сходных и несходных с теми, что вырабатывались по всей Европе в рамках движения к импрессионизму, модерну, символизму. На рубеже веков в атмосфере томительного ожидания то ли революции, то ли конца света нужны были новые пророки – А. Блок, А. Скрябин, М. Врубель», – пишет В. А. Лявшин [1]. Интересна эпоха, когда творят А. Н. Бенуа, Л. С. Бакст, К. А. Сомов, Е. Е. Лансере, А. Я. Головин, М. В. Добужинский, А. П. Остроумова-Лебедева, Н. К. Рерих и Б. М. Кустодиев. Отсюда – примитивизм Гончаровой, Ларионов, отсюда – родоначальники абстракционизма – Малевич, Татлин, Кандинский... Процесс преобразования и переосмысления природы приводил

многих художников «Голубой розы» и «Бубнового валета», «Ослиного хвоста», «Мишени» к крайнему субъективизму и формальному экспериментаторству.

В национальном самосознании культуры представлен «Мир искусства» – значимый эпизод на пути от реализма к авангарду. Стиль мирискусников трактуется бережно: «Напоминающий о мирискуснической очарованности XVIII веком парадный «портрет Келлер» Л. Бакста и психологический «Портрет С. А. Бахрушина» И. Бразда, теплое изящество серебряковских образов и пугающе-холодная первозданность «киммерийских» пейзажей К. Богаевского, причудливый историзм «Цесаревны» Е. Лансере и не знающая, какое тысячелетие на дворе, не замечающая невиданных перемен, мятежей, революций кустодиевская «красавица». Изысканно-интеллектуальная натурность И. Грабаря и увлекательная смесь «ретроспективных мечтаний» и фантазмагорической театральности Н. Сапунова и С. Судейкина – все это богатство идей, образных и пластических мотивов показывает, что мирискусники были своими среди своих в неоклассицизме и неоромантизме, модерне и символизме, импрессионизме и неоромантизме. Но говорить о них в стадильно-стилистическом аспекте – значит потерять слишком многое, ибо, признавая существование эволюционных законов, они как раз и пытались скрыться от их действия в «Мире искусства» – в мире искусства, доме искусства, где стиль теряет власть, где переговариваются с любым столетием, где собираются те, для кого, им верилось, временной барьер преодолим – а может быть для всех... Возрождение «Мира искусства» в 1910-е гг. и переход руководства им от А. Бенуа и С. Дягилеву к Н. Рериху, а затем М. Билибину и в какой-то мере к Машкову опосредованно отразил причудливую эволюцию не только этого общества, но и «русской идеи», все дальше уходившей и от Н. Бердяева, и тем более от Бенуа с его «сдержанным европеизмом», не терявшего надежды на то, что рядом с кошмарной григорьевской «Рассеей» живет «та Русь, которую следует по-прежнему считать святой и которую следует по-прежнему любить с чисто сыновней нежностью, ощущавшего себя гражданином России-Европы при любых их восходах и закатах» [1].

Поразительно искусство русского модерна, его религиозные, фольклорные мотивы. Нестеров, обращающийся к теме древней Руси, святые Нестерова; росписи владимирского собора в Киеве; сказки («Петрушка» Бенуа и Стравинского, «Шахерезада» и «Жар-птица» Бакста, Римского-Корсакова и Стравинского). В кладовых национального искусства того периода – «Союз русских художников», «Голубая роза», «Бубновый валет», элегии Борисова-Мусатова и краски Кустодиева, Билибин, писавший мир русских былин и сказок. С началом века связан взлет русской философской мысли, серебряный век русской поэзии, балета, музыки. Мирискусникам соположена целая эпоха: Бенуа, Сомов, Бакст, Лансере, Головин, Добужинский, Врубель, Серов, Коровин, Левитан, Нестеров, Остроумова-Лебедева, Билибин, Сапунов, Судейкин, Рерих, Кустодиев, Петров-Водкин, Малявин, Шехтель...

Представления о стилевой периодизации важны для понимания эпох национального искусства: неоклассицизм, послереволюционный супрематизм в прикладном искусстве, архитектуре, дизайне, графике, архитектура авангарда, символизм, кубизм, конструктивизм, лучизм, супрематизм, футуризм, кубофутуризм, реализм. И даже явления неоднозначные понимаются лишь из контекста развития национального искусства – план монументальной пропаганды, монументализм, искусство плаката, окна РОСТА, сталинский стиль в искусстве, архитектуре, направления, оппозиционные официальному искусству – суровый стиль, искусство, продолжающее традиции авангарда.

Межкультурная коммуникация и национальная традиция. Так, например, на выставке польского искусства в Москве в начале XXI в. «Россия – Польша» показаны Врубель и Казимир Малевич, диалог неофициальных русских и польских художников в 60-е гг. XX в. Лианозовская группа, Краснопевцев, Штейнберг, Инфанте-Аранс, Нусберг, Колейчук, Вейсберг, Пивоваров. Их имена мы плохо знаем. Были там и Жуковский, и Гончарова, и Ларионов, и Нестерова, и Файбисович – работы реалистов, импрессионистов, сезанистов, соцарт. В экспозиции были представлены предметы материальной культуры – этих вещей много видно и по сохранившейся до сей поры повседневности. Новую оптику приобретает

проблема «интернационализм и национализм». Сегодня кажется закономерным интерес к русской истории, памятники национальным героям, святым. Совсем недавно еще запрещали памятник Клыкова Сергию Радонежскому, с боями публиковали «Поэтические воззрения славян на природу» Афанасьева. Русская идея обретает силу как идея неповторимой и толерантной богатейшей культуры. Новый шаг: экспонируется в наши дни собрание исторической живописи – от Васнецова, Сурикова, от почти забытого Семирадского до Королькова. Расширение российской империи со времен Ивана Грозного не предполагало сосредоточения на своем прошлом. Эпидемия исторического невежества должна искореняться работой системы образования.

В XXI в. в ГМИИ им. Пушкина проводится блестящая выставка диалога России и Италии – сквозь века – **«Россия и Италия – от Джотто до Малевича»** из собрания более 100 музеев под патронатом президентов. Говорится о сходстве и контрасте. О Византии и Возрождении, о Рублеве, опередившем Рафаэля. Великолепна встреча со «Старухой» Джорджджоне.

Сюжетика Возрождения и итальянского классицизма давно мало волнует народные массы – мадонны, Аполлон, сдирающий кожу с Марсия, вакханки, Македонский, Грекулес на распутье между Добродетелью и Пороком, расстрелиевский Меньшиков), Меркурий и Аргус, усыпленный его музыкой, Неаполь Щедрина, Паоло Трубецкой, Кипренский, Брюллов. Но тут же представлены Гончарова, Ларионов, Кандинский, Татлин, Малевич, Шагал, Петров-Водкин – столь резко оборванное русское Возрождение. С ними переключался итальянский авангард – Медардо Россо, Северини, де Кирико, Баччони, Карра. «Динамизм танцовщиц», «Козни войны», «Пиния у моря». Из Гренобля был привезен холст Модильяни «Femme au col blanc» (Женщина с белым воротником) – искусство XX века.

«Восстание опыта», супрематизм. Моранди, Боччони — «Развитие бутылки в пространстве». А впереди уже было новое время...

Проходившая в последние годы в Третьяковской галерее **выставка «Бубновый валет»** представляет еще одну переключку – импрессионистов и постимпрессионистов и русских сезанистов. Такие выставки устраивал и Музей изобразительных искусств имени Пушкина, и Третьяковка. Гончарова, Кончаловский, Куприн, Ларионов, Лентулов, Малевич, Машков, Мильман, Моргунов, Осмеркин, Попова, Рождественский, Розанова, Татлин, Удальцова, Фальк, Экстер. Великолепные испанские картины «Матадоры», «Бой быков» и «Испанский танец» заставляли вспомнить прозу Н. Кончаловской о Провансе, Италии и Испании и мемуары А. Кончаловского о деде в Буграх. Лентуловские «Зонтики» и купринский «Портрет негритянки» заставляли вспомнить французскую живопись, ее влияние – что-то из французов было вывешено рядом. Великолепны были итальянские пейзажи, «Баранки» московские и яркий, сказочный Лентулов. Многие картины были выставлены на знаменитой выставке «Бубнового валета» в 1913 г. – и заставляли вспомнить так резко оборванное русское Возрождение.

Интерес для гуманитариев составляет расширение представлений в области межкультурного диалога, формирование, функционирование и трансляция системы ценностей, диалектика процесса самоидентификации русской культуры в диалоге с иностранными, специфика восприятия своих и чужих ценностей, национальное как дискурсивное, сохранение своих ценностей. Все это требует осмысления.

Литература

1. *Леняшин В. А.* ...Святое вечности зерно // Каталог выставки «Русское искусство из собраний музеев центральной России». – М.: Красная площадь, 2000. – С. 11–24.
2. *Ольшанский Д. В.* Основы политической психологии. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 496 с.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО СПЕЦИАЛИСТА В ИНОЯЗЫЧНОМ И МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В условиях перехода к новым экономическим и политическим реалиям и процессам интегрирования России в европейское сообщество особенно актуальной становится проблема повышения уровня владения иностранным языком и развития интеллектуально-творческих способностей выпускников высшей военной школы.

В настоящее время предъявляются повышенные требования к профессиональной подготовке будущих специалистов, их компетентности, интеллектуально-творческим способностям, общей и информационной культуре. Знание иностранного языка не является более признаком элитарности специалиста. Сотрудничество с зарубежными странами, расширение профессиональных контактов, компьютеризация и информатизация всех сфер деятельности, образования и науки приводят к необходимости формирования иноязычной коммуникативной компетентности, которая рассматривается как личностное качество и выражается в готовности и способности творчески действовать на основе иноязычных компетенций в различных жизненных ситуациях, в том числе и в контексте профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что более 90 % информационных ресурсов в глобальной сети Интернет, несущих современную техническую информацию, изложены на английском языке. В виду этого, становление высококвалифицированного военного инженера без знания иностранного (английского) языка невозможно. Таким образом, наряду с инженерно-техническими аспектами обучения на первый план выходит языковая компетентность и интеллектуально-творческие способности будущего военного технического специалиста.

Система обучения иностранному языку в военном вузе подвергается пересмотру и формируется уже под влиянием уровня развития технологических возможностей современного общества. Их использование в учебном процессе принимает форму императива и выдвигает в качестве основного условия повышения качества профессионального образования информатизацию образования, переход на современные, интенсивные высокотехнологичные методы обучения и переподготовки будущих военных инженеров со знанием иностранного языка, с упором на развитие их интеллектуально-творческого потенциала. Подготовка в военном вузе должна ориентировать будущих специалистов на творческий характер предстоящей деятельности, умение свободно ориентироваться в информационном пространстве на иностранном языке, владение методологией познания, саморазвития и эффективного общения на иностранном языке на межкультурном уровне.

Обновление информационно-образовательной среды обучения современного курсанта военного вуза создает необходимые условия для разработки нового научного направления в современной дидактике, реализующего *инфолингвистический* путь развития интеллектуально-творческих способностей курсанта военного вуза.

Инфолингвистический путь предполагает интеграцию информационных и лингвистических (иноязычных) ресурсов информационного социокультурного пространства как формы сосуществования образовательной среды вуза, информационной и социокультурной иноязычной среды [1]. Информационные ресурсы представляют собой совокупность мировых знаний об окружающем мире, ставших общедоступными с помощью современных ИКТ. Под лингвистическими ресурсами мы понимаем использование языка в качестве объекта исследования, в процессе которого формируется определенный стиль мышления как основа развития интеллектуально-творческих способностей, а также в качестве средства получения доступа к мировой иноязычной информации и осуществления межкультурной коммуникации в процессе интеллектуально-творческой деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Интеллектуально-творческие способности нами рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность осуществления технологичной работы над поставленной задачей, решение которой в контексте проблемного освоения мира дает качественно новое знание и служит основой развития системно-прогностического мышления [1, 23].

Системно-прогностическое мышление – это тип мышления, который интегрирует разнообразные концепции и методы в сложном процессе стратегической деятельности и основывается на синтезе всех элементов системы взаимосвязей решаемой проблемы и прогнозировании последствий ее решения в будущем, обеспечивая инновационность и прорыв к новым возможностям [1, 35].

Основными характеристиками такого мышления являются: умение выявлять суть противоречий в проблемной задаче и прогнозировать основные направления поиска эффективного решения; умение распознавать скрытые ресурсы для решения поставленной задачи; умение устанавливать причинно-следственные связи в условиях недостаточности знания при эффективном владении аппаратом формальной логики; умение составлять классификационные системы и устанавливать ассоциативные связи; видеть множественность отношений; анализировать взаимосвязи между несколькими частями проблемы или ситуации; устанавливать несколько возможных причин событий; принимать понятия из других областей, анализируя события или ситуации; умение объединять и синтезировать релевантные знания, идеи в новые решения, ранее не существовавшие; владеть полимодельностью представлений, т. е. умение изучать процесс или объект в разных моделях; умение выходить за пределы проблемного поля; умение грамотно формулировать гипотезы и генерировать различные варианты решения проблемы; умение вести научную дискуссию и владеть навыками четкой аргументации доводов; умение «свертывать» информацию; умение анализировать, планировать и объединять понятия в структурированный и рациональный процесс; умение рефлексировать над каждой решенной задачей для осознания методической сущности, которая появилась при ее решении.

В контексте инновационного подхода учебный процесс в военном инженерном вузе выступает как способ становления такого мышления обучающихся – через создание проблемных ситуаций. Опираясь на теорию вторичной языковой личности [2], можно предположить, что такое обучение дает возможность формирования у курсанта основных черт вторичной языковой личности, составляющей сложное интегративное целое, движущейся к овладению межкультурной компетенцией.

Один из способов реализации инфолингвистического пути развития интеллектуально-творческих способностей военного технического специалиста в языковом и межкультурном образовании является проведение лингвистической проблемной ИТ-лекции. Целью такой лекции является:

- 1) формирование у обучающихся умений задавать вопросы, поскольку в контексте развития интеллектуально-творческих способностей по количеству и качеству вопросов, задаваемых студентом, можно объективно судить об интеллектуально-творческом уровне собеседника, его культуре и мировоззрении; обучение умениям ставить проблемы и творчески искать пути их решения;
- 2) усвоение материала для его практического применения;
- 3) воспитание уверенности в своих творческих способностях.

Существует несколько вариантов проведения подобного рода лекций, оснащенных современными мультимедийными установками, подключенными к сети Интернет, интерактивной доской, планшетами и т. д.

Вариант I. Вопросы-ответы. Лектор излагает учебный материал (на это уходит 50–70 % лекционного времени), он акцентирует внимание на ряде нюансов практического применения рассматриваемого теоретического положения, остальное время отвечает на вопросы слушателей.

Вариант II. Вопросы – ответы – дискуссия. За несколько дней до занятия преподаватель знакомит курсантов с его темой и собирает вопросы в письменном виде. Первая часть занятия проводится в виде изложения основных положений темы и ответов на вопросы слушателей. Развивая и дополняя их, преподаватель излагает материал. Вторая часть занятия проходит в форме свободного обмена мнениями по данной проблеме и ответов на дополнительные вопросы слушателей. В заключение лектор подводит итоги дискуссии.

Для более активного включения в работу можно применять такую форму работы как программированная IT-лекция. Она отличается от обычной тем, что лектор сам составляет и предлагает вопросы слушателям, причем вопросы составляются на основе изучения ошибок и трудностей, возникающих в практике применения научных рекомендаций и нормативных материалов, являющихся предметом изучения. Сначала лектор просит ответить слушателей на подготовленные вопросы, а затем проводит анализ и обсуждение неправильных ответов.

Программированная IT-лекция проводится, как правило, после цикла обычных IT-лекций, посвященных определенной теме. Слушатели лучше усваивают материал, у них формируются алгоритмы правильного решения проблемы.

Для вовлечения в программированную IT-лекцию каждого слушателя можно использовать обратную связь. Всем слушателям предъявляется вопрос и три-пять ответов, из которых один – правильный. Когда лектор объявляет правильный ответ, у слушателей, ответивших неправильно, возникают вопросы или возражения. Лектор просит слушателя, ответившего правильно, пояснить свой ответ или объясняет вопрос сам.

Такая проблемная IT-лекция позволяет приблизить содержание занятий к практическим интересам слушателей. Особенно успешно этот вид деятельности успешно применяется при подготовке к экзаменам.

Вариант III. IT-лекция-беседа. Преподаватель ставит перед студентами проблемы и предлагает решать их совместно. Задавая новые вопросы, уточняя и дополняя ответы (но не критикуя неудачные), лектор структурирует, систематизирует высказывания и подводит к общим выводам по отдельным разделам лекции. Он является как бы ведущим беседы, и классическое представление о лекторе здесь исчезает.

Проведение проблемной лекции-беседы нацеливает преподавателя на интеграцию знаний обсуждаемой темы. Он должен многопланово продумывать вопросы, быстро ориентироваться в высказываниях студентов, развивать их и направлять дополнительными уточняющими вопросами на решение проблемы. Время выступления лектора зависит от ситуации, он должен избегать ухода в сторону от темы лекции.

Особенно эффективен данный вид лекции при обучении иноязычному речетворчеству. Поставив задачу, преподаватель стимулирует вопросами активизирует студентов.

При проведении проблемного IT-семинара с использованием интерактивной доски преподаватель ставит проблему, не требующую длительного обсуждения или расчетов. На таких занятиях широко применяются интуитивные, дискурсивные и комбинированные методы развития интеллектуально-творческих способностей. Формируются две группы. Первая группа курсантов – это генераторы, предлагающие без предварительной подготовки как можно большее число вариантов решений проблемы, которые могут быть самыми фантастическими.

Вторая группа (критики) получает эти предложения и выбирает наиболее подходящие. Преподаватель так направляет работу курсантов, чтобы они могли вывести то или иное правило или закономерность, решить какую-то проблему, прибегая к своему опыту и знаниям.

В рамках учебно-тематического плана для обсуждения предлагаются лингвистические, научные проблемы, решение которых в принципе уже известно науке, на практике, но неизвестно обучающимся.

На семинарских занятиях по дисциплине «Основы перевода» широкое распространение получили задания по созданию способа быстрого перевода технического текста с не знакомого студентам языка, родственного английскому языку (романо-германские языки и т. д.).

Работа по переводу осуществляется по следующему *алгоритму*: 1) перевод интернациональных, заимствованных слов и технических терминов без использования словаря; 2) перевод глаголов с использованием электронного словаря; 3) расстановка обработанных единиц в соответствующие места в тексте; 4) оставшиеся не переведённые пробелы, на основе языковой интуиции, «додумываются» обучающимися по контексту.

На подобных творческих семинарах в качестве эмоциональной разрядки используются шуточные примеры перевода по методике Шерлока Холмса, (разгадывание шифра пляшущих человечков). Обучающиеся также создают свой собственный язык или интернациональный язык жестов, пишут творческие эссе про человечков, говорящих на выдуманном ими языке и т. д. Интересна игра «Испорченный телефон», где один курсант читает рассказ на русском языке и кратко пишет его тезисы на английском, а другой, наоборот, читает тезисы и придумывает по ним рассказ на русском. Третий курсант опять пишет тезисы на английском и т. д. Пройдя через всех присутствующих в аудитории, получается совсем другой рассказ.

При работе с курсантами военных вузов используются задачи, связанные с их военно-профессиональной деятельностью, например, как бойцам разных стран общаться на поле боя, не зная языка союзника; выбрать основные команды и фразы и придумать их смешанный перевод, когда каждой стороне придётся учить только половину фраз (например, только глаголы или только существительные), а остальное будет воспроизводиться на родном языке и т. д.

Как мы видим, многообразие творческих заданий в форме интерактивных деловых игр, иноязычных диалогов и полилогов, выполненных в технологии развития системно-прогностического мышления в режиме on-line, являются ценным педагогическим ресурсом для развития интеллектуально-творческих способностей будущих военных технических специалистов. В процессе экспериментального исследования было установлено, что инфолингвистический путь развития интеллектуально-творческих способностей курсантов позволяет увеличить количество испытуемых, имеющих креативно-устойчивый уровень, на 20,2 % по сравнению с традиционным подходом, увеличить процент курсантов с потенциально-продуктивным уровнем на 21,8 % и уменьшить число молодых людей с адаптационно-репродуктивным уровнем на 28,7 %. Следовательно, результаты эксперимента подтверждают эффективность инфолингвистического пути развития интеллектуально-творческих способностей курсантов в языковом и межкультурном образовании.

Таким образом, процесс интеграции информационных и лингвистических ресурсов приводит к тому, что знания становятся системными; умения – обобщенными, что способствует комплексному применению знаний, их синтезу, переносу идей и методов из одной науки в другую; усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов курсантов военного вуза; более эффективно формируются их убеждения и происходит всестороннее развитие личности, ее интеллектуально-творческих способностей.

Литература

1. *Волынкина Н. В.* Инфолингвистическая система развития интеллектуально-творческих способностей учащейся молодежи: монография. – Воронеж: Элист, 2010. – 357 с.
2. *Халева И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста: монография. – Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М., 1995. – 376 с.

Гарифьянова Г. М.

МБОУ «Гимназия № 6», г. Ижевск

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ

Всем известно, что искусство формирует духовную составляющую человеческой личности. Произведения живописи играют в этом немаловажную роль. Коллективу педагогов и учащихся гимназии повезло в том плане, что у нас учится внук Народного художника Удмуртии Александра Егоровича Ложкина, имя которого знают не только в России, но и за ее пределами. Народный художник Удмуртской Республики, Заслуженный деятель искусств УР, лауреат Государственной премии Удмуртии, участник международных, всероссийских, зональных выставок А. Е. Ложкин и теперь в строю, он помогает молодым художникам, встречается со студентами, учащимися школ. Он продолжает творить, часто бывает в Болдино, где черпает вдохновение для новых картин, душой отдыхает в пушкинских местах.

Работы художника находятся в коллекциях Музея изобразительных искусств Удмуртской Республики в городе Ижевске (40 картин), в Государственной картинной галерее города Саранска, в частных коллекциях России и СНГ, а также в Москве, Париже, Риме, Тулузе, Стамбуле, Лондоне.

А. Е. Ложкин не только пейзажист, который дает зрителям в своих произведениях заряд позитивной энергии, бодрости и оптимизма, но он и создатель целой галереи портретов известных, публичных людей и простых людей из народа. Репродукции некоторых работ живописца размещены во многих энциклопедиях и художественных изданиях, выпущенных в свет московскими и ленинградскими издательствами.

Мы решили не упустить возможность познакомить учащихся гимназии с творчеством знаменитого деда ученика 11 а класса Мазитова Марата, который является его родственником по материнской линии. К этой работе привлекли и внука, и мать ученика – родную дочь художника Мазитову Любовь Александровну, художника–керамиста Выставочного центра «Галерея». Мы поставили для себя **цель: исследовать творчество Народного художника А. Е. Ложкина и пропагандировать его искусство в коллективе гимназии.** Был составлен план мероприятий по урочной и внеурочной деятельности, включающей в себя организацию выставки картин художника, экскурсию по ним, проведение интегрированного урока в разрезе мультилингвального обучения, посещение мастерской самого художника и личную встречу учащихся с ним.

Семья Мазитовых любезно предоставила нам картины из своей домашней коллекции (в ней более 50 картин), подаренных художником родственникам по случаю дней рождений, юбилеев и праздников. Была организована выставка 11 картин, не известных зрителям. Экскурсию по ним для всех учащихся, учителей и даже гостей гимназии провели дочь и внук Александра Егоровича. Это был проникновенный рассказ о картинах близкого им человека, данный с профессиональным искусствоведческим истолкованием, никого не оставивший равнодушным. Были представлены пейзажи и натюрморт. Во всех пейзажах зритель видит небо, с облаками и без них, голубое, синее, розовое, солнечное или серое, ненастное, но оно не оставляет его равнодушным и зовет раздвинуть рамки горизонта, помечтать. Небо зеркально отражается в воде и напоминает о вечности.

Пейзажи яркие, живые, играющие, как в картинах «Радуга», «Кама. Зуевы ключи» и скромные, неброские, как в картинах «Весна», «Снег тает». На них представлены уголки родной удмуртской земли, с ее могучими елями, тонкими трепетными березками, с ранним рассветом и закатным вечером. Как искусно выписывает художник каждую травинку, каждый скромный цветок родины. Природа хороша в любое время года: зимой, с чистым первозданным снегом («Прощай, зима»), весной, с березами, одетыми в вуаль из нежно-зеленых листочков («Весна»), летом, когда вся природа сияет и цветет буйством красок («Радуга», «Ранний час»), осенью, когда на столе стоят ее дары, готовые для зарисовки в натюрморт («Фрукты»).

В картинах отражается стилевая манера художника: реалистический рисунок-настроение с легким мазком кисти, со скрупулезным вниманием к деталям, с насыщенностью красок, с желанием опознать не замечаемую многими красоту мгновений жизни.

В 5а классе был проведен урок по мультилингвальному обучению. Это был интегрированный урок русского, татарского, английского языков и изобразительного искусства, подготовленный учителями: Э. В. Хузятовой, Р. И. Габдрахмановой, Р. Т. Хайруллиной, М. Л. Плетневой, Г. М. Гарифьяновой на тему: «Пейзажи Народного художника А. Е. Ложкина». Цель объединенного урока была сформулирована следующим образом: «Развитие навыков устной речи при описании картин известного художника-земляка с использованием элементов мультилингвального обучения». На уроке были реализованы **образовательные задачи** – познакомить учащихся с творчеством А. Е. Ложкина; дать понятие о реалистической живописи, об искусствоведческом понятии «пейзаж»; подготовить к сочинению-миниатюре по картине на 3-х языках; **развивающие** – развитие умения работать с типом речи «описание», формирование навыков анализа изобразительно-выразительных средств картины, совершенствование умения отбирать языковые средства для создания устного и письменного текста, формирование умения связно, логично выражать свои мысли и чувства; обучение коммуникативным умениям работать в группе, презентовать свое выступление; **воспитательные** – воспитание эстетического вкуса, интереса к творчеству А. Е. Ложкина, воспитание мультилингвальной личности, которая является хранителем наследия своей родной культуры и выступает посредником между различными народами.

На данном уроке присутствовали гости: преподаватели из УдГУ, Башкирского университета, учителя из школ города Ижевска. Учащиеся 5-го класса описали картину «Осень» на трех языках совместно с учителями-руководителями групп, а потом самостоятельно описали другую картину-пейзаж «Осенний день» и провели по ней экскурсию для гостей тоже на трех языках. Эмоциональным фоном урока стала демонстрация учащимися собственных рисунков, выполненных в стиле А. Е. Ложкина. Домашнее задание мультилингвального урока соответствовало его задачам: создание сочинения-описания своего пейзажа на трех языках.

Учащиеся 11 а класса побывали в мастерской художника, получили заряд оптимизма от общения с удивительным человеком, не лишенным чувства юмора, познакомились с его новыми этюдами, задали ему массу вопросов, касающихся его творчества.

Логическим завершением этой большой работы стало выступление внука художника на 9-й республиканской научно-практической конференции «Языковое образование в полиэтничном регионе» с защитой исследовательской работы на тему «Мое открытие художника», на которой он получил Диплом 1 степени. В ходе исследования им были определены следующие **задачи**:

1. Собрать информацию о биографии, творчестве, стилевой манере А. Е. Ложкина в СМИ (газетных и журнальных статьях), на сайтах Интернет, в книгах по искусству, использовать возможности семейного архива художника и написать обзорный очерк о нем, в дальнейшем подарить его самому художнику.
2. Создать генеалогическое древо А. Е. Ложкина.
3. Дать интерпретацию картин А. Е. Ложкина, подаренных семье Мазитовых.

Новизна исследования заключается в том, что собран воедино весь материал об А. Е. Ложкине, состоялось знакомство общества с неизвестными картинами художника из частной домашней коллекции, подаренных дедом семье Мазитовых, дана попытка самостоятельной их интерпретации.

Работа ученика создает представление о творческой личности, которой гордится Удмуртская Республика. По крупицам создан портретный очерк Народного художника и скромного, искреннего и красивого душой человека.

Воспитание мультилингвальной личности, проецирующей свои знания, опыт, умения, нравственные ценности на несколько языков, уважающей культуру своего народа и других, является актуальным как никогда ранее. И наш опыт позволяет сделать вывод о необходимости продолжения работы в данном направлении.

ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Отличительной особенностью образовательных организаций России является многонациональный состав учащихся, причем большинство переселенцев России составляют выходцы из бывших республик СССР, либо «внутрироссийские» мигранты, вынужденные искать иной регион проживания в своей же стране. По нашим данным, многонациональный состав присутствует уже в детских садах, где доля детей из семей мигрантов – от 17 % и выше, в школах она возрастает до 72 % (до сорока разных национальностей).

России свойственна изначально так называемая объективная полиэтничность. Явления полиэтничности в последние 20 лет наблюдаются и в странах, изначально мононациональных, то есть современный социум полиэтничен. На первый взгляд, это объясняется очевидным усилением миграционных процессов современных сообществ.

Однако подготовка граждан к существованию в современном обществе обусловлена не только национальным или религиозным составом общества, но должна рассматриваться более глубоко. Весомым фактором в этом смысле следует считать интеграционные процессы в целом, которые привели к возрастанию роли этничности при условии глобализации социально-экономических, политических, технологических аспектов жизни. Необходимо принимать во внимание социально-психологические особенности человека, индивидуальность каждой личности, ее стремление сохранять и развивать собственную самобытность; а также потребность людей объединяться «по интересам» в широком смысле слова, в соответствии с определенными ценностными ориентациями, гендерными и возрастными особенностями, общностью профессиональных функций, социальных ролей, социального статуса и т. д.

Причем чем динамичнее становится жизнь, чем серьезнее, весомее происходящие в обществе изменения, тем очевиднее становятся, «выпячиваются», и многочисленные культурные различия между людьми. Так, помимо этнических сообществ школьник может оказаться вынужден взаимодействовать с сообществами фанатов-болельщиков или готтов, верующих, любителей фантастики, защитников бродячих животных и т. д.

Российские граждане оказались не готовыми к культурному многообразию. Даже этническое многообразие – совсем не новое для россиян явление – становится причиной многочисленных конфликтов. Мы видим, что в современной России толерантность, терпимость и межнациональная приветливость часто уступают место напряженности, раздражению, а то и конфликтности в национальном общении и взаимодействии. Нетрудно выделить четыре группы причин этого:

- вызывающее, шокирующее поведение, пугающее непредсказуемостью последствий представителей сосуществующих социальных групп;
- незнание обычаев, традиций, устоев, привычных в данной социальной общности, и их несоблюдение или неадекватное исполнение, что рассматривается представителями этой общности как неуважение или оскорбление;
- возможная или реальная конкуренция на рынке труда;
- опережение или опасения по поводу возможного опережения в сфере распределения общественных благ: социальных пособий, социального жилья, в самых разных областях человеческого общежития: в образовании, здравоохранении, потреблении и др.

Очевидно, что выделенные причины в большей степени имеют значение для взрослых людей, и в меньшей – для детей. Однако в силу свойственной младшему школьному и дошкольному возрасту подражательности, дети перенимают модели взаимодействия взрослых и присваивают их.

А между тем этническую, также как и поликультурную неоднородность общества нельзя оценивать однозначно негативно. Ценность этничности для человека состоит в том, что этнос как особая общность людей выполняет ряд важных для каждого человека функций, а именно: задает общие жизненные ценности; ориентирует в окружающем мире; выполняет защитную функцию. Лишая человека фундамента в виде этнической принадлежности, мы не только обедняем его жизнь и биографию, но и «выбиваем опору из-под ног», расшатываем ценностные основы [2].

Неудачи в межэтническом или межкультурном взаимодействии следует рассматривать не как наличие «непреодолимых» различий между культурами, а как отсутствие определенных знаний и умений, компетенций, способствующих межэтническому взаимопониманию. Станет ли фактор полиэтничности консолидирующим, индифферентным или деструктивным, зависит от образовательного наполнения полиэтнической среды. Многое в этом контексте может быть скорректировано посредством образования.

Таким образом, поликультурный характер современного социума обуславливает целый круг проблем, которые в полной мере отражаются в школьной жизни во взаимоотношениях всех участвующих субъектов. В многонациональной начальной школе успешному воспитанию культуры межнационального общения способствует также свойственное детям этих возрастов любопытство ко всему необычному, новому.

Цели и задачи воспитания в многонациональном классе современной российской школы определены в разработанной российскими учеными Концепции поликультурного образования, которая обобщает идеи мультикультурализма для России. **Поликультурное образование**, согласно Концепции, – один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями той части человеческой культуры, которые необходимы им для активной и эффективной жизнедеятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире [1].

Магистральная цель современного образования в России может быть определена как воспитание человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего обостренным чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [3].

Из этой цели следуют следующие задачи поликультурного воспитания в многонациональном детском сообществе:

- формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание всеми субъектами образования важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- освоение культуры собственного народа;
- создание педагогических условий интеграции культур в образовательном процессе;
- развитие поведенческих навыков общения с представителями иных культур и этносов.

Поликультурное воспитание в российских условиях основано на трех главных источниках: русском, национальном (нерусском) и общечеловеческом. Все это подтверждает замысел поликультурного воспитания как объединительного процесса: «Мы разные, но мы вместе!»

Подведем итог. Современная модель поликультурного воспитания, с одной стороны, отказывается от навязывания через систему образования стандартов доминирующей культуры; а с другой – от разграничения проблемы воспитания на этнические компоненты. Национальное выступает как первоочередное средство приобщения к мировой культуре. А ведущий принцип такого воспитания – в раскрытии значимости национальных традиций и обрядов и обоснование путей их использования в воспитании ребенка в духе освоения общечеловеческих ценностей и интеграции в мировое сообщество; в сочетании идей развития этнического самосознания и культурной толерантности наций [5].

Остановимся на особенностях средств воспитания в многонациональном классе [4].

1) Уроки. Учебная деятельность – ведущая для младшего школьного возраста. Для формирования поликультурного самосознания школьников необходимо, чтобы идеи толерантности охватывали и учебный процесс, не ограничивались только внеклассными мероприятиями.

На уроках по предметам в начальной школе дети узнают о традициях, культуре и обычаях различных народов; знакомятся с фольклором, литературой, географией, историей, народными промыслами, жизнью людей в различных местностях; особенностями поведения и характера народов. Важно, чтобы ознакомление происходило на высоком положительном эмоциональном уровне, важном для младшего школьного возраста. Этому служит материал учебников по литературному чтению, музыке, изобразительному искусству, окружающему миру и др.

Помимо просветительской работы на уроках в начальной школе происходит развитие социальных навыков в процессе учебного сотрудничества обучающихся в классах со смешанным национальным составом. Сотрудничество детей на уроке организуется, посредством групповых форм обучения (малые группы по 3–4 человека, большие группы по 6–7 человек, команды), а также посредством работы в парах на этапе адаптации (1-ый класс, «новенькие» дети).

Например, задание «Варежки», выполняется в парах. Сотрудничество в процессе выполнения этого задания заключается в том, что детям следует договориться об орнаменте, цветах и тонах раскраски, возможно, придется и обменяться карандашами. На уроке математики школьники объединяются в четверки и выполняют выданное им учителем задание «по вертушке».

Идея таких заданий в том, что группа может его выполнить, лишь сотрудничая и распределяя обязанности. Таким образом, создаются условия для позитивного взаимодействия между учащимися в процессе достижения общей цели: каждый понимает, что выполнить задание группа может только в процессе совместных действий, если работать будут все члены группы, общаясь и помогая друг другу.

2) Внеурочная деятельность. Педагогами разработано множество специальных программ. Среди них:

- адресные программы: адаптационные, восстанавливающие и обогащающие (например, программа педагогической поддержки детей мигрантов);
- программы ознакомления дошкольников и младших школьников с народами и культурами России «Я, ты, он, она – вместе целая страна» (рук. Е. А. Найденова); «Культура и обычаи народов Ставрополья», краеведческие программы, «Литература Ставрополья и Северного Кавказа», «Фольклор народов Ставрополья», «Культура и обычаи народов Башкирии», «Живая Русь» и др.;
- программы поликультурного образования. Они основаны на идее, что простой передачи знаний об этнокультурном разнообразии недостаточно для воспитания. Ребенку предлагается постепенно в практике реального взаимодействия открывать для себя сходства и различия с другими, «нащупывать» и развивать приемлемые и социально одобряемые приемы кооперации («Воспитание культуры межнационального общения младших школьников» (Е. Кочетова), «Школы мира» (Израиль), Нидерландская программа «Hereweare» и др.)

3) Работа с родителями и социальными партнерами. Наши исследования показывают, что негативное отношение детей младшего школьного возраста к людям других национальностей, в том числе и к своим одноклассникам, на 90 % обусловлено влиянием их семей. Следовательно, специальной задачей воспитателя в начальной школе должно быть поликультурное просвещение родителей, она не должна быть «проходной», малозначимой. Разработаны программы взаимодействия с родителями («стратегия родительского вовлечения» В. Серикова). Реализуется ряд мероприятий, таких, как «Семья приглашает в гости», «Дети и «малая Родина» (круглый стол), «Педагогическая гостиная».

Социальные партнеры учителя в данном направлении – национальные сообщества, диаспоры, общины. Они, как правило, охотно сотрудничают со школами, знакомя учеников и воспитателей с основами этнопедагогике, проводя экскурсии и тематические занятия.

4) Внеклассная и досуговая деятельность школьников обогащается системой мероприятий и процедур в области воспитания культуры межнационального общения, толерантности. Например:

- классные часы «Путешествия в семьи народов мира», «Традиции и обычаи народов», «Россия – многонациональная страна»;
- соревнования «Народный костюм», «Национальная кухня», «Сказки (песни, танцы, игры) разных народов»;
- праздники «День славянской письменности», национальные и традиционные праздники такие, как «Масленица», «Курбан Байрам», «Хэллоуин»;
- ученические проекты «Народные промыслы», «Виртуальное путешествие по миру», «Экскурсия в ... (страну)» и др.

Таким образом, в основе современных средств воспитания прослеживается тенденция перехода от идеи специального образования для «разных по культуре» к образованию для всех с включением «культурного параметра» (к познанию многообразия мира, к знакомству с традициями различных народов и привитию навыков, необходимых для взаимодействия и диалога с носителями различных этнокультурных ценностей).

Литература

1. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>
2. Гумилев Л. Н. Этносфера: история людей и история природы. – М., 1993.
3. Джурицкий А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. – М.: Academia, 2008.
4. Землянская Е. Н. Учебное сотрудничество младших школьников на уроках // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С.16–22.
5. Землянская Е. Н., Емельянова Э. Л. Значение межкультурной коммуникации в контексте академической мобильности // Мир лингвистики и коммуникации [Электронный журнал]. – 2012. – № 26. URL: <http://www.tverlingua.ru/> (дата обращения: 08.04.2012).

Лопарева Т. А.

Вятский государственный гуманитарный университет

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО МНОГОЯЗЫЧИЯ

Усвоение иностранного языка — это интеллектуально-познавательный деятельностный механизм приобретения, совокупности знаний, значений, способов действий и соответствующих умений и навыков, социокультурного опыта, нравственно-этических норм, правил речевого и коммуникативного поведения изучающих иностранный язык, т. е. расширение общелингвистической когнитивной базы. На уровне индивидуального сознания происходит взаимодействие не языковых систем (что, по мнению А. С. Маркосян, вообще невозможно), а психолингвистических механизмов пользования разными языками и механизмов их усвоения [10, 151]. В этой связи представляется необходимым рассмотреть вопрос о взаимодействии языковых и речевых навыков в условиях искусственного многоязычия.

Под многоязычием в широком смысле слова понимается использование как нескольких языков, так и нескольких форм одного и того же языка (диалект и литературная норма, разные диалектные формы и т. п.). В условиях обучения иностранному языку одним из важных критериев для классификации билингвизма / многоязычия становится способ усвоения нового языка. Данный критерий предполагает деление билингвизма/многоязычия на есте-

ственный и искусственный. С этой точки зрения билингвизм, возникающий без целенаправленного воздействия на становление «вторичной» языковой системы, называется естественным. Соответственно искусственным считается билингвизм, возникающий в результате активного, сознательного овладения языком [1, 8].

Разницу между естественным и искусственным билингвизмом достаточно подробно проанализировал А. Е. Карлинский, положив в основу деления такие критерии, как 1) источник возникновения; 2) цель; 3) способ усвоения; 4) оценка речевого действия билингва; 5) способы фиксации в памяти билингва отношений фактов языка к фактам действительности; 6) усвоение языкового кода; 7) результаты языкового взаимодействия; 8) социальные функции [7, 40–46].

Отмечая различия по названным критериям, автор акцентирует внимание на том, что психологические закономерности взаимодействия языков идентичны при естественном и искусственном билингвизме.

Е. К. Черничкина подчеркивает разницу в степени аппроксимации коммуникативной компетенции естественного и искусственного билингва в отношении иноязычного кода к коммуникативной компетенции носителя языка, а также различный уровень успешности использования родного и иноязычного кода. Причину она видит в диаметрально противоположном проявлении характера динамики «языкового созревания» при обучении иностранному языку, традиционно начинающемуся с языкового аспекта, а также в определенном «разрыве» между процессом, предполагающим работу по развитию языковой личности, и желаемым результатом – ее экспликации в реальном общении в качестве субъекта, а именно, коммуникативной личности [15, 12].

Таким образом, основными конститутивными признаками искусственного билингвизма представляются следующие: 1) асимметричная коммуникативная компетенция в отношении двух языковых кодов, 2) управляемый характер становления искусственного билингвизма, 3) специфическая коммуникативная траектория становления коммуникативной личности искусственного билингва [15, 13].

От рассматриваемого типа билингвизма / многоязычия зависит и характер взаимодействия контактирующих языков. При естественном многоязычии М. С. Давлетов, дифференцируя разные явления языковых контактов, разграничивает такие понятия, как субституция, языковой дефицит, речевой дефицит, интерференция [5, 15–16]. В рамках данной статьи рассматривается искусственное многоязычие, и здесь на первый план выходит интерференция как проявление взаимодействия навыков и умений контактирующих языков, вследствие того, что усвоение иностранного языка осуществляется на определенной психолингвистической базе родного языка, т. е. усвоение материала происходит на основе уже имеющихся специфических навыков.

Навыки и умения лежат в основе любого научения. Е. И. Пассов определяет речевой навык как «способность совершать относительно самостоятельное речевое действие в системе сознательной речевой деятельности, ставшее благодаря наличию полной совокупности качеств одним из условий выполнения этой деятельности» [12, 204–213]. Речевое умение им же определяется как система взаимосвязанных и взаимозависимых навыков разного уровня и сложности, используемая говорящим в соответствии с речевой задачей в каждой данной ситуации [12, 204–213].

Иноязычная речевая деятельность представляет собой явление не столько лингвистическое, сколько психологическое. Овладевая иностранным языком, обучаемые пользуются родным, вернее теми умениями и навыками, которые выработаны у них на материале родного языка, т. е. происходит перенос навыков и умений из родного языка в иностранный.

Результат осуществления психологического переноса может быть положительным или отрицательным. Положительный перенос знаний, умений и навыков в область нового иностранного языка обеспечивает ускорение процесса его изучения. Происходит быстрое, адекватное построение модели лингвистического явления в языковом сознании обучающегося или быстрое формирование навыка. Отрицательный результат переноса называется интерфе-

ренцией. Интерференция проявляется в речи билингва в виде отклонения от нормы изучаемого языка под влиянием родного или другого известного языка [13].

Перенос представляет собой сложное явление человеческой психики, скрытый механизм которого дает человеку возможность использовать в своей деятельности то, чем он уже овладел в новых или относительно новых обстоятельствах [8, 80–89]. Механизмы переноса базируются на выработке рефлекторных связей [11, 105]. В результате постоянного действия происходит локализация процесса возбуждения в определенных нервных структурах, образуется система условно-рефлекторных связей. Каждый навык функционирует в системе навыков, которыми уже владеет человек. Сталкиваясь с какой-нибудь новой задачей, человек, как правило, сначала использует те приемы, которыми он уже владеет, и уже применял при решении аналогичных задач. Если при этом объекты или условия действий воспринимаются человеком как сходные, являясь на самом деле различными, имеет место интерференция навыков. При наличии некоторой общности в содержании, в способе действия вновь возможно взаимодействие навыков. Психологической основой интерференции навыков является, следовательно, наличие общих компонентов в условиях, способах и целях выполнения действий при неодинаковой степени их автоматизации.

Интерференция определяется в психологии как «тормозящее взаимодействие навыков, при которых уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых, либо снижают их эффективность» [14].

А. В. Щепилова определяет интерференцию как замену системы правил изучаемого языка другой, построенной под воздействием системы правил родного или ранее изученного иностранного языка [16, 46–52].

В. А. Виноградов под *интерференцией* понимает взаимодействие языковых систем в условиях многоязычия, при котором происходит неконтролируемое перенесение определенных структур или элементов одного языка в другой [2].

Интерференция изучается комплексом смежных наук, поэтому при классификации ее видов в основу кладутся различные ее признаки.

Рассмотрим релевантные для нашего исследования виды интерференции:

1) интерференция, как и положительный перенос, может охватывать все уровни языка и быть коммуникативно-релевантной и коммуникативно-нерелевантной, не мешающей взаимопониманию. К коммуникативно-нерелевантной интерференции относятся отклонения от нормы второго языка, которые не мешают взаимопониманию. Интерференция является коммуникативно-релевантной, когда отклонения в речи существенно затрудняют понимание или полностью его исключают;

2) по типам, связанным со спецификой речевой деятельности, разграничивают продуктивную интерференцию (при порождении речи) и рецептивную интерференцию (при понимании);

3) в зависимости от характера отклонения речи от нормы выделяют комбинаторную и модификаторную интерференцию. Комбинаторная интерференция – это наличие в речи элементов другой языковой системы или организация языковых элементов по законам иной системы. Модификаторная интерференция ведет к появлению в лингвистическом элементе черт или признаков коррелирующего элемента другой системы [16, 46–52];

4) виды интерференции выделяются в соответствии с подсистемами языка: по языковым и речевым уровням, на которых она возникает. Это интерференция звуковая, орфографическая, пунктуационная, лексическая, морфологическая, синтаксическая, семантическая, стилистическая, культурная или социокультурная;

5) по источнику образования интерференция бывает межъязыковая и внутриязыковая. Первая подразумевает процесс, сущность которого заключается в том, что обучаемый, введенный в заблуждение общими свойствами и признаками контактирующих языков, отождествляет все остальные свойства этих языков и переносит всю программу речевого поведения с родного языка на иностранный. В результате в сознании полилингва возникает произвольная система соответствий, в которой смешиваются дифференциальные признаки контак-

тирующих языков [4, 7–8]. В основе механизмов внутриязыковой интерференции на лексическом и грамматическом уровне лежат ошибочные ассоциативные связи в пределах изучаемого языка. Сила и характер внутриязыковой интерференции тесно связаны со степенью доминантного навыка до начала интерференции. Чем слабее доминантный навык, тем в большей мере действуют механизмы внутриязыковой интерференции.

Е. И. Пассов, также разделяя перенос на положительный и отрицательный внутриязыковой и межъязыковой, указывает на возможность переноса либо грамматического, либо лексического, либо произносительного навыка. Каждая комбинация из этих видов навыков может осуществляться на новую ситуацию или на новый речевой материал. Таким образом, Е. И. Пассов говорит о теоретической возможности существования 24 видов межъязыкового переноса и таком же количестве внутриязыкового переноса, уточняя, что «в процессе обучения некоторые из них не имеют места; другие наиболее часты и важны» [12, 204–213]. Механизмом для переноса на новую ситуацию ведущим является психологическое подобие задач; для переноса же на новый материал главными следует считать ассоциативные признаки.

Е. И. Пассов выделяет в сформированном речевом навыке такие качества, как: 1) устойчивость; 2) гибкость; 3) обобщенность; 4) «сознательность»; 5) автоматичность (направленность произвольного внимания на цель действия); 6) относительная сложность; 7) готовность к включению (возбудимость); 8) низкий уровень напряженности выполнения действия; 9) экономность движений; 10) определенная скорость выполнения действий; 11) целостность протекания действия; 12) плавность протекания действия; 13) высокий уровень продукта действия. При этом он обращает внимание на то, что перенос обеспечивается всеми качествами в их совокупности, отмечая в качестве ведущих гибкость, обобщенность, автоматичность, готовность к включению [12, 204–213].

Изучая проблему интерференции навыков, ряд психологов приходит к выводу, что в психологическом плане интерференция определяется наличием установки как особого состояния субъекта. Т. Д. Кузнецова разграничивает два уровня установок в механизме производства речи на ИЯ:

- исходная установка, обуславливающая начало речи, носит универсальный интегративный характер, «запускает» мыслительно-речевой механизм и потому предшествует всем этапам производства речи;
- установка на реализацию вступает в действие на грани перехода от общего смыслового замысла высказывания к внутреннему программированию и определяет выбор языковых средств реализации замысла.

Т. Д. Кузнецова приходит к выводу, что в процессе овладения вторым, третьим и т. д. языком у одного и того же индивида могут иметься четкие дифференцированные установки на одни языковые факты и нечеткие недифференцированные установки – на другие, т. е. одним материалом он может владеть на уровне координативного билингвизма, а другим – на уровне субординативного билингвизма; соответственно, в первом случае происходит полное переключение с первого языка на второй / третий, во втором – имеет место взаимодействие языков [9].

Таким образом, можно считать, что установка, которая лежит в основе употребления того или иного грамматического явления в родном языке, «оказывает влияние на употребление соответствующего явления в иностранном» [6, 35–46].

Наблюдения за иноязычной речью студентов на практических занятиях, а также данные некоторых методических исследований показали, что при передаче содержания русского текста на иностранном языке речь студентов изобилует ошибками грамматического и лексического характера. Такие задания вызывают интерферирующее действие навыков речи родного языка.

Обобщая характеристику механизма интерференции, можно утверждать, что его психологическим основанием является либо сознательное убеждение, либо подсознательное чувство обучающегося, что иностранный язык подчиняется тем же закономерностям, что и родной [3, 103–108].

В. С. Вященко делает вывод, что интерференция в процессе порождения иноязычной речи происходит на уровне грамматико-семантической реализации программы, которая осуществляется в категориях родного языка [3, 108].

Эти данные представляются важными для методики обучения иностранным языкам по следующим соображениям:

- 1) если отрицательный перенос происходит на этапе грамматико-семантической реализации, то работа по предупреждению и преодолению грамматической интерференции должна проводиться на основе аналитических действий. Это означает, что до сознания обучаемых нужно доводить различия в иноязычных языковых явлениях и их соответствующих коррелятов в родном языке. Осознание сходств и различий в разных языках важно еще и потому, что проявления интерференции в речи обладают наименьшей степенью осознанности;
- 2) интерференция как следствие взаимодействия навыков выявляет несформированность последних, т. е. по мере совершенствования навыков и повышения компетенции в изучаемом языке проявления интерференции будут уменьшаться.

Литература

1. *Балыхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007.
2. *Виноградов В. А.* Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1990. – 685 с.
3. *Вященко В. С.* Психолингвистическая характеристика лексической интерференции // Психолингвистические исследования развития речи и обучения второму языку. – М., 1980.
4. *Гураль С. К., Сорокина Е. И.* Интерферентные языковые явления и положительный перенос (английский, французский и итальянский языки) // Вестник Томского государственного университета. – № 354, январь, 2012. – С. 7–11.
5. *Давлетов М. С.* Языковой дефицит – интерференция – субституция: проблема разграничения // Билингвизм и диглоссия. – М., 1989. – С. 14–17.
6. *Имедадзе И. В.* К психологической природе раннего двуязычия. // Вопросы психологии. – 1970. – С. 35–46.
7. *Карлинский А. Е.* Основы теории взаимодействия языков. – Алма-Ата, 1990. – 127 с.
8. *Китросская И. И.* Роль и место переноса в методике обучения языку // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972. – С. 80–89.
9. *Кузнецова Т. Д.* Роль установки в формировании правильного и ошибочно го речевого действия в условиях билингвизма и трилингвизма: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тбилиси, 1982.
10. *Маркосян А. С.* Очерк теории овладения вторым языком. – М.: УМК «Психология», 2004. – 384 с.
11. *Общая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В. В. Богословского [и др.].* – М.: Просвещение, 1973. – 351 с.
12. *Пассов Е. И.* Некоторые аспекты проблемы переноса речевых навыков и обучение иноязычной речи. Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2004. – 448 с.
13. *Розенцвейг В. Ю.* Основные вопросы теории языковых контактов // Языковые контакты. Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М., 1972. – 248 с.
14. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
15. *Черничкина Е. К.* Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2007.
16. *Щетилова А. В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.». – М.: ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

Мышкина Т. А.

МБОУ «Гимназия № 6», г. Ижевск

КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

В учебный процесс МБОУ «Гимназия № 6» введено изучение английского, татарского, русского и немецкого языков. Поэтому в данных условиях уместно говорить о мультилингвальном подходе к изучению языков, который предполагает изучение нескольких иностранных и национальных (татарский) языков в тесной связи друг с другом.

Что касается коммуникативного подхода, то слово коммуникативный произошло от английского слова – communicative, что значит общительный, разговорчивый [3]. Умение общаться, быть хорошим языковым партнером для учителя – не роскошь, а необходимость, тем более для учителя иностранного языка, так как он обучает общению. Что представляет из себя общение? По мнению психологов, **общение** – это такой социальный процесс, в котором происходит обмен деятельностью, умениями и навыками, результатами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру. Значит, общение – это не воздействие одного человека на другого, а их взаимодействие как речевых равноправных и равнозначимых партнеров. Такая постановка вопроса позволяет рассматривать роли «учитель – ученик» как субъектно – субъектные, т. е. ученик является активным участником учебного процесса, он не подвергается обучению, а мотивированно и осознанно учится, выступая речевым партнером учителя. Одним словом, речь идет о педагогике сотрудничества на почве коммуникативного обучения.

Общаясь друг с другом как личности, в частности, учитель и ученик вступают в личностный контакт, и предмет общения становится личностно-значимым для обоих. Поэтому учитель должен создать такую обстановку, в которой у учащихся появится потребность быть выслушанным, понятым, поделиться, сопереживать. К сожалению, в нашей отечественной методике преподавания ИЯ были такие времена, когда учитель, указывая на книгу, спрашивал: «Это книга?», а ученик отвечал: «Да, это книга». Но это к понятиям «коммуникативный» и «общение» не имеет никакого отношения, так как для обоих собеседников это само собой разумеется. (Вопрос аудитории). Что нужно сделать, чтобы этим двум репликам придать коммуникативный характер? Стоит изменить интонацию, как эта реплика сразу становится информативной, происходит ее интерпретация в сознании общающихся. – Это и есть продукт общения. За счет чего эта реплика стала информативной? Применение невербальных средств совершенно изменило характер данной реплики.

Обратимся к невербальным средствам общения. Невербальные средства, к которым относятся паралингвистические (голос, тембр, интонация, паузация, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика), экстралингвистические (смех, плач, вздохи, касание, постукивание), кинетические (жесты, мимика, пантомимика, позы, телодвижения, контакт глаз), проксемические (пространственные передвижения, расстояние между общающимися) могут заменить слово или фразу, предвосхитить, что будет сказано, заполнить молчание и т. д., поэтому их роль в общении весома.

О значимости вербальных средств общения известно всем. Однако, что касается невербальных средств, многие недооценивают их роль в процессе общения. Исследования показали, что ученики считают важным для установления психологического контакта и внешний вид, и естественность движений, поз, мимики, жестов и также красивый тембр голоса. Использование этих средств позволяет учителю более экономно использовать время на уроке, способствует сохранению личностного контакта, созданию доверительного климата общения. Но это не значит, что общение состоит только из невербальных средств, их использование должно быть уместно.

Таким образом, при коммуникативном подходе в обучении важны как невербальные, так и вербальные средства. А вербальные средства это наш лексический запас. Очень важно

для любого учителя уметь произвести отбор вербальных средств, а для учителя ин. языка это особенно важно. С точки зрения обучения речь учителя должна быть проста, понятна, конструктивна, лаконична, она должна быть образцом аутентичности, образцом речи для учащихся. Если же учитель из года в год произносит стандартный набор из 15–20 фраз, то это значит, что его коммуникативные умения владения вербальными средствами слабы.

Если общение между учителем и учеником сводится лишь к ролевому общению (учитель – ученик), а личностное общение (общение заинтересованных друг в друге людей) отсутствует, то коммуникативность не имеет места.

Итак, коммуникативный подход при изучении языков предполагает обучение общению на ин. языке в условиях субъектно-субъектных взаимоотношений на почве педагогики сотрудничества равнозначных и равнозначимых речевых партнеров и учит способам взаимодействия с окружающим миром.

Но надо отметить очень существенный момент: если коммуникативный подход осуществляется в одностороннем порядке и не включает систему грамматических упражнений на отработку лексических и грамматических навыков общения, то это ведет к оскудению речи в плане лексического и грамматического оформления.

Поэтому, когда речь идет о соизучении языков, то нельзя рассматривать коммуникативный подход в отрыве от когнитивного. **Когнитивный подход** предполагает реализацию сознательного и сопоставительного принципов. Результатом когнитивного (познавательного) процесса является знание. В обучении иностранному языку когнитивный принцип сводится к оптимизации познавательных действий учащихся. Лев Семенович Выготский считает, что существуют внутренние познавательные механизмы, которые сходны у всех людей по своей природе [2] и формирование представлений о языковых явлениях осуществляется в определенном естественном порядке: анализ или **припоминание предшествующих знаний** в данной области, **наблюдение нового, выявление противоречия, постановка задачи, выдвижение гипотезы, концептуализация нового знания и, наконец, использование нового знания на практике**. В процессе какого вида деятельности мы оперируем данными понятиями? В процессе исследовательской деятельности, так как исследовательская деятельность не может существовать без включения когнитивных процессов.

Но вместе с тем, когнитивные процессы обладают не только универсальными признаками, но и индивидуальными свойствами. Такие психологические понятия как внимание, догадка, самооценка, перенос, дедукция индивидуальны для каждого, но вместе с тем, ими можно манипулировать. Можно и нужно помочь ученику **развивать стратегии мыслительных операций, сделать их более гибкими и приспособленными в конкретных условиях**.

На практике это означает, что мы не должны быть авторитарны в процессе введения нового материала, дать учащимся возможность выбора вида деятельности и самооценки происходящего на уроке. Процесс изучения языков должен стать для ученика процессом открытия языка.

Согласно мнению Л. Н. Толстого, внутренним двигателем познания является конфликт – противоречие между существующим у человека представлением о языке и реальностью. В условиях образовательного процесса организатором разрешения этого конфликта выступает учитель. Причем, деятельность его не является передачей знаний. Он предлагает учащимся проблемные ситуации, он помогает делать самооценку учащимся своего прогресса. Материал будет усвоен учащимися, если он стал своим. Это все равно, что человек прожевал и проглотил пищу сам, тогда она приятнее и понятнее для организма и усваивается лучше.

В процессе соизучения языков вступает в силу так называемый коммуникативно-когнитивный принцип. Термин введен И. Л. Бим, ведущим специалистом отечественной педагогики в области мультилингвального обучения в школе. **Коммуникативно-когнитивный принцип** является необходимостью при обучении второму (третьему и т. д.) иностранному языку, когда у учащегося уже сложилась система знаний в различных областях родного и первого ин. языка, и он может идти путем выявления сходств и различий от общего к частному, опираясь на родной язык и ИЯ1.

Речь здесь идет о контрастивном, т. е. сравнительно-сопоставительном принципе, который находится в тесной связи с когнитивным принципом. В основу контрастивного принципа положено такое понятие, как сравнение. **Сравнение** – это познавательная операция, выявляющая сходство или различие объектов [4]. Эта психологическая операция свойственна всем людям, в том числе и детям. В каждом человеке просыпается стихийный типолог, когда он изучает что-то новое, то он невольно обращается к методу сравнения. Но это данное природой свойство надо развивать. Поэтому в этом плане целью учителя является то, что он должен целые участки языка. При сопоставлении языковых явлений удастся глубже понять сущность той или иной языковой структуры на уровне лексики, грамматики, фонетики. По мнению И. Л. Бим, контрастивный анализ предполагает «не только выявление различий, но и поиск сходства» [1]. Поэтому необходимо побуждать учащихся к сравнению языковых явлений и, имея дело с различиями, стараться предотвратить интерференцию, а при выявлении сходств – стараться осуществить положительный перенос.

В чем же разница между коммуникативным и коммуникативно-когнитивным подходом в обучении? При когнитивном подходе, помимо сохранения коммуникативного характера общения, задачей учителя, являясь речевым партнером учащегося, становится манипуляция познавательными механизмами, развитие познавательных стратегий учащихся в конкретных условиях. При этом учащийся – активный деятель процесса обучения, он активно инвестирует в процесс своего обучения, а также обучение своих товарищей.

На нашем открытом интегрированном уроке по теме «Творчество Народного художника Удмуртии А. Е. Ложкина» мы ставили одной из задач осуществить коммуникативный и коммуникативно-когнитивный подход. Мы хотели, чтобы в ходе урока учителя увидели и проанализировали, какими способами развиваются коммуникативные навыки учащихся на данном уроке, можно ли наблюдать на этом уроке процесс формирования субъекта учебного процесса в учащихся, прослеживается ли коммуникативно-когнитивный подход в обучении, какие именно познавательные стратегии используются на уроке, присутствуют ли элементы сравнения.

Литература

1. *Бим И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку. – М., 1997.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999.
3. *Мюллер В. К.* Новый англо-русский словарь. – М.: Медиа, 2003.
4. *Рогов Е. И.* Психология познания. – М., 1998.

Набиева А. Р.

МБОУ «Гимназия № 6», г. Ижевск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Национальные традиции обладают значительным педагогическим потенциалом и могут служить эффективным средством духовно-нравственного воспитания. Образовательное пространство многих регионов России функционирует в полиэтнической среде и характеризуется многонациональным составом учащихся.

Учебно-воспитательный процесс в нашей гимназии предусматривает знакомство не только с культурой татарского народа, но также с культурой русского, удмуртского народов, так как мы жители России, проживающие на территории Удмуртской Республики – традиционно поликультурном регионе. Изучение и понимание культуры своего народа и народов, живущих рядом с нами, воспитывает в наших детях толерантность.

Предметами изучения служат национальные костюмы, кухня, традиции. При ознакомлении с национальной одеждой и национальной кухней предлагается учащимся ознако-

миться с контрастивной таблицей. Необходимо показать сходство и различие в трех культурах, общие корни этих народов и в то же время индивидуальность, своё особенное видение и понимание красоты. Причины сходства в национальной кухне и одежде заложены еще с глубокой древности, со времен язычества, когда предки всех трех народов поклонялись стихиям природы. Я постоянно внушаю своим ученикам и не устаю повторять, что наши нации очень схожи, и поэтому мы должны жить дружно, уважать традиции других народов.

Образовательной области «Технология» в большей степени, чем другим школьным дисциплинам, присущ практико-ориентированный характер обучения, что предполагает освоение и преобразование материальных ценностей, а значит, является действенным фактором развития культуры межнациональных отношений у учащихся.

Реализация национально-регионального компонента в полной мере осуществляется при преподавании таких разделов, как «Рукоделие», «Кулинария», «Проектирование и изготовление одежды».

Ребята выполняют различные практические работы. Зарисовка традиционных орнаментов, вышивают салфетки, изготавливают сувениры с национальным орнаментом. В прошлом учебном году был проведен совместно с учителем ИЗО интегрированный урок «Дизайн одежды». На уроке ребятам было дано задание создать эскиз современного костюма с использованием национальной вышивки.

В разделе «Кулинария» происходит знакомство с национальной кухней и национальными традициями. «Изделия из пресного теста» учащиеся готовят удмуртские кокроки, перепечи, татарские кыстыбый, русский косовик, кундюмы. «Изделия из дрожжевого теста» – русские пироги, ватрушки, кулебяка, татарские пэрэмечь.

Наши учащиеся ежегодно принимают участие в Научно-практических конференциях. И работа Хариной Олеси и Холмогоровой Ирины на 8-ой Республиканской научно-практической конференции «Языковое образование в полиэтническом регионе» была отмечена дипломом 1-ой степени. Так же выступление Мальцевой Ольги и Рязановой Дарьи на районной конференции «К вершинам науки» с исследовательской работой «Свадебные обряды» была отмечена дипломом 2-й степени.

Прошлый учебный год в гимназии завершился праздником моды. Каждый класс представил свою модель одежды из нетрадиционных материалов на основе национальных орнаментов разных народов. Для создания костюмов ребята использовали бумагу, пакеты, мешковину, фольгу.

Знакомство учащихся с национальными обычаями и традициями на уроках повышает их познавательный интерес, расширяет возможности для проявления творческого начала. Опрос учащихся показал, что предвзятое отношение было связано с отсутствием соответствующих знаний.

Я считаю, что знакомство с национальными культурами живущих рядом народов имеет огромное значение. Умение понимать и откликаться на красоту научит наших детей сосуществовать в мире со всеми живущими рядом людьми, воспитывает в наших детях терпимость и понимание культуры не только своего, но и народов живущих рядом с ними.

Сбитнева Н. Н.

Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище

ОРИЕНТАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ НА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

На сегодняшний день духовно-нравственное воспитание молодежи переживает кризис, характерными чертами которого выступают: снижение значения главных социальных ценностей для молодых людей; преимущественно развлекательная направленность жизненных интересов; замена ценностей национальной культуры на западные образцы

поведения; приоритет потребительской ориентации в сознании и поведении молодежи; повышенный уровень агрессии. На лицо проблемы деморализации, духовного обнищания молодежи. Поэтому задача духовно-нравственного воспитания молодежи сегодня выступает в качестве приоритетной в учебно-воспитательном процессе страны.

К сожалению, сегодня многие вузы не уделяют достаточно внимания духовно-нравственному воспитанию студентов. Это объясняется недостаточной востребованностью гуманитарных предметов в современном мире, что, в свою очередь, негативно сказывается на общем духовном развитии личности.

Молодежь, безусловно, должна получать качественную подготовку в общекультурном и духовном развитии. Только развитая во всех отношениях, духовно обогащенная личность способна к качественному выполнению поставленных задач и своих гражданских обязанностей.

Университет (лат. – *universitas*) – даёт универсальное знание; универсум (лат. – *universum*) означает мир, как целое [3, 826]. Обеспечение содержательного соответствия универсальности возможно через создание образовательного пространства, основанного на принципах интеграции, коммуникации, межкультурного взаимодействия и диалогичности.

Все учебные дисциплины обладают своеобразным интеграционным потенциалом, но их способность сочетаться, эффективность интегрированного курса зависят от многих условий.

Осознание педагогом связи гуманитарных предметов с историко-культурными, духовно-нравственными традициями народа; целенаправленная работа на занятиях и во внеурочной деятельности по изучению традиций как социально значимого, ценностного ориентира для студентов является основной предпосылкой оптимального использования воспитательного духовно-нравственного потенциала гуманитарных дисциплин.

Педагогическими условиями, способствующими активизации процесса духовно-нравственного воспитания студентов на занятиях и во внеурочной деятельности, являются: опора на ценностный потенциал содержания образования (прежде всего, предметов гуманитарного цикла); сочетание традиционных форм обучения с инновационными, использование преподавания гуманитарных дисциплин как предметов, формирующих духовную сферу человека, а также разнообразных форм, методов и средств внеурочной деятельности; интеграция учебных и внеклассных форм деятельности, основного и дополнительного образования на основе единых тематических линий (экскурсии, кружковая деятельность, тематические вечера, спектакли, встречи); учет особенностей социокультурного окружения вуза для построения социально значимой деятельности студентов.

Практика преподавания нами иностранного языка в военном вузе показывает, что он успешно интегрируется со всеми остальными предметами. Обучение иностранному языку в интегрированном виде ориентировано на разностороннее развитие обучаемых, на общее образование и воспитание, которое достигается за счёт объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных предметов. Создавая целостную картину мира, иностранный язык выступает основным средством познания и общения.

Интегративные курсы строятся с учетом специфики связи и характеравзаимодействия иностранного языка с той или иной сферой жизнедеятельности, с приоритетными и актуальными проблемами сегодняшнего дня. Такой подход позволяет выявить и сформировать круг понятий и умений, общих для разных предметов.

Одним из возможных интегрированных курсов при обучении курсантов иностранному языку может стать лингвострановедческий курс. Такой курс органично вписывается в учебную программу и отвечает требованиям к уровню подготовки выпускников вуза.

Разработанный нами на кафедре русского и иностранных языков Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова лингвострановедческий интегрированный курс «Соединенные Штаты Америки» состоит из 5 разделов (географическое положение, политическая система, экономика, города, культура страны). Он нацелен на формирование социокультурной компетенции курсантов на основе знания лексических единиц национально-культурной семантики и умения использовать их

в различных ситуациях межкультурного общения, с одной стороны, а также знания военной географии и истории, экономики и культуры страны изучаемого языка, с другой.

Применяя интегративно-тематический подход при комплексном изучении страноведения в военном вузе, преподаватель ставит общеобразовательную цель проведения интегрированных занятий, например, формирование единого культурного пространства при изучении страны. Основными задачами курса являются: синтез страноведческих и социокультурных знаний о стране изучаемого языка; изучение национальных стереотипов поведения, специфики национальной политической культуры, формирование у курсантов определенного стиля мышления, позволяющего видеть объекты, явления, процессы в их взаимосвязи.

Интегрированные занятия в рамках лингвострановедческого проекта целесообразнее строить на базе проанализированных программ по тематике иностранного языка, выявлении ключевых аспектов и точек соприкосновения родственных предметов и объединения их с позиции ведущей идеи и ведущих положений. Так, например, тема «Города США» изучается в физической географии, истории, экономической и социальной географии, культуроведении и английском языке. Целесообразно подавать материал таким образом, чтобы изучаемая тема воспринималась курсантами целостно, комплексно.

Формы разрабатываемых занятий могут быть самыми различными: конференции, телепередачи, исследования, соревнования, экскурсии. Проект предусматривает использование интегрированного, социокультурного, личностно-деятельностного, коммуникативно-ориентированного подходов.

В качестве педагогических технологий и методик применяются информационно-коммуникационные технологии, обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение.

Основной формой итогового контроля является реферат по проблемам, рассматриваемым в данном интегрированном курсе. Темы рефератов могут быть следующие: «Страноведение среди других наук», «История США», «Культурные традиции США», «Вашингтон», «Город небоскребов», «Многонациональная страна».

Таким образом, интегрированный подход при обучении иностранному языку, в частности в военном вузе, представляет собой определенную систему в деятельности преподавателя и проявляется в конкретных результатах обучения, а именно в повышении уровня знаний по предмету, в приобретении знаний и умений по иностранному языку в ситуациях ежедневной практики, для успешного взаимодействия в межкультурном общении.

Личность становится целостной, цельной, если человек проявляется всесторонне, соединяя в себе одновременно развитое духовно-нравственное, гуманистическое начало, черты конкретно-исторического бытия и яркое психическое своеобразие. А значит, интегрированное обучение должно быть направлено на формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира, имеющего чётко выраженную ориентацию на духовно-нравственное воспитание востребованного члена общества.

Литература

1. *Донченко Л. М.* Духовно-нравственное воспитание старшеклассников: на уроках литературы и во внеурочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2005. – 209 с.
2. *Левченко В. В.* Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов: монография. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 281 с.
3. *Новейший педагогический словарь иностранных слов.* – М.: Современный литератор, 2003. – 976 с.

О ПРОБЛЕМАХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО И ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОГО МИРА

Процесс, в который мы в настоящее время все вовлечены – всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации есть процесс глобализации. На наших глазах происходит множество реформ, затрагивающих все сферы человеческой деятельности, включая духовную и образование. По масштабу своего действия эти реформы в области национальной и внешней политики с их тенденцией стирания государственных границ и интеграцией в единые, укрупненные государства по типу ЕС, с ликвидацией по сути самих понятий: «государство», «нация», «национальные особенности», «национальные языки», «национальная культура», «этнос», «национальное самосознание», «религия», – иначе как революционными не назовешь. А по силе их воздействия и «перекройке» сознания целых народов на «американский манер», все эти реформы сопоставимы с настоящей духовной войной. Ювенальная юстиция, гендерная политика в образовании и воспитании, пропаганда гомосексуализма и толерантности к тому, что для нормального человека является пороком, – это лишь неполный перечень арсенала этой войны. Актуальность серьезного разговора о духовно-нравственном воспитании молодежи не вызывает никаких сомнений, особенно в период духовной войны, объявленной нам глобальным мировым сообществом.

Что стоит за понятиями «духовность» и «нравственность»? Само слово *нравственность* имеет общий корень со словом «*нрав*». Нрав – способ поведения. Под нравственностью обычно понимают внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек [1]; совокупность норм, определяющих поведение человека [4]; *уклад жизни* человеческих сообществ [5]. В некотором смысле это понятие встречается в качестве синонима понятия «*мораль*» (от лат. *moralis* – нравственный). С нравственностью связаны *идеалы добра и зла*. Вместе с тем, нравственность — это также и *принятие на себя ответственности* за свои поступки и внутреннюю установку индивида действовать согласно своей совести. В качестве нравственных ценностей у всех народов почитаются честность, верность, уважение к старшим, трудолюбие, патриотизм. Поскольку нравственность основана на *свободной воле*, постольку нравственным может быть только свободная личность. Творец даровал человеку свободу воли и дар любить. Куда человек направит свои дары, зависит от свободной воли самого человека. *Духовность* – слово, происходящее от слова «*дух*». В широком смысле слова – духовность есть совокупность проявлений *духа* в мире и *человеке*. В *социологии* и *культурологии* духовностью часто называют объединяющие начала *общества*. Проекция духовности в индивидуальном *сознании* называется *совестью*, то есть высшая весть от Бога. В религии высшие нравственные ценности связываются с верой в Бога и ревностном почитании Его, средством приближения к Нему, и условием общения человека с Всевышним. По мнению В.И. Слободчикова: «Именно Вера в реальность такого Начала придает *абсолютный статус* нормам, ценностям, смыслам человеческой жизни. Без Высшего Начала в человеке все это имеет относительное значение. Именно поэтому нельзя говорить абстрактно о духовно-нравственных основах, о *духовно-нравственном развитии*, так как всегда нужно точно фиксировать, каков уклад жизни данного человека и в чем его Вера. Вне этого – либо душевное пепелище, либо духовная свалка» [5; 2].

В настоящее время Россия находится в который уже раз за период своего существования в непростых исторических условиях. И не кризис экономики или смена политического режима представляет собой наибольшее зло сегодняшнего дня, но кризис сознания, разрушающий личность. Духовность и нравственность – базовые категории личности, проявляющиеся в деятельности и поведении. Однако, реальная действительность подобна королевству кривых зеркал с искаженными представлениями о добре и зле: в сегодняшнем мире матери-

альное доминирует над духовным. Понятия о справедливости, чести, великодушии, милосердии, гражданственности и патриотизме, о чувстве долга, особенно в западном мире, объявлены не модными, устаревшими, ретроградными и даже реакционными. Молодое поколение в массе своей все больше ориентировано на атрибуты массовой, в основном западной культуры. Происходит это во многом благодаря утрате истинных духовных, культурных, национальных ценностей, присущих русскому менталитету.

Крушение идеалов и веры в справедливое общество, которое мы пережили в нашей стране в 90-е годы, на фоне высокого уровня преступности и общего роста агрессивности и жестокости в обществе, нанесло свой отпечаток на сознание людей, – породив депрессивные настроения, эмоциональную, волевою и духовную растерянность, особенно в молодежной среде. В совокупности это стало следствием *утраты ответственности*: за свою страну, свой род, свою семью, за себя самого. Человек, утрачивая чувство ответственности, сначала перед Создателем, Отечеством, затем перед народом, своим родом, своей семьей, неизбежно деградирует, теряя связь с окружающим миром, с пониманием своей роли и своего места в жизни социума и цели своей жизни вообще [2]. Он становится не способным оценить реально глубину духовных нарушений. Постепенно человек переходит последний рубеж – утрачивает чувство ответственности перед самим собой, порой не в силах нести ответственность за свою жизнь, за свое будущее. Отсюда проблемы алкоголизма, наркомании, безответственного, «богемного» образа жизни. Само слово «богемный» – от фр. *bohème* – богема; человек, ведущий беспорядочную жизнь. И оно всегда ассоциировалось с народом, ведущим такой образ жизни, с цыганами: фр. – *Bohémien*. Зная происхождение слова «богема», стоит ли его так безоглядно романтизировать? Или все-таки задуматься, что нам пытаются навязать образ жизни чуждый, – людей, «не верящих ни в Бога, ни в черта» – как они сами о себе часто говорят, людей, не имеющих ни родины, ни дома, людей без корней – перекасти-поле?

Разрушение структуры, привычного уклада, разобщенность коснулись всех социальных институтов: государства, Церкви, нации, семьи. Везде ощущается отчуждение и утрата ответственности. Правительство и высшее духовенство живут в отрыве от народа: одни забыли, что должны править по совести и заботиться о благополучии людей; другие – о своей ответственности за спасение душ своей паствы. С утратой чувства долга перед родиной у молодых людей возникает нежелание служить в армии и защищать свою страну, свой народ. Постепенно, шаг за шагом утрачиваются формы соборности, столь характерные для нашего народа, для нашего менталитета. Продолжается разрушение и института семьи. Упразднение чувства ответственности перед ближними порождает новую социальную парадигму: на смену традиционной, патриархальной семье приходит либо неполная семья, либо отдается предпочтение несупружеским, «свободным» отношениям и союзам, как в Европе, так и в России. В обществе, где «каждый сам за себя» возникают антиродительские и анти-семейные установки: неуживчивость нескольких поколений одной семьи под одной крышей; нежелание обременять себя рождением и воспитанием детей. Дети приносятся в жертву гедонизму. Это результат пропагандируемого западного образа жизни. Более того, утрачен основной фактор развития личности – воспитание духа. А это, прежде всего, достигается при обращении человека к Богу. Укрепление духовности осуществляется также в процессе проповеди, просвещения, идейно-воспитательной и патриотической работы, а значит, нужна консолидация всех сил: Церкви, армии, институтов образования и просвещения, семьи.

В педагогике понятия «духовности» и «нравственности» обычно связывают воедино. Говоря о сегодняшних проблемах образования и воспитания, западного и российского, невозможно их рассматривать, абстрагируясь от социальной и культурной жизни как таковой. Поскольку сам человек существо помимо того, что биологическое, еще и социальное и духовное. Живя и развиваясь в современном обществе, человек находится в непрерывном взаимодействии с миром. Он окружен множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера: реклама, телевидение, средства массовой коммуникации и информации, неорганизованные события окружающей действительности, ежедневно обрушивающиеся на неокрепший интеллект и чувства молодых

людей, на их формирующуюся сферу нравственности. К серьезным проблемам современного образования следует отнести тот факт, что из этого процесса практически выхолащивается воспитание как таковое, образование превращается в банальное обучение, ориентирующее студентов и учащихся на приобретение определенной информации в той или иной сфере человеческой жизнедеятельности. Это становится неким прагматичным процессом. К сожалению, в суете повседневной жизни мы стали забывать истинное значение самого слова «образование», а ведь оно происходит от слова «образ». Достаточно лишь краткого обзора этимологии этого слова в разных славянских языках, (сравните: *укр.* образ, *блр.* вобраз, *др.-русск., ст.-слав.* образъ, *болг.* Образ, «лицо, щека», «икона», *сербохорв.* образ, *словен.* obraz, *чеш., словц., польск.* obraz), чтобы понять, что «образ» – это еще и «изображение, картина; икона» [7]. Итак, ключевое слово найдено – *образ, икона*.

Действительно, «у наших предков, православных христиан, мировосприятие было иконографическим. Они воспринимали саму жизнь как написание некоего образа, как *Небесного первообраза*. Они рассуждали примерно так: если на Небе есть Царь, – должен быть Государь на земле; если на Небе – воинство Ангельское, то на земле должно быть войско Государево. Слова молитвы Господней «*Отче Наш*»: «... да придет Царствие Твое...яко на Небеси и на земли...» имели для наших предков практический смысл» [8]. Иконографичность сознания наших предков отражалась и в самом языке. Если православный человек говорил о Царстве Небесном, он говорил: «*Царствие*», если о земном – «*царство*». При всей схожести слов в них есть разница, то есть присутствовал иконографический принцип – неслиянности и нераздельности, обеспечивавший целомудрие наших предков. Они не смешивали понятия: «*воинство*» и «*войско*»; «*Господь*» – это Бог и «*Государь*» – Царь, который правит на земле. Наши предки не делили жизнь на светскую и на религиозную, как это принято сейчас: ткань жизни воспринималась абсолютно цельно. Иконографичность сознания обеспечивала нашим предкам цельное восприятие жизни [8]. От эпохи к эпохе цельность такого восприятия ослабевала. Так во время Петровских реформ западное влияние на страну оказало свое воздействие на общество и на мировосприятие, особенно на образованную его часть – знать. И все же вплоть до октябрьского переворота 1917 года Россия сохраняла иконографичность бытия, оставаясь Православной Монархией, во главе которой Православный Царь, Помазанник Божий, заботящийся о своих подданных и правящий по правде, по совести. Церковь – как единый Богочеловеческий организм, как тело, напоенное Духом, где все люди – члены этого тела; семья – как малая церковь и как первичный институт духовного и нравственного воспитания подрастающих поколений. Все было выстроено органично и взаимосвязано и в соответствии с *первообразом*. Отсюда и сами слова – «*образовать*», «*образованный*», «*образование*». К сожалению, со временем изначальный образ был утрачен. Но поскольку человек – существо не только телесное, но прежде всего духовное, созданное по образу и подобию Своего Создателя, он постоянно будет находиться в поиске утраченного общения со своим Творцом. По мнению иеромонаха Анатолия (Берестов), доктора медицинских наук: «*Мы ищем соединения нашей души с Богом, которая была порвана грехопадением. Религия – это связь человека с Богом. От латинского relegere; приставка «re» означает возврат к исходному состоянию. Подобно тому, как реанимация есть возвращение к жизни, реабилитация – возвращение к утраченной способности, relegere – восстановление нарушенной связи с Богом. И это то, к чему современному человеку нужно стремиться*» [9].

Самоопределяясь через призму духовной жизни, человек идентифицирует себя как представитель той или иной религии. Как гражданин определенной страны – соотносит себя с нацией или этносом и одновременно с культурой. В силу своих политических взглядов и убеждений он может быть демократом, либералом или кем-либо еще. Даже явное отсутствие интереса к политике – тоже есть позиция; и наконец, человек себя идентифицирует помимо всего прочего и как представитель того или иного пола. *Неразрывное единство всех этих уровней идентичности важно для полноценного и нормального существования человека, поскольку они являются базовыми*. Вся эта иерархия идентичностей поддерживалась на всех

уровнях: церковном, государственном, национальном, культурном, в структурах и институтах образования, воспитания и здравоохранения и, конечно же, в семье.

Ломка или стирание этих первичных идентичностей – есть процесс искусственный, направленный на разрушение Богом данного и установленного порядка, иерархии и устройства, существовавшего на протяжении веков уклада жизни. Но на западе иной уклад жизни, отличный от российского, иная генетическая память. Поэтому, когда сегодня некоторые политики, тележурналисты, ученые, деятели культуры рассуждают о нашей нетолерантности, ксенофобии и гомофобии, о нашей якобы отсталости от Запада сразу становится очевидным, чьи интересы они поддерживают, но явно не интересы своей страны и своего народа. Само слово «*Запад*» таит в себе корень – «*пад*»: падение и вызывает ассоциацию со словом «западня», «ловушка».

В подобную «западню» попала совсем недавно, вслед за другими странами Западной Европы и США, Франция, став 15-ой страной в мире, подписавшей в мае 2013 года закон о легализации однополых браков. Во всех этих странах толерантность по отношению к гомосексуалистам стала новой законодательной нормой глобального мирового сообщества, породившей систему наказаний и взысканий за «гомофобные» действия и проявления нетолерантности. В Дании, Норвегии, Швейцарии хотят пойти дальше – ввести понятие «*инцестифобии*» и легализовать педофилию. Западный мир, несмотря на сопротивление части общества, сдает позицию за позицией, отказываясь от традиционных человеческих ценностей, еще более отдаляясь от Творца, всё более заблуждаясь и совращаясь с истинного пути. Франция ответила на этот античеловеческий, антисемейный закон протестами, собрав на улицах Парижа больше миллиона человек. Но на противоположном берегу Сены, в то же самое время праздновали победу сторонники закона – представители ЛГБТ сообществ. Эти события буквально разделили страну напополам. Ситуация, когда становятся под запретом слова, столь дорогие для каждого ребенка: «*мама*» и «*папа*», действительно абсурдна. Французы отныне не могут называться мамами и папами; они теперь — «*родитель А*» и «*родитель В*», совсем как в детской считалочке: «*А и В сидели на трубе...*». В других западных европейских странах также как и во Франции действуют законы ювенальной юстиции. Это своеобразное государство в государстве, наделенное широкими возможностями и полномочиями по отчуждению детей от собственных родителей, с целью передачи их в другие семьи, чаще всего, однополые. Для удобства потенциальных родителей называют по номерам: родитель 1, 2, 3. Такие же номера присваиваются и детям, отнятым от родителей и временно содержащимся в интернатах. В Германии родители, не желающие, чтобы их дети с 4 класса изучали порнографический (без преувеличения) материал в школе, с удивлением для себя обнаружили, что законы толерантности на них не распространяются. Защищая психологическую и сексуальную безопасность собственных детей от произвола гендерных лоббистов, немецкие родители подвергаются дискриминации и преследованию: штрафы в размере до 1000 евро и тюремное заключение до 40 дней. Людей во Франции за ношение футболок с логотипом «семья» или со словами «мама и папа» ожидает штраф за нетерпимость; британцев-христиан за публичное ношение нательного крестика – увольнение с работы. Сексменьшинства в Западной Европе на высших уровнях власти: в Европарламенте, в правительствах, в государственных и муниципальных структурах, в образовании, в здравоохранении, в армии и в католической Церкви. Они навязывают свои «нормы» большинству, объявляя это большинство ненормальным.

Зигмунд Фрейд – основатель психоанализа однажды заявил, что культура — это система табу, ограничений, налагаемых на себя людьми [6]. Через теорию психосексуального развития индивида, он явил миру нового человека – «ниже пояса». Рассматривая отношения отдельного человека к его ближайшему окружению, Фрейд исследовал всё через призму сексуального. Этот же принцип был им перенесен в область философии и культуры. Культуру Фрейд, как и большинство западных людей, понимал утилитарно: как комфорт, удобство и прогресс. Но, думаю, Фрейду и в голову бы не пришло, и в страшном сне не приснился бы тот сценарий, по которому пойдет западный человек в своем стремлении

неограниченной свободы. С лозунгами о свободе и всеобщем равенстве, под марши феминистских движений, посредством использования тотальной пропаганды в СМИ, через внедрение молодежной субкультуры, новой литературы и нового искусства, а также посредством вовлечения человека в общество потребления – через все эти неолиберальные реформы западная цивилизация подошла к своей критической черте. Западный мир практически разрушил «верхние» уровни идентичности – духовную, государственную, национальную, культурную и политическую. Аналогичные до некоторой степени явления мы наблюдаем уже и в нашей, российской действительности. Мы становимся очевидцами того, как западные неолибералы обрушились на последний оплот – на семью, как последний, мощный фактор, удерживающий личность от всеобщей разнузданности и вседозволенности, так пропагандируемой сегодня на Западе, да и в России в том числе. Чтобы избежать плачевной участи западного мира, нам, россиянам, нужно помнить свое недавнее прошлое.

В начале XX века Россия, как все чаще об этом сейчас говорят, пострадала от *чужебесия*. Идеологи у себя на Западе разработали теорию коммунизма и атеизма (К. Маркс, Ф. Энгельс). Они вынашивали идеи освобождения пролетариата от гнета буржуазии и социальных реформ в обществе (Р. Люксембург); были озабочены идеями равенства полов (К. Цеткин). Но все эти беззакония были осуществлены как жуткий дьявольский план в России при содействии «наших» доморожденных социалистов, марксистов и прочих интернационалистов, среди которых, кстати сказать, не было русских по происхождению. На деньги англосаксов и при поддержке кайзеровской Германии, не желавших примириться с существованием одной из самых мощных и развитых держав, каковой была Российская Империя, был осуществлен переворот в нашей стране. Сильная Россия Западу была не нужна. Энгельс мечтал дожить до краха русского царизма и победы социалистической революции в развитых странах Европы. И именно русская революция, по их мнению, должна была оказать огромное воздействие на всё развитие мирового революционного процесса. Примечательно и то, что в основу *«Манифеста коммунистической партии»* был положен *«Проект Коммунистического символа веры»*, разработанного Энгельсом – очевидно, в противовес существующему в Церкви *Символу Веры*. Вслед за К. Марксом, Л. Троцкий, А. Коллонтай и другие «русские» леворадикалы, марксисты и анархисты, заявляли о своем желании ликвидировать институт семьи как нечто отжившее себя, женщин обобществить, а детей воспитывать в своеобразных коммунах-интернатах. Отменили разнополое образование. А. Луначарским было подписано соответствующее постановление, этому сопутствовали компании с лозунгами: *«За всеобщее равенство, в том числе и биологическое!»*, *«Хватит женщине быть детородной курицей!»* и т. п. Так эти люди понимали свободу от «отживших стереотипов» и возможность, таким образом, обретения счастья, радости свободного труда, свободных отношений и т. д. Но перед этим заговорщики не просто свергли Царя, их целью было уничтожение не только физическое, но и духовное Помазанника, так ненавистно было для них Православие. Царь Николай II, Императрица Александра Федоровна, старец Григорий Распутин (Новых) были не просто оболганы, оклеветаны заговорщиками, но даже само имя Царя Николая II попытались предать забвению, внушить народу отвращение к самой идее Самодержавия [3]. Царя и всю Царскую семью, включая и тех близких людей, что до смертного часа оставались верными своему Императору, убили ритуально, даже не оставив тел, из опасения, что народ начнет поклоняться им как святым. Россия в 1918 г. и последующие годы утопала в крови: уничтожалось духовенство, интеллигенция, генералы и офицеры армии и флота, рабочие и крестьяне – настоящий геноцид русского народа. Разрушались храмы, уничтожались святыни. Мы все поплатились тогда за клятвopеcтyплeниe, за отречение от Царя и от Бога и Православной Веры, как нарушившие клятву, данную нашими предками Богу в 1613 году на верность Дому Романовых. И мы до сих пор не принесли соборного покаяния за клятвopеcтyплeниe, совершенное нашими предками в 1917 году. В этом корень всех наших российских бед. И не партии и митинги спасут Россию, а соборное покаяние, которое может все переменить кардинально и в одночасье, ибо: *«невозможное для человека, возможно Господу»*. 21 февраля 2013 г. по старому стилю исполнится 400 лет этой клятве. А пока в России мы по-прежнему переживаем страшные времена: развал и разруху в индустрии,

армии, в образовании, здравоохранении, науке, в семьях, в государстве в целом и между регионами, между коренными национальностями нашей страны. А это опасный синдром, поскольку именно разобщения между народами и желание посеять вражду между ними добиваются глобалисты, чтобы ввергнув нашу страну в хаос и неразбериху, в братскую гражданскую войну, окончательно растерзать Россию. И как и в прежние времена российской истории вновь активизируются те, кто на стороне зла, из среды казалось бы своих появляются новые «Троцкие» и «Коллонтай», не испытывающие ничего, кроме ненависти к России и ее народам, к Православию. А потому они продолжают свое дело по уничтожению, угнетению, развращению и оболваниванию россиян, особенно молодежи и подростков всеми доступными им средствами. Это и алкоголь, и наркотики; вакцинация, фармацевтические препараты и генномодифицированные продукты; это также пропаганда блуда, молодежных субкультур и моды на анорексию; это и вовлечение молодежи в секты, распространение оккультной литературы; искусственное заселение страны чуждыми нам народами и исламизация территории; уроки толерантности в школе к этим народам, заплонившим Россию и нагло, жестко навязывающим нам свои традиции и устанавливающим на чужой земле свои порядки. Центры «планирования семьи», и пропаганда средств контрацепции с целью предупреждения нежелательной беременности, занятия по секспросвету в школах, по валеологии в вузах тоже имеют своей целью *депопуляцию* населения России. За годы реформ нас, россиян стало на 34 миллиона меньше! И это произошло в мирное время! Россия для глобалистов – прежде всего, огромная территория, кладовая сырьев, водоемов, лесов. Люди, населяющие страну, не вписываются в их планы; нас цинично уничтожают, с целью высвобождения территорий.

Приспособились к новым рыночным условиям и обстоятельствам жизни немногие из россиян. Именно, думаю, в силу того обстоятельства, что в самом слове *«приспособление»* для нашего духа и нашего генетического кода есть нечто неприемлемое, сродни лукавству. Как быть тем, кто как офицеры живут по чести: *«честь имею»* и тем, кто живет по заповедям Божиим: *«не укради»*; *«не убей»*; *«не пожелай ничего, что есть у ближнего твоего»* или просто по совести? Нас не просто ставят в условия, унижающие человеческое достоинство, но пытаются искусственно исказить саму природу человека, как это сделали с народами Западной Европы и США посредством гендерных технологий и ювенальной юстиции. Там толерантность достигла невиданных размахов – нормой становится не только гомосексуальность, но и целый ряд клинических извращений: инцест, педофилия и т.п. Детей с детства приучают к мысли о возможности перемены пола; воспитателям детских садов запрещено произносить местоимения *«он»*, *«она»*. При обращении к детям в скандинавских странах говорят: *«hen»*, что переводится не иначе как *«оно»*. Малыши играют с безликими (в буквальном смысле) игрушками, им читают новые *«гендерные сказки»*, где принц встречается и влюбляется... в принца – так их избавляют от традиционных, «устаревших» стереотипов. В США и в Европе выросло уже поколение детей, воспитывавшихся в однополых семьях. Людей лишают не только этничности, культуры, корней, семьи, но и их последней идентичности – сексуальной; человека искусственно, но планомерно превращают в жалкого обывателя, ни о чем не думающего потребителя, безликое и бесполое существо, которым легко манипулировать и управлять. Отныне желание французских родителей передать своим детям традиционные ценности неизбежно войдет в противоречие и столкновение со школой Республики. Так, по заявлению Министра Национального Образования Франции Вэнсана Пейона (Vincent Peillon): *«Цель современной морали – вырвать ребенка из семьи, этики, социальной и интеллектуальной жизни» для того, чтобы позволить каждому ученику эмансипироваться»* [10]. В унисон с этим звучат и слова другого французского министра – министра юстиции Мадам Кристин Тобира (Taubira): *«Образование ставит целью вырвать детей из социальной и религиозной определенности»* [10]. Эти заявления людей, облеченных властью, делают очевидным тот факт, что пропаганда гомосексуализма, гендерная политика и ювенальная юстиция – дело абсолютно политическое, а не личное дело и право каждого на самовыражение, как пытаются нам это доказать. Все это лоббируется, навязывается и реализуется осознанно через Европарламент, поскольку такая политика есть один из возможных

рычагов *депопуляции* населения земного шара. Одни и те же механизмы по *депопуляции* и *деидентификации* людей глобалисты применяют во всех странах. Эти господа не оставят своих попыток разрушить семью, уничтожить Православие, столкнуть между собою народы нашей страны, ввергнув нас в состояние вражды, отчуждения и недоверия. Это их принцип – разделяй и властвуй! Противостоять злу можно только возрождением духовности, соборности и сплоченностью. Сплотиться – буквально стать единой плотью. Перед Российской Школой и перед обществом в целом встает серьезная задача – духовного возрождения нации, возврата к истинному пути, где ориентиром является совесть, а нормой взаимоотношений между людьми — любовь к ближнему своему. Духовное возрождение должно начаться с покаяния, причем покаяния соборного. Лишь осознав тот факт, что общество наше больно и разобравшись в причинах наших недугов, раскаявшись в них, возможно исправление, а вслед за ним и исцеление.

Литература

1. *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. – Т. 2. – М.-П.: Аст, Астрель. Харвест, 2006.
2. *Миронова Т. Л.* Русская душа и нерусская власть. – М.: Алгоритм, 2012. – 448 с.
3. *Миронова Т. Л.* Из-под лжи. Государь Николай II. Григорий Распутин. М.: ИПК «Вести», 2005.
4. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. *Слободчиков В. И.* Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33–39.
6. *Фрейд З.* Недовольство культурой. – М.: Олимп, 1997.
7. Энциклопедия: Русский Викисловарь, 2004.
8. DVD – лекции священника протоиерея Олега Стеняева: Глобализация или Домострой. Ответы на вопросы молодежи: Информационное агенство белорусской православной церкви, 2009.
9. DVD – Иеромонах Анатолий Берестов. «Грех современной цивилизации»: Изд-во Белорусского Экзархата при содействии радио «Покров», 2006.
10. Youtube.com. Кошмар в Европе и не только. Опубликовано 14 апреля 2013 г.

Хайруллина Р. Т.

МБОУ «Гимназия № 6», г. Ижевск

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ (на примере русского, татарского и английского языков)

В эпоху глобализма многоязычный человек – это хранитель культурного наследия и страноведческих реалий, посредник между различными народами и этническими группами. Актуальность обучения на мультилингвальной (полилингвальной) основе как базового компонента углубленного языкового образования определяется, прежде всего, всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах, что в образовательной сфере обуславливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленности на познание целостной картины мира. В чем же преимущество такого обучения?

Обучение на полилингвальной основе способствует совершенствованию общей языковой подготовки и владению иностранными языками в специальных предметных целях, углублению предметной подготовки и расширению сферы межкультурного обучения, а также повышению мотивации в изучении иностранного языка.

В настоящее время данные физиологии, психологии и психолингвистики позволяют сделать достаточно аргументированный вывод о том, что овладение вторым языком – это не просто накапливание языкового материала в результате подбора лексических единиц, ситуа-

ций и усвоения грамматических форм и структур, а перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия, а позже и параллельного использования двух языковых систем, что на первых этапах усвоения языка требует формирования навыка переключения с языка на язык, а на более поздних – нейтрализации одной системы для создания более благоприятных условий функционирования другой системы.

Именно поэтому при обучении иностранному языку создание механизма полилингвизма следует считать первоочередной задачей методики. Сущностью механизма полилингвизма является возбуждение знаковых, денотативных или ситуационных связей лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами.

При изучении лексических единиц второго языка, независимо от метода обучения, каждая новая иноязычная лексическая единица, появляющаяся в поле зрения изучающего иностранный язык, связывается не с тем или иным субъектом действительности, а с соответствующим словом родного языка (знаковые связи) и только через него с самим обозначаемым. При этом возникает опасность создания ложных знаковых связей в том случае, если новое иностранное слово не имеет полноценного эквивалента в родном языке. Возможность создания ложных знаковых связей между лексическими единицами двух языков и является первой особенностью механизма полилингвизма.

Вторая особенность становления механизма полилингвизма заключается в том, что связь иностранного слова с родным провоцирует одновременно и его связь с соответствующей семантической системой, которая образуется вокруг любой лексической единицы. Третья особенность становления механизма полилингвизма связана с законом о доминантном языке, который подавляет второй и прочие языки и является причиной не только лексической, грамматической, но и лингвострановедческой интерференции.

Перечисленные особенности становления механизма полилингвизма говорят не только о необходимости его формирования с первых шагов обучения, но и проясняют стратегию и тактику работы преподавателя в отношении родного языка. Более того, они позволяют определить эффективные подходы к выбору и разработке методики обучения иностранному языку.

Таким образом, грамотное применение методов обучения иностранному языку в условиях мультилингвального обучения, с одной стороны, будет препятствовать созданию ложных знаковых связей между речевыми единицами родного и иностранного языков, а с другой стороны, будет способствовать становлению новой национальной системы понятий, коррелирующей с системой понятий родного языка.

В основе полилингвизма лежат те же речевые механизмы, с помощью которых осуществляется общение на родном языке, только при полилингвизме они позволяют человеку использовать две языковые системы. Иными словами, между процессами овладения родным и иностранным языком больше сходства, чем различий. Механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же, поскольку обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок. Существенным различием является то, что к процессу изучения иностранного языка индивид приступает уже как «говорящее существо».

Переключение с одного языкового кода на другой возможно и практикуется в действительности именно потому, что языки изоморфны: в основе их структуры лежат одни и те же общие принципы. Вместе с тем, изучение иностранного языка характеризуется и отличиями от изучения родного. В частности, при изучении родного языка отсутствуют готовые схемы, затруднена возможность соотнесения языковых явлений с языковой системой, которая неизвестна. При изучении иностранного языка говорящему приходится «отключать» имеющиеся у него представления о системе и норме известного ему родного языка.

Именно поэтому при переходе на другой язык человек по инерции применяет привычные ему синтаксические структуры и способы лексико-семантической категоризации, кроме того, его речь не свободна от движений артикуляционного аппарата, характерных для родного языка.

Национальная специфика мышления и национальная культура находят отражение в этническом языке через формирование языковой картины мира.

Языковая картина мира представляет собой особое образование, постоянно участвующее в познании мира и задающее образцы интерпретации воспринимаемого. Языковая картина мира не только открывает доступ к познанию особенностей национального мировидения определенного лингвокультурного сообщества, но и аккумулирует его культурное наследие. Реконструкция и изучение языковой картины мира проходит путем исследования ее структурных единиц – концептов. Концепт представляет собой ментальное образование (мыслительную единицу), вмещающую совокупность знаний о мире по определенной теме; обозначение темы, как правило, является именем концепта.

Наше понимание концепта объединяет в себе оба названных подхода: под концептом мы понимаем ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной структурой, представляющее собой результат когнитивной деятельности личности и общества и несущее комплексную информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и его отношении к данному предмету или явлению. Это ментальная проекция элементов культуры, коллективное ментальное образование, фиксирующее своеобразие культуры и отмеченное (как сама культура) ценностной составляющей.

Объектом лингвокультурологии является исследование взаимодействия языка (он содержит и передает культурную информацию), культуры (которая является национально-специфичной) и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком. Предметом исследования лингвокультурологии являются единицы языка, репрезентирующие лингвокультурные концепты, которые составляют языковую картину мира.

Изучение концептов является одним из актуальных направлений в лингвистике последних лет. Об этом свидетельствуют теоретические исследования концепта В. И. Карасика. Содержание концепта как единицы языковой картины мира отражает особенности культуры и мировидения конкретной лингвокультурной общности, а потому исследование любого концепта представляет ценность для реконструкции языковой картины мира. Тем не менее, существуют концепты, представляющие особую значимость в когнитивном пространстве и в культуре языкового сообщества. Подобной базовой единицей английской лингвокультуры, на наш взгляд, является абстрактное имя «баня».

Лингвокультурный концепт «баня» является лингвоментальным образованием, которое состоит из понятийного, образного, значимостного, ценностного компонентов и актуализируется в различных видах текстов. Многообразие лексических и фразеологических средств, используемых для вербализации концепта «баня», указывает на общую значимость концепта для русской и татарской лингвокультур, но отличительной для английской лингвокультуры.

Исследование роли концепта «баня» в русской, татарской и английской лингвокультурах показали:

- 1) история возникновения концепта «баня» восходит к русской лингвокультуре, в татарской лингвокультуре этот концепт является заимствованным;
- 2) значение концепта «баня» в русской и татарской лингвокультурах многогранно и используется как для прямого, так и переносного значения. Показателем этого является большое количество пословиц и устойчивых словосочетаний о бане на русском и татарском языках:

В бане помылся – заново родился.

«Мунча керту» – каты шелтләу, сугу, ачулану – «задать баню» – упрекнуть или наказать кого-то;

- 1) в татарской лингвокультуре концепт «баня» в большинстве случаев рассматривается в переносном значении, только некоторые фразеологические единицы имеют сходства с русским языком;
- 2) в отличие от русской и татарской лингвокультур концепт «баня» в английской лингвокультуре не выявляется, так как аналогичное слово *sauna* не включает в себя понятийную, ценностную и образную составляющие;

- 3) в силу своей культурной маркированности лингвокультурный концепт «баня» представляет собой одну из основных единиц репрезентации культуры в русском и татарском языках;
- 4) в ходе исследования было выявлено 32 лексемы, связанные с концептом «баня», наиболее часто используемые в русской и татарской речи; были выявлены особенности их перевода на английский язык, проанализированы сходства и различия между найденными эквивалентами в трёх языках.
- 5) Из 18 русских существительных 6 не имеют похожих переводных эквивалентов в английском языке, 3 существительных не имеют перевода в татарском языке, 1 существительное является реалией (например: в русском языке значение слова «веник» неоднозначно, в татарском языке существует понятие «пиннек только для значения *веник для парения*, а в английском языке вообще нет такого понятия как *веник для парения*, «веник» – «broom» используется только для уборки в помещении).

Из 14 русских глаголов 3 глагола не имеют переводных эквивалентов в английском языке, а также 3 значения глагола не имеют переводов в английском языке. Среди данных глаголов реалий обнаружено не было. В русском и татарском языках значения выявленных глаголов совпадают.

Анализ исследований лингвокультурных концептов на примере концепта «баня» позволил установить, что понимание данного феномена и подходы к рассмотрению его сущностных характеристик неоднородны. Тем не менее, общими для большинства исследований являются такие признаки лингвокультурного концепта, как многомерность и ярко выраженная культурная составляющая, множественность языковых апелляций.

Рассматривая концепт «баня», следует отметить и то, что в русской лингвокультуре это больше, чем просто место для очищения тела. Также это место очищения души, святыня, символ русского народа, который надо чтить и уважать.

Халиуллина Д. А.

Удмуртский государственный университет

MULTILINGUAL CLASSWORK: PRINCIPLES & STRATEGY

It has always been highly important to speak at least one foreign language. But today, in this multicultural world, it's getting vital to learn two or more languages, such as French, German, Spanish, etc. English, with its universal status, appears to be insufficient for successful communications and dealings. Thus, we've decided to develop a strategy of teaching two foreign languages at the department of arts: English and French. In this article we've tried to outline our strategy and sum up its basic principles and foundations.

English and French have been chosen for the following three reasons:

- 1) English being the students' first foreign language and, apparently, the world's global language;
- 2) French is a language universally associated with fashion, beauty, ballet, that is, arts in general, which makes it so appealing to our students of arts and design;
- 3) due to the Norman Conquest English and French have a lot in common, especially on the level of vocabulary, which makes it easier and rather curious for students to learn French after English and find out similar or even same lexical units in these languages.

It should be mentioned that French borrowings prevail in the literary form of English, so the texts we offer for close reading abound in lexical units borrowed from French: genre, appliqué, collage, opaque, palette, avant-guard, Renaissance, marine, grandeur, Art Nouveaux, etc. Some of these words have both French spelling and pronunciation, which arouses students' interest in the French language and can significantly help them in their multilingual experience.

We expect this multilingual, or rather bilingual, practice:

- 1) to motivate first-year students to learn foreign languages, including English too, which will acquire a new status of their first foreign language and a basis for further linguistic studies;
- 2) to give students basic knowledge of the second foreign language on the basis of English;
- 3) to make classwork activities diverse, unusual, exciting;
- 4) to teach students switch from one language to another;
- 5) to boost overall students' activity in class;
- 6) to show students various ways of learning foreign languages and encourage them in that activity.

Definitely, we shouldn't impose all of this on students at once, as they must realize their own motivation themselves as well as their needs, potential and expectations.

To make the process of learning both effective and fascinating, we tend to follow these four principles:

1) no less than 90% of time in class must be devoted to communicative tasks; homeworks are mainly aimed at developing or perfecting writing skills (translation, grammar exercises, essays, reports etc.);

2) consequently, to stimulate students' communication in class we must boost their activity, which is our first criterion while making up cards etc.;

3) texts, cards and topics for discussion must contain information which will arouse genuine interest and reaction with students; situations for speaking practice should dwell on up-to-date questions and problems actual for youngsters;

4) the languages in question (in this case, English and French) have to be somehow connected in class; the first language (English) should be used by students as some sort of supportive language, foundation for the second one (French).

Eventually, we'd like to share with you our strategy or, actually, the way we feel multilingual lessons can be organized and performed for students of non-linguistic majors. Since we have two foreign languages to activate within one period, each class is simply divided into two parts: English and French. Normally we start our English part with speaking practice, that is, cards with 'everyday life' questions which should contain lexical units and grammar phenomena we've already covered. For example, if we've just talked about 'Meals & Cooking' and the Present Perfect Tense, the questions can be like these: 'Hello! How are you feeling? Have you had a snack yet? What did you have for breakfast today? Have you ever eaten guacamole?' Normally students ask each other these questions while walking about the classroom from one partner to another. This task helps them activate and easily remember grammar phenomena, get used to talking in real situations and just gives positive energy for further communicative work.

This 'warming up' is usually followed by reading comprehension tasks. When working with the text we should both revise grammar and closely study vocabulary. As most of our texts deal with arts and design, that's where the teacher should find out words of French origin and meanwhile activate them: to continue – continuer, beauty – beauté, sense – sens, peasant – paysan, to design – dessiner. If the topic under study deals with general English, students can be offered to make lists of words in both languages. For example, the topic is 'Clothes & Style': overcoat – manteau, fabric – tissu, dress – robe, boots – bottes, cotton – coton. Some pairs of words will sound similar, and that will help students remember them easier. This 'comparative' analysis will prepare students to the second part of the lesson – French.

Since we only have about 40 minutes each week to practice French, this part of the lesson must be extremely active, energetic and full of emotional and exciting communication. For this reason we use activity books 'Bon Voyage' by I. B. Vorozhtsova, professor of Udmurt State University. Basic pronunciation and spelling rules, essential vocabulary and grammar phenomena are mainly trained through dialogues, which eventually should be acted out. Students get French names to get involved into the situation as deeply as possible. As usual, texts and grammar and vocabulary exercises are a part of home assignment. As an alternative to reading texts, students can be offered to read abridged

books by French authors. Such stories, unlike typical texts, have a deep idea, sophisticated plot and appeal to our emotions, which inspire every reader and, apparently, students.

Other forms of learning, appealing to emotions and feelings, are songs and poetry. These ones should be used too, especially at the very beginning, as words and phrases are easier to remember when they are deep-felt. It's no secret that songs in a foreign language are much easier to learn than, for example, texts. The key is in music, feelings, emotions they arouse in our hearts.

Definitely, no matter how active and full of meaningful communication the lesson can be, it's far from being enough for students to acquire all aspects of the language, as it also includes writing reports and essays, listening, country studies, games etc. For this purpose we've developed e-courses on country studies: 'English-Speaking Countries' and 'La France et les Français' on the basis of the system of electronic education. These courses are aimed at mastering such skills as reading, listening, writing essays. Also they help students broaden outlook and learn to operate in computer environments.

This strategy is being tested now, and its drawbacks and advantages are yet to be brought to light. However, it is supposed to meet the demand of the day and appeal to the new generation of students. The approach can be applied to any similar languages: French and Spanish, English and German, Spanish and Italian, Udmurt and Finnish, etc.

V. РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Брегер Г. Р., Зворыгина Т. Н., Гринберг М. Г.

МАДОУ № 280, г. Ижевск

«ЗЕРНЫШКИ ДОБРА»

Что такое Родина? Задавая такой, на первый взгляд, непростой вопрос, наши детишки всегда могут ответить: *«Родина – это место, где мы живем, где строят дома, защищают нас». «Родина, для меня, – это место, где я родился. Там все родное». «Родина – это мои мама и папа». «Родину может защитить храбрый и достойный человек».*

И мы поистине горды за своих воспитанников, поскольку то, что закладывается в детском возрасте, остается с человеком на всю жизнь. Но при этом, мы – педагоги, не забываем о том, что без ежедневной, кропотливой, на первый взгляд, даже незаметной работы, не получится из маленького человека поистине большого настоящего патриота своей Родины. Разобраться и выбрать нужные ориентиры для воспитания детей, научить их любить свою Родину, в этом заключается задача педагога.

На большой карте нашей необъятной России ребята без труда могут найти нашу маленькую республику Удмуртию, то место, где мы родились и живем. Являясь многонациональным детским садом, и углубленно работая по программе национально-патриотического воспитания, начиная с юного возраста, мы стремимся закладывать «зернышки» добра, любви, уважения к людям всех национальностей.

Накопив немалый опыт работы в данном направлении, коллектив детского сада разработал вариативную часть общеобразовательной программы «Хоровод дружбы». Идея программы заключается в следующем: все мы живем в многонациональной республике, в ней живут разные народы, имеющие свои традиции, познакомиться с которыми мы можем на примере семей воспитанников разных национальностей. Основные задачи программы:

1. Создать условия для развития индивидуальных способностей детей в совместной с родителями деятельности.
2. Формировать у детей и взрослых межкультурные взаимоотношения на основе толерантности, уважения, доброты и гуманности.
3. Создать банк семейных проектов национальных традиций и обычаев воспитанников детского сада.

Пути решения задач национально-патриотического воспитания:

1. Уважительное отношение педагога к каждому ребенку.
2. Эмоционально-позитивное общение детей друг с другом.
3. Организация повседневной совместной творческой деятельности детей и взрослых.
4. Воспитание дружеских чувств, заботы, доброты.

Вариативная часть программы «Хоровод дружбы» предполагает дополнительную схему организации педагогического процесса в каждой возрастной группе с приоритетом познавательного развития детей. По объему и содержанию работы предполагает не более 20% от обязательной программы.

Работа по национально-патриотическому воспитанию требует от педагога развитой педагогической рефлексии, способности строить педагогический процесс по модели личностно-ориентированного взаимодействия с ребёнком.

Совокупность образовательных областей (*социализация, труд, познание, коммуникация, чтение художественной литературы, художественное творчество, здоровье, физическая культура, безопасность, музыка*), по которым выстроена программа, соответствует следующим принципам: а) развивающего образования; б) научной обоснованности и практической применимости; в) необходимости и достаточности; г) обеспечения единства

воспитательных, развивающих, обучающих целей и задач; д) интеграции образовательных областей, касающихся национальных традиций региона; е) комплексно-тематическому принципу построения образовательного процесса; ж) обязательного перехода от совместной со взрослыми деятельности к самостоятельной деятельности детей через естественную форму существования – игру.

Организация работы по вариативной части программы проходит на использовании модели дня через кружковую работу. Прекрасно вписываются и другие виды деятельности:

- игры-драматизации;
- национально-хороводные игры;
- знакомство с народным фольклором;
- сюжетно-ролевые игры;
- речевая и театрализованная деятельность;
- национальные подвижные игры;
- выставки детских работ;
- индивидуальная работа по всем указанным направлениям.

Формирование у детей патриотических чувств, мы считаем возможным через включение его в культуру разных народов. И это не просто знание, а проживание в культуре, проживание в традиции, посредством вхождения в годичный праздничный круг. Например, «Рождество», «Колядки», «Ханука», «Масленица», «Навруз», «Сабантуй», «Гербер» и т. д. – национальные праздники, которые являются именно такими большими яркими и глубоко содержательными мероприятиями, позволяющие использовать богатые возможности национальной культуры не только для духовного развития детей, но и для формирования у них чувства патриотизма. Мы гордимся своими малышами, которые с радостью разучивают песни на удмуртском языке, стихи на еврейском, примеряют на себя татарские и азербайджанские костюмы. И хотя многие впечатления еще не осознаны детьми глубоко, но уже пропущены через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности будущего гражданина общества. Совместными мероприятиями (дети, родители, педагоги) мы раскрываем возможности для развития каждого ребёнка, создаем благоприятные условия, и это оказывает положительное влияние на состояние педагогического процесса в целом.

В МАДОУ № 280 широко используется фольклорный театр, представленный народными играми, играми-драматизациями, разыгрыванием обрядово-игрового действия. Детишки с увлечением открывают для себя нравственные ценности, живущие в недрах каждого народа, в его языке, легендах и преданиях. Доброй традицией стало изучение народных обычаев и обрядов. И не только по книжкам – это было бы слишком скучно и неинтересно. Готовятся целые спектакли, в которых нет зрителей. Каждый – полноправный участник. И пусть это всего лишь игра, но какая увлекательная!

Известна истина: что заложено в человеке в начале жизни, то остается навсегда. В детские годы формируются основные качества человека. Особенно важно напитать детскую душу ребенка возвышенными человеческими ценностями, зародить интерес к истории России.

Все меньше остается живых свидетелей тех страшных дней, которые бы рассказали о подвигах солдат на фронтах. Наша обязанность – помочь сохранить память о войне и ее героях, воспитывать у детей гордость за свою Родину. Традиционные утренники в честь Дня Победы в нашем детском саду – это одна из важнейших составляющих патриотического воспитания. Это осознание национальной гордости, постижение традиций своего народа. В нашем детском саду такой утренник проводится ежегодно, с приглашением в гости к детям ветеранов Великой Отечественной и тех, чье детство пришлось как раз на это тяжелое время. Ветераны приходят в торжественных костюмах, с медалями на груди, трепетно рассказывая детям о страшных днях войны, показывая треугольники-письма, бережно сохраненные их родными. Ребята получают, пожалуй, один из главных уроков – урок мужества, героизма,

любви к своей Родине. Глубина патриотических чувств воспитывается там, где есть педагогические традиции, деятельность, преемственность поколений.

Педагогический коллектив принимает участие во всех мероприятиях района и города: мы – ежегодные участники праздников в этнографическом музее – заповеднике «Лудорвай», студенческого фестиваля «Языковая радуга», проводимого Институтом Иностранных Языков и Литературы УдГУ, семинаров и круглых столов, инициированных Министерством национальной политики УР. В рамках работы базовой городской площадки по раннему языковому и этнокультурному направлению мы проводим конференции, семинары – практикумы городского и республиканского значения. Целью данных мероприятий является трансляция позитивного опыта работы педагогов дошкольного образования по приобщению детей к национальному наследию, пути вовлечения родителей в совместную работу по национально-патриотическому воспитанию детей. Тема данных мероприятий, на наш взгляд, очень актуальна, она является самой востребованной на сегодняшний день. Педагоги нашего детского сада предлагают коллегам наработанный материал, рассказывают о результатах работы по национально-патриотическому воспитанию дошкольников – экскурсии в мини-музеи, проведение мастер-классов по нетрадиционным формам работы с родителями по художественному творчеству, театрализованной деятельности, танцам, игре.

И самым ярким и запоминающимся, поистине настоящим праздником становится фестиваль народного творчества, который по традиции проводится в марте месяце каждого года. К нему готовятся все: педагоги, родители, дети. С каждым годом программа фестивалей становится все более насыщенной и разнообразной.

Наполним мы палитру цветом,
Раскрасим им людское настроение,
Чтоб в мире жили только доброта,
Тепло души и радости свечение

Это стихотворение стало девизом фестиваля национальных культур, который назывался «Разноцветная палитра», проходившем в 2013 г. в Доме Дружбы народов, что очень символично. Здесь с нетерпением и с особой теплотой встретили всех, кто гордится своей национальностью, ее прошлым, ее особенностью и уникальностью, знает свой язык и уважает чужую культуру. Юные продолжатели народных традиций показали свое творчество в различных номинациях: песнях, танцах, чтении стихов. Яркие, своеобразные национальные песни и танцы, собрались воедино в одну разноцветную палитру. Фестиваль национальных культур – это всегда настоящее творческое событие.

Анализируя полученные результаты и ориентируясь на Федеральные Государственные Требования в дошкольном образовании, можно сделать вывод о том, что в результате проводимой работы по национально-патриотическому воспитанию детей в МАДОУ развивается интегративное качество «имеющий первичные представления о себе, семье, государстве, мире и природе» – работа строится в тесном контакте с семьей воспитанников, в результате которой приобретает ребенок чувственно-эмоциональный опыт, который позволяет уважать и любить самых близких людей, иметь много друзей, что в дальнейшем приводит к гармонизации развития личности, возвращению любви к родному дому, семье. И это вполне оправданно, так как главная цель нашего воспитания – вырастить полноценных людей, трудолюбивых и отзывчивых, честных и добрых. Умение донести до сознания ребенка правильное понимание таких слов и понятий, как государство, патриот, помочь не запутаться и правильно разобраться в том обилие информации, которую они получают не только в детском саду, но и в повседневной жизни, и, чтобы, уходя во взрослую жизнь, на вопрос «Что такое Родина?» они могли ответить: «Родина у человека одна и мы ею гордимся!».

Буторина Н. В., Маратканова Л. И.

Удмуртский государственный университет

**СТАЖЕРСКАЯ ПРАКТИКА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ
РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ «ЛИНГВА»
(научная база)**

В Удмуртском государственном университете при Институте иностранных языков и литературы на протяжении многих лет по воскресеньям открывает свои двери детская школа раннего языкового развития «Лингва». Дети 5–10 лет спешат сюда, чтобы погрузиться в мир иностранных языков, познакомиться с культурой страны изучаемого языка, узнать много нового и интересного о своем родном языке, научиться учебным действиям, а также подружиться с другими детьми и радостно провести время.

В 1990 г., когда школа открылась (автор проф. Т. И. Зеленина), в ней начинали работать вузовские преподаватели, хорошо владевшие методикой преподавания иностранного языка студентам. Но очень скоро стало очевидно, что необходимо также знание детской психологии и специфики преподавания иностранного языка (ИЯ) в данной возрастной группе. Со временем появилось осознание того, что преподавателем у малышей должен быть не просто специалист, хорошо владеющий языком, а умеющий заинтересовать, замотивировать, обаять обучающихся. Удержать внимание 5-летних детей – достаточно сложная задача. Если ребенку на занятии неинтересно, то вряд ли вы добьетесь видимых результатов. Для того чтобы урок прошел на одном дыхании, преподаватель порой к нему готовится несколько дней: подбирает интересный материал, анализирует прошлые неудачи и набирается положительных эмоций, так как, работая с малышами, педагогу приходится отдавать много энергии. Дети остро чувствуют фальшь и только если они видят вашу искреннюю заинтересованность и сопричастность, тогда откроют вам свою душу, что дает положительный заряд преподавателю на следующие занятия.

Одновременно с осознанием личности педагога пришло понимание того, что языковое образование в дошкольном и младшем школьном возрасте требует пристального внимания и изучения. Для обучения иностранному языку маленьких детей необходима специальная подготовка. Так в школе «Лингва» появились первые стажеры из числа студентов Института иностранных языков и литературы (в то время факультета романо-германской филологии).

Теоретической базой послужили научные труды известных российских ученых, особое место среди которых занимает выдающийся психолог Л. С. Выготский. С середины 90-х гг. работа школы в значительной мере стала базироваться на его учении. Педагогический коллектив стал обладателем стенограмм лекций по педологии Л. С. Выготского, прочитанных им в 1933–1934 гг., в последние месяцы жизни, сохраненных в семейном архиве доцентом кафедры философии Удмуртского госуниверситета Г. С. Коротаевой (ее отец, Коротаев Серапион Алексеевич, был аспирантом Л. С. Выготского). Эти лекции стали настоящей настольной книгой. Преподаватели детской школы в качестве коллективного редактора в течение длительной, кропотливой работы подготовили к 100-летию со дня рождения Л. С. Выготского издание книги «Лекции по педологии» (Ижевск, 1996; 2-е изд. 2001) [2, 7–8]. В ней в доступной форме изложены фундаментальные проблемы педологии – специальной науки о развитии ребенка [1].

На протяжении многих лет обучения детей ведутся исследования по раннему языковому образованию под руководством доктора педагогических наук, профессора А. Н. Утехиной, которая заложила научный фундамент детской школы «Лингва». Она сама в начале 90-х гг. на протяжении учебного года проводила занятия с малышами в экспериментальной группе, в то же время преподаватели присутствовали на ее занятиях. Затем проходил совместный анализ урока. По словам Аллы Николаевны, она готовилась к 30-минутному уроку в течение недели.

Происходящее в образовательной системе взаимопроникновение традиционных дисциплин требовало выработки новых подходов к раннему языковому образованию. Так появилось требование перехода от «предметоцентризма к образовательным областям». В результате в учебном процессе детской школы «Лингва» стала осуществляться интеграция учебных предметов. Апробация научных идей привела к созданию интегративной программы, получившей реализацию в практике [2, 9].

Практика и теория давали «пищу для размышления», что отражалось в научных и методических работах А. Н. Утехиной: Интегративная программа «Лингва», 1997 (соавтор Т. И. Зеленина) [7]; Веселый немецкий, 1998 [3]; Иностраный язык в дошкольном возрасте: теория и практика, 2000 [5]; Педагогические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования (соавтор Л. К. Веретенникова), 2000 [9]; Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку, 2004 (соавтор Н. Н. Ажмякова) [8]; Веселый английский, 2006 (соавтор Е. В. Маришкина) [4].

В 1998 г. Министерством народного образования Удмуртской Республики Интегративная программа «Лингва» и «Веселый немецкий» были рекомендованы к внедрению [2, 9].

В результате научных исследований, связанных с вопросами начального языкового образования и воспитания, А. Н. Утехиной была защищена докторская, а ее учениками и единомышленниками – кандидатские диссертации:

1. Теоретико-методологические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования (А. Н. Утехина, Ижевск, 2000).
2. Построение дидактического пространства в условиях образовательной ситуации (на материале дошкольного образования) (Т. И. Белова, Белгород, 1999).
3. Педагогические условия формирования дидактической культуры учителя начальной школы (Т. В. Попова, Ижевск, 2002).
4. Обучение детей дошкольного возраста лексике удмуртского языка как неродного на этнокультуроведческом материале (Р. А. Кузнецова, Москва, 2002).
5. Межкультурное воспитание младших школьников в учебном процессе (на примере обучения иностранному языку) (Н. Н. Ажмякова, Ижевск, 2003).
6. Формирование базовой культуры учащихся начальной школы в образовательной деятельности (О. А. Замятина, Ижевск, 2006).
7. Педагогическое сопровождение развития умений работы с письменным текстом у младших школьников (Т. С. Ходырева, Челябинск, 2010).
8. Речевое развитие детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучения иностранному языку (А. В. Жукова, Ижевск, 2006; науч. рук. доц. Е. В. Осмина).

Кроме того, за эти годы появилось многочисленное количество научно-методических статей по раннему языковому образованию профессора А. Н. Утехиной и ее коллег.

В результате научных исследований и научно-методической деятельности в середине 90-х гг. в Институте иностранных языков и литературы в рамках учебного процесса появилась новая дисциплина «Теория и практика раннего обучения иностранным языкам», разработанная А. Н. Утехиной. По истечении нескольких лет ИИЯЛ вышел в Совет по филологии УМО по классическому университетскому образованию с инициативой открыть в рамках специальности «Филология» новую специализацию «Обучение иностранному языку в раннем возрасте» [10], которая была включена в перечень специализаций (Москва, 2000). Учебное пособие А. Н. Утехиной «Иностраный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика» [6], являющееся базовым для данной специализации, получило гриф Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. Таким образом, указанная специализация позволила преподавательскому коллективу вести учебный процесс с привлечением результатов исследовательской деятельности. Экспериментальной площадкой продолжает оставаться детская школа раннего языкового развития «Лингва».

Весь этот многолетний научный опыт используется при работе со стажерами и начинающими преподавателями школы. Проводятся семинары, «круглые столы», где есть воз-

возможность обсудить новые идеи и затруднения, возникающие в ходе практических занятий. Приведем отзыв, который был написан преподавателем-стажером несколько лет назад.

«Свою деятельность в детской школе «Лингва» я начала в 2000 году, тогда еще в роли наблюдателя в одной из групп Мараткановой Людмилы Ивановны. Все казалось настолько просто, и вот пришло время первых пробных уроков. Было очень сложно, но интересно: преподавать детям французский язык, заинтересовать их, сохранить дисциплину, и в конечном итоге – донести до них знания. Со временем я научилась вести урок играя, тем самым вовлекая в игру детей. Приятным было осознание того, что ты для них не студент, а учитель. И на их порой пытливые вопросы ты должна дать ответ. Многому училась и я, обучая их. Если говорить в целом о коллективе школы «Лингва», то в нем всегда царят взаимопонимание, поддержка в лице Елены Филипповны (завуч школы. – *Прим. ред.*), а Алла Николаевна всегда подскажет верное направление. Я считаю, мне выпал шанс начать свою педагогическую деятельность именно с «Лингвы», потому что здесь, с этими детьми, в прекрасном коллективе чувствуешь себя востребованным, ну, а насколько состоявшимся педагогом, судить коллегам и, разумеется, «моим» малышам 3-й и 4-й групп 2003 года выпуска» (Наталья Горбушина).

Таким образом, стажеры в детской школе «Лингва» были всегда, с момента ее появления. Так в ИИЯЛ постепенно выстраивалась система подготовки кадров для начального обучения иностранному языку. В настоящее время многие студенты, прошедшие практику в «Лингве» в разные годы, работают в дошкольных учреждениях, начальной школе, в системе дополнительного образования различных структур, дают частные уроки.

В связи с переходом на многоуровневую систему российского образования из гуманитарного направления уходит такое явление, как специальность, а значит и специализации, в том числе «Раннее обучение иностранному языку», становятся в рамках учебного процесса бакалавриата невостребованными. В то же время существует естественная потребность ученых ИИЯЛ сохранить научное направление по раннему языковому образованию, получившее признание коллег в Удмуртской Республике и за ее пределами. Для этого существуют объективные причины:

- появление Стандарта по дошкольному и начальному школьному образованию (непрерывное образование);
- обучение ИЯ в начальной школе стало обязательным;
- нехватка специалистов по раннему обучению ИЯ.

В связи с этим возникла идея создания «Школы стажеров» для целенаправленной подготовки кадров.

Обучение включает в себя несколько этапов. Сначала проводятся лекции и семинары. Стажеры имеют возможность слушать лекции по воспитанию и языковому образованию, которые организуются для родителей учащихся. Далее у них появляется возможность посещать занятия иностранного (английского, немецкого, французского), а также занятия, направленные на развитие родной речи (для дошкольников «Слово на ладошке», для младших школьников «Лингвиния») и мелкой моторики («Творческая мастерская»). Известно, что развитие речи напрямую связано с развитием мелкой моторики. На занятиях стажеры конспектируют его содержание, что позволяет анализировать методы и приемы на семинарах, которые проводят методисты школы, имеющие опыт работы с детьми. На следующей ступени они учатся сами отбирать языковой материал (мини-тексты, стихи, песни, игры и т. д.). В стажерской группе приобретается опыт работы с языковым материалом (грамотное введение материала и его закрепление), учатся проводить разные элементы урока (работа с песней, игровая деятельность, пальчиковые игры и т. д.). Как только стажеры чувствуют уверенность попробовать себя в работе с детьми, они начинают эту деятельность. Каждый стажер закрепляется за преподавателем, с которым выстраивается тот или иной урок (вначале это может быть лишь презентация языкового материала, в следующий раз стажер отвечает за игру и т. д.). Постепенно стажеры «дозревают» до того, чтобы провести весь урок

от начала до конца самостоятельно. Уроки выстраиваются вместе с методистами, а после его проведения анализируются удачные моменты и недочеты. Те, кто проходят стажерскую практику, в будущем становятся хорошими специалистами по начальному иноязычному образованию. Многолетний опыт школы показывает, что грамотно справляющиеся с обучением детей дошкольного и начального школьного возраста могут стать в дальнейшем прекрасными специалистами по обучению иностранному языку в разных возрастных группах.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. – Ижевск: Изд. дом «Удмурт. ун-т», 2001. 304 с. [Коллектив редакторов: Г. С. Коротаева, Т. И. Зеленина, А. М. Горфункель, А. В. Жукова, А. Н. Утехина, Н. В. Маханькова, Т. И. Белова, Л. И. Маратканова].
2. *Зеленина Т. И.* Развитие раннего языкового образования (из опыта ИИЯЛ УдГУ) // Иностраный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: учеб пособие / А. Н. Утехина. – 3-е изд., испр. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2013. – С. 6–14.
3. *Утехина А. Н.* Веселый немецкий: учеб. пособие. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1998. – 50 с.
4. *Утехина А. Н.* Веселый английский: учеб. пособие / А. Н. Утехина, Е. В. Маришкина. – Ижевск: Изд. дом «Удмурт. ун-т», 2006. – 52 с.
5. *Утехина А. Н.* Иностраный язык в дошкольном возрасте: теория и практика: монография. – Ижевск: Изд. дом «Удмурт. ун-т», 2000. – 246 с.
6. *Утехина А. Н.* Иностраный язык в дошкольном возрасте: теория и практика: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2013. – 186 с.
7. *Утехина А. Н.* Интегративная программа «Лингва»: Программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. Н. Утехина, Т. И. Зеленина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ижевск: Изд. дом «Удмурт. ун-т», 2000. – 66 с. (1-е изд., 1997).
8. *Утехина А. Н.* Межкультурное воспитание младших школьников в процессе обучения иностранному языку: монография / А. Н. Утехина, Н. Н. Ажмякова. – Ижевск: Изд. дом «Удмурт. ун-т», 2004. – 158 с.
9. *Утехина А. Н.* Педагогические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования: монография // А. Н. Утехина, Л. К. Веретенникова. – Ижевск: Изд-во «Удмурт. ун-т», 2000. – 132 с.
10. *Утехина А. Н.* Специализация «Обучение иностранному языку в раннем возрасте»: Рабочие программы и учебные планы (специальность «Филология») / науч. ред. Т. И. Зеленина. – Ижевск: Изд. дом «Удмурт. ун-т», 2001. – 57 с.

Жукова А. В.

Ижевский государственный технический университет

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ЭФФЕКТОВ РАННЕГО МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На фоне наличия достаточно отчетливых критериев оценки педагогических результатов мультилингвального образования, обозначенных в его целях и задачах (формируемых компетенций, знаний, умений, навыков – понимания иноязычной речи на слух, чтения, говорения на иностранном языке и пр.), существует проблема психологической оценки его развивающих эффектов.

Можно выделить несколько причин неразработанности общепризнанной диагностической схемы оценки психологических эффектов раннего мультилингвального образования.

Отметим, в первую очередь, недостаточную теоретико-методологическую проработанность важнейших конструктов в данной научной области.

К примеру, очевидно отсутствие фиксированного описания психологических особенностей мультилингвальной личности (идеального результата языкового образования), принципиально отличающих ее от монолингвальной (кроме количества употребляемых в речи языковых систем).

Традиционно к психологическим эффектам мультилингвального образования относят развитие языкового чутья («чувства языка») и языковой восприимчивости. Однако как в описании самих этих феноменов, так и в моделировании их «происхождения», содержания и генезиса существует несогласованное многообразие, отрывочность точек зрения.

Анализ отечественной научной мысли позволяет вычлнить три основных варианта определения «чувства языка» [2]: как совокупности ассоциативных обобщений языковых фактов, компенсирующей дефицит строгого знания о языке (А. М. Орлова, Б. И. Додонов и др.); как автоматической стороны речевых процессов (сводится к языковой компетенции, связанной с особыми процессами языкового мышления) (М. М. Гохленрнер, Г. В. Ейгер); как особого механизма языкового мышления (Л. И. Божович, Д. Н. Узнадзе, Н. В. Имедадзе, И. Т. Васильева). Говоря о «языковом чувстве» Г. Шпет отмечает, что оно должно обладать неким предчувствием всей той системы, в которой воплощается язык, потому что «язык дается нам в своей цельности, так что каждая частность соответствует другой... и всему целому» [цит. по: 1, 234]. Чувство языка, таким образом, есть чувство своеобразного целого и чувство взаимоотношения его частей друг с другом и с общим целым. Несмотря на некоторые разногласия, все перечисленные ученые предполагают, что языковое чутье подразумевает ориентацию преимущественно на семантическую сторону материала, а его психологическое содержание следует искать среди неосознаваемых механизмов. Последнее объясняет трудность объективации механизмов, определяющих чувство языка, а, соответственно, и конструирования педагогических технологий по его формированию.

Кроме того в литературе встречается термин «языковая восприимчивость». В целом, под восприятием речи подразумевается чувственное восприятие языковой оболочки, оно базируется обычно на чувстве языка и не осознается, независимо от особенностей того или иного иностранного языка; понимание определяется как, в первую очередь, сознательное понимание смыслового содержания речи. В логике изложенного следует предположение Б. В. Беляева, что в раннем детском возрасте путем иноязычной речевой практики у человека может быть выработан «художественный» тип владения иностранным языком, основанный на чувстве языка [1].

Помимо названного, сложности в конструировании схемы психодиагностики развивающихся эффектов раннего мультилингвального образования связаны и с объективными реалиями психологии детей дошкольного возраста.

Известно, что речь сама по себе имеет не только сложную хронологическую формулу развития в онтогенезе (с большим количеством сензитивных периодов), но и сложную, иерархически организованную многокомпонентную структуру. Более того, каждый компонент этой структуры имеет собственную динамику развития. Л. С. Выготский придавал особое значение развитию речи в аспекте анализа всего онтогенеза ребенка – именно речь опосредствует психические функции, изменяя их структуру и организацию, что оказывает регулирующее влияние на деятельность и поведение индивида в целом [4]. Тотальный, меняющийся характер влияния речи на другие, развивающиеся, психические функции в онтогенезе порождает неопределенность в выборе универсальных «координат поиска» в многомерной и обширной психической реальности человека эффектов формирования мультилингвальной личности, независимо от реализуемой образовательной технологии.

Дополнительные затруднения возникают вследствие проблематичности как таковой речевой диагностики любого назначения в раннем возрасте. Л. А. Венгер, Н. Б. Холмовская и др. отмечают, что проблема использования «вербальных» методик в дошкольном возрасте связана с трудностями дифференциации ошибочных ответов в аспекте их детерминации общим умственным или речевым развитием детей [5]. Тезис об ограниченности тестирования речевой способности с точки зрения анализа состава и строения интеллектуальных операций, лежащих в основе выполнения тестовых заданий ребенком, мы находим у Л. С. Выготского [3]. Причина указанного недостатка – полидетерминированный характер детского развития, который проявляется в значимости большого числа социальных факторов и психофизиологических условий.

Говоря о причинах трудности психодиагностики речевого развития в дошкольном возрасте, можно метафорически сказать – «это сканирование, а не раскопки»: по мнению Е. В. Осминой, любая диагностическая схема достаточно легко трансформируется в традиционное тестирование, при котором предметом исследовательского интереса выступает уже не речевая деятельность ребенка в целом, а ее отдельные факторы в виде так называемой «языковой восприимчивости» [8]. Отмечается, далее, что дети первых семи лет представляют собой уникальную возрастную группу, в которой любое диагностическое и/или педагогическое воздействие потенциально имеет экспериментально-развивающий эффект, поскольку для раннего возраста характерна недифференцированная восприимчивость к любым обучающим воздействиям. При этом речевая специфика социальной среды ребенка имеет определяющее значение не только для формирования у него специфической способности к языковому кодированию, но и для его психического развития в целом [там же].

Учитывая вышесказанное, на современном этапе развития психолого-педагогической науки мы предлагаем обратить внимание специалистов, разрабатывающих диагностические схемы развивающих эффектов раннего мультилингвального образования, не только на традиционное сопоставление психологического развития детей, изучающих и не изучающих неродные языки, но и на иные, существенные, по нашему мнению, предметы исследования.

Поскольку индивидуальная логика цереброгенеза в значительной степени определяет темпы и траекторию индивидуального психического развития [7; 9; 10], актуальной представляется нейропсихологическая диагностика, позволяющая оценить не только позитивные, но и негативные «следы» мультилингвального обучающего воздействия на созревающий (а потому восприимчивый, но и уязвимый) головной мозг ребенка. Так, например, методика дихотического прослушивания (автор – D. Kimura) позволяет зафиксировать различные варианты «сбоев» в обработке головным мозгом поступающей языковой информации. Научно-практическая ценность нейропсихологической диагностики определяется не только обусловленностью индивидуальных особенностей развития ребенка характером морфогенеза (сформированности церебральных внутри- и межполушарных отношений), но и наличием достаточного числа исследований, посвященных мозговой организации речевой деятельности би- и полилингва.

Другое «поле» исследовательской активности – диагностика развития языкового чутья, языковой восприимчивости позволит отчетливее оформить наши представления об этих феноменах (или, возможно, различных аспектах одного феномена). Так, например, нами было предложено диагностирование обнаружения ребенком дошкольного возраста иноязычного языкового пространства как показателя начала формирования языковой (точнее – иноязычной) восприимчивости [6].

Отметим, что предлагаемые диагностические направления при решении задачи оценки эффектов раннего мультилингвального образования (нейропсихологическая диагностика влияния обучающих воздействий на функционирование головного мозга, диагностика развития / формирования «языковой восприимчивости») учитывают, с одной стороны, возрастные особенности изучающих иностранные языки, а, с другой, исследовательский интерес к «оформлению» наших представлений в отношении понятий «мультилингвальная личность», «языковое чутье», «языковая восприимчивость».

Литература

1. Беляев Б. В. Психология владения иностранным языком: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1959. – 681 с.
2. Буга А. С. Чувство языка: парадигмы исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2011. № 4. URL: <http://psyedu.ru/>
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1982. – 367 с.
5. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгер, Н. Б. Холмовской, М. Б. Венгер и др. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.

6. Жукова А. В. Речевое развитие детей дошкольного возраста в условиях специализированного обучения иностранному языку: дис. ... канд. психол. наук. – Ижевск, 2006. – 185 с.
7. Осмина Е. В. Морфофункциональная незрелость ЦНС и критерии оценки детского развития // Актуальные проблемы детской и подростковой психоневрологии. – Ижевск: Экспертиза, 2001. – С. 109–120.
8. Осмина Е. В. Психологические проблемы речевого развития в детском возрасте // Раннее языковое образование: состояние и перспективы: материалы всерос. науч.-практ. конф. – Ижевск: Удм. ун-т, 2001. – С. 65–171.
9. Осмина Е. В., Семенович А. В. Нейропсихология детского возраста. – Ижевск: Удм. ун-т, 1997. – 27 с.
10. Семенович А. В., Цыганок А. А. Нейропсихологический подход к типологии онтогенеза // Нейропсихология сегодня. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 170–183.

Колодкина Л. С., Маратканова Л. И.
Удмуртский государственный университет

О ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (средствами иностранного языка)

В настоящей статье представлены сведения о работе по эксперименту, поддержанному в 2010 г. Министерством образования и науки Удмуртской Республики (проект «Разработка технологии формирования универсальных учебных действий (УУД) в процессе изучения английского языка»). На сегодняшний день в эксперименте принимают активное участие 10 школ г. Ижевска. Для проведения опытного обучения как одного из этапов эксперимента авторами статьи разработаны рабочая тетрадь «*ICDI: I can do it*» и методическое пособие для учителей по решению педагогической задачи формирования УУД на уроке иностранного языка в начальной школе.

Обращение к вопросу о формировании УУД в современной образовательной ситуации обусловлено следующими факторами:

1. Появились новые требования ФГОС НОО. Как показывает опыт, образовательная среда современной школы недостаточно готова к экспериментам и апробациям новых идей. В связи с этим выполнение требований новых ФГОС, касающихся формирования метапредметных умений школьника, вызывает определенные затруднения.
2. Опыт работы с учителями в рамках семинаров и «круглых столов» по вопросам УУД свидетельствует о том, что трудность заключается в том, что, с одной стороны, педагоги осознают значимость нововведения, воспринимая УУД не только как новое слово, но и как новое дело, а с другой стороны, не совсем точно понимают то, как должен быть изменен учебный процесс. Многие учителя подчеркивают, что они всегда работали на задачу формирования УУД. Результаты демонстрационных уроков, в которых, по мнению учителей, решается педагогическая задача по формированию УУД, показывают, что занятия являются коммуникативными и имеют интересную сюжетную композицию, но не соответствуют тому, что, в сущности, понимается под формированием метапредметных действий. Такого рода «заблуждения» учителей могут быть частично оправданы, так как специфика учебного предмета «Иностранный язык» (ИЯ) заключается в его *метапредметности*, и современный подход к изучению ИЯ – это понимание данной предметной области как интегративного, междисциплинарного и межкультурного средства общения. Тем не менее такого рода «заблуждения» свидетельствуют о стереотипности мышления и неготовности учителей к кардинальным изменениям, которые, по сути, должны иметь не только методический, но и парадигмально-концептуальный характер (например, перестройка авторитарного подхода учителя к работе на личностно-ориентированное и личностно-деятельностное взаимодействие с учащимися).

3. В научно-педагогической литературе на сегодняшний день отсутствуют разработки, отвечающие на вопросы по проблеме формирования УУД в процессе изучения ИЯ в начальной школе.
4. Методическое обеспечение формирования УУД в процессе изучения ИЯ в начальной школе практически отсутствует. Следует отметить, что требования к формированию УУД учтены в современных учебно-методических комплексах (УМК) по ИЯ как отечественных, так и зарубежных изданий, однако при работе над заданиями учебников учителю трудно отличить предметный уровень от метапредметного.

Теоретическое обоснование нововведений в системе образования объясняет, «как это должно быть», однако практика показывает, что это не всегда получается. И все-таки различные учебные и методические пособия стремятся выполнить главную цель – сократить разрыв между теорией и практикой, перевести «язык» требований и стандартов на «язык» практических действий.

Мы попытались предложить методические рекомендации и рабочую тетрадь, разработанные на основе современного понимания формирования УУД в процессе изучения ИЯ.

- Основная **цель** технологии формирования УУД – поэтапное формирование умений школьников как показателей УУД на уроке посредством интерактивных методов, форм и средств обучения.
- Одна из **задач**, сопутствующая формированию УУД, – уточнение групп учебных действий с учетом этапа обучения, специфики предмета и дальнейшее комплексирование умений каждой группы как показателей УУД.
- Основные **принципы** технологии – общедидактические, интеграция предметного и метапредметного уровней в учебном пространстве урока, сочетание принципов сознательности и деятельности.
- Основное **содержание** технологии формирования УУД реализуется в соответствии со следующими этапами: мотивационно-ориентировочным (планирование), операционально-инструментальным (тренировочным и коммуникативным), оценочно-рефлексивным, особенность которых заключается в их взаимосвязи.
- Основные **организационно-педагогические условия** реализации технологии: готовность педагога к личностно-деятельностному учебному взаимодействию со школьниками; создание развивающей среды урока посредством использования интерактивных методов, форм, средств обучения; использование проблемно-ориентированных заданий, интегрирующих предметную и метапредметную подготовку школьника (на основе ресурсов УМК и других дидактических материалов).

Предлагаемые авторами данной статьи теоретико-практические установки созвучны с основной идеей Интегративной программы «Лингва», разработанной преподавателями Института иностранных языков и литературы УдГУ проф. А. Н. Утехиной и проф. Т. И. Зелениной [3], согласно которой изучение иностранного языка в дошкольном и младшем школьном возрасте – это не самоцель, а средство развития иноязычных способностей. Интегративная основа преподавания нескольких предметов посредством одного, иностранного, языка, который является запускным механизмом для формирования у ребенка целостной картины мира, и есть уход от предметоцентризма. Авторами Интегративной программы «Лингва» сформулированы следующие задачи раннего обучения ИЯ:

- Целостное развитие ребенка и его основных психических функций.
- Развитие способностей к усвоению иностранного языка (способность общаться, фонематический слух, имитационные способности, слуховая и речевая память, логическое мышление, эмоциональное развитие, скоростное проговаривание, прежде всего на родном языке).
- Формирование интереса и мотивации к дальнейшему изучению ИЯ.
- Воспитание у ребенка чувства осознания себя как личности (адекватная самооценка и ранняя социализация).

- Формирование способов учебной деятельности (учить учиться).
- Приобщение не только к культуре родного языка, но и других стран.

Разрабатывая методические рекомендации для учителей и рабочую тетрадь для школьника, мы стремились учесть сформулированные А. Н. Утехиной и Т. И. Зелениной задачи с особым акцентом на формирование интереса и мотивации к изучению ИЯ, развитие оценки и самооценки, а также формирование способов учебной деятельности – умений учиться.

Основная задача, которую мы ставили, – помочь учителю создать собственную программу формирования УУД с учетом специфики предмета и определить разницу между предметным и метапредметным уровнями представления учебного материала; предоставить педагогу возможность сформировать современный профессиональный взгляд на урок посредством разработанных технологических карт и оценочных листов. В пособии предлагается наша точка зрения на процесс формирования УУД, позволяющая конкретизировать и отличить работу учителя в предметном поле от учебного взаимодействия со школьниками на метапредметном уровне, в рамках которого особое место занимают деятельностные педагогические приемы и техники. Специальное внимание мы уделили лингвистическому арсеналу фраз и выражений, способствующих реализации техник и приемов педагогического сопровождения процесса формирования УУД школьника на уроке иностранного языка. –

Остановимся на содержании методического пособия для учителя.

Прежде всего, отметим, что каждое умение, введенное во 2 классе на уровне «представления, образца», станет осознанным способом действия учеников в 3 и 4 классах, так как в дальнейшем список формируемых умений будет постепенно расширяться в количественном плане и углубляться по содержанию.

Рассуждая о формировании УУД в начальной школе, мы опираемся на работы группы психологов под руководством М. Р. Битяновой [1], которые предлагают рекомендации по организации педагогического мониторинга УУД. «Показатели мониторинга УУД – это конкретные умения познавательного, регулятивного и коммуникативного характера, которые можно измерить посредством диагностики. Перечень показателей необходимо составить на основе общего списка УУД, содержащихся в ФГОС НОО. Число показателей в проводимом мониторинге постепенно увеличивается. В 1 и 2 классах предметом мониторинга является сформированность восьми основных универсальных учебных действий. В 3 классе к этим показателям присоединяется еще восемь новых, и всего в мониторинге будет представлено 16 УУД. Базовым уровнем для их развития является уровень *представления*. Важно подчеркнуть, что, однажды войдя в число показателей мониторинга, то или иное УУД сохраняется в нем до конца начальной школы. В 3 и 4 классах изучается большее количество показателей, но уже на уровне применения *способа* (3 класс) и *овладения* УУД (4 класс) соответственно [2]. Раскроем данные уровни:

Уровень «Представление»: выполнение учебного действия по образцу, содержащему необходимый способ действия.

Уровень «Способ»: осуществление способа действия по прямому указанию на его название (назначение).

Уровень «Овладение УУД»: осознанный выбор способа действия в контексте учебной задачи (цели).

Процесс формирования некоторых учебных действий невозможно осуществлять без понимания сути осуществляемого способа. Следовательно, многие УУД предлагается вводить и осваивать учащимися сразу на уровне применения способа и встраивания этого способа в учебную деятельность. Сформированность УУД, так же, как и процесс формирования, изучается и реализуется на несложных в плане предметного содержания заданиях. Во 2 классе от учащихся требуется умение самостоятельно читать инструкцию к заданию и выполнять его по предложенному образцу или способу. В качестве основного инструмента формирования и мониторинга используются специально разработанные задания, которые могут быть охарактеризованы как диагностические в случае, если используются на разных этапах контроля (текущий,

промежуточный – по результатам освоения темы, итоговый – в конце года) и как учебные (тренировочные), если на их основе отрабатывается процесс формирования УУД поурочно.

В результате аналитической работы с выделенными А. Г. Асмоловым и М. Р. Битяновой умениями нами определены три группы УУД, которые могут быть сформированы во 2 классе с учетом дидактического потенциала предмета ИЯ: регулятивные, познавательные и коммуникативные. В целом педагогу важно ориентироваться в сути каждого умения, а также видеть, в каких учебных ситуациях оно формируется и проявляется.

Итак, предметом как развития УУД учащихся 2 класса, так и мониторинга являются умения:

Регулятивные

- *планирование* – умение составить план с учетом последовательности действий;
- *оценка* – умение выделить и осознать то, что усвоено, как усвоено (уровень и качество освоения) и каким образом усвоено (процесс выполнения).

Познавательные

- *анализ* – умение разделить целостную структуру предмета / объекта на его составные элементы;
- *синтез* – умение составить целое из частей;
- *классификация* – умение поделить предметы / объекты на группы по признакам;
- *обобщение* – умение подвести предметы / объекты под одно обобщающее их понятие;
- *сравнение* – умение сопоставить предметы / объекты с целью выявления их сходств и различий.

Коммуникативные

- умение *использовать речевое высказывание* в соответствии с учебной задачей.

Далее в пособии подробно описываются каждая группа УУД и технологии формирования умений.

При решении учебной задачи младшего школьника можно ориентировать только на образец как результат того, к чему ребенок должен прийти по факту выполнения учебных операций, которые в совокупности составляют учебное действие. Однако важно, чтобы школьник понимал способ действия, при помощи которого выполняется задание. Ребенок, овладевая способом действия, учится учиться, т. е. постепенно справляться с задачей без образца. Для второклассника на начальном этапе обучения языка трудно решить задачу без образца, поэтому мы предлагаем не учить детей повторению по образцу, а при помощи образца овладевать общим способом решения.

В итоге особый интерес к проблеме УУД проявляется в том, что каждый учитель, исходя из собственной практики, может определить типы уроков, на которых формирование УУД полностью (от начала урока до конца) или частично возможно. Также могут быть определены типы уроков, в рамках которых реализацию программы УУД трудно представить. Таким образом, в качестве перспективы для исследователей и учителей можно выделить актуальную проблему классификации УУД по типам уроков, решение которой повлияет на эффективность формирования того или иного УУД на занятии.

Литература

1. *Битянова М. Р.* Методические рекомендации к рабочей тетради «Учимся учиться и действовать». Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий / М. Р. Битянова, Т. В. Меркулова, А. Г. Теплицкая. – Самара: Изд-во «Учебная литература»: Изд. дом «Федоров», 2012. – 96 с.
2. *Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; под ред. М. В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.*
3. *Утехина А. Н.* Интегративная программа «Лингва»: Программа обучения и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / А. Н. Утехина, Т. И. Зеленина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ижевск: Изд. дом «Удмурт. ун-т», 2000. – 66 с.

Кручинина Г. А.

Нижегородский государственный педагогический университет

**УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(формирование знаково-символической функции)**

Младшего школьника (с 6–7 лет до 9–10 лет) характеризует в первую очередь факт поступления в школу. С приходом в школу у ребенка происходит перестройка всей системы отношений с окружающей действительностью. Он вступает в новые, социально-значимые взаимоотношения с миром, поддерживает и выполняет правила, обязательные для школьника. Ребенок стремится помочь сверстнику; выполняет новые обязанности, от которых будет зависеть его место в коллективе.

Одним из значительных достижений в развитии личности ребенка этого возраста является, по мнению В. С. Мухиной, мотив «Я должен», который постепенно заменяет мотив «Я хочу». Школьник ощущает нужность и пользу от своих действий. Основной целью становится получение и усвоение новых знаний.

Учебная деятельность для младших школьников становится ведущей. Под ведущей деятельностью А. Н. Леонтьев понимал не просто деятельность, наиболее часто встречающуюся на определенном этапе развития, а деятельность, «в связи с развитием которой происходят главные изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» [3, 482].

Младший школьный возраст обещает ребенку новые достижения в непривычной для него учебной деятельности. И. А. Зимняя определяет учебную деятельность как «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [1, 89]. По мнению Д. Б. Эльконина, учебная деятельность, «деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий» [7, 243].

В. А. Сластенин под учебно-познавательной деятельностью понимает «специально организуемое самим обучаемым или извне познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством. Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды деятельности, которыми овладевает обучаемый» [5, 387]. Символическая деятельность является внешней формой учебно-познавательной деятельности. Учащиеся знакомятся с накопленным опытом поколений, учатся называть, обозначать, описывать словами. Большую роль в обучении играет язык. Дети осваивают язык как целостную систему знаков. Постепенно в жизнь ребенка входят слова, и он может оперировать ими, не обращаясь к материальной оболочке предметов, связанных с этими словами. Слово начинает выступать как структурная единица языка и речи. Сначала ребенок овладевает чисто внешней (т. е. звуковой) структурой знака, которая впоследствии, в процессе оперирования знаками, приводит ребенка к правильному функциональному его употреблению. Дети овладевают навыками словоизменения и словообразования. Овладение грамматическим строем языка происходит в единстве с развитием мышления. Во многих работах отмечается положительное влияние языка на психические процессы и мышление в том числе. П. В. Копнин отмечал: «Язык фиксирует достигнутые результаты знания, которые не только входят в последующий синтез мышления, но как некая форма направляет и определяет дальнейшие пути его движения». Слово (знак) помогает абстрагироваться, опредметить то, чего ребенок может не видеть, но представлять «в уме» [2, 192].

В школьном возрасте дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. На этом этапе формируется письменная речь. Происходит знакомство детей с буквами, новыми символами языка. А. Н. Шапов справедливо замечает: «Разные виды символов

составляют содержательную часть интеллектуальной деятельности ребенка. Для интеллектуальной деятельности, для её содержания важно, чтобы буквенный ряд слова и его звуковой ряд были прочно усвоены, то есть соотносились между собой. Совпадение образов, их наложение друг на друга обеспечивает успешное овладение словами» [6, 42].

Усвоение речи, как знаково-символической системы несет в себе ряд особенностей. Особенности, по замечанию Н. Г. Салминой, «проявляются прежде всего в том, что структурная организация языковой системы, алфавит определяются самим языком, его усвоение осуществляется не через заучивание алфавита и правил употребления, бесконечного набора частных инструкций, а через овладение многоуровневой структурой языка, совершающееся неосознанно в процессе общения ребенка и взрослого, в предметно-практической деятельности по реализации реальных потребностей ребенка» [4, 116]. Ребенок усваивает готовые значения слов. Он относит предметы, обозначенные одинаковыми звуками, к одному классу. Ряд исследований выявило у детей отсутствие рефлексии на речевые единицы (звуки в словах, слова – в предложениях). Постепенно речь ребенка освобождается от ситуативного контекста. Слово становится компонентом знаковой ситуации. Знаково-символические средства языка способствуют повышению уровня обобщенности и абстрагированности формируемых знаний. В младшем школьном возрасте дети сознательно овладевают речью в процессе обучения. Дети способны членить высказывания на единицы (слова, слоги, звуки), устанавливать связи между звуками и буквами. Учащиеся приобретают навыки, умения и знания в речевой деятельности на иностранном языке, а, следовательно, языковые и речевые способности.

На уроках иностранного языка дети знакомятся с новыми способами обозначения знаковых им предметов и действий. Учащиеся учат стихи и рифмовки, задают вопросы, слушают тексты, описывают картинки, составляют предложения на иностранном языке. На каждом уроке дети накапливают и отрабатывают лексический материал. Анализ УМК И. Н. Верещагиной «English» для 2 класса показал что задания различного вида не только способствуют овладению речи на иностранном языке, но и поддерживают у учащихся познавательный интерес. Например: Do you want to know about Jen's family and her friends? Then read the tale. Текст сопровождается картинками, так как дети 8–9 лет нуждаются в визуальном сопровождении текстов. Картинки не только помогают лучше понять текст, но и способствуют обобщению прочитанного. Глядя на картинки, дети могут пересказать прочитанное.

Определяя знаково-символическую функцию как механизм усвоения и передачи накопленных знаний и способный в обобщенной форме выделять предметы или явления окружающей действительности, мы можем сказать, что средства иностранного языка способствуют развитию данной функции на основе учебно-познавательной деятельности.

Литература

1. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. *Копнин П. В.* Проблемы диалектики как логики и теории познания. – М., 1982. – 320 с.
3. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1984. – 581 с.
4. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288с.
5. *Сластенин В. А.* и др. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
6. *Шамов А. Н.* Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. – 243 с.
7. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детском возрасте. – М.: МОДЭК, 1997. – 416 с.

НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ РАЗУЧИВАНИЯ ПЕСЕН В РАННЕМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В раннем иноязычном образовании неоценимую помощь оказывают музыка и пение. Песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как в них уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении. Исполнение песен способствует совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха, содействует эстетическому воспитанию дошкольников, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого. Песни стимулируют диалогические и монологические высказывания, служат основой речемыслительной деятельности дошкольников, способствуют развитию, как подготовленной, так и неподготовленной речи. Благодаря музыке, на занятиях создаётся благоприятный психологический климат, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению языка. В песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции.

Использование песен в раннем иноязычном образовании даёт возможность детям подвигаться, потому что песни часто исполняются в движении, игре. Игра, сопровождаемая музыкой, вызывает *интерес*, захватывает и развивает воображение, побуждает к творческому воспроизведению не только игровых, но и речевых действий, так как стихи способствуют становлению артикуляции, содержат различные грамматические структуры и лексику [1, 138]. Исполнение песен, музыкальных игр, хороводов может происходить в любой подходящей ситуации.

Рассмотрим некоторые приёмы разучивания удмуртской песни «Чипыос» («Цыплята») Г. М. Корепанова-Камского на слова М. Покчи-Петрова.

1. Проблемная ситуация.

– Та чебер шыкысын куреглэн пиосыз. Кызы соосты нимало? (В этом красивом сундучке детеныши курицы. Как называют их?)

– Чипыос! (Цыплята!)

– Шонер! Чипыос. (Правильно! Цыплята). Учитель достаёт из коробки цыплят.

2. Рассматривание и описание мягких игрушечных цыплят.

– Кыщесь чипыос? (Каковы цыплята?)

– Цужесь, пичиесь, чебересь, небытэсь, мусоесь. (Желтые, маленькие, красивые, мягкие, милые).

– «Цужесь комокъёс» шуэммы луоз-а? (Можем сказать «желтые комочки?»).

– Луоз. (Можем). За учителем повторяют словосочетание «цужесь комокъёс» («жёлтые комочки»).

3. Слушание песни «Цыплята».

Учитель исполняет песню, демонстрируя рисунки, соответствующие содержанию каждой строчки:

Цужесь комокъёс (Жёлтые комочки)

Тур-тур бызьыло (Бегают быстро, размашисто).

Вож гуждорез ишкыло (Щиплют зелёную травку),

Шунды шоры учкыло (Поглядывают на солнышко):

Чипы, чипы, чипы, чипы (Цып-цып-цып-цып),

Чебересь цуж комокъёс (Красивые жёлтые комочки).

– О чём песня? Расскажите по-русски.

4. Словарная работа.

- 1) закрепление существительных (учитель на рисунках показывает цыплёнка, цыплят, травку, солнце и просит назвать их по-удмуртски, дети отвечают: чипы, чипыос, гуждор, шунды);
- 2) закрепление глаголов, обозначающих действия:
 - а) выполнение команд учителя и ответы на вопросы:
 - Пинальёс, султэ! (Дети, встаньте, пожалуйста!)
 - Оли, али тон ма кариськод? (Оленька, что ты делаешь сейчас?)
 - Мон сылһсько (Я стою).
 - Пуксьы! (Садись!)

Показывает на игрушечных цыплят:

- Нош чипы ма каре? (А что делает цыплёнок?)
- Чипы сылэ (Цыплёнок стоит).
- Чипыос ма каро? (Что делают цыплята?)
- Чипыос сыло (Цыплята стоят).
- Пинальёс, бызылэ! (Дети, побегайте!)
- Коли, тон ма кариськод? (Коленька, что ты делаешь?)
- Мон бызылһсько (Я бегаю).
- Пукселэ! (Садитесь!)

Учитель заводит одного игрушечного цыплёнка:

- Чипы ма каре? (Что делает цыплёнок?)
- Чипы бызылэ (Цыплёнок бегаёт).

Учитель заводит обоих игрушечных цыплят:

- Чипыос ма каро? (Что делают цыплята?)
- Чипыос бызыло (Цыплята бегают).

Учитель показывает на рисунке цыплят и называет их действия, дети повторяют за ним:

- Чипыос учкыло (Цыплята поглядывают).
- Чипыос шунды шоры учкыло (Цыплята поглядывают на солнышко).

5. Разучивание песни.

- 1) учитель повторно исполняет песню, демонстрируя рисунки, соответствующие содержанию каждой строчки: чипыос сыло (цыплята стоят), чипыос бызыло (цыплята бегают), вож гуждорез ишкыло (щиплют зелёную травку), шунды шоры учкыло (поглядывают на солнце);
- 2) использование приёма «эхо» (учитель поёт строчку – дети повторяют за ним);
- 3) исполнение песни с соблюдением ритма (хлопая руками, притопывая ногами);
- 4) пение с соответствующей интонацией (с чувством радости, умиления);
- 5) чередование тихого и громкого пения;
- 6) имитация игры на различных музыкальных инструментах (припевая первую строчку песни, играют на гармошке (арган), вторую – на балалайке (балай), третью – на гусях (крезь), четвёртую – на скрипке (куско крезь);
- 7) исполнение песни в сопровождении «оркестра» (учитель просит каждого ребёнка в процессе пения имитировать игру на каком-либо музыкальном инструменте).

Таким образом, использование различных приёмов в процессе разучивания песни в раннем иноязычном образовании способствует в непринуждённой обстановке быстрому усвоению лексики и развитию интереса к изучению языка.

Литература

1. Утехина А. Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: теория и практика. – Ижевск: Удмуртский университет, 2000. – 247 с.

Максютова Г. Ю.

МОУ ДОД Центр эстетического воспитания детей «Орнамент», г. Чита

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНИКАМ

Современный дошкольник – это житель XXI в., эпохи динамичного прогресса во всех сферах жизнедеятельности человека, что вызывает как позитивные изменения, так и определенные трудности при организации образовательного процесса детского центра. Ребенок – дошкольник теряется в потоке объемной информации. Утверждение отечественного ученого-физиолога И. П. Павлова: «Даже сильную голову можно сломать» – сохранило свою актуальность и отражает возможные последствия погружения детей в сверхнасыщенную информационную среду. Поэтому современная педагогическая реальность предъявляет высокие требования к задачам, методам и содержанию образования ребенка дошкольного возраста.

Современные дошкольные учреждения должны выполнять функцию максимального развития личности, раскрытия способностей и индивидуальности. Раннее обучение иностранным языкам – это такое обучение, которое осуществляется на основе интуитивно-практического подхода в период с момента рождения ребенка до его поступления в школу.

Проблема коммуникативной успешности, её формирования дошкольном возрасте в современной образовательной среде является одной из актуальных, так как существует острая необходимость разработки таких подходов, концепций, которые бы обеспечивали возможность реализации качественно-новой личностно-ориентированной развивающей модели начальной школы, связанной с обеспечением речевого и коммуникативного развития учащихся.

На сегодняшний день во всем мире широкое развитие получили информационные коммуникативные технологии, необходимость внедрения которых в учебный процесс не вызывает сомнений. Современное общество характеризует процесс активного использования информационного ресурса в качестве общественного продукта в условиях функционирования всемирной информационной сети, которая позволяет обеспечить доступ к информации без каких-либо существенных ограничений по объему и скорости транслируемой информации. Появление и широкое распространение информационных технологий позволяет использовать их в качестве средства общения, воспитания. От любого учебного заведения (от дошкольного в частности) требуется внедрение новых подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных и творческих навыков учащихся на основе многовариантности содержания и организации образовательного процесса. Такие подходы должны не заменить, а значительно расширить возможности имеющихся традиционных технологий обучения.

Информационные и коммуникационные технологии открывают принципиально новые возможности в области дошкольного образования, в учебной деятельности и творчестве учащихся. При использовании информационных и коммуникационных технологий на занятиях повышается мотивация учения и стимулируется познавательный интерес учащихся, возрастает эффективность самостоятельной работы.

Язык – одно из самых великих творений человечества. Это важнейшее средство общения, тонкий и гибкий инструмент, с помощью которого формируется и выражается человеческая мысль, познается удивительный словесный мир, происходит процесс самоактуализации.

Самоактуализация – не просто красивое слово, это секрет *успешности* любой личности. Когда человек достигает своих целей, справляется с трудностями, удовлетворяет свои потребности, выполняет свои жизненные задачи, реализует планы и живет жизнью «в полном объеме», его называют успешным. Успешный человек применяет свои таланты, развивает свои способности, достигает более оптимального и эффективного уровня функционирования, чем другие. Такой человек является самоактуализированной личностью.

По мнению Е. С. Полат задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые

позволили бы каждому обучающемуся проявить свою активность, свое творчество. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т. д. [6].

Если создать ребенку необходимые «языковые условия», английский станет его вторым родным языком. Технологии преподавания английского языка для дошкольников разнообразны и интересны. Основным видом деятельности ребенка является игра. Через игру он познает мир, примеряя на себя различные социальные роли. Именно игровая форма способна заинтересовать малыша в новом для него языке, таком непонятном на первый взгляд. Игра – простейший и очень эффективный способ моделирования действительности, поэтому она занимает важное место в системе обучения. Игра – старейшая и, видимо самая универсальная форма обучения всех живых существ, обладающих интеллектом. В работе с дошкольниками используются разнообразные игры с мультимедийным сопровождением: словесные, дидактические, подвижные, музыкальные, пальчиковые, сюжетно-ролевые, игры – драматизации. Для поддержания интереса у детей весь демонстрационный материал к ним надо подбирать и оформлять красочно, ярко. На каждом возрастном этапе идет усложнение игр, в ходе которых в ненавязчивой форме происходит отработка лексики и различных грамматических структур. Дети – дошкольники познают мир через движение. Здесь особую роль играют подвижные, музыкальные и пальчиковые игры, позволяющие в активной форме усвоить лексический материал, соотнося движение и слово [2].

Простое заучивание текстов и рассказов не учит мыслить и рассуждать, анализировать полученную на языке информацию. Выученные тексты не являются частью картины мира ребенка, не влияют на эмоциональное восприятие того, что его окружает и не меняют его суждений и взглядов. Тексты можно изменить в сознании ребенка, если ему самому предоставить возможность добавлять пространство в его картину мира, делая возможным иметь более широкие суждения и искать оригинальные решения своего ЛИЧНОГО рассказа. Используя компьютер можно показывать лишь отдельные слова или фразы, отдельных героев сказки или одного члена семьи, которые постепенно превращаются в текст или сказку или рассказ о семье. Преподаватель может сам придумать «опорный конспект» или сделать такую работу вместе с учениками, что даст им впоследствии установить логическую связь и «разгадать знаки – символы». Работа подобного рода, как замечает М.Н. Ахметова, учит умению видеть пространства собственной некомпетентности в каких-либо вопросах, принимать поддержку микрогруппы, а в случае напротив, компетентности – выступать в роли «сопровождающего» (реализовать функцию педагога). Будущий учитель приобретает уверенность в своих силах, развивает активно-действенную установку, приобретает умение ориентироваться в проективном образовательном пространстве, сопереживать работающим рядом, адекватно оценивать собственные возможности [1, 191]. Опорный конспект как метод обучения обеспечивает взаимодействие обучающихся на основе операций обобщения, кодирования, «свертывания» знаний с помощью условных знаков, символов, схем и т.д. с последующим «развертыванием» их содержания в условиях КСО (коллективного способа обучения) [1, 190].

Постепенное накопление лексики и развитие диалогической речи позволяют организовать игры – драматизации по сказкам, которые знакомы детям на русском языке. Проведение этих игр проходит определенные этапы. Вначале преподаватель читает сказку детям с показом иллюстраций, использует мультимедийное сопровождение (возможно произношение некоторых слов на русском и английском языках) или использует разные виды театрализации. Затем детям предлагается назвать слова, услышанные ими в сказке. С наиболее продвинутыми детьми можно организовать обсуждение сказки по вопросам. Можно предложить игру «Восстанови диалог», возможен показ ответов в слайдовом изображении. Далее разучиваются сценки из сказки, затем идет показ сказки, используя мультимедийное сопровожде-

ние, и только после прочного усвоения всеми детьми содержания, происходит драматизация сказки, где дети сами играют роли. При этом дети могут меняться ролями, чтобы каждый ребенок усвоил лексику, адекватно реагировал на обращения и смог использовать их по мере возможности в бытовых ситуациях и почувствовал «на себе» разные характеры. Это такие сказки как «A house in the wood», «Three pigs», «Teremok». Данные инсценировки можно использовать на утренниках и вечерах развлечений, дополняя подходящими по смыслу стихами, рифмовками и песенками. На таких праздниках очень важно дать каждому ребенку выступить и почувствовать себя в ситуации успеха, «искупаться» в аплодисментах зрителей (родителей, преподавателей, детей). Драматизация сказок позволяет активизировать речь ребенка на английском языке, где используется ранее выученный лексический материал. «Словарные» игры, игры на аудирование, игры на развитие внимания, памяти и воображения, просмотр мультфильмов на иностранном языке, презентации – путешествия – все это прекрасная возможность заинтересовать ребенка – дошкольника иностранным языком и «заразить» желанием учиться.

Проблема обучения детей иностранному языку в дошкольном возрасте постоянно находится под пристальным вниманием педагогов и психологов на протяжении многих лет. Современному обществу необходимы инициативные, творческие и хорошо образованные люди, готовые найти новые подходы к решению значимых социально-экономических, культурно-просветительских задач, способные быстро адаптироваться и созидать в информационном обществе.

Результат теоретического осмысления должен быть направлен на создание инновационных педагогических моделей, построенных на использовании современных технологий обучения и направленных на «формирование нового типа интеллекта, иного образа мышления, приспособленного к меняющимся экономическим, социальным и информационным реалиям» [4, 201].

Использование мультимедийных технологий в образовании предполагает выполнение последовательности этапов, которые включают: 1) теоретическое осмысление использования мультимедийных средств обучения; 2) техническую реализацию; 3) функционирование мультимедийных технологий в образовательном процессе. Первый этап является ведущим, так как в его рамках определяется цель использования мультимедийных средств обучения, разрабатывается сценарий, структура изложения учебного материала, отбирается и обрабатывается информационное составляющее. Реализация второго и третьего этапов предъявляет к преподавателю «не только высокопрофессиональных знаний в своей области, но и знаний в области информационных технологий, а также обладание доступными методами и формами организации образовательного процесса с использованием электронно-вычислительной техники» [3].

Преподавание иностранного языка дошкольникам – это период обучения «с начала» до элементарного уровня. Преподавателю нужно соблюдать концентрический принцип в подаче материала. Концентр – это отрезок учебного процесса, на протяжении которого учащиеся должны овладеть определенным комплексом грамматических структур и лексических единиц, данных (и применяемых) в типичных ситуациях общения. Отбор лексического и грамматического минимума, последовательность изложения материала определяется степенью его необходимости для решения той или иной задачи. В период дошкольного возраста допустимо введение грамматического материала лексически, а именно без объяснения правил и комментариев, которое рассчитано на запоминание. Учебный материал отбирается в соответствии со следующими принципами обучения: сознательность, коммуникативность, устное опережение, ситуативно-тематическое представление материала, аппроксимация иноязычной деятельности (т. е. допущение некоторых ошибок в речи, не нарушающих коммуникацию) наглядность [5, 201].

На сегодняшний день все программы дошкольных образовательных учреждений направлены на всестороннее развитие личности ребенка (включая разделы физического, музыкального, художественного, эстетического, экологического, нравственного воспитания и др.). Введение во все программы мультимедийного сопровождения позволит ребенку рас-

ширить представления о себе, о своих возможностях, достижениях и социальных связях с другими людьми, сформировать Образ Я и эффективнее использовать уникальный дошкольный возраст на благо развития Личности.

Организация процесса познания в период дошкольного детства должна создавать такие условия развития, которые повлекут за собой *успешное* продвижение ребенка в рамках школьного обучения вне зависимости от индивидуальных различий в умственном развитии.

Применение современных технологий в образовании создает благоприятные условия для формирования личности учащихся и отвечает запросам современного общества. Их использование на совершенно новом уровне позволяет обеспечивать интерактивность обучения, создавать специальную обучающую среду. Новые приемы овладения иностранным языком уже нужно применять очень активно, но они еще недостаточно изучены в методике обучения.

Литература

1. *Ахметова М. Н.* Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке. – Новосибирск: Наука. 2005. – 309 с.
2. *Евсеева М. Н.* Программа обучения английскому языку детей дошкольного возраста. – Волгоград: изд-во «Панорама», 2006. – 128 с.
3. *Зеткина И. А.* Студенческий научно-исследовательский педагогический клуб: опыт организации работы / И. А. Зеткина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 10–14.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. – М.: Рус. яз., 1990. – 231 с.
5. *Паршина Л. Г.* Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя музыки средствами мультимедиа в процессе вузовской подготовки // Образование и саморазвитие: научный журнал. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – № 4. – С. 48–54.
6. *Полат Е. С.* Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 24.

Морозова О. В.

Московский государственный гуманитарный университет

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на примере британской интернациональной школы)

Целью обучения говорению на иностранном языке является обучение неподготовленной речи. Неподготовленная речь – это такой уровень владения иностранным языком, при котором обучающийся в состоянии без подготовки во времени и прямых побуждений к говорению использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях [1]. При этом, диалог, будучи исходной предпосылкой общения, первичной и родовой формой человеческой общности, выступает и как оптимальный результат общения. В диалоге реализуется эмоциональная и личностная раскрытость партнеров, доверительность и искренность выражения чувств и состояний, создается эмоциональное единство и согласие. Являясь носителями языка, учителя нашей школы широко используют эту форму общения.

Практическая речевая направленность не только цель, но и средство, где и то и другое диалектически взаимообусловлено. Постоянное практическое пользование языком помогает преодолевать боязнь большинства учащихся к лингвистическим манипуляциям, делает обучение привлекательным, так как согласуется с конечной целью и тем самым обеспечивает усвоение говорения как средства общения. Прежде всего, это касается упражнений для формирования навыков и означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых

упражнений, а также исключение различных псевдоречевых упражнений в процессе развития речевого умения (к примеру диалог на уроке: Good morning, Ann. What is your name?). Иными словами, все упражнения должны быть упражнениями не в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого (а не просто учебного) партнерства в учебном общении [2].

Коммуникативность включает в себя также и индивидуализацию обучения речевой деятельности, под которой понимается учет всех свойств обучающегося как индивидуальности: его способностей, его умений осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностных свойств. Для коммуникативного метода индивидуализация является главным средством создания мотивации и активности. Свое отношение к среде человек выражает в речи. А поскольку отношение к среде всегда индивидуально, то индивидуальна, личностна и речь. При обучении иноязычной речевой деятельности индивидуальная реакция возможна лишь в том случае, если стоящая перед учеником речевая задача будет отвечать его потребностям и интересам как личности. Поэтому для вызова адекватной реакции необходим учет индивидуальных и прежде всего личностных свойств учащихся: жизненного опыта, контекста деятельности, сферы интересов, склонностей, эмоциональной сферы, мировоззрения, наконец, статуса данной личности в коллективе.

Неизменно наши преподаватели используют принцип функциональности. Принцип функциональности определяет прежде всего адекватный процессу коммуникации отбор материала, т. е.: а) отбор из тех сфер коммуникации, к участию в которых учителя готовят учащихся; б) отбор лексики не на основе глобальной частотности, а частотности для данной речевой задачи в данной ситуации; в) отбор лексики, необходимой не для тем типа «Кино», «Магазин» и т. п., а для обсуждения проблем межличностного общения; г) отбор в плане обучения говорению в основном тех проблем, которые связаны со страной учащегося, а не изучаемого языка (что необходимо делать при обучении *рецептивным* видам деятельности).

Пути реализации коммуникативной компетенции учащихся состоят в том, что формы, методы и приемы работы направлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы.

В этом плане использование инновационных педагогических технологий играет большую роль. Исследовательский метод, дискуссии мозговой штурм, технология «критического мышления», интерактивные, групповые формы и методы, коллективный способ обучения. Данные технологии развивают творческую активность, формируют мыслительную деятельность, учат школьников отстаивать свою точку зрения, помогают добиться глубокого понимания материала.

Работа в парах, в группах сменного состава позволяет решить и задачи воспитания: желание и умение сотрудничать в группах с одноклассниками. Главное в работе – школьники свободно говорят, спорят, отстаивают свою точку зрения, ищут пути решения проблемы, а не ждут готовых ответов.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2003.
2. Бим И. Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностраннный язык в школе. – 1996. – № 1.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Изучение иностранного языка – государственная, социальная и личностная потребность, которая проявляется в социальном взаимодействии и общении. Успешность общения зависит не только от желания говорящего вступить в контакт, но и от умения реализовать речевое намерение, которое зависит от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения. Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции.

Навыки коммуникативности, полученные на уроках иностранного языка, направленные на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, будут способствовать формированию мотивации к изучению иностранного языка и применению его в практических целях. Поэтому методическим содержанием современного урока иностранного языка должна быть и задача коммуникативности. Обучая ребят иностранному языку, мы учим их общаться на иностранном языке. А научить этому можно только в условиях общения, т. е. обучение иностранному языку должно быть организовано так, чтобы оно было подобно процессу естественной коммуникации. Только в этом случае будет возможен перенос сформированных навыков и умений в реальные условия. Коммуникативность означает подобие процесса обучения и процесса общения лишь по основным признакам, которые представляют собой целенаправленный и мотивированный характер речевой деятельности, наличие определенных взаимоотношений между собеседниками, образующими ситуацию общения, обсуждение тех тем, которые соответствуют возрасту и интересам учащихся, уровню их развития, использование тех речевых средств, которые функционируют в реальном процессе. Поэтому при подготовке к урокам необходимо подбирать упражнения, которые обладают вышеназванными признаками, а также были бы взаимосвязаны, представляли преемственность, то есть каждое последующее упражнение было логическим продолжением предыдущего. При составлении плана урока необходимо стремиться к тому, чтобы все этапы его были объединены общим сюжетом. Необходимо продумывать коммуникативные установки, которые даются отдельным ученикам и всему классу [1].

Таким образом, для организации речевого взаимодействия и завершения акта общения учащийся должен предварительно овладеть умениями осуществлять отдельные коммуникативные намерения и выбирать из всего их многообразия те, которые адекватны определенной цели ситуации и цели акта общения. Из этого вытекает последовательность формирования коммуникативных умений в процессе обучения иноязычному общению: сначала элементарные умения, коррелирующие с реализацией одного коммуникативного намерения, затем сложные коммуникативные умения, которые формируются на базе первых и представляют собой умение решать комплекс коммуникативных задач, обеспечивающих достижение глобальной цели общения. Комплекс вышеперечисленных коммуникативных умений и составляет способность обучаемого осуществлять устное неофициальное общение.

Основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. От коммуникативной компетенции во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Ребенок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим его людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает больший психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией. И, напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения неприязни, одиночества в классе, может провоцировать асоциальные формы поведения.

Коммуникативная компетенция учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни. Современные школьники имеют возможность изучать иностранный язык и одновременно развивать свою коммуникативную компетенцию. Для разговорной речи характерны непринужденность отношений между партнерами коммуникации, неподготовленность речевого акта и отсутствие установки на сообщение, имеющее официальный характер [2].

Литература

1. Жилкина Д. Н. Решение коммуникативных задач в процессе обучения иностранному языку // Иностранный язык в школе. – 1992. – № 1.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам, базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и училищ. – М.: Просвещение, 2010. – 239 с.

Ризаева Л. М.

Башкирский государственный университет

ПРИЕМ КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ДИАЛОГУ КУЛЬТУР У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема сосуществования народов на континенте и на планете Земля в целом всегда была актуальной и в разные времена человеческой истории решалась по-разному. Полярными путями решения всего комплекса вопросов, связанных с этой сложнейшей проблемой межнационального взаимодействия, были, с одной стороны, войны, геноцид, межнациональные и межэтнические конфликты, террористические акты, провоцируемые крайним шовинизмом и национализмом, и дружба народов, интернационализм и мультикультурализм, с другой стороны.

Сегодня и тот, и другой опыт человеческого взаимодействия осмысливается как неудовлетворительный: первый – как варварский, дикий, а поэтому неприемлемый на данном этапе развития цивилизации, а второй, хотя и более привлекательный, однако также далекий от совершенства. Оптимальным видится третий путь – путь диалога культур или межкультурного диалога, как его принято называть за рубежом.

Общепринятого определения понятия «диалог культур» не существует: большинство определений подразумевают мультикультурность, социальную сплоченность и культурную ассимиляцию. Наиболее адекватным считается определение, предложенное Советом Европы (членом которого с 1996 года является и Российская Федерация) [4]: *«межкультурный диалог – открытый и уважительный обмен взглядами между отдельными личностями и группами людей, принадлежащими к различным культурам, ведущий к более глубокому пониманию мировосприятия партнера»* [5, 10–11].

Необходимость освоения нового типа межнациональных отношений, основанных на знании, уважении и учете культурно-специфических особенностей стран и людей-носителей чужих культур как фундаментальная основа современной жизни людей в современном мире, четко осознается везде. Отметим, что доминирование осознания диалога культур как одного из важнейших принципов жизнедеятельности современных людей и социумов, а также признание ведущими государствами и политиками диалога культур в качестве официальной доктрины и основы политики, вселяет надежду в реальность воплощения данного типа взаимоотношений между странами и народами.

Как показывает реальность, взаимопонимание, лежащее в основе успешного диалога культур, вовсе не зависит исключительно от владения языком партнера. Для взаимопонимания важно знать, понимать и уважать менталитет народа, представителем которого является партнер, а также уметь постигать его личное мировоззрение (Е. И. Пассов).

Процесс освоения диалога культур – процесс длительный, сложный. Чтобы стать и быть в нем и его субъектом, необходимы определенные личностные качества, а также умения строить отношения с людьми сначала в рамках родной, а затем и иноязычной культуры. Мы абсолютно уверены в том, что катализатором этого процесса может и должно быть образование, и, в частности, иноязычное образование, открывающее прямой доступ к чужим культурам через языки.

Вместе с тем мы глубоко убеждены, что начинать решать эту сложнейшую проблему необходимо как можно раньше, а именно, когда формируется коммуникативная система человека и осваиваются базовые умения эффективного и бесконфликтного взаимодействия ребенка с миром предметов, с живой природой и с окружающими его людьми – родителями, взрослыми и сверстниками. Истоки успешного диалогического взаимодействия человека в мире и с миром – в детстве.

Дошкольный этап иноязычного образования, призван, на наш взгляд, подготовить ребенка к тому, чтобы он чувствовал себя субъектом в диалоге культур.

Под *подготовленностью* ребенка к субъектному положению в процессе освоения и дальнейшего осуществления диалога культур мы подразумеваем сформированность у него познавательного интереса к диалогу культур. Таким образом, формирование познавательного интереса к диалогу культур, на наш взгляд, должно стать *единственной* целью дошкольного иноязычного образования, определяющей его содержание и систему приемов.

На основании теоретического анализа научных работ, а также практического опыта работы с детьми дошкольного возраста, мы сформулировали следующее определение феномена *познавательный интерес к диалогу культур* в детском возрасте:

Познавательный интерес к диалогу культур (в детском возрасте) – это особый вид интереса к двум культурам одновременно в их взаимосвязи, как правило, тесно связанный с другими видами интересов, присутствующих в жизни ребенка, являющийся закономерным следствием онтогенеза познавательного интереса в целом и характеризующийся широтой, глубиной и устойчивостью (длительностью, силой и активностью).

Заявленная нами «нетрадиционная» цель и, тем более, обозначение ее как единственной для дошкольного этапа иноязычного образования, предполагает и путь ее достижения или, иначе говоря, технологию формирования познавательного интереса к диалогу культур у детей старшего дошкольного возраста. Отметим, что под *технологией* нами понимается, вслед за Е. И. Пассовым, система образовательных приемов (Е. И. Пассов).

Рамки статьи не позволяют нам подробно изложить всю технологию, поэтому мы сосредоточимся на изложении специфики приема как технологической единицы, предназначенной для формирования познавательного интереса к диалогу культур.

Прежде чем перейти к изложению особенностей приемов, направленных на формирования познавательного интереса к диалогу культур, остановимся на параметрах познавательного интереса, позволяющих определить эффективность разработанных нами приемов.

В дошкольном возрасте новизна и яркость преподнесения предмета, с одной стороны, и социальные мотивы, такие как убежденность родителей в необходимости знания английского языка для будущей профессии, с другой стороны, могут вызвать первоначальную **заинтересованность** в ребенке, которая в нашей терминологии может быть охарактеризована как узкий познавательный интерес (только к английскому языку) или широкий, но поверхностный, познавательный интерес (к разрозненным фактам иностранной культуры и языка). Данные виды познавательного интереса возможны в онтогенезе развития познавательного интереса, но они являются лишь *предпосылками* к появлению подлинного *познавательного интереса к диалогу культур*.

Подлинный познавательный интерес к диалогу культур характеризуется следующими параметрами: 1) ***широта***, т. е. направленность интереса субъекта на культуру в целом, 2) ***глубина***, предполагающая интерес субъекта к «вертикальным связям», т. е. причинно-следственным закономерностям в культуре и языке (этимология слов, синонимия, антонимия), 3) ***устойчивость*** или длительный интерес субъекта к культуре, 4) ***активность*** субъекта, про-

являющаяся в инициативности (задавание вопросов, подключение к деятельности сверстников и взрослых, проявление наставнического отношения к ним), 5) **сила**, т. е. проявление субъектом воли, настойчивости в познании, способности преодолевать трудности.

Первичные этапы развития познавательного интереса к диалогу культур можно образно соотнести с его финальным этапом, так же как состояния **влюбленности** и **любви**. Целью нашего исследования являлось нахождение путей формирования широкого, глубокого, устойчивого, активного и сильного познавательного интереса к диалогу культур уже в старшем дошкольном возрасте. Реализация данной цели потребовала большой и трудоемкой работы как со стороны исследователя, разрабатывавшего технологию формирования познавательного интереса к диалогу культур у детей старшего дошкольного возраста, так и со стороны взрослых, окружавших детей в ДООУ и в семье.

Из вышесказанного следует, что основу разработанной нами технологии составляет приём, рассматриваемый Е. И. Пассовым в качестве технологической единицы иноязычного образования. Авторское понимание приема было адаптировано нами к задачам данного исследования. С учетом этого замечания представим нашу интерпретацию этого понятия: прием – это технологическая **единица, интегрирующая три существенных параметра образовательного процесса, направленного на формирование познавательного интереса к диалогу культур дошкольника, а именно: 1) условий (внешних и внутренних), 2) средств (духовно-материальных и операционных), 3) способов их применения для создания вокруг ребенка культурно-языкового пространства диалога культур, а также обеспечения ребенка деятельной средой для овладения компонентами данного пространства.**

Проиллюстрируем данное толкование двумя схемами и комментарием к ним (см. ниже):

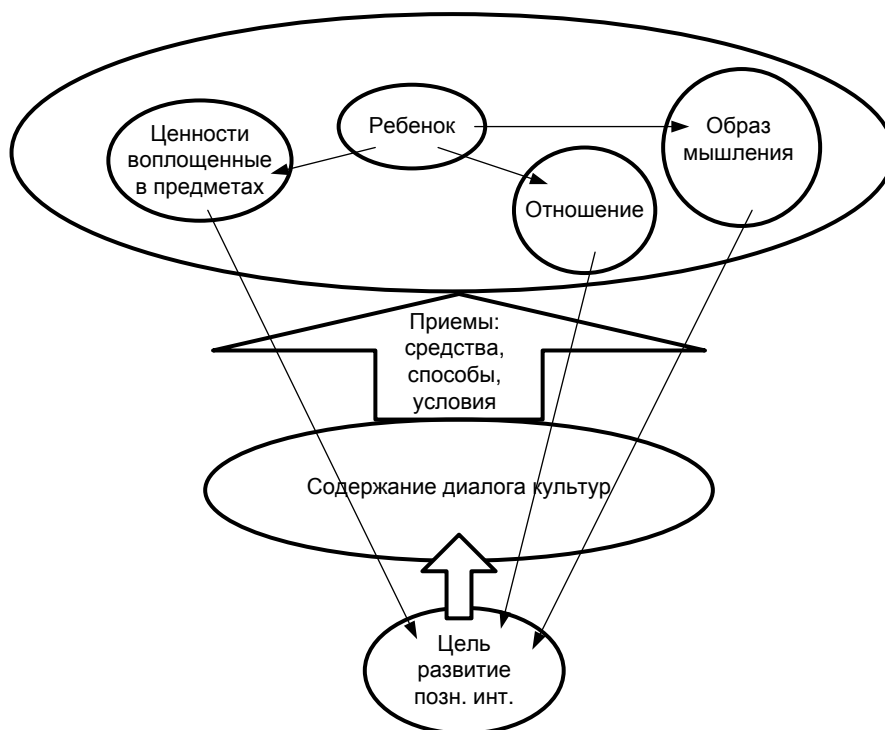


Схема 1. Прием как единица технологии формирования познавательного интереса к диалогу культур

Как видно из схемы, с помощью специфических приемов создается пространство диалога культур, в окружении которого находится дошкольник и к компонентам которого необходимо вызвать познавательный интерес с помощью познавательных действий. Таким образом, приемы являются ключевым связующим звеном между целью – формированием познавательного интереса к диалогу культур – и ребенком, а значит и основой всей технологии формирования интереса к диалогу культур.

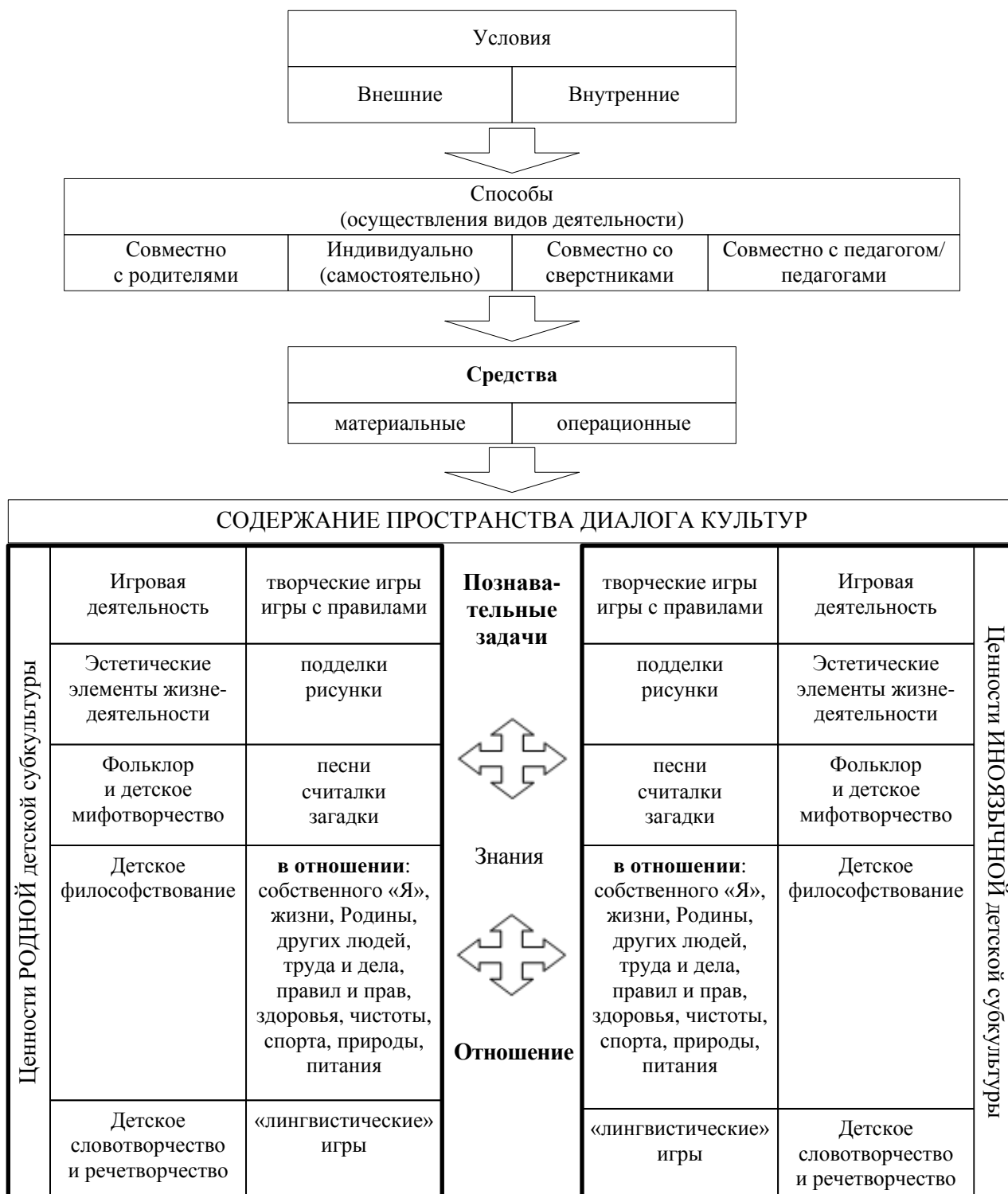


Схема 2. Прием как единица, интегрирующая базовые компоненты образовательного процесса, формирующего познавательный интерес к диалогу культур и обеспечивающего его познание

Поясним приведенную схему.

Данная схема отражает наше видение того, как осуществляется достижение планируемой цели образовательного процесса (формирование познавательного интереса к диалогу культур): учитывая определенные **условия, способы и средства**, т. е. прибегая к определенным приемам, взрослые создают вокруг ребенка пространство диалога культур, наполняя его (пространство) содержанием – специфическими знаниями, отношениями, познавательными задачами, решая которые дети совершают определенные действия в отношении ценностей двух детских субкультур – родной и иноязычной и, таким образом, познают компоненты двух культур одновременно и в их взаимосвязи.

Формирование познавательного интереса к диалогу культур – результат отбора и комбинации средств и способов при строгом учете внутренних условий и культурном (материально-духовном, ценностном и деятельностном) обогащении внешних условий.

В рамках данной статьи нет возможности привести подробную классификацию условий, средств и способов, обеспечивающих создание целевого образовательного процесса, поэтому здесь мы ограничимся лишь описанием требований к приемам формирования познавательного интереса к диалогу культур. Нами выделено семь базовых требований, которым жестко должна соответствовать разработанная нами система приемов. Назовем эти требования.

Требование 1. Приемы должны быть занимательными, НО не «аттракционными» (Р. Г. Лемберг), «потешающими» (Д. И. Писарев), «развлекающими», т. е. мера рационального и эмоционального не должна быть нарушена [3, 89].

Разнообразие методических приемов, игровой материал и эмоциональность объяснения, с нашей точки зрения, сами по себе не смогут развить познавательный интерес до устойчивого уровня. Напротив, разнообразие, содержание игрового материала и необходимый уровень эмоциональности объяснения должны определяться ситуацией общения, темой обсуждения и прочим. Злоупотребление данными параметрами превращает образовательный процесс в бесполезное развлечение.

Занимательность может, с одной стороны, быть качеством предмета или явления (К. А. Лыгалова, Н. И. Гамбург), и характеристикой приема, с другой стороны. В качестве характеристики приема занимательность, примененная рационально, может стать одним из основных средств достижения цели – формирования познавательного интереса, в случае же нерационального использования – антисредством. Как средство формирования познавательного интереса занимательность и самого факта/ явления и приема помогает поразить ребенка, заставить мгновенно понять суть знаний, прочно запечатлеть в эмоциональной памяти данный факт/ явление, данное событие, обогащает познавательный интерес, делает его устойчивым. Антисредством «занимательность» становится, когда приемы обособлены от основной познавательной задачи, отвлекают ребенка от **содержания** его познавательной деятельности. В этом случае интерес, который, как правило, оказывается неустойчивым, хотя может быть и активным, становится «непрофессиональным» (с т. зр. педагога) средством, а целью – усвоение материала. В нашем же случае имеет место обратный процесс, познавательный интерес – это цель, а материал и его занимательность – средство.

Истинная занимательность предполагает *новизну, необычность, неожиданность, странность, несоответствие прежним представлениям*. Другими словами, занимательность призвана **удивить**, однако в основе занимательности приема, рассчитанного на формирование познавательного интереса, по нашему убеждению, должен обязательно лежать занимательный факт или явление. Если этого нет, интересность занятия подменяется занимательностью. Б. Г. Ананьев так определял разницу между этими понятиями: занимательность моментальна, эмотивна, не производит существенного сдвига в умственной деятельности детей, а интересность занятия активизирует умственную деятельность не только в данный момент, а способствует организации последующей деятельности [3, 22]. Таким образом, можно говорить о зависимости устойчивости познавательного интереса от сути занимательности, т. е. является ли она лишь характеристикой приема или свойством предмета или явления.

Данную зависимость мы отобразили в схеме 3.

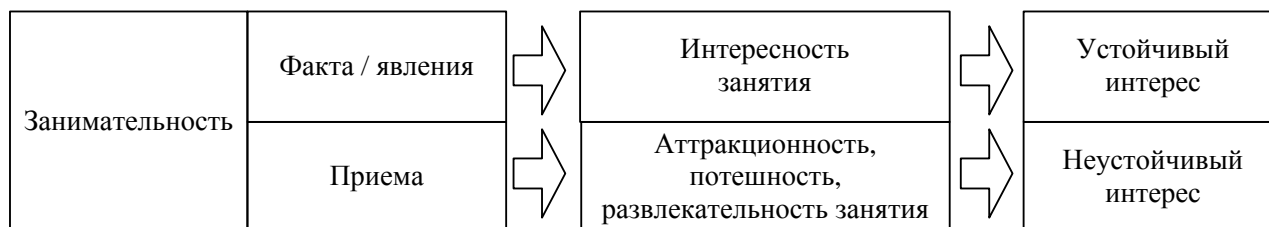


Схема 3. Сущность занимательности как основы познавательного интереса

Требование 2. Приемы должны ориентировать дошкольника на гуманистические цели, т. е. познание должно происходить не ради получения знания, а ради понимания мировоззрения конкретных людей, в т.ч. своего мировоззрения, и менталитета народов, чужого и своего.

Требование 3. Приемы должны изменять внутренний план деятельности ребенка, его отношение к познанию. Некоторые учителя рассматривают познавательный интерес как инструмент оживления учебного процесса, поэтому, используя определенные методические приемы, считают их «неким автоматически срабатывающим средством», но внешние воздействия, считают известные психологи, механически не преломляются во внутренние процессы личности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Г. С. Костюк) [3, 22].

Требование 4. Приемы должны давать чувство успеха дошкольнику, т.к. интерес напрямую связан с успехом [3, 73]. По мнению Г. И. Щукиной, одним из основных путей воспитания положительных, устойчивых и действенных интересов – это положительные, эмоциональные переживания в процессе познания, т.е. осознание своих успехов, достижений, преодоление трудностей.

Требование 5. Приемы должны «будить мысль» [3, 75] и усиливать чувства детей одновременно, выявлять значение и практический смысл для них самих [2, 35].

Как считает Г. И. Щукина, в структуре занятия, в распределении материала, заданий, необходима логика, способствующая нарастанию трудностей, ведущих к активизации мыслительных процессов, к усилению эмоциональной выразительности [3, 105]. В. Б. Бондаревский же отмечал, что один из основных путей воспитания положительных, устойчивых и действенных интересов – понимание учащимися значения изучаемого материала [3, 22]. Мы также считаем, что ребенок должен на опыте убедиться в неразрывной связи приобретаемых знаний с практикой, «прочувствовать» их жизненную значимость» [1, 22]. Однако, учитывая разницу между понятиями, значение которых объективно, и смыслом, который всегда субъективен, мы считаем, что для дошкольника, субъекта нашего исследования, первоочередным является именно смысл.

Требование 6. Приемы должны включать детей в активную самостоятельную деятельность, стимулирующую познавательный интерес.

Л. Н. Рожина приводит различные точки зрения, в т. ч. Я. А. Коменского и А. И. Герцена, в которых отмечается нежелательность чрезмерной активности со стороны воспитателя и, наоборот, необходимость развития самостоятельности и активности детей для того, чтобы сделать их учение нетрудным и интересным [2, 36].

Требование 7. Часть приемов должна быть направлена на то, чтобы проявить познавательный интерес у родителей детей, так как известно, что у любознательных мам любознательные дети.

В заключение поясним, что в основе приемов, предложенных нами для формирования познавательного интереса к диалогу культур, лежит ценностное содержание двух детских субкультур в их взаимосвязи: игровая деятельность, эстетические элементы жизнедеятельности, фольклор и детское мифотворчество, детское философствование, детское словотворчество. Но до тех пор, пока оно (содержание двух детских субкультур) просто фактически существует, как, например, иноязычные песни, игрушки и т.д. оно не может быть понято

и принято детьми. Приемы, предполагающие применение целого комплекса средств и определенных способов и с обязательным учетом условий, помогают интериоризовать содержание за счет создания пространства диалога культур вокруг ребенка и обеспечения его необходимым операционными средствами (познавательными действиями) для освоения компонентов этого пространства.

Познавательный интерес к диалогу культур является закономерным результатом использования указанных приемов, т.к. ребенок оказывается погруженным в наиболее комфортное для него пространство – пространство, основанное на **детских** субкультурах, наполненное исключительно теми видами деятельности, которые интересны ребенку, т. е. имеющими личностный смысл для ребенка. Решение познавательных задач позволяет ребенку обрести самостоятельность, быть активным, учиться преодолевать трудности, тем самым дает ему ощущение успеха в познании. Понимание смысла деятельности и ощущение успеха в познании напрямую связаны с формированием познавательного интереса.

Литература

1. *Бондаревский В. Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 145 с.
2. *Рожина Л. Н.* Формирование познавательных интересов старшеклассников в процессе обучения. – Мн.: Нар. асвета, 1970. – 152 с.
3. *Щукина Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
4. The concept of intercultural dialogue [Электронный ресурс] // Council of Europe. Intercultural Dialogue [Официальный сайт].
5. URL: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/concept_EN.asp (дата обращения: 12.03.2012).
6. White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity». – Council of Europe. – Strasbourg Cedex. – June 2008 [Электронный ресурс] // Council of Europe [Официальный сайт]. URL: Council of Europe. Intercultural Dialogue [Официальный сайт]. (дата обращения: 12.03.2012).

Утехина А. Н.

Удмуртский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА В НАЧАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ РАЗВИТИИ

Настоящий этап развития отечественного образования характеризуется прежде всего гуманизацией. Она предполагает признание ребенка как личности, признание его права на проявление и развитие своих способностей.

Ребенок пришел в нашу лингвистическую школу и основную задачу обучения мы видим в его личностном развитии, чему мы постараемся посвятить весь наш процесс обучения, а наших уважаемых родителей мы видим как непосредственных наших единомышленников и помощников, что я постараюсь раскрыть в сегодняшней лекции.

Прежде всего, мне необходимо раскрыть три основных стороны деятельности нашего триединства (преподаватели – ребенок – родители): знаем ли мы своего ребенка, каков он, каков уровень развития его психофизиологических функций, необходимых для усвоения иностранного языка (восприятия, памяти, мышления), его речевые достижения в родном языке, его поведенческие характеристики. Опираясь на знания достижений ребенка, мы выстраиваем процесс обучения, принимая во внимание требования госстандартов к организации образовательной деятельности в ДООУ и начальной школе и используя современные технологии обучения детей ИЯ, привлекая потенциал семьи для решения учебных задач. И наконец, третья направленность – чем должны овладеть дети к концу обучения в нашей школе.

Итак, смотрим, каков же он – ребенок второго десятилетия XXI века? Конечно, он очень отличается от дитяти (по П. Ф. Каптереву), описанного Коменским, Песталоцци, Ушинским, Заззо, Пиаже, Корчаком. Он не стал хуже или лучше, он просто стал другим.

В современной ситуации развития России четко проявляются реальные изменения ребенка. За период с 2005 по 2009 год снизился уровень когнитивного развития детей дошкольного возраста. Если в 2006–2007 гг. линейное визуальное мышление у дошкольников было развито как «среднее», то в 2009 г. уже как «крайне слабое». Такие компоненты когнитивного развития как дивергентное мышление (креативное) снизилось с «хорошего» до «слабого» (по материалам исследований, проведенных Психологическим институтом РАО, Московским психолого-педагогическим университетом, факультетом психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, Институтом психологии РАН).

Кроме того снизилась познавательная активность детей, возрос эмоциональный дискомфорт.

Учеными выявлена неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков. Учеными РАО установлен низкий уровень произвольности в умственной и двигательной сфере, что является, по мнению ученых, одним из наиболее тревожных симптомов.

Ученые отмечают и недостаточную социальную компетентность детей (у 25 % детей младшего школьного возраста), а именно их беспомощность в общении со сверстниками, неумение разрешать и предупреждать конфликтные ситуации. Так 30 % самостоятельных решений, предлагаемых детьми, носят агрессивный характер.

Одной из причин выявленных негативных явлений в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста является, по мнению ученых, приобщение детей к телеэкрану. По данным Института социологии РАН 60% родителей проводят досуг с ребенком перед экраном телевизора, у каждого десятого ребенка-дошкольника все свободное время проходит у телевизора, что конечно блокирует собственную деятельность ребенка. Экранная зависимость приводит к неспособности концентрироваться на каком-либо занятии, к гиперактивности, повышенной рассеянности. Такие дети нуждаются в постоянной стимуляции, которую они привыкли получать с экрана, не привыкли воспринимать слышимое и читать. Такие дети понимают отдельные слова и короткие предложения, не могут их связывать и не понимают текста в целом. Постепенно дети теряют способность, умение, желание занять себя чем-то. Они предпочитают нажать кнопку компьютера или телевизора и получать новые развлечения.

Но не все так плохо и безнадежно. Увеличивается категория одаренных детей. Есть дети с особо развитым мышлением, дети, способные влиять на других – лидеры, дети «золотые руки», дети, представляющие мир в образах, художественно одаренные дети, музыкально одаренные, спортивные дети.

Так с 2007 г. на первом плане интеллектуальные ценностные ориентации, на втором – волевые, на третьем – забота о здоровье. Образованность, настойчивость, решительность, ориентация на достижения и успех, хорошее здоровье, красивая внешность. Но ученые с тревогой отмечают, что такие эмоциональные и нравственные качества как чуткость, толерантность, милосердие, умение сопереживать занимают последние места в этой иерархии. При этом отмечаются психологические признаки: креативные способности, большая степень самодостаточности, независимости мышления. И дело не только в том, что нынешнее поколение опережает в своем развитии все предшествующие, просто у определенной группы детей (при благоприятных условиях, созданных родителями: гувернеры, воспитатели, няни) наблюдаются глубинные изменения восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления. Наблюдается повышение интеллекта.

Так, каждые пять лет IQ ребенка увеличивается на один балл и сегодня у 50 % детей старшего дошкольного возраста IQ составляет 115 баллов, что вызывает опасность переноса акцента на интеллектуальное развитие в ущерб социальному и личностному развитию.

Основные направления психического развития ребенка в дошкольном детстве

I. Формирование личности

Осознает свое «Я», свою активность, учится управлять своим поведением и деятельностью, предвидит результат и контролирует выполнение.

– Расширение сферы деятельности

Общается со сверстниками и взрослыми, осваивает навыки различных видов деятельности, проявляет личностные качества (настойчивость, организованность, инициативность, трудолюбие).

– Интенсивное познавательное развитие

Овладевает родным языком – осваивает фонетику, грамматику родного языка, обогащает словарный запас, совершенствуется восприятие цвета, формы, величины, времени.

II. Развитие психических функций

– Мышление – наглядно-действенное и наглядно-образное.

Развиваются мыслительные операции анализа, обобщения, классификации.

– Внимание

Увеличивается объем внимания, повышается устойчивость внимания, длительность внимания (10–12 минут в рамках одной деятельности). Возможное распределение внимания, его концентрация, переключение внимания с одного объекта на другой.

– Память

Носит непреднамеренный, произвольный характер. Запоминание часто механическое, постепенно переходит в образное (хорошо запоминается то, что ярко, интересно). Постепенно развивается опосредованное запоминание, т. е. вербально-логическое. Наглядно-образная память переходит постепенно в словесно-логическую, управляемую, т. е. произвольную.

III. Речевые достижения ребенка

– Фонологическое развитие

Усвоение звуков не в отрыве от слова, постоянное изменение произношения слова, вычленение слогов целиком, либо согласные отождествляются с целым словом.

– Обогащение словарного запаса

Осознание семантической стороны слова; возможно расширение и сужение значения слова.

– Синтаксическая и морфологическая дифференциация

Наличие предложений разных типов: двусловные и распространенные, монологи, диалоги, повторения, приказы, критика, вопросы, ответы; происходит постоянная имитационная и осознанная работа над грамотным оформлением высказывания (употребление предлогов, склонение имен существительных).

– Формирование коммуникативных умений

Приобретение умений взаимодействия с окружающими; усвоение вербальных и невербальных коммуникативных действий; усвоение социокультурных правил и норм.

IV. Поведенческие характеристики детей 5–8 летнего возраста

– сформированность определенных норм поведения;

– потребность в любви, признании, защищенности;

– жажда похвалы и признания;

– способность делать правильный выбор;

– умение справиться с трудной задачей;

– чувство независимости и ответственности.

Данные характеристики и достижения детей 5–8 летнего возраста изучены нашими выдающимися учеными: Л. С. Выготским, П. Ф. Каптеревым, С. Я. Рубинштейном, Л. Ф. Обуховой, Д. Б. Элькониным и зарубежными: Ж. Пиаже, современными школами лингвистики детской речи Московской (Н. И. Лепская), Санкт-Петербургской (С. Н. Цейтлин) и Гамбургской школой педолингвистики (Е. Оксаар) и другими.

Представим возможности раннего обучения ИЯ.

Интересно заглянуть в последующую образовательную ступень – начальную школу. ФГОС для начальной школы определяет следующие требования к организации обучения младшего школьника.

Развивающие	Воспитательные	Общеобразовательные	Практические
<p>Формировать чувство уверенности как основы для проявления своих индивидуальных особенностей.</p> <p>Формировать общеучебные умения (слушать, задавать вопросы).</p> <p>Развивать воображение, произвольную память и произвольное внимание на уроке.</p>	<p>Формировать навыки группового взаимодействия.</p> <p>Воспитывать уважительное отношение друг к другу, учителям, родителям.</p> <p>Воспитывать выдержку и ответственность.</p> <p>Воспитывать интерес и желание изучать ИЯ.</p>	<p>Познакомить с особенностями урока ИЯ, странами, говорящими на данном языке.</p> <p>Сформировать отношение к ИЯ как средству межличностного общения, как явлению иноязычной культуры.</p>	<p>Формировать коммуникативное ядро устно-речевого общения на ограниченном лексическом материале (рассказ о себе, друге, родителях, игрушках).</p>

Как помочь ребенку средствами ИЯ быть готовым соответствовать требованиям начальной школы?

– Развитие познавательно-мотивационной сферы ребенка (помогаем осваивать окружающий мир).

учитель	ребенок	родители
<p>Открывает в каждой теме окружающий мир (времена года, животные, пища, праздники).</p> <p>Расширяет круг человеческих предметов, вводит ребенка в мир человеческих отношений и правил человеческого взаимодействия.</p>	<p>Осваивает окружающий мир взрослых с их деятельностью, отношениями, причем возникает аффективно-привлекательная форма отношения.</p> <p>Учится действовать в окружающем мире и социальной среде.</p> <p>Идет эмоционально наполненное вхождение в жизнь, усвоение смысла человеческой деятельности.</p>	<p>Получают информацию о развитии ребенка, участвуют в жизни учебной группы.</p> <p>Беседуют о занятиях с детьми.</p> <p>Создают дома благоприятные условия для закрепления учебных достижений ребенка.</p>

– Следующей задачей обучения детей в школе «Лингва» является создание дидактических условий для преодоления детьми познавательного эгоцентризма, т. е. умению отграничивать свою точку зрения от других возможных.

учитель	ребенок	родители
<p>Создает в игре ситуации, когда происходит изменение позиции ребенка на новую позицию взрослого.</p> <p>Создает ситуации познавательной и эмоциональной децентрации ребенка путем:</p> <p>а) смены позиции;</p> <p>б) практики отношений к партнеру;</p> <p>в) координации точек зрения на смысл и значение позитивных отношений.</p>	<p>Выполняя задание в игре, меняет свое отношение к партнеру, учителю, координирует свое поведение и отношение к каким-либо проблемам, учитывая мнение, пожелание сверстников и взрослых.</p>	<p>Обращают внимание ребенка на позитивное поведение героев сказки, рассказа.</p> <p>В обсуждении смысла пословиц, поговорок, стихов стараются указать ребенку на позитивное отношение к своему окружению.</p>

– Развитие умственных действий ребенка.

учитель	ребенок	родители
<p>Организует поэтапное выполнение учебной задачи (в игре, рассказе) (интеллектуальные операции)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ориентировка детей в задании; 2. выполнение задания на предметах (рисунках, заместителях); 3. озвучивание действий в громкой речи с опорой; 4. переход умственного действия ребенка в речь (рассказ, комментарий, повествование, описание). 	<p>Под руководством учителя выполняет поэтапные интеллектуальные операции:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. слушает задание; 2. выполняет задание на предметах; 3. проговаривает в громкой речи действия; 4. описывает всё действие. 	<p>Используют предлагаемую схему развития умственных действий при выполнении каких-либо домашних дел:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. повторяют задачу; 2. составляют план выполнения задания; 3. проговаривают всё действие; 4. описывают действие.

– Развитие произвольного поведения. Под произвольным поведением понимается поведение, осуществляемое в соответствии с решением какой-либо задачи и контролируемое путем сопоставления с каким-либо образцом как эталоном.

учитель	ребенок	родители
<p>Организует на занятии сюжетно-ролевую игру, в которой предполагается сознательное воспроизведение каких-либо действий в соответствии с образцом.</p>	<p>Выполняет в игре две функции:</p> <p>а) играет свою роль;</p> <p>б) контролирует свое поведение.</p>	<p>Беседуют с детьми о соподчинении мотивов, действий, стремятся к преобладанию обдуманных действий над импульсивными, помогают ребенку управлять своим поведением, управлять собой и своими поступками.</p>

Современные требования госстандарта к организации обучения ИЯ на начальной ступени инициируют внедрение в практику образовательного процесса наукоемких и практико-ориентированных технологий:

- исследовательская технология в ходе выполнения проекта (определение проблемы, выдвижение гипотезы, выбор источников информации, анализ, синтез и презентация результатов исследования, например, в следующих темах: «Транспорт в нашей жизни», «Наши друзья – животные в зоопарке», «Французский карнавал», «Карнавал героев французских сказок»);
- игровые технологии как средство развития познавательного-мотивационной сферы, овладения рефлексивными умениями для адекватной самооценки;
- технология развития критического мышления (вызов имеющихся знаний по теме, осмысление новой информации и обобщение полученной информации).

К окончанию трехлетнего обучения ИЯ в нашей школе мы наблюдаем следующие достижения детей:

1. *Речевые достижения:*

- ребенок использует свои эмоциональные, творческие, социальные, когнитивные и языковые способности для речевого взаимодействия с учителем и другими детьми. Это значит, что ребёнок в состоянии понимать простые сообщения в рамках проработанных тем и понимать содержание простых аутентичных материалов;
- понимает незнакомые слова и выражения с опорой на зрительную и двигательную наглядность, жесты, мимику и др.;
- отличает звучащую иностранную речь от родной;
- удерживает в памяти речевые цепочки разной длины (от отдельных слов и диалогических единств до стихов, текстов песен и текстов пальчиковых игр);
- устанавливает и поддерживает контакт с партнёром по общению (здоровается, отвечает на приветствие, благодарит, называет себя, побуждает к действию, выражает желание что-то делать);
- отвечает на вопросы:
 - а) о себе (имя, возраст, о своих любимых занятиях), друге, семье;
 - б) о предмете: название, качество (цвет, размер и т. д.);
 - в) о животном: название, его характеристика (большое, маленькое, его «язык» (какие звуки издаёт), доброе, злое и т. д.);
- делает элементарное сообщение (2–3 фразы) о себе, членах семьи, друге, животном.

2. *Восприятие иноязычной и родной культуры:*

- чувствует родную и «чужую» культуру;
- различает в родном иноязычное, в иноязычном родное (сравнивает слова, звуки, атрибуты праздников);
- иноязычное воспринимает как иноязычное (речевой этикет в иностранном языке);
- преодолевает робость и страх перед встречей с иноязычным;
- открыт для восприятия других культур.

3. *Овладение учебными действиями («учится учиться»):*

- пользуется различными учебными и коммуникативными способами взаимодействия (учебные способы – так называемая мнемотехника – ребёнок учится демонстрировать знание иностранных слов с помощью картинок, игрушек; выстраивать простые грамматические структуры при помощи кубиков и других строительных материалов; изображать повадки и голоса зверушек; пользоваться голосовыми модуляциями, мимикой, жестами; выполнять задание в рисунках, аппликациях);
- использует некоторые приёмы коммуникации: спрашивает и переспрашивает, просит повторить учителя и детей в группе; по контексту узнаёт слова и выражения и пользуется компенсаторными способами коммуникации (жестами, мимикой, игрой пальчиками и т. д.) для полного понимания и замены вербальных высказываний.

Перед учеными РАО, всем педагогическим сообществом, нашей школой стоят задачи изучения особенностей современного детства и перспективы его развития:

- углубление методологических подходов к изучению детей;

- повышение качества психолого-педагогических, психофизиологических, нейропсихологических исследований, устанавливающих новообразования детской психики в таких сферах как когнитивные, мотивационные, эмоциональные, социальные;
- разработка и внедрение современных интерактивных технологий;
- необходимость разработки и апробации новых методов диагностирования изменений восприятия, мышления, памяти современного ребенка;
- определение перспектив развития ребенка в новых социокультурных условиях, приоритетов его становления на разных этапах онтогенеза.

И это не просто наша с вами задача – это наша ответственность.

Фридрих Ницше замечал, что «школа не имеет более важной задачи, как обучать строгому мышлению, осторожности в суждениях и последовательности в умозаключениях».

Ходырева Т. С.

Удмуртский государственный университет

СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

За последние три десятилетия в силу происходящих социальных, политических, экономических реформ в российском обществе существенно изменилась и система ценностей подрастающего поколения. Особенно тревожно, с нашей точки зрения, обстоят дела с освоением ценностей и норм русской культуры, обеспечивающих этническую идентичность личности, ее духовно-нравственную матрицу, исходную, материнскую основу, которая, в свою очередь, является основой успешной социализации ребенка, его вхождения не только в этнокультурное пространство русского народа, но и в социокультурное пространство современной полиэтнической России.

В связи с этим на первый план в воспитательном процессе выступает принцип культуросообразности, или принцип народности, о которой К. Д. Ушинский писал: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, и привычки, вкорененной страхом наказаний» [6, 252].

Принцип народности, основанный на национальном характере воспитания, обеспечивает формирование национального самосознания и самоидентификации, способствует национальному развитию и гармонизации межнациональных отношений в российском обществе и является основой для духовно-нравственного воспитания личности, которое понимается как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия ребенком базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [4, 11].

Духовно-нравственное воспитание ребенка требует обязательного учета его возрастных особенностей. Привитие моральных норм поведения в обществе начинается у ребенка в раннем дошкольном возрасте, что достигается использованием таких психологических механизмов воспитания, как внушение и подражание. Конечно, приобретенные таким путем знания о том, как себя вести, еще не являются личностно значимыми для ребенка, так как в силу психологических особенностей данного возраста воспитанник не может дать им оценку, он может лишь поступать в соответствии с требованиями взрослого.

Младший школьный возраст характеризуется множеством психических новообразований личности ребенка, в том числе способностью оценивать высказывания, действия

и поступки с позиций их личностной и общественной значимости, проявлением таких качеств личности, как чувство долга и ответственности перед родителями, учителями и одноклассниками, общение с которыми является важным фактором развития личности учащегося. Данные новообразования способствуют интериоризации тех нравственных установок, которые ребенок приобрел в период дошкольного детства. Кроме того, поскольку в данном возрасте у ребенка только происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, он легче поддается эмоциональному воздействию, что является залогом успешного воспитательного процесса.

Исходя из всего приведенного выше, следует заключить, что именно в младшем школьном возрасте следует уделять особое внимание духовно-нравственному воспитанию, так как в этот период закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение культурных ценностей, норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности.

Одно из направлений духовно-нравственного воспитания в младшем школьном возрасте – это привитие любви к русской культуре посредством знакомства детей с разными видами творчества – устного народного, литературного, художественного, музыкального, хореографического и т. д.

Особое внимание хотелось бы уделить словесному, литературному творчеству, которое ребенок постигает в процессе чтения художественных текстов, являющихся не только образцом грамотной, выразительной, красочной речи, не только источниками достойных примеров высокой духовности и нравственности, народной мудрости и человечности. Высокохудожественное произведение ставит перед читателем множество вопросов, заставляющих задуматься над тем, какое место занимает человек в мире, что является для человека самым главным, каким должен быть человек.

Не всегда мудрая книга дает ответ читателю: она ведет с ним диалог, она подталкивает его к размышлениям. Именно в таких ситуациях общения с книгой, обогащенных эстетическим переживанием, происходит осознание ребенком категорий добра и зла, истины и лжи – формируется ценностное отношение к себе, к миру людей, к миру предметов.

По мнению Л. С. Выготского, «всякое сильное переживание, эстетическое переживание создает очень ощутительную установку для последующих действий и, конечно, никогда не проходит бесследно для нашего поведения» [3, 238]. Следовательно, важно «качество» этого переживания, которое опосредовано пониманием замысла автора: известно, что «читатель должен быть конгениален поэту, и, воспринимая художественное произведение, мы как бы воссоздаем его каждый раз наново» [Там же, 235].

Безусловно, это сложная деятельность для ребенка младшего школьного возраста, поэтому процесс чтения-размышления, чтения-познания должен быть организован взрослыми, которым ребенок доверяет – родителями, бабушкой, дедушкой, старшими братьями и сестрами, как общение, где книга выступает полноправным субъектом взаимодействия.

Выдающийся детский психолог, автор концепции генеза общения ребенка со взрослым М. И. Лисина считает, что «общение со взрослыми и ровесниками обеспечивает обогащение содержания детского сознания, оно детерминирует его структуру, реальное развитие отдельных психических процессов, личности, сознания и самосознания. В конечном счете, оно становится тем контекстом, в котором впервые зарождается, а затем быстро прогрессирует духовная жизнь детей, и они реализуют свои человеческие сущностные силы» [5, 135].

Общение, в процессе которого посредством диалога-вчувствования в художественное произведение происходит становление и совершенствование духовного мира ребенка как ориентировочной основы его поведения, деятельности, следует назвать творческим общением. Но для того, чтобы общение стало творческим, способствовало сильному переживанию, необходимо создать условия, одним из которых является развивающая, гармоничная, комфортная среда чтения.

Для ребенка младшего школьного возраста такой средой является семья, где любят читать, где одной из главных семейных ценностей является домашняя библиотека, где вос-

питывается потребность в чтении как одна из главнейших в жизни человека, где собираются разные поколения читателей, где общение с книгой – семейная традиция, где «идет великий процесс духовного сплочения семьи, сплетения тех незримых нитей духовной близости, которые посильнее всяких формальных связей и даже экономических интересов» [2, 41].

Благодаря воспитывающей, активной семейной среде, организованной на основе свободной инициативной деятельности, ребенок осваивает бытовую культуру, культуру семейных отношений, мир русской и мировой культуры, что способствует не только развитию личности ребенка, но и ее саморазвитию, самоактуализации в соответствии с общечеловеческими ценностями, к которым, порой бессознательно, стремится любой человек, – это Любовь, Добро, Красота, Свобода, Истина. Безусловно, современная семья нуждается в этих образцах, «в честной, неопровержимой цельности идеала» [1, 47–49]. Умные, любящие родители знают, что увидеть образцы и идеал их дети смогут в классической литературе, которую объединяет общая традиция – следование общечеловеческим ценностям.

Но важным для семейного чтения, предполагающего ценностно-ориентированную, познавательно-коммуникативную деятельность, направленную на эмоционально-эстетическое восприятие, переживание, понимание и оценивание текста, является вопрос не столько о том, что читать (ответ на него можно получить из многих источников), сколько вопрос о том, как организовать совместное чтение с ребенком.

Как считает выдающийся ученый и педагог Ю. П. Азаров, «литература как гуманитарное образование не может быть бесцветной» [1, 167]. С нашей точки зрения, семейное чтение должно быть организовано как творческое общение, как диалогическое взаимодействие всех субъектов читательской деятельности, результатом которой является сформировавшееся на основе эмоционального и эстетического переживания ценностное отношение к человеческим поступкам, к миру живых и неживых предметов, ко всему, что окружает ребенка.

Одной из интересных форм организации семейного чтения может быть беседа-диалог с ребенком, организованная после просмотра мультфильма, созданного по тексту художественного произведения. Мультфильм выступает здесь как стимульный материал, как эмоциональная основа интереса к произведению, к его автору.

Обратимся к творчеству Л. Н. Толстого, великого русского писателя и педагога, главным желанием которого было научить детей творчески мыслить, сформировать их духовные потребности и нравственные качества. С этой целью писатель создал «Азбуку», «Новую азбуку» и четыре книги для чтения, предназначенные для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В «Новую азбуку» включен рассказ-быль «Филипок». Он является не только интересным, ярким эмоционально для детей и родителей: это небольшое по объему, но очень богатое по содержанию произведение может помочь родителям вызвать у детей утраченный интерес к школьному учению. По мнению современных ученых-психологов, у многих современных детей часто отсутствует интерес к учению, к познанию: ребенок, идя в школу, уже вооружен «знаниями» из Интернета, школа теряет свою привлекательность, так как дети идут туда, чтобы «отбывать повинность».

Рассказ-быль «Филипок» включен в школьную программу и изучается детьми на уроках литературного чтения во втором классе, поэтому можно прочитать его в семейном кругу несколько раньше. Заинтересовать ребенка можно, посмотрев вместе с ним мультфильм «Филипок» («Экран», 1982 г.), в котором коллектив художников-мультипликаторов очень точно, в соответствии с авторским описанием героев и сюжетом рассказа, воссоздал его на экране. Мультфильм вызывает у детей живой интерес и эстетическое переживание, массу положительных эмоций – от сострадания до радости, которые заставят ребенка задуматься о себе, о своих школьных радостях и неудачах.

Таким образом, семья, являясь естественной школой жизни для ребенка, способна создать условия активной воспитывающей среды и свободной инициативной совместной деятельности ребенка и взрослых. Одной из форм свободной деятельности в развивающей среде выступает семейное чтение произведений классической литературы, являющихся

носителями духовной культуры народа. Через диалогическое взаимодействие ребенка со всеми субъектами творческого общения происходит осознание им ценностей родной культуры как восхождение к ее истокам – духовно-нравственным народным традициям. Семейное чтение воспитывает здоровую творческую личность, создает «свободолюбивый человеческий характер всемирного божения за всех», который «хранит в себе будущее России» [1, 48]. Именно на семью как один из важнейших социальных институтов возложена в современной России миссия воспитания Гражданина и Патриота.

Литература

1. *Азаров Ю. П.* Семейная педагогика. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
2. Бестужев-Лада И. В. Окно в мир: размышления социолога о необходимости традиций семейного чтения вслух // Библиотекарь. – 1986. – № 3. – С. 40–41.
3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.
5. *Лисина М. И.* Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
6. *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. – М., 1988. – 416 с.

VI. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Веретенникова С. Н.

ОАУ С(К)О школа-интернат III–IV вида, г. Липецк

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ВОСПИТАННИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПУТЁМ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Понятие «коммуникативные технологии» отражает попытку влияния на индивидуальное и массовое дознание, что отличает его от других вариантов межличностного общения. Коммуникативными технологиями занимается теория коммуникации. Перейдя из XX в XXI в., коммуникативные технологии получают сегодня свое полное развитие. Роль коммуникатора будет постоянно возрастать по мере продвижения к информационной цивилизации и формирования гражданского общества.

В основе коммуникативных технологий лежит обмен информации. В современном мире ведущей становится концепция информационного общества.

Отличительными чертами информационного общества считаются:

- увеличение роли информации и знаний в жизни общества;
- возрастание доли информационных коммуникаций;
- создание глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, и их доступ к мировым информационным ресурсам, а также удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах.

В ходе формирования коммуникативных технологий широко используются методы поиска информации: непосредственное наблюдение; общение со специалистами по интересующему вопросу; чтение соответствующей литературы; просмотр видео, телепрограмм; прослушивание радиопередач, аудиокассет; работа в библиотеках и архивах; запрос к информационным системам, базам и банкам компьютерных данных и другие методы.

В учреждении для детей с нарушениями зрения одной из основных целей обучения является достижение детьми определённого уровня социализации, который обеспечивает полноценное функционирование детей с ограниченными возможностями здоровья в общественной системе, их психологическую защиту и безопасность при вхождении в новое жизненное пространство. В нашей школе-интернате создана модель учреждения, как система медицинских, социальных, психологических и педагогических условий, способствующих успешной интеграции, адаптации, реабилитации и личностному росту обучающихся, воспитанников в социуме. В созданной нами модели большое внимание уделяется развитию когнитивно-коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями английского языка.

Структурным подразделением Липецкого областного автономного учреждения специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III–IV вида является Центр дистанционного образования детей-инвалидов Липецкой области. С его появлением в нашем образовательном учреждении стало возможным использовать при изучении английского языка социальные медиа, видеоконференции, видеотрансляции, телемосты. В нашу образовательную практику наряду с основными составляющими коммуникационных технологий – локальных компьютерных сетей, глобальной компьютерной сети Интернет, электронной почты, видеоконференций, скайпа – мы включаем коммуникативный компонент, который вбирает в себя все формы и способы овладения языком и речью, другими видами коммуникации.

Учителя английского языка А. А. Корнева, Н. Я. Толстых, О. М. Рагушина, С. В. Фокина, Л. В. Колесникова, Е. П. Добрина, Н. М. Бадулина, Н. В. Бекетова в своей деятельности решают коммуникативную задачу, т. е. ту же педагогическую задачу, но переведённую на язык коммуникации. При этом мы выделяем следующие этапы решения коммуникативной ситуации:

1. Этап ориентирования – осознание педагогом собственного стиля общения с учащимися.
2. Этап привлечения внимания – мотивация к изучению, вербальное общение с учениками, использование тифлосредств и наглядных учебных пособий.
3. Основной этап – осуществление вербального общения.
4. Заключительный этап – организация содержательной и эмоциональной обратной связи.

Так как одним из важнейших принципов методики обучения иностранным языкам является принцип интенсивности, то, кроме учебной деятельности, нами широко проводится внеклассная работа по мотивации к изучению английского языка. В школе-интернате регулярно проводятся праздники на английском языке, где ученики читают стихи, поют песни, танцуют английские национальные танцы, инсценируют пьесы. Учащиеся 9–10 классов под руководством учителя английского языка Н. Я. Толстых активно общаются на английском языке по скайпу и электронной почте с учениками школы Франции, для которых английский язык тоже является иностранным. Традиционно с целью укрепления традиции многоязычия в мире в школе-интернате в день рождения Уильяма Шекспира 23 апреля отмечается День английского языка, когда основным языком общения среди всех сотрудников школы-интерната и ученического коллектива становится английский язык. Учащиеся 9–12 классов принимают участие в олимпиаде «Здравствуй, Америка!», в ходе которой выделяются победители – знатоки английского языка, истории, географии и культуры англоязычных стран; участвуют в видеоконференциях со школой для слепых и глухих детей города Грейт-Фоллса (штат Монтана, США), демонстрируют в записи и в режиме on-line уроки английского языка, занятия по изучению системы Брайля для своих друзей из школ-партнёров. Участие в совместных долгосрочных проектах учащихся школы-интерната нацелено на поддержку и развитие коммуникативной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья не только нашего учреждения, но и образовательных учреждений мирового сообщества, что позволяет не только развивать коммуникативные навыки по английскому языку, но и сформировать у наших воспитанников свободу мышления, творческую личность, целостную картину мира.

Реализуемая нами модель коммуникативной деятельности при изучении английского языка направлена прежде всего на социализацию детей с нарушениями зрения, на совершенствование методов и приёмов специальной работы с данной категорией детей, на изучение, обобщение опыта и внедрение инновационных образовательных технологий в области обучения английскому языку незрячих и слабовидящих детей, использование коррекционно-развивающих и компьютерных образовательных технологий.

Данная работа по социализации обучающихся, воспитанников с нарушениями зрения путём коммуникативных технологий уникальна, так как повышает уровень мотивации к изучению английского языка учащихся школы-интерната, помогает поверить подросткам с ограниченными возможностями здоровья в свои силы посредством межкультурного общения, создаёт условия для внедрения инноваций в образовательные учреждения России и других стран. Коммуникативное обучение в ходе реализации данного направления предполагает организацию учебного и внеучебного процессов как модели процесса общения, так как старшеклассники учатся технике общения, его операционной стороне, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического общения, учатся решать коммуникативные задачи, быть речевыми партнёрами в ходе диалога со сверстниками из других стран, в том числе с носителями английского языка.

В зависимости от целей общения в ходе внеклассной работы учителя английского языка выделяют пять моделей коммуникативной деятельности:

- 1) познавательная – с целью расширения информационного опыта учащихся, передачи необходимой информации, комментирования инновационных сведений;
- 2) убеждающая – направленная на то, чтобы вызвать у учащихся определённые чувства и сформировать ценностные ориентации и установки;
- 3) экспрессивная – направленная на формирование у учащихся психоэмоционального настроения;
- 4) суггестивная – используется с целью оказания воздействия на учащихся с целью изменения мотивации к изучению английского языка;
- 5) ритуальная – направленная на закрепление социальных отношений в коррекционно-образовательном процессе.

Таким образом, коммуникативные технологии при обучении слепых и слабовидящих детей английскому языку в нашем образовательном учреждении занимают одно из центральных мест и в конечном счёте вся работа направлена на социализацию обучающихся, воспитанников и приводит к формированию у них жизненных компетенций в сфере познавательной, общественной, трудовой, культурной деятельности.

Литература

1. Антонова И. Б. Повышение качества преподавания иностранного языка в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе III–IV видов // Совершенствование содержания и технологий образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. – М.: ФИРО, 2012. – С. 5–14.
2. Бельчикова Е. В. Коммуникативные технологии власти в условиях финансового кризиса // Молодёжные исследования и инициативы в науке, образовании, культуре, политике: сб. докл. IV регион. молодёжной науч.-практ. конф. – Биробиджан: ГОУВПО «ДВГСГА», 2009. – С. 16–20.
3. Зельдович Б. З. Деловое общение. – М.: Изд-во «Альфа-ПРЕСС», 2007. – С.121–124.

Забалуева Е. А.

ГКСКОУ школа-интернат III–IV вида, г. Саратов

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ – СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Социально-политические и экономические преобразования во всех сферах жизни нашего общества привели к существенным изменениям и в сфере образования. Статус иностранного языка, как школьного предмета, также изменился. Иностранный язык стал востребован благодаря расширению международных связей и вхождению нашего государства в мировое сообщество. Как следствие – появилась возможность общаться со сверстниками из других стран. Это общение раскрывает новые возможности для:

- самообразования и саморазвития;
- развития познавательной и коммуникативной деятельности;
- развития предметно-преобразующей деятельности на основе ценностно-смысловой ориентации личности в мире и обществе.

Иностранный язык стал осознаваться как средство общения, средство взаимопонимания и взаимодействия людей, средство приобщения к другой культуре. Практическое владение иностранным языком воспринимается как личностно значимое независимо от того какие возможности здоровья ты имеешь. Люди, имеющие те или иные заболевания, обладают в нашей стране равными правами и возможностями. И для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья владение иностранным языком имеет практическое применение. Глобальная сеть Интернет даёт возможность

общаться со сверстниками из других стран, обмениваться информацией, фотографиями, мнениями о событиях происходивших и происходящих в мире. В процессе обучения можно проводить он-лайн семинары, круглый стол, игры по развитию эрудиции и т. д.

Тенденции развития мирового общества предлагают при изучении иностранного языка достижение следующих целей:

1) развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих, а именно:

- речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в основных видах деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме).

При обучении незрячих и слабовидящих детей ставятся коррекционные цели. В данном случае:

- развитие речевого аппарата при говорении (произносятся иноязычные звуки развивается речевой аппарат, мимика); при чтении и письме происходит развитие мелкой моторики и развитие навыков ориентировки в малом и большом пространстве, развитие прослеживающей функции глаза, развитие согласованности глазодвигательной и глазодвигательной координации.

2) языковой компетенции – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) – со стороны коррекционного обучения – это развитие памяти, логического и абстрактного мышления;

3) социокультурная / межкультурная компетенция – приобщение к культуре, традициям, реалиям страны изучаемого языка, соответственно у ребят имеющих ограниченные возможности здоровья происходит развитие кругозора, воображения.

4) учебно-познавательная компетенция – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, для ребят с ОВЗ универсальных способов деятельности, развитие информационной компетентности;

5) развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка:

- формирование у учащихся потребности изучения иностранных языков и овладение ими как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в мире в условиях глобализации;
- формирование общекультурной и этнической личности как составляющих гражданской идентичности личности; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самопознания, толерантного отношения к проявлениям иной культуры;
- осознание необходимости вести здоровый образ жизни путём информирования об общественно признанных формах поддержания здоровья и обсуждения необходимости отказа от вредных привычек.

Таким образом, следуя поставленным общеобразовательным и коррекционным целям, при обучении детей с ОВЗ иностранному языку происходит успешная социализация ребят имеющих зрительную патологию. Владея иностранным языком они чувствуют себя успешными и готовыми к общению со «всемирным».

Захарова М. А.

Уральский государственный педагогический университет

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ КОСТНО-МЫШЕЧНОЙ СИСТЕМЫ

Одна из обязанностей образовательного учреждения в сфере охраны здоровья учащихся – это создание условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья обучающимся. Эти задачи закреплены в ряде законодательных и нормативных документов. Определено, что сохранение здоровья учащихся является одним из основных направлений и принципов организации воспитания во всех образовательных учреждениях, а также «... под здоровьесберегающими технологиями следует понимать систему мер по охране и укреплению здоровья учащихся, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды и условия жизни ребёнка, воздействующие на здоровье».

Здоровьесберегающие технологии предполагают такое обучение, при котором дети не устают, а продуктивность их работы возрастает. Это позволит детям прочно усвоить знания, избегая пика усталости от занятий в наш интенсивный информационный век.

Данные многих авторов свидетельствуют о том, что за время обучения в школе численность здоровых детей сокращается в 4–5 раз. Что же тогда говорить о детях, которые имеют проблемы со здоровьем, в частности, нарушения опорно-двигательного аппарата [6, 46].

К сожалению, медицина сегодня фактически не справляется с возложенными на неё обязанностями, в связи с этим возникает необходимость активного участия педагогов в разработке и внедрения здоровьесберегающих технологий в школьные программы в целях улучшения ситуации со здоровьем учащихся [4, 163].

О здоровье детей необходимо подумать еще задолго до того, как школьник приступил к занятиям. Детский развивающийся организм имеет свои особенности. Одной из самых острых проблем детей с нарушениями костно-мышечной системы является гиподинамия – ограничение двигательной активности учащегося. Неподвижная поза гораздо утомительнее для организма, чем движение, потому что позу «сидя» осуществляют примерно 250 мышц из 600 имеющихся у человека. Значит, время, в течение которого школьник способен удерживать статическую позу, очень невелико. Таким образом, очень важно избегать длительного непрерывного сидения за партой.

Опыт практической деятельности выявил следующие пути решения проблемы сохранения здоровья детей на уроках иностранного языка:

- использование технологий, имеющих здоровьесберегающий ресурс (уровневая дифференциация, индивидуальное обучение, групповые и игровые технологии, укрупнение дидактических единиц, развивающее обучение);
- применение активных методов обучения и форм организации познавательной деятельности учащихся;
- рациональная организация труда учителя и учеников;
- создание комфортного психологического климата;
- соблюдение СанПиН и правил охраны труда;
- чередование различных видов деятельности на уроке;
- оптимальный темп ведения урока;
- нестандартное размещение ученических рабочих мест в кабинете;
- чередование горизонтальных (работа за партой) и вертикальных рабочих плоскостей (работа у доски, стены, за партой-конторкой);
- нетрадиционная система опроса;
- музыкальное сопровождение;
- использование аудиовизуальных средств обучения.

Важно на уроках иностранного языка организовать обучение в оптимальном режиме сочетания умственной активности и разрядки, вести учет индивидуальных особенностей учащихся при смене видов деятельности, пытаться реализовать модель урока с активной динамической нагрузкой в условиях современной общеобразовательной школы хотя бы в частичном объёме (не в полном объёме – наличие государственных программ, регламентирующих учебный материал, не учитывающих индивидуальные особенности детей) [1, 39].

Сначала необходимо создать условия для продуктивной работы ребенка с заболеваниями опорно-двигательного аппарата на уроке. Главной задачей учителя иностранного языка является развитие эмоционального настроения, не дать ему угаснуть или вообще исчезнуть в течение урока в кабинете, где соблюден температурный режим, подобрана удобная мебель, грамотно оформлен кабинет. При появлении ребенка в кабинете перед началом урока учитель должен «почувствовать» каждого входящего, уловить его психологическое состояние, тем самым создать благоприятный эмоциональный климат до конца своего урока, стараясь продлить его в течение всего рабочего дня.

Поэтапная смена деятельности учащегося на уроке не дает ему утомить свой организм. Известно, лучший вид отдыха – смена деятельности. Используя и апробируя многие методы для обучения школьников иностранному языку, более эффективным в условиях нашей школы оказался проблемный метод. Он всегда ориентирован на самостоятельную деятельность каждого учащегося через организацию индивидуальной, групповой и парной форм работы. Учащийся расширяет и углубляет знания при помощи ранее усвоенной информации путем анализа и применения фактического материала. При организации урока иностранного языка учитель включает соревновательный (игровой) момент. В этом случае активность ребенка возрастает, и ни о каком переутомлении не может быть и речи! Чтобы избежать преждевременной усталости детей, надо избегать однообразия на уроках, монотонности.

У школьников появится интерес не только к знаниям, но и к способам их приобретения, если учитель будет добиваться целенаправленного развития творческих способностей учащихся. Творческий характер образовательного процесса на уроках иностранного языка является крайне необходимым условием здоровьесбережения. Включение школьника в творческий процесс снижает вероятность наступления утомления. На наш взгляд, творчество на уроке есть «возбуждение умственного аппетита» к самостоятельной работе на уроке и дома. При индивидуальном подборе предлагаются учащемуся сначала легкие задания, затем всё труднее и труднее, таким образом, закрепляется вера в собственные силы, в успех [2, 102].

Ценно при работе с детьми, у которых есть нарушения в опорно-двигательном аппарате, эмоциональное сопереживание ученика вместе с учителем, как при добывании нового материала, так и успешному решению задачи собственно самим учеником. Чтение текста не ради технической стороны этого процесса, а извлечение информации о герое текста с выражением собственного мнения о прочитанном и оценке происходящего. Например, тема «Знаменитые люди Британии» предлагает тексты о Ч. Чаплине (повествуя о его тяжелом детстве), о Флоренции Найтингель (первой сестре милосердия, спасшей тысячи жизней людей), И. Ньютоне (случайно купившем на рынке книги по математике и физике). Учитель вместе с учеником восхищаются великим актером, женщиной, которая смогла доказать миру в то время, что не только мужчины могут быть врачами и т. д., проводя параллели на свой урок и на конкретного ученика учитель радуется вместе с ним, например, правильно выполненному грамматическому упражнению, чтению вслух, которое в этот раз было без фонетических ошибок и с хорошей скоростью и т. д. То есть учитель создает у детей бодрое рабочее настроение, помогает в усвоении учебного материала и облегчает преодоление трудностей в процессе обучения, все это способствует усилению интереса детей к предмету, в частности иностранному языку [3, 42].

Учитывая требования здоровьесохранительной технологии, на уроке иностранного языка крайне необходимы минутки релаксации (физминутки, динамические паузы). Применяя их на уроке как неотъемлемую часть обучения, мы, тем самым, сохраняем здоровье учащихся. Выполняя физические упражнения, возрастает эмоциональность урока.

В классах, где учатся дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, мы очень часто используем в ходе физминуток разнообразные игры, называя их «Повторялки» или «Вспоминалки». Например, игра «Предложка». Сначала обязательно идет установка на выпрямление позвоночника, на правильную стойку. Затем называя предлоги места, производим движения руками и корпусом: On – in – under – at – above – on the left – on the right – in front of – behind – between – in the middle of. Следующий фрагмент этой же физкультминутки – «Путалка». Учитель, а затем сами ученики, называют предлоги, но движения рук и корпуса не соответствуют сказанному. Например, behind – а корпус тела наклоняет вперед.

Игра-динамическая пауза «Часики». It's twelve o'clock. – Сейчас 12 часов. (Руки подняты ровно вверх). It's six o'clock. – Сейчас 6 часов. (Руки опущены вниз). Заранее договорившись с ребятами, какая рука будет играть роль часовой и минутной стрелки, пытаемся показать, например, It's half past four. – Сейчас половина пятого. Или: It's twenty minutes to ten. – Сейчас без двадцати десять.

Игра «Дни недели, месяцы, сезоны и их предлоги». Маршируя (с разным темпом) и, делая свободные движения руками, произносим в правильном порядке названия месяцев, дней недели и сезонов. На доске обозначены два столбика с предлогами ON и IN. Детям выдаются карточки с названиями месяцев, дней недели и сезонов и предлагается повесить на магнитик в нужный столбик. Группа детей разделена на 2 части в произвольном порядке, причем каждый раз эти группы создаются по-разному. Еще вариант. Предлагаются репродукции картин или рисунки с изображением разных времен года, иллюстрации к известным праздникам. Ребята необходимо ответить на вопрос «When?» – in November, in spring, in May, on Sunday. Эти задания вновь предлагается выполнить детям на скорость. Так происходит и закрепление изученного материала, и динамическая пауза одновременно. Дети двигаются по классу свободно, выполняя задания учителя. При разнообразных видах деятельности на уроке учащимся легче усвоить новый материал и повторить уже знакомый.

Благодатная тема «Человек. Части тела и лицо». Иногда просто можно называть и показывать части тела, а затем при дальнейшем изучении темы мы поем песенку.

You put your left foot in,
You pull your left foot out,
You put your left foot in,
And you shake it all about.
And you do THE HOKEY-POKEY
And you turn yourself around
That`s what its all about!
Right foot – elbow – nose – right hand – ...

Выполняя такие простые физические упражнения, эмоциональность урока повышается.

Для снятия зрительной нагрузки во время работы в тетради или с учебником мы рекомендуем учащимся в течение всего урока при первых симптомах усталости глаз отводить взгляд вдаль на несколько секунд. Таким способом мы формируем устойчивую привычку у детей сбережения остроты зрения. Простейшие упражнения для глаз (открыть – закрыть глаза; движения глаз вверх-вниз и влево – вправо) благоприятны при неврозах и повышенном внутричерепном давлении – болезнях, которые чаще всего являются сопутствующими для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. С удовольствием дети любых возрастов любят определять изображение, спрятанное на картинке, а также рассматривать оптические иллюзии.

О зачетной работе на уроке предупреждаю детей заблаговременно, чтобы снять внутренне напряжение перед проверкой знаний. Сознательно называю такие работы не «контрольной» или «проверочной», «самостоятельной», а «практической». «Новые» дети всегда спрашивают: «Как это?» Отвечаю: «Потому что практически всё можно посмотреть в тетради или учебнике и спросить у учителя!» Но ведь время работы фиксировано, его нельзя увеличить! Если ты отвлекаешься от выполнения работы, заглядывая в тетради и спрашивая у учителя (который готового ответа не дает), рискуешь просто не успеть выполнить все

предложенные задания, тем самым оценка за работу будет не столько высока, как хотелось бы. Поэтому со временем практически уже никто не пытается списать откуда-нибудь – проще выучить дома и сделать на уроке больше. Такая позиция детей меня просто радует!

Нашим детям необходима постоянная «работа с рукой», чтобы моторные навыки не угасали. Кроме того, что мы работаем в тетрадях, записывая слова и предложения, мы уделяем большое внимание графической работе – подчеркнуть слово, обвести фразовый глагол, записать более крупно интересующее нас слово, и, безусловно, работа с ручкой другого цвета – зеленой.

Стоит отметить такой вид гимнастики, или разгрузки, как применение массажного мячика при устном ответе. Он снимает скованность и мышечное напряжение, улучшает кровообращение, развивает мелкую моторику, что способствует развитию речи. На кистях рук расположено множество рефлекторных точек, от которых идут импульсы в центральную нервную систему. Массируя определенные точки, можно воздействовать на внутренние органы, которые с этими точками связаны. Отечественные физиологи подтверждают связь развития рук с развитием мозга. В. М. Бехтерев в своих работах доказал, что простые движения рук помогают снять умственную усталость, улучшают произношение многих звуков, развивают речь. А известный педагог В. А. Сухомлинский утверждал, что «ум ребенка находится на кончике пальцев». Развитие мелкой моторики полезно не только само по себе, в настоящее время много говорят о зависимости между точным движением пальцев рук и формированием речи [5, 78].

В конце каждого урока необходимо применять разнообразные элементы рефлексии, обсуждая не только то, что усвоено нового, но и выяснить, что понравилось / не понравилось на уроке, какие моменты хотелось бы еще раз повторить, на какие задания больше уделить внимание.

Здоровьесберегающие технологии, используемые на уроках иностранного языка, способствуют укреплению сохранению здоровья детей, развивают творческий потенциал детей, снимают стресс и повышают интерес к учебе.

Литература

1. *Белкин А. С.* Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 168 с.
2. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. *Искрин С. А.* Ситуации общения в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 9. – С. 40. – 44 с.
4. *Малофеев Н. Н.* Почему стандарты едины для всех // Народное образование. – 2000. – № 2.
5. *Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Ступени, 2002. – 245 с.
6. *Нугуманова Л. Н.* Здоровьесберегающее обучение и воспитание в условиях средней школы // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 1. – С. 46–50.

Збар Н. А.

МБОУ СОШ № 53, г. Ижевск

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

(на примере изучения иностранных языков в средней общеобразовательной школе)

Зрение принадлежит к числу интереснейших явлений природы, оно позволяет человеку воспринимать 90% информации из внешнего мира. Хорошее зрение необходимо людям для любой деятельности: учебы, работы, отдыха. Плохое зрение ограничивает возможности осуществлять мечты, снижает качество жизни. Потеря зрения, особенно в детском возрасте определяет особенности его психического и социального развития.

Дети с нарушением зрения получают недостаточную информацию об окружающем мире, либо она искажена. Более того, зрительное восприятие у таких детей происходит на суженной сенсорной основе, вследствие этого снижается качественный уровень представлений о том, что их окружает. Поэтому личностное развитие ребенка с нарушением зрения обусловлено обеспечением условий, в которых он был бы успешен.

МБОУ СОШ № 53 – это общеобразовательное учреждение, которое осуществляет модель интегрированного обучения. В этом учебном году в ОУ создано 35 классов-комплектов, из них 18 классов-комплектов IV вида. Всего обучается 518 учащихся, из них 167 слабовидящих детей (в классах IV вида), в том числе 32 – ребенка-инвалида, 1 тотально слепая девочка.

Классы охраны зрения сформированы в образовательном учреждении в 1997 г. по приказу Управления образования г. Ижевска из выпускников 4 класса МСКОУ № 256.

Всего за 2008–2013 гг. проведено 34 семинара для педагогов города и республики по теме «Модель урока с позиций сохранения зрения учащихся», в том числе семинар с представителями Института микрохирургии глаза города Екатеринбург. На семинарах продемонстрированы открытые уроки, мастер-классы, тренинги.

В нашей школе дети с ограниченными возможностями здоровья не развиваются «индивидуально» (дома), они учатся в коллективе, общаются со сверстниками из общеобразовательных классов, учителями. Здесь создаются условия для равных возможностей получения образования на всех ступенях обучения. Здесь проходит социализация детей, устранение препятствий включения данной категории детей в самостоятельную жизнь в обществе. Сотрудничество учителей, учащихся и их родителей позволяет выпускникам быть конкурентоспособными. При этом школа заботится о сохранении остаточного зрения учащихся.

Для выполнения вышеперечисленных задач в школе созданы специальные условия.

Нормативно-правовая база: в 2011 г. школа получила лицензию на общеобразовательную программу специальных коррекционных классов IV вида. Разработаны программы курсов коррекционной подготовки. Успешно прошла аккредитация первого и второго образовательного уровня.

Специальные условия: срок обучения в классах 4 вида – 12 лет (начальная школа – 4 года, среднее звено – 6 лет, старшая школа – 2 года). Наполняемость классов – не более 12 человек. 3-х разовое бесплатное питание детей. Специально подготовленный раздаточный материал. Республиканская библиотека для слепых (это 1 из основных социальных партнеров) по нашему запросу издает для слабовидящих детей учебники с укрупненным шрифтом, аудиоматериал, наглядный материал, обеспечивает специальной литературой педагогов.

Коррекционное сопровождение: на каждого ребенка составлена карта психолого-педагогического сопровождения учащегося. С детьми коррекционных классов работают медсестра-ортоптистка, врач-офтальмолог, учителя-логопеды, дефектологи, психолог, психиатр.

Кадровое обеспечение: к 2012 г. практически все педагоги школы прошли курсы профессиональной переподготовки в Филиале Московского психолого-социального института по программе «Педагогика. Коррекционно-педагогическая деятельность специалистов по тифлопедагогике в системе ОУ».

Материально-техническая база: работает медицинский кабинет охраны зрения, где проводится лечение детей с применением специальной офтальмологической техники. Тифлокабинет. Медиа-библиотечный центр.

Однако усилиями только образовательного учреждения все поставленные задачи выполнить невозможно. При активной деятельности педагогов сформировался круг заинтересованных партнеров из всех социальных сфер.

Одним из старейших партнеров является Городской кабинет охраны зрения, который проводит обследование детей, медицинское офтальмологическое сопровождение, определяет режим и объем зрительных нагрузок каждого учащегося, консультирует родителей, педагогов, учащихся по вопросам охраны зрения.

Сотрудничая с Республиканской библиотекой для слепых, учащиеся школы получают хорошую реабилитацию творчеством. Тактильная книга «Ижевск – 250 лет» признана лучшей и находится в Российской государственной библиотеке для слепых (г. Москва).

Сетевое взаимодействие осуществляется с ДЮСШ № 8 и 9, что позволяет достигать учащимся с ОВЗ высоких спортивных результатов. Ученики школы представляют Удмуртию на Календарных соревнованиях «Федерации спорта слепых» РФ.

Команда школы № 53 неоднократно становилась победителем и призером российских турниров по футболу среди инвалидов на Кубок Президента РФ в городе Сочи. Учащиеся МБОУ СОШ № 53 – неоднократные призеры и победители Всероссийских спартакиад детей-инвалидов, чемпионатов и первенств России по легкой атлетике, плаванию, победители первенства России по футзалу в 2010 г., победители первенства Удмуртской Республики по мини-футболу.

В рамках социального партнерства мы сотрудничаем с коррекционными образовательными учреждениями республики. Традиционным стало проведение на базе Республиканской библиотеки совместного реабилитационного мероприятия «Мир един для всех», приуроченного к Международному дню слепых.

На базе школы уже в 8 раз в декабре будет проводиться фестиваль спортивных команд и творческих коллективов специальных коррекционных школ республики «Радуга надежды».

С 2012 г. в День семьи проводится Республиканская конференция учебно-исследовательских работ «Крылья надежды», где принимают участие дети с ограниченными возможностями здоровья из Воткинска, Сарапула, Як-Бодьи, пос. Италмас, школьники из городских школ, находящиеся на индивидуальном или дистанционном обучении.

На сегодняшний день учащиеся IV вида наравне со здоровыми детьми успешно сдают единый государственный экзамен, поступают и получают образование в высших учебных заведениях. Количество выпускников из специальных классов, поступивших в ВУЗы страны, составляет около 70%.

Мы наравне с детьми из общеобразовательных классов участвуем и побеждаем в олимпиадах разного уровня.

Важным направлением деятельности школы является развитие познавательных интересов и потребностей школьников. Ведущим партнером в развитии данного направления является УдГУ. Взаимовыгодное сотрудничество дает возможность учащимся и педагогам получить квалифицированные консультации по вопросам школьных научных исследований. Студенты УдГУ проходят педагогическую практику и проводят собственные научные исследования на базе нашего ОУ.

Занятия в научном обществе «Formika» позволяют слабовидящим учащимся наравне со здоровыми детьми не только принимать самое активное участие в конкурсах исследовательских и проектных работ, но и достигать высоких результатов.

Обухов Андрей, учащийся класса IV вида, является победителем Всероссийских чтений имени Вернадского. Идеи Обухова Андрея в разработке школьного автобуса для слабовидящих детей учтены в модели современных автобусов НефАЗ.

Школа № 53 неоднократно становилась победителем городского и республиканского конкурса «Дни защиты от экологической опасности».

В летний период организуются школьные полевые практики в заповедные уголки Удмуртии. Благодаря наблюдениям и сбору материала учащиеся школы становятся победителями конкурсов исследовательских работ в области экологии, биологии, истории на всех уровнях: районном, республиканском, российском.

Захарова Мария, учащаяся класса IV вида, выступала с проектной работой по созданию Ижевского зоопарка и участия в его деятельности школьников. Она стала победителем Республиканского конкурса «Дни защиты от экологической опасности», получила гранд по этой работе.

С работой «Ценопопуляция орхидных в урочище Скипидарка» Захарова Мария стала победителем Российского конкурса «Отечество» в городе Москва. Бердышев Антон стал победителем Поволжской конференции в городе Казань с темой «Родословная моей семьи».

Изучение английского языка слабовидящими детьми – перспективное направление развития школы. Это еще одна возможность развития творческого потенциала обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Не секрет, что в скором будущем появится новый обязательный ЕГЭ по иностранному языку. Чтобы успешно справиться с ним, необходимо уже сегодня кардинально менять подходы к изучению иностранного языка. Причем, хороших результатов можно добиться, если изучение языка будет не только ради изучения. Нужно практическое применение полученных знаний, умений, навыков. После моей поездки в США, штат Монтана, обучающиеся школы № 53 не только с большим интересом слушали рассказ о том, как живут слабовидящие дети в Америке, они с большим интересом принимают участие в подготовке подарков для слепых и слабовидящих детей г. Грейт-Фолса. Совместно с коллективом Республиканской библиотеки для слепых они готовят материал об Удмуртии. В планах детей постановка английской и русской народной сказки на английском языке, запись их на видеоролик для сверстников из Грейт-Фолса.

Пользуясь случаем, хочу обратиться к факультету иностранных языков с целью привлечения студентов-практикантов, волонтеров для работы со слабовидящими детьми по повышению квалификации учителей английского языка, проведению совместных творческих проектов с обучающимися.

Проекты, праздники, всевозможные конкурсы, выставки, презентации, концерты, конференции – все это позволяет включать учащихся IV вида в процесс социализации, учит беспрепятственно общаться, осознать свой Я-образ, преодолеть неуверенность, страх, боязнь критики. А самое главное – повысить уровень социальной активности и культурного развития.

Подобная работа позволит повысить интерес к изучению иностранных языков, мотивацию к обучению; организовать досуг, развивать творческие возможности детей. И, как следствие, качественная подготовка к Единому Государственному Экзамену по иностранному языку, более широкие возможности поступления в вуз. А значит, возрастет престиж школы.

Таким образом, творческий союз педагогического коллектива и социальных партнеров в лице УдГУ приведет к успешному развитию, обучению и социализации детей с индивидуальными образовательными потребностями, которые будут иметь равные возможности со здоровыми детьми.

Кацап О. Ю.

ГБС(К)ОУ школа-интернат № 1, г. Санкт-Петербург

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНСТАЛЛЯЦИИ В ОБУЧЕНИИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Авторы «Стихов наощупь» художник Александр Райхштейн, театральные художники Елизавета Гезенцевей и Евгения Фякинская ставили своей целью при создании инсталляции помочь детям «прожить» стихотворные образы и метафоры путём активного освоения выставочного пространства (<http://www.spbdeti.org/id1812>). Как педагоги, мы поставили перед собой принципиально иную задачу – исследовать возможность включения инсталляции в процесс обучения незрячих и слабовидящих детей, превращения художественного объекта в инструмент учителя – интерактивное сенсорно-образовательное пространство. Для этого сначала необходимо рассмотреть структуру данной инсталляции и выявить наиболее важные для нас характеристики её составляющих.

Согласно определению, инсталляция – это художественная акция, соединяющая в себе разные по структуре искусства, организующие пространство и объединенные общей темой. В ее структуру могут входить реальные объекты, оптические и динамические устройства. Как новая форма пространственного искусства инсталляция синтезировала многие направления: дизайн, поп-арт, оп-арт, кинетическое искусство, минимальное искусство и концептуализм [1]. Таким образом, в качестве основных составляющих можно рассматривать само пространство, находящиеся в нём объекты и специальные устройства. Так как в «Стихах наощупь» специальные устройства являются конструктивной частью художественных объектов, представляется возможным говорить об обоих этих составляющих как об *элементах* инсталляции. Следовательно, интерактивное сенсорно-образовательное пространство состоит из пространства и организующих его различных элементов, объединённых общей темой.

Каждый элемент инсталляции должен быть безопасен, совместим (по смыслу, масштабу и т. д.) с другими элементами, нести положительную эмоциональную окраску. С точки зрения функциональности инсталляции как интерактивной образовательной среды, каждый из составляющих её элементов можно характеризовать по пяти парам признаков.

I. Стационарность – мобильность

Некоторые элементы среды строго стационарны (жёстко прикреплены к стене, потолку). В случае инсталляции «Стихи наощупь» это трава, цветы, корова. Стационарные элементы задают границы сенсорно-образовательного пространства и определяют общий тематико-ассоциативный контекст. Свободно перемещаемые элементы обеспечивают непосредственное взаимодействие ребёнка со средой, возможность становиться не наблюдателем, а полноценным участником событий: «сорвать» или «разрезать» гриб, пересадить гусеницу с места на место, «покормить» её листьями и т. д. Некоторые элементы обладают ограниченной мобильностью (жуки, бабочка, муха, осы, пауки) и способствуют заполнению пространства. В то же время они в наибольшей степени подходят для детального обследования.

II. Постоянство – заменяемость

С помощью замены отдельных элементов можно задавать интерактивному сенсорно-образовательному пространству различные тематико-ассоциативные контексты. Некоторые элементы безусловно постоянны – это несущие конструкции, создающие каркас инсталляции. Остальные элементы обладают различной степенью заменяемости, в зависимости от их конструктивных особенностей и от смыслового соответствия их заданной тематике. К примеру, при смене тематики инсталляции соответственно временам года, такие элементы, как грибы и листья могут быть отнесены к двум темам: «лето» и «осень» и не требовать замены в течение двух тематических периодов.

III. Реализм – условность

Хотя соответствие реальным объектам природы и сохранение их ключевых признаков является одной из необходимых характеристик каждого элемента сенсорно-образовательной среды, степень их «натурализма» может быть различной. Она зависит в первую очередь от того, с какой целью элемент вводится в среду: создания общего эмоционально-сенсорного впечатления (например, ощущение движения в густой траве) или детального обследования (изображения насекомых).

IV. Полисенсорность – моносенсорность

Данная пара признаков определяет, ориентирован ли конкретный элемент среды в первую очередь на какой-либо один орган чувств или обеспечивает воздействие сразу на несколько из них. Строго моносенсорным элементом является только звуковой фон инсталляции, остальные в той или иной степени полисенсорны. Например, элемент «гусеница» задействует осязание и остаточное зрение, а элемент «корова» – зрение, осязание, слух, а также пространственные и тепловые ощущения.

V. Интерактивность – декоративность

Хотя практически все элементы сенсорно-образовательной среды несут в себе возможность взаимодействия ребёнка с ними, у некоторых из них она выражена ярче, чем у других. К примеру, элемент «гриб» в большей степени интерактивен, чем элемент «колокольчик».

Степень интерактивности элемента определяется возможностью манипулирования им ребёнком, разнообразием возможных операций, наличием «ответной реакции» объекта на действия ребёнка.

С точки зрения решения коррекционных задач, интерактивное сенсорно-образовательное пространство позволяет, во-первых, предоставить незрячим учащимся возможность непосредственного чувственного познания объектов и явлений природы, обычно недоступных их восприятию (к примеру, в связи со своими размерами). Во-вторых, безопасность специально созданной среды способствует снятию напряжения и страха самостоятельного передвижения в пространстве, свойственного некоторым незрячим. К тому же многие из них обычно боятся и избегают прикосновений насекомых, травы, испытывают страх перед большими животными т. д., а игровое взаимодействие с интерактивными «игрушечными» моделями способствует ослаблению тревожности и формированию положительного эмоционального отношения к природе. В-третьих, как следствие вышесказанного, можно отметить повышение мотивации незрячих младших школьников к непосредственному познанию мира. Как известно, многие из них в результате избыточности теоретической информации о мире (книги, теле- и радиопередачи, аудиокниги и т. д.) и одновременно недостаточности непосредственного чувственного опыта свойственен вербализм знаний, создающий у ребёнка (и зачастую у окружающих его взрослых) иллюзию осведомлённости о явлениях окружающей действительности. Возможность безопасного, положительно эмоционально окрашенного и специально педагогически организованного обследования элементов сенсорно-образовательного пространства позволяет незрячим детям соотнести свои теоретические знания с предложенными моделями, способствует коррекции представлений и повышению интереса к обследованию тех же объектов в реальном мире.

Инсталляция представляет интерес и для преподавателя иностранного языка, в особенности при обучении слепых и слабовидящих младших школьников. В числе преимуществ интерактивного сенсорно-образовательного пространства – расширение спектра восприятия незрячими учащимися языкового материала, более активное вовлечение их в мотивированную средой речевую деятельность, активизация процессов запоминания (в том числе и произвольной памяти, что немаловажно при работе с детьми с задержкой психического развития и синдромом дефицита внимания и гиперактивности).

Работа в пространстве инсталляции подразумевает полное погружение незрячего ребёнка в специально организованную объёмную среду, обеспечивающую не только комплексное воздействие на все сохранные органы чувств, но и возможность взаимодействия с её элементами. Для языкового образования это важно с той точки зрения, что учащийся оказывается в ситуации «младенца», познающего речь непосредственно в массиве новых чувственных ассоциаций и впечатлений, как бы «всем телом». Образовательная ситуация не создаётся из отдельных наглядных пособий и словесных конструкций («Представьте, что мы пришли в магазин...»), а буквально окружает ребёнка со всех сторон.

Несмотря на то, что интерактивное сенсорно-образовательное пространство имеет определённую ассоциативно-тематическую привязку (например, инсталляция «Стихи наощупь» соответствует теме «Летний луг»), возможность его использования в процессе обучения иностранному языку не ограничивается только одной темой. В нём может быть реализовано последовательное расширение применения языковых средств (называние предметов; описание их (монологическая речь); ролевая игра - разговоры насекомых (диалогическая речь); составление полноценного сюжетного повествования). Занятия в интерактивном сенсорно-образовательном пространстве можно проводить на любом этапе работы: при ознакомлении с новым языковым материалом, на этапе закрепления или контроля. Поэтапное усложнение языкового материала и развитие речевых навыков учащихся в условиях получения непосредственного сенсорного опыта внутри положительно эмоционально окрашенной интерактивной среды способно обеспечить постоянный интерес и повышение мотивации учащихся. При этом наиболее эффективной формой работы в условиях интерактивного сенсорно-образовательного пространства представляется внеклассное занятие длительностью 15–20 минут.

В качестве примера можно привести конспект занятия по английскому языку для 4 класса незрячих, проведённого в пространстве инсталляции «Стихи наощупь» в период, когда она выставлялась в школе-интернате №1 им. К. Грота (Санкт-Петербург).

Цель занятия: познакомить учащихся с новой лексикой по теме «Животные»

Задачи:

- Введение и первичное закрепление лексических единиц: ant, bug, butterfly, slug, caterpillar
- Закрепление грамматической структуры «предлог+существительное» на новом лексическом материале
- Закрепление лексики по теме «Погода»
- Развитие навыков аудирования и говорения

Оборудование: инсталляция «Стихи наощупь»

Ход занятия:

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Сообщение темы занятия	Давайте вспомним английскую сказку, в которой главная героиня захотела попасть в волшебный сад и уменьшилась. Сегодня мы познакомимся с обитателями волшебного сада. Нам с вами не придётся пить волшебное зелье.	«Алиса в стране чудес» - она выпила из бутылочки с надписью «Выпей меня»
Фонетическая разминка	Для того, чтобы попасть в волшебный сад, нужно правильно произнести английские звуки	<i>Произносят за учителем звуки [A], [t], [é]</i>
Вход в пространство инсталляции. Лексическая разминка.	Давайте посмотрим, что растёт в волшебном саду. What's this? What colour is it?	It's a flower. It's white. It's grass. It's green. It's a mushroom. It's red and white.
Знакомство с новой лексикой.	Look! It's a butterfly. Near the butterfly there is a bug. Look! What's under the big mushroom? It's a slug! What's on the little mushroom? It's an ant. There's a caterpillar in the leaves.	<i>Обследуют элементы инсталляции, повторяют за учителем английское слово и находят ему русский эквивалент.</i> A butterfly – бабочка. A bug – жук. <i>(Находят элементы по подсказке учителя)</i> A slug – слизень. An ant – муравей. A caterpillar – гусеница.
Первичное закрепление лексики.	Is it a slug or a caterpillar? Where is an ant? Find the ant! What's this?	It's a slug. <i>(находят нужный элемент)</i> It's a bug.
Включение лексических единиц в известную грамматическую структуру.	Where is the bug? Where's the caterpillar? Where's the ant? Давайте поиграем в прятки! Работаем в парах. You have got the ant. You have got the caterpillar. You have got the slug. Спрячьте наших животных и скажите по-английски, где их искать.	The bug is near the flower. The caterpillar is in the leaves. The ant is on the mushroom. <i>(Каждая пара прячет своё животное и по-английски сообщает остальным, где его искать)</i> The ant is under the flower. The caterpillar is in the grass. The slug is near the leaves.

Актуализация лексики по теме «Погода»	<p>Вы нашли всех животных. Молодцы, well done!</p> <p>What's the weather like today?</p> <p>Скажите, а какое время года сейчас в нашем волшебном саду? What season is it? What's the weather like?</p>	<p>It's cool and windy. It's cloudy. It's raining.</p> <p>It's summer now. It's not cloudy. It's hot and sunny. It's not windy. The weather is very nice.</p>
Страноведческий компонент	<p>Посмотрите, вот ещё один житель волшебного сада. Мы его уже знаем. What's this?</p> <p>Какую народную песенку мы знаем о паучке? What's the weather like in the song? Let's sing! Thank you! You can sing very well.</p>	<p>It's a spider. "The Eency-Weency Spider"</p> <p>It's sunny and rainy. (Поют песенку "The Eency-Weency Spider")</p>
Закрепление новой лексики.	<p>Теперь мы знакомы с некоторыми животными, которые живут в нашем волшебном саду. Послушайте загадки и скажите, кого из них я имела в виду?</p> <p>It's very beautiful. It can fly. It likes flowers very much. It's very small. It's brown or black. It has got 6 legs and it can't fly, but it can build houses in the forest. It's a baby butterfly. It can't fly. It likes to eat green leaves. It's big and fat. It can fly and buzz. It's black. It hasn't got legs. It's brown or green. It lives in a mushroom. It likes to eat mushrooms very much.</p>	<p>(Отгадывают загадки)</p> <p>It's a butterfly. It's an ant. It's a caterpillar. It's a bug. It's a slug.</p>
Выход из пространства инсталляции.	<p>Пришло время покинуть волшебный сад. Но для того, чтобы из него выйти, вы должны назвать одного из его обитателей.</p>	<p>(Дети выходят из помещения, называя каждый по одному слову) A butterfly, a bug, an ant, a spider, a slug, a caterpillar.</p>

Литература

1. История культуры и искусств: словарь терминов и понятий. Учебное пособие для студентов. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010.

Минин И. В.

Гуманитарно-педагогический колледж, г. Сыктывкар

Минина О. Г.

Сыктывкарский государственный университет

ОПЫТ США ПО ОБУЧЕНИЮ И СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕЗРЯЧИХ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПРАКТИКЕ РОССИЙСКИХ РЕГИОНОВ

Система обучения и социализации незрячих в США существенно отличается от аналогичной системы в России. Тем не менее, в связи с внедрением в России инклюзивного образования, т. е. западной модели, интересно изучить возможности ее применения в наших российских условиях. Анализ финансовых и управленческих аспектов был проведен нами ранее [1], где были обозначены опасности механического переноса западной модели в российские условия, и сделан ряд рекомендаций по использованию некоторых американских управленческих стратегий без разрушения уже существующей и оправдавшей себя эффективной системы работы с инвалидами в рамках школ-интернатов. Сейчас наша задача заключается в том, чтобы попытаться предложить варианты адаптации американских моделей социализации и обучения незрячих для Российских регионов.

В отличие от России, проблема образования и социализации незрячих была поднята на государственном уровне в США в 70-х гг. XX в. и ключевыми вехами на пути решения этой проблемы стали три закона: закон о реабилитации 1973 г. [2], закон об образовании для инвалидов 1975 г. и закон о правах американцев-инвалидов 1990 г. [3]. До этого ситуация в США напоминала нынешнюю в России: только каждый пятый ребенок-инвалид получал государственное образование, более миллиона учеников не имели возможности доступа к государственным школам, а еще 3,5 миллиона не получали соответствующего медицинского и иного обслуживания [4]. В то время считалось стандартной врачебной практикой рекомендовать родителям, у которых рождался ребенок, например, с синдромом Дауна, отказаться от ребенка и поместить его в стационарную психиатрическую лечебницу (там же).

В соответствии с этими законами были приняты следующие жизненно важные и кардинальные для инвалидов меры:

- инвалиды получили законодательно закрепленное равное право на доступ к образованию и трудоустройство;
- был существенно увеличен объем федеральных средств, выделяемых на поддержку профессиональной реабилитации;
- изменилось отношение общества к инвалидам: их исключение и сегрегация стали рассматриваться как дискриминация, а не естественное следствие инвалидности.

Но все эти законы не имели бы такой эффективности, если бы не был подписан ряд подзаконных актов, обеспечивающих и прописывающих механизм их реализации. Следует отметить, что кардинальное давление на правительство США в этом вопросе оказали ставшие поистине национальными общественные движения в поддержку инвалидов [5].

В промежутке между принятием Раздела 504 и подписанием обеспечивающих его исполнение нормативов, Конгресс принял «Закон об образовании для всех детей-инвалидов» (PL 94–142). В последствии в этот закон были внесены поправки. Кроме того, он был переименован для более точного отражения его сущности – «Закон об образовании для инвалидов» (Английское сокращение названия закона – «IDEA» (т. е. «идея»)) [6].

Как указано в поправках 1997 г. к нормативам, обеспечивающим исполнение этого Закона, он требует следующего:

(а) обеспечить всем детям-инвалидам возможность доступа к бесплатному государственному образованию надлежащего уровня, в рамках которого особое внимание обращалось бы на специализированное образование и связанные с этим услуги, направленные на удовлетворение уникальных потребностей таких детей и их подготовку к самостоятельной жизни и работе;

- (б) обеспечить защиту прав детей-инвалидов и их родителей;
- (в) помочь штатам, местным органам самоуправления, учреждениям сферы образования, а также федеральным организациям в образовании всех детей-инвалидов;
- (г) оценить и поддержать эффективность усилий, направленных на предоставление образования детям-инвалидам.

Таким образом, с одной стороны закон об образовании инвалидов был принят для борьбы с их тяжелым положением, с другой – этот закон, через ряд внесенных в него впоследствии поправок, создал систему, направленную на разработку и внедрение комплексной, скоординированной и межведомственной программы по вмешательству на раннем этапе и последующей помощи детям – инвалидам, а также их семьям.

Здесь следует отметить, что это первое, чего не хватает Российской программе «Доступная среда»: *подзаконных актов, обеспечивающих механизм выполнения* ст. 5 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Согласно программе «Доступная среда» должен быть обеспечен беспрепятственный доступ инвалидов к приоритетным объектам социальной инфраструктуры, т. е., больницам, государственным учреждениям, метро и другим видам транспорта, образовательным учреждениям, магазинам и т. д. Это означает оснащение данных объектов во всех городах пандусами и подъемниками для колясочников, автоматически раскрывающимися дверьми, специальной системой указателей для незрячих и т. д. Излишне говорить, что только отдельные примеры подобного можно встретить пока в России и то преимущественно в Москве. Почему? Потому что наряду с законом в законодательном акте должны быть четко прописаны санкции и штрафы за невыполнение предписаний указанными учреждениями. В США эту проблему решили просто гениально: учреждениям дали несколько лет на выполнение предписаний, а по истечении указанного срока стали безжалостно штрафовать. Причем штрафы были настолько высоки, что учреждениям оказалось выгоднее купить необходимое оборудование, чем платить. Иск, поданный инвалидом или правозащитной организацией в суд, всегда выигрывался. Таким образом, судебная система стала гарантом выполнения законов.

Второй значимый шаг, который был сделан США на пути развития системы социализации и обучения инвалидов (и которого так не хватает России) – это *система раннего сопровождения*. Согласно этой системе, состояние детей-инвалидов нужно оценивать и обеспечивать предоставление им надлежащих услуг *с самого рождения*. В США для каждого ребенка-инвалида создается индивидуальный план по обслуживанию семьи, который включает в себя необходимый спектр услуг, длительность и метод их предоставления, а также прогноз желаемых результатов. Для детей школьного возраста, органы школьного образования обязаны составлять «Индивидуальные планы образования», в которых родители и педагоги принимают максимальное участие.

Для реализации указанных выше мер, необходимы были значительные финансовые инвестиции, и этот третий шаг – *существенное государственное финансирование* – также был предпринят правительством США. Это финансирование со стороны Конгресса США и муниципальных органов власти (округа и штата), а также гранты, спонсорская помощь и меценатство. Конечно, существует разница в уровне инвестиций в данную сферу у более богатых и бедных штатов [7], но в целом система отлажена и функционирует достаточно хорошо. Хотя по оценкам Ассоциации инвалидов США, для полномасштабного обеспечения этих программ фондами необходимо ежегодно повышать объем их финансирования на 2, 4 млрд. долларов на протяжении ближайших лет. Для сравнения: Объем финансирования Программы «Доступная среда» в 2011–2015 гг. составляет: 49227 млн. руб., в том числе 30082 млн. руб. из средств федерального бюджета; 16139 млн. руб. – из средств бюджетов субъектов Российской Федерации; 3006 млн. руб. – муниципальных бюджетов [8]. Следующее, на необходимо обратить внимание и внедрить в российскую практику, это то, что в США *создана взаимосвязанная и межведомственная система контроля за соблюдением прав инвалидов*. Контроль за обеспечением равных возможностей для инвалидов стал в США общенациональным делом, которое отныне находится под контролем не только местных

властей «город-округ-штат», но и федеральных и влиятельных общественных организаций. Это делает для организаций, учреждений и властей любого уровня в США невыгодным нарушать или даже в недостаточной мере обеспечивать права инвалидов.

Следующая мера, которая очень сильно облегчает задачу педагогов по работе с инвалидами – это *система волонтерства*. Это именно система, поскольку включает в себя не только многочисленные и всеохватывающие волонтерские движения, но и механизмы поощрения волонтеров (льготы при поступлении в вуз, трудоустройстве, другие бонусы), и систему координации их усилий и направления в нужные сферы. В Российской практике система волонтерства только под другим названием тоже существовала (пионерская организация, а ранее – общества милосердия), хотя она не была столь всеохватывающей и не предполагала какие-либо льготы и выгоды. Движущим мотивом людей была помощь ближнему. Тем не менее, наличие подобных традиций в культуре позволяет при необходимой актуализации возродить эту систему, что было бы исключительно полезно при работе с инвалидами. Интересно отметить, что в школе Грейт Фолз, например (штат Монтана) с учителем и 5–6 учениками в классе работает еще 3–4 волонтера. А в самой школе, где обучается «очно» около 50 человек, и общежитии интернатного типа работают помимо администрации 84 преподавателя и сотрудника. То есть штат сотрудников школы больше чем самих учащихся. То есть, правительство не экономит на специалистах, работающих с данной категорией, как это происходит у нас в России, где на класс детей с сочетанной патологией в 8–10 человек приходится 1 учитель.

Интерес представляет и сам опыт организации обучения и развития в школах интернатах США, который, кстати, сопоставим с работой наших Российских школ-интернатов (№ 1 г. Москвы, им. К. Грота в Петербурге, школе-интернате для слепых в г. Липецке и других) как по качеству, так и по уровню подготовки специалистов. А иногда и нашим американским коллегам полезно у нас поучиться. Тем не менее, несколько слов о школе Грейт Фолз для примера. У каждого ребенка разработана индивидуальная траектория обучения. Сама школа работает и как ресурсный центр, реализуя большое количество программ дистанционного обучения, а также осуществляет консультации учителей обычных школ и родителей детей-инвалидов. Школа тесно сотрудничает с другими образовательными учреждениями города: с реабилитационным Центром «Игл Маунт», где ребенок с 3–6 месяцев может получить медицинские и реабилитационные услуги; с адаптационным центром (Образовательный Центр Перис Гибсон), который помогает старшеклассникам и выпускникам получить профессиональные навыки и помочь трудоустроиться. Если ребенок хочет учиться дальше, он может поступить в колледж и там система поддержки так же будут продолжаться через организацию, объединяющую слепых и слабовидящих (аналог нашего общества слепых). В Монтане он называется Совет Монтаны по делам слепых и слабовидящих. Таким образом, взаимодействие различных организаций по социализации и обучению слепых достаточно хорошо налажено и обеспечивает формирование под каждого ребенка индивидуальной траектории.

Данная система взаимодействия различных структур также может быть организована и в Российских условиях. Рассмотрим один из примеров – Республику Коми – регион, где нет специализированной школы интерната, например, для незрячих, инклюзивная школа и специализированный детский сад работают всего несколько лет. Тем не менее, те структуры, которые занимаются незрячими, вполне достаточны и способны организовать такую систему при соответствующем взаимодействии. Это: Всероссийское общество слепых (ВОС), Библиотека Брайля, Информационно-познавательный центр «Совёнок», Центр дистанционного обучения детей-инвалидов, Общественная палата Республики Коми, детский благотворительный фонд «Сила добра», Коми республиканское отделение общероссийского общественного фонда «Российский Детский фонд», Коми республиканская общественная организация родителей детей с особенностями развития «Особое детство», также волонтерские движения «Мир начинается с тебя», «Свет добра», «От сердца к сердцу» и др., отделения реабилитации несовершеннолетних детей с ограниченными возможностями здоро-

вья «Надежда», а также вузы и сузы республики, готовящие педагогические кадры для работы с детьми-инвалидами.

Для того чтобы качественная система социализации и образования детей с ограниченными возможностями стало частью нашей повседневной жизни, необходимо создать систему взаимодействующих друг с другом организаций.

И в этом плане можно предложить следующее: создать «Координационный совет по делам инвалидов», который создаст взаимосвязанную и взаимодействующую систему работы всех подразделений на выработку индивидуальной траектории развития и обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. К основным функциям «Координационного совета по делам инвалидов» отнести работу с министерствами и создание общей информационной базы, координирующей функции всех организаций, которые связаны с работой с инвалидами.

«Координационный совет по делам инвалидов» должен тесно взаимодействовать с такими учреждениями, как социально-реабилитационный центр, образовательно-ресурсный центр – библиотека им. Брайля, общественные фонды и организации, Всероссийское общество слепых (ВОС), Всероссийское общество инвалидов (ВОИ), образовательные учреждения и волонтерские движения.

Социально-реабилитационный центр должен обеспечивать раннее и последующее сопровождение ребенка, медицинскую помощь и консультации родителям, а также помощь социальных работников и реабилитационные услуги.

Образовательные учреждения, включающие в себя дошкольные учебно-воспитательные заведения (детские сады), средние общеобразовательные школы, учреждения среднего и высшего профессионального образования и дистанционный центр, должны согласованно осуществлять образование детей с ограниченными возможностями, взаимодействуя друг с другом и совместно сопровождать человека по жизни, начиная с рождения.

Таким образом, в данной модели инклюзивного образования создаются не только условия для непрерывного образования незрячего и слабовидящего ребенка: от рождения и до самой старости, а также условия для полезного и приятного проведения свободного времени. После занятий в образовательном учреждении, дети могут участвовать в различных мероприятиях, которые организуют общественные фонды, организации и волонтеры, воспользоваться услугами библиотеки Брайля и социально-реабилитационного центра (гиппотерапия, бассейн и т. д.).

Формами сотрудничества указанных выше подразделений в Республике Коми могут быть следующие:

- ресурсно-информационный сайт координационного совета;
- новостная рассылка;
- ежемесячные планерки и стратегическое планирование;
- связь по типу «pen-pals» с коллегами из США и других стран;
- научно-практические конференции с приглашением всех участвующих в инклюзии подразделений,
- научно-методические семинары и тренинги, в том числе и с приглашением иностранных специалистов;
- внутреннее (своими силами) и внешнее (выездное) повышение квалификации сотрудников;
- создание собственной пресс-службы для информирования о проектах в СМИ и создании соответствующего отношения в обществе.

Следует также особо выделить те шаги, которые необходимо сделать для запуска модели инклюзивного образования в республике Коми, помимо пандусов и технического оснащения:

- создать Координационный совет по проблемам инвалидов при администрации главы РК с функционалом: работа с министерствами, создание общей информационной базы, координирующей функции всех организаций связанных с работой с инвалидами;

- с помощью Координационного совета создать взаимосвязанную и взаимодействующую систему работы всех подразделений на выработку индивидуальной траектории развития и обучения ребенка-инвалида;
- создать Социально-реабилитационный центр, обеспечивающий раннее и последующее сопровождение ребенка, медицинскую помощь и консультации родителям, а также помощь социальных работников и реабилитационные услуги;
- создать управляемую сеть волонтерских движений, работающих на социальный заказ. Сформировать развитую систему бонусов для волонтеров: от морального поощрения до льгот при поступлении и других социальных льгот;
- сделать престижным для бизнеса меценатство и спонсорство;
- включить в программу «Доступная среда в РК» аспект преемственности образования для инвалидов – от рождения и до старости;
- развить направление профессиональной подготовки инвалидов в СПО и вузах;
- разработать направление включения инвалидов в глобальную образовательную среду за счет изучения английского языка и обучения на английском языке;
- предусмотреть постоянное повышение квалификации педагогов и обмен опытом.

Несомненно, данная модель не является универсальной: каждый регион обладает своими возможностями и ресурсами. Но как одна из возможных, она может послужить отправной точкой в дальнейшем движении вперед по пути развития системы обучения и социализации детей с ограниченными возможностями.

Литература

1. Минин И. В. Управление и финансирование образовательных программ по работе с инвалидами в США. Мультикультурный мир: проблемы понимания. Multicultural World: challenges of understanding: материалы междунар. науч.-метод. конф. – Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского гос. ун-та, 2013. – С. 265–275.
2. PL 93–117 (29 U.S.C. sec. 794).
3. PL 101–36.
4. Commission on Excellence in Special Education, A New Era: Revitalizing Special Education for Children and Their Families. – P. 5.
5. Swan and Morgan. Collaborating for Comprehensive Services for Young Children and Their Families. Paul H. Brookes Publishing Co., 1993.
6. IDEA Rapid Response Network Briefing 15, Funding Recommendations. URL: <http://www.preserveIDEA@dredf.org/briefing15.html>.
7. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-156075.html>
8. URL: http://www.radugazvukov.ru/istok_audio_trading/barrier_free_medium/the-state-program-of-accessible-environment/

Минина О. Г.

Сыктывкарский государственный университет

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НЕЗРЯЧИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Методика обучения незрячих иностранному языку в вузе практически не разработана и носит характер отдельных индивидуальных траекторий обучения. Тем не менее, можно и нужно предложить технологию, которая могла бы облегчить труд преподавателя иностранного языка с самого начала работы с незрячим студентом. Технология, которую мы хотели бы предложить вниманию читателя, основана исключительно на слуховом восприятии материала, апробирована на протяжении 4 лет на незрячей студентке гуманитарного направления и зрячих студентах Сыктывкарского университета, где в обоих случаях показала высокие результаты. Кроме того, данная технология разработана с учетом психофизиче-

ских особенностей внимания, памяти и мышления незрячих [1, 2]. А при обучении зрячих активизирует мало используемый в обучении канал восприятия информации – слуховой.

Технология легко «накладывается» на любой текстовый материал любого уровня и включает в себя несколько последовательных этапов. Прежде всего, текстовый материал учебника переводится в аудио-цифровой формат. Тексты, упражнения и другие материалы записываются на диктофон многократно в определенной последовательности с паузами для повторения и параллельным переводом.

1. Первым шагом является снятие фонетических трудностей путем работы над произношением в формате слово – пауза – слово – пауза – перевод.

2. Следующий шаг – снятие лексических трудностей, работа в пять этапов. На первом этапе записываются все слова, которые необходимо отработать в формате слово-пауза-перевод. Задача обучающегося - повторить слова за диктором. На следующем этапе студент также прослушивает запись и во время паузы переводит слова. На третьем этапе добавляется задание – произнести слова по-английски. На четвертом этапе эти же слова читаются медленно. На конечном этапе студент печатает слова на компьютере. В итоге постепенно складываются аудио-уроки по определенной тематике.

3. Далее осуществляется заучивание профессионально-ориентированного или тематического текста. Сначала текст начитывается по предложениям и каждое предложение переводится. Затем текст разбивается на части по семь предложений. Каждое предложение начитывается по пять раз с паузами, в которых студент повторяет это же предложение. После этого начитанная часть текста читается еще раз без пауз. Таким образом, отрабатываются все части текста. По окончании этого текст читается диктором целиком и без пауз. На последнем этапе начитывается русский перевод текста по предложениям с паузами, во время которых студент дает английский эквивалент прочитанного предложения.

Количество повторов слов и предложений, а также режим работы по данной схеме был разработан и адаптирован непосредственно под специфику усвоения материала слабовидящими и незрячими студентами. Как показала практика, по сравнению со зрячими студентами незрячий студент с хорошим интеллектом и общим уровнем подготовки запоминает материал на слух примерно в два раза быстрее нормально видящего: способному студенту требовалось как минимум 7–8 прослушиваний материала для его полного закрепления, нашей испытуемой было достаточно прослушать данную информацию 3–4 раза. Способности незрячих к усвоению материала на слух также могут варьироваться, поэтому количество начиток можно сокращать до 2–3 раз.

В ходе обучения по данной технологии была выявлена резко положительная динамика в процессе овладения слабовидящей студенткой английским языком. Она начала свободно изъясняться на сложные профессионально-ориентированные темы, существенно обогатился словарный запас. В настоящее время наша испытуемая продолжает заниматься английским языком дополнительно, читает и пишет профессиональные тексты на английском языке, участвует в научных конференциях, профессионально-деловой игре Модель ООН и других мероприятиях на английском языке, общается с иностранцами.

При всей своей эффективности, данная методика достаточно трудоемка для преподавателя и возможна в случае активного использования сил волонтеров (как в нашем случае) или привлечения зрячих студентов в рамках научно-исследовательской работы. Поэтому дополнительно к данной модели организации самостоятельной домашней работы по английскому языку был разработан курс аудирования для классных занятий, который может использоваться как с незрячими, так и зрячими студентами, принося большую пользу обеим категориям. Это подтвердил другой эксперимент, в котором участвовали студенты 1 и 2 курсов направления «Лингвистика», изучающие английский язык как специальность (<http://bviproject.syktsu.ru>).

Для данного курса в качестве текстов для аудирования были выбраны оригинальные и постоянно обновляемые звуковые материалы сайта Voice of America (<http://www.voanews.com/>). На наш взгляд, они отвечают всем критериям отбора материалов для аудирования: являются

аутентичными, обеспечивают мотивацию, внутреннюю речевую и эмоциональную активность, через текст обучающиеся усваивают новые знания, знакомятся с мировоззрением носителей изучаемого языка, формируется культуроведческая компетенция. В текстах VOA соблюдаются просодические характеристики, такие как темп, интонация, ударение и тембр.

Каждое занятие может быть построено, как и в описанном выше курсе, на основе многократного прослушивания и должно состоять из нескольких этапов:

1. Начальный этап направлен на общее понимание содержания текста. На этом этапе предполагается два прослушивания. Непосредственно перед началом прослушивания преподаватель настраивает аудиторию, ведет беседу на тему, связанную с материалом прослушивания. Это помогает создать соответствующую атмосферу, пробудить интерес учащихся к информации, которую они должны услышать. Тем самым он мотивирует их к прослушиванию текста, а также создает условия для прогнозирования, которое облегчает понимание его содержания. При первом прослушивании студентам даются некоторые задания, например, озаглавить текст, или дать другое название, а также рассказать в 2–3 предложениях, о чем говорится в тексте, раскрыть главную мысль.

2. Перед вторым прослушиванием дается установка обратить особое внимание на детали: имена, даты, числа. После прослушивания с целью проконтролировать общее и детальное понимание предлагается сделать задание на множественный выбор или ответить на вопросы по содержанию.

3. Следующий этап представляет собой перевод и работу с лексикой. Здесь целесообразно обратить внимание на новые слова, помочь перевести их или дать дефиницию. Студентам даются такие задания, как перевести (объяснить) отдельно взятые слова и словосочетания, затем студенты слушают текст по предложениям, либо часть предложения (если оно сложное) и переводят его. Задачами преподавателя на данном этапе являются своевременная корректировка и редактирование предложенного перевода, а также объяснение новых слов с помощью перевода, синонимов, антонимов или объясняя значение слова. Для закрепления новой лексики предлагаются задания на заполнение пропусков.

4. Задачей студента на четвертом этапе является повторение за диктором. Для развития и увеличения объема оперативной (кратковременной) памяти рекомендуется начинать воспроизведение с кратких предложений или синтагм (7–9 лексических единиц), постепенно увеличивая объем предлагаемых единиц на воспроизведение. Студентам предлагается прослушать предложение, либо его часть (если оно длинное) и повторить. На начальном этапе допускается повтор более коротких словосочетаний (синтагм). При повторе необходимо стараться копировать не только слова, их произношение, но и интонацию. В последующем, можно усложнить это задание: предложить повтор – «эхо». Задание заключается в том, чтобы начинать повтор за диктором не в момент окончания прослушивания, а через 2–3 слова после его начала. Такое упражнение настраивает на большую концентрацию внимания при прослушивании, так как необходимо удерживать в памяти не только то, что было прослушано, но и то, о чем говорится во время повтора.

5. Пятым этапом в работе является перевод текста без пауз, т. е. одновременно с диктором. Студенты по абзацам переводят текст.

6. Заключительный шестой этап предполагает выведение лексики, выражений, предложений или даже целой ситуации из текста в речь. Студент мотивируется к оценке прослушанного, комментированию и обсуждению, т. е. со всякого рода творческими, проблемными заданиями, предполагающими понимание эмоционально-оценочных элементов текста и наличия умения соотносить содержание с ситуацией общения. В связи с этим обучающимся предлагается обсудить текст, составить монолог или диалог по теме.

В ходе опробации данного курса было установлено, что средний процент понимания англоязычного текста студентами увеличился примерно на 20%, количество пропущенных слов значительно сократилось, что говорит об увеличении оперативной памяти, количество искаженных слов сократилось на 8%, что говорит о развитии навыка вычленять слова

в потоке речи и о расширении словарного запаса. Общее понимание текста увеличилось почти на 30% от первоначальных данных.

По результатам анкетирования самих студентов было отмечено обогащение словарного запаса, более легкое и быстрое восприятие английской речи на слух, а также заметное улучшение языковой памяти.

Таким образом, мы можем рекомендовать данную методику для использования преподавателями английского языка при работе с незрячими студентами как аудиторный вид работы или как самостоятельный курс при обучении студентов-гуманитариев профессиональному английскому языку.

Литература

1. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
2. *Солнцева Л. И.* Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 140 с.

Черных О. Ю.

Удмуртский государственный университет

КЛУБ ВЗАИМОПОМОЩИ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ЯЗЫКОВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Нарушения языковых и речевых способностей – это очевидные отклонения от нормального развития речевых, языковых навыков или слуха. Такие нарушения привлекают к себе внимание, нарушают процесс общения и приводят к неловкости как говорящего, так и слушающего. Нарушение языка или речи выражается заиканием, неправильным произношением, задержкой речи или расстройством голоса, оказывающие отрицательное влияние на социализацию данной категории людей.

В мире около 1% людей страдают заиканием. Со временем это количество практически не изменяется. Причины заикания, а также его динамика остаются практически неизвестными, но это многофакторное расстройство может быть дифференцировано в зависимости от возможных причинных факторов, которые являются генетическими, органическими, психогенными и т. д. Как известно в мире существует более 260 методов лечения заикания, но очень мало людей, которые полностью излечились от этого заболевания [11].

Заикающиеся люди абсолютно нормальны. Разница между заикающимся и незаикающимся проявляется лишь в том, что поток речи прерывается различными спазмами. Эти речевые трудности мешают коммуникации. Это очень много значит для заикающегося и вызывает опасения говорить. Поэтому процесс говорения часто сопровождается нейровегетативными симптомами, а также некоторыми страхами, депрессивными состояниями и комплексом неполноценности до мыслей покончить с собой.

Социальные предрассудки и стереотипы, трудности в обучении, избегание ситуаций, связанных с речью, эти проблемы затрудняют нормальные социальные контакты. Как правило «обычно говорящие» прерывают заикающегося, вмешиваются в разговор и пытаются (из-за жалости и сочувствия) закончить его. Во многих случаях заикающийся человек чувствует себя беспомощным в такой ситуации.

Системообразующей основой взаимоотношений общества и лиц с речевой патологией должно стать понятие «социальной независимости» такого человека, под которым подразумевается не столько приспособление или компенсация тех или иных видов имеющейся у человека социальной недостаточности, сколько активное, творческое ее преодоление и достижение максимально возможного уровня личностной самоактуализации и самореализации.

В целях наиболее эффективной социальной реабилитации взрослых с заиканием следует разработать не только экономические, институционально-организационные, но и социокультурные меры, способствующие развитию потенциальных способностей, активности, уверенности в себе людей с ограниченными возможностями.

Таким образом, возникает необходимость создания клуба взаимопомощи, призванного оказывать взаимную помощь и поддержку их субъектам в процессе социальной реабилитации данной категории населения.

Обращаясь к различным источникам, можно выделить четыре образа клуба:

1. Клуб как общественный институт – глобальный способ организации свободного времени людей. Г. П. Щедровицкий противопоставляет такой клуб глобальному производству и потреблению. Такой клуб представляет собой мысленное обобщение многочисленных культурных практик, социокультурных организаций и учреждений. Здесь к понятию клуба тяготеют все пространства, лишённые жестко заданных функционально-ролевых отношений.

2. Клуб как социокультурное явление, макро-группа, общность, объединяющая людей в социально-профессиональные сообщества и культурно-досуговые сообщества. В этом случае клуб как локальная общность возникает на основе профессии или хобби и становится местом осмысления производственных проблем в ходе неформального общения, местом, где реализуется субкультура социально-профессиональных групп и хобби-объединений.

3. Клуб как учреждение и клуб как объединение. Клуб-объединение является формой организации «самодетельности людей, в котором формирование культуры его членов происходит путем их саморазвития, взаимообогащения, основанного на общении субъектов деятельности в свободное время». Предназначение клуба-учреждения – создавать условия как для коллективной самодетельности людей (в клубной общности), так и для индивидуальной. В основе деятельности клубного учреждения лежит общественная потребность в обеспечении самостоятельной, свободной, активной и творческой деятельности членов общества, в создании условий для их самодетельности.

4. Клуб как пространство, фиксирующее особый тип отношений между людьми, характеризующийся достаточной свободой, самодетельностью. Г. П. Щедровицкий обозначает пространство клуба как пространство «особых, личных и «личностных» отношений». В пространстве клуба не существует «структуры мест», определяемых правилами функционирования системы, здесь каждый «человек» выступает как «индивид», как изолированная целостность, поведение и взаимодействие которого с другими индивидами определяется его внутренними качествами. [12] В нашей работе мы будем понимать клуб в соответствии с первым образом, как общественный институт.

Прообразы «клуба», как особого пространства, созданного на основе общности интересов, появляются еще в античности. В Древней Греции, к таковым исследователи истории относят, прежде всего, гетерии. В России клубы, официально именуемые собраниями, имели своей задачей доставить членам возможность приятного препровождения времени, для чего устраивались разные игры, балы, маскарады, танцевальные и музыкальные вечера, драматические представления, реже литературные и научные чтения. Клубы выписывали книги, газеты и другие периодические издания. Следует также отметить наличие особых собраний и у российских крестьян. Данью традициям были девичьи «капустницы», которые чаще всего устраивали семьи, где были невесты, так как на обязательную после рубки капусты «вечерку» приглашали холостых парней. Затем аналогичные формы организации свободного времени появляются у других городских сословий и превращаются в культурную норму («вечеринки», домашние вечера, домашние спектакли, совместные чтения).

Однако возникновение клуба в современном его понимании в полном смысле справедливо отнести к Новому времени. Первое объединение, собственно и получившее название клуба, возникает в Англии в 1693 г. – им стал клуб «Уайт», вслед за которым начали возникать и другие клубы.

Клубная деятельность в нашей стране имеет глубокие исторические корни. Научно-практическое осознание процесса клубного воспитания детей началось в начале XX в.

Выдающийся русский педагог С. Т. Шацкий в 1905 г. организовал первый в Москве и России клуб для детей городской бедноты. Он ввел в педагогическую практику и науку понятие социальной работы среди детей. Общественную деятельность детей он считал одной из ведущих в воспитании. И с тех пор социально-педагогическое движение в России активно развивалось. Уже в конце первого и начале второго десятилетий XX в. было создано множество детских организаций и клубов разной направленности [9, 10].

60-е гг. XX в. ознаменовались особенно бурным развитием клубной педагогики. Это был период накопления опыта, экспериментального и методического поиска [7].

В современной трактовке клуб, или клубное формирование, определяется как добровольное объединение людей, основанное на общности интересов, запросов и потребностей в занятиях любительским художественным и техническим творчеством, в совместной творческой деятельности, способствующей развитию дарований его участников, освоению и созданию ими культурных ценностей, а также основанное на единстве стремления людей к получению актуальной информации и прикладных знаний в различных областях общественной жизни, культуры, литературы и искусства, науки и техники, к овладению полезными навыками в области культуры быта, здорового образа жизни, с целью организации содержательного досуга [6].

Любительским объединением, клубом по интересам является организованная форма общественной самодеятельности населения, создаваемая на основе добровольности, общих творческих интересов и индивидуального членства участников с целью удовлетворения духовных запросов и интересов, организации содержательного досуга [3].

Клуб создается с целью развития социальной активности своих членов, их творческих начал, просвещения и повышения культурного уровня. Посетители клуба вместе отдыхают, развлекаются. Для клубного сообщества характерны инициативность, самодеятельность, общественные мнение и сознание.

В клубе устанавливаются и развиваются межличностные контакты, различные по целям, по степени регламентации, глубине, устойчивости, продолжительности и другим признакам. При общении людей проявляется их социальная активность. Клуб выступает центром досуга.

Клуб управляется руководителями и специалистами. Персонал обладает педагогическими знаниями, ориентируется в различных видах искусства. При осуществлении своих функций персонал руководствуется теорией и методикой организации досуговой деятельности, используя способы, приемы организации взаимодействия людей. Применяются разнообразные средства передачи эмоциональной информации (живая речь, тексты, наглядные средства, различные виды искусства) [4].

Клубная деятельность всегда носит многофункциональный характер. Различают комплексные и специализированные клубы. Комплексные клубы предназначены для организации общения людей, обладающих обширным спектром интересов. Просветительская деятельность таких клубов, развитие творчества, обеспечение культурного отдыха и развлечений должны учитывать интересы неоднородного состава посетителей.

Специализированные клубы ориентированы на контингент посетителей с более узкой вариацией интересов. Это могут быть люди одной профессии, социальной группы, возраста и пр. При усилении одной из функций деятельности клубы носят характер культурно-просветительских, отдыха, общения, молодежных, экологических, физкультурно-оздоровительных, технического творчества и прочей специализации. В некоторых случаях клубная деятельность может совмещаться с организацией бытового обслуживания населения.

Клубная форма работы позволяет развивать и укреплять неформальные взаимоотношения между людьми. Этому способствует доброжелательная обстановка, и условие свободного посещения. Выбор тем для обсуждения осуществляется с учетом общих интересов и общего уровня развития участников [5].

Исследование опыта клубной работы за рубежом («4–Н», «Boys and girls clubs» США, «The National Association of Clubs for Young People», Великобритания) позволило увидеть

идеи создания различных типов клубных формирований (клуб специального интереса, клуб-организация, краткосрочный клуб); гендерного подхода в организации клубных сообществ; построения системы изучения интересов и потребностей молодежи, организации государственно-общественного управления деятельностью клубных сообществ, специальной подготовки кадров для клубной работы [2; 4; 8].

С целью достижения наибольшей эффективности в процессе интеграции инвалидов в общество следует обратиться к опыту деятельности групп взаимопомощи, которые представляют собой добровольные, самоуправляемые объединения людей, заинтересованных в совместном решении общих проблем, имеющие специфику взаимодействия субъектов, базирующуюся на их личностно-доверительных отношениях, обладающие динамичной структурой, ролевой подвижностью, а также особым механизмом социализации ее субъектов.

Исследование клубов взаимопомощи заикающихся за рубежом («International Stuttering Association»; the Lithuanian Stuttering Problem Club, Литва, Stottern-Göppingen – Selbsthilfegruppe für Stotternde Menschen Göppingen, Германия, Österreichische selbsthilfe-initiative stottern, Австрия) [13; 14; 15; 16] позволило выделить ряд необходимых направлений клубной деятельности для данной категории населения:

- информационное: развитие системы внутренней информации клуба, информирование о деятельности клуба, издательская деятельность;
- коррекционное: информирование членов клуба о методах лечения заикания;
- коммуникативное: организация традиционных и конкретных мероприятий (встречи, фестивали, личные контакты, стимуляция словесного общения);
- взаимная помощь заикающихся людей.

Коммуникативная компетентность – одна из основ практической деятельности человека в любой сфере жизни, приобретающая все большее значение в современном мире. Качество человеческой жизни, надежды на счастье, успешность человека связаны с умением правильно строить взаимодействие с различными людьми, эффективно общаться. Специально организованный процесс социальной реабилитации лиц с языковыми нарушениями в форме клуба взаимопомощи гарантирует не только развитие личностных качеств, напрямую зависящих от языковой деятельности, но и, социализацию личности.

Литература

1. Большая советская энциклопедия / под ред. О. Ю. Шмидта и Ф. Н. Петрова. 1-е изд. – М.: ОГИЗ РСФСР, Государственный институт «Советская энциклопедия». – 1933. – Т. 33. – С. 145.
2. Мамбеков Е. Б. Организация досуга во Франции: анимационная модель: дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: СПбТИК, 1992.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. – М. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
4. Мирошкина М. Р. Социальное становление молодежи в клубе по месту. – 42 с.
5. Основные направления исследований в клубоведении / сост. В. Е. Триодин. – М., 1981. – 36 с.
6. Решение Коллегии Минкультуры РФ от 29.05.2002 N 10 «О некоторых мерах по стимулированию деятельности муниципальных учреждений культуры».
7. Смирнов Е. И. Клубные объединения. – М.: Просвещение, 1977. – 158 с.
8. Цветков А. Г. США: реалии социальной жизни. – Киев: Лыбидь, 1990.
9. Шапочкин А. В. Клубная работа в России (1905–1930 гг.) // Новые исследования в педагогике и психологии: сб. науч. ст. / сост. О. С. Орлов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 72 с.
10. Шацкий С. Т. Что такое клуб? // Пед. соч.: в 4 т. – М., 1962. – Т. 2. – С. 44–54.
11. Шевцова Е. Е. Преодоление рецидивов заикания. – М.: В. Секачев, 2005. – 128 с.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс. – 1996. – С. 344.
13. URL: <http://www.isastutter.org>
14. URL: <http://mikciojimas.info>
15. URL: <http://www.stottern-goeppingen.de>
16. URL: <http://www.oesis.at>

Штоколова Е. Г.

Удмуртский государственный университет

Пермякова Н. В.

МКСКОУ III–IV вида «Якиур-Бодьинская школа-интернат», с. Якиур-Бодья, УР

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ

Преподавание иностранных языков учащимся с нарушениями зрения пока остается малоизученной областью, и работа в данном направлении ведется в основном в зарубежных странах. Основываясь на имеющихся исследованиях, можно опровергнуть бытующие мнения о том, что учащиеся с нарушениями зрения не могут обучаться иностранному языку, так как большинство современных методик и учебных материалов подразумевает использование визуальных опор. По мнению исследователей и практикующих преподавателей иностранного языка, данная категория учащихся (при условии сохранного интеллекта) может быть настолько же успешной в освоении иностранного языка насколько и учащиеся без нарушений зрения [1; 2; 3; 5; 6].

Для достижения положительного результата необходимо применять не только методически-выверенные приемы преподавания языка, но и учитывать ряд моментов, связанных с организацией учебного пространства, подготовкой учебного материала в доступном для учащегося формате, использованием специальных технических средств.

Как и в случае с обучением зрячих учащихся, важно использовать максимально разнообразное количество стратегий, соответствующих всем индивидуальным стилям обучения (визуальному, слуховому, кинестетическому, тактильному). В данной статье авторы рассматривают возможные формы работы по обучению грамматической стороне речи учащихся с нарушениями зрения и приводят примеры игр, направленных на формирование данного навыка.

Большинство преподавателей при обучении грамматике, как и в случае с лексикой, традиционно используют множество визуальных опор: схемы, таблицы, картинки и т. д. В случае со слепыми и слабовидящими учащимися преподавателю необходимо найти альтернативные способы.

Для обучения грамматике можно использовать **реалии**. Для учащихся с нарушением зрения тактильное взаимодействие с реальными объектами дают возможность более полного формирования образа этого объекта и действий, связанных с ним. Дж. Хармер [4, 140] предлагает принести в класс неизвестный объект и спросить учащихся, что это и для чего предназначено, и/или попросить придумать объяснения для этого, в результате чего учащиеся отрабатывают определенные грамматические структуры. Для изучения пассивного залога может быть использовано яблоко: оно *может быть съедено*, оно *может быть порезано*, оно *может быть очищено от кожуры*, оно *может быть приготовлено*. Затем преподаватель может сказать: «Яблоко будет съедено тем студентом, кто первым ответит на мой вопрос» и задать этот вопрос. И затем: «Яблоко было съедено Джоном». Такая презентация пассивного залога делает его проще для понимания и приносит учащимся гораздо больше удовольствия.

Еще одним альтернативным способом может быть использование **палочек Кьюизинера** [5, 34]. Это маленькие прямоугольные деревянные блоки разных цветов и разной длины. Каждый цвет соответствует длине. Набор палочек Кьюизинера для слепых будет иметь другие характеристики: разные длины останутся, в то время как они будут соответствовать разным фигурам (прямоугольным, круглым и треугольным) и разным поверхностям: гладким и шершавым. Они также могут быть представленными разными материалами (дерево, пластик, металл).

Эти палочки можно использовать для обучения предлогам, сравнительным и превосходным степеням, словообразованию, порядку слов в предложении. Преподаватель может назначить (или прикрепить) слова, напечатанные по системе Брайля) разные слова на каждый

блок и попросить студентов составить утвердительное, отрицательное предложение или вопрос. Передвигая блоки и показывая конечный вариант, учащиеся демонстрируют на практике то, что они пытались зафиксировать в уме. Эти блоки могут использоваться для работы в парах, а также для игр-соревнований.

Метод полной физической реакции (Total Physical Response) в обучении грамматической стороне речи одинаково эффективен как для зрячих, так и для слепых и слабовидящих учащихся [5, 34; 3]. Классический пример преподавания грамматики посредством действий – повелительное наклонение (здесь важно помнить о свободном пространстве вокруг незрячего студента). Данная техника также может быть использована для отработки порядка слов в предложении, когда для каждого студента назначается слово из предложения, затем они должны встать в ряд у доски, меняя по заданию преподавателя «порядок слов» и повторяя вслух конструкции. Для младших школьников этот метод можно совмещать с использованием рифмовок и песен, содержащих необходимые структуры.

Пальцы на руке учащегося могут использоваться для презентации сокращенных форм *I haven't, I won't* и т. д. Вначале учитель назначает слова для каждого пальца, затем объединяет своей рукой те, что будут образовывать сокращение и произносит новый вариант. Затем учащиеся проделывают это сами.

Разные **карточки с надписями по Брайлю** незаменимы в обучении грамматике. Примером могут послужить карточки с наречиями по Брайлю. Они могут быть использованы двумя способами. В первом преподаватель просит студентов написать предложение *Jeremy gets up at 6 a.m.*, оставляя пропуски на 10 ячеек по Брайлю перед каждым словом, включая первое. Затем им дается карточка со словом *usually* и их просят найти ей правильное место (можно использовать липучку для прикрепления). При последующей проверке можно обсудить разные варианты. Второй способ – создание наборов слов для составления предложений. Учащимся необходимо составить предложения. Карточки со словами должны выдаваться в маленьких коробочках или мешочках и прикрепляться липучкой к линейке или краю стола. Таким образом, усилия, направленные на ориентацию в пространстве, не будут мешать концентрации на языковой работе. Этот способ подходит и для работы в парах.

Усложненный вариант работы с такими карточками – отработка приставок и суффиксов или окончаний *-ing, -ed*, например. Учащимся выдаются коробочка с приставками, коробочка с суффиксами и еще одна со словами. Необходимо составить все возможные варианты слов. Карточки с окончаниями *-ed / -ing* могут использоваться для заполнения предложений с пропусками, написанных по Брайлю.

He is interest_____in music.

She is amus_____by his jokes.

Her friends find her very amuse_____.

Или учащиеся знакомятся с содержанием карточки и устно составляют предложения (по заданию преподавателя). Пример оформления карточки по системе Брайля:

ПОВСЕДНЕВНЫЕ ДЕЛА

Бобби: утро – школа; день – бассейн; вечер – телевизор.

Ник: утро – библиотека; день – магазин; вечер – дискотека.

Джордан: утро – кафе; день – парк; вечер – клуб.

Я: утор – _____; день – _____; вечер – _____ [5, 35].

Отработка грамматических навыков может проводиться в форме упражнений на закрепление (drills). При выполнении упражнений необходимо учитывать несколько правил, некоторые из которых можно применять в любом языковом классе, а некоторые же применимы только для слепых:

- 1) учащиеся понимают смысл отрабатываемых структур;
- 2) упражнение выполняется только после двух–трех раз прослушивания;
- 3) индивидуальное повторение производится только многократного группового повторения;

- 4) четкие указания, кто и когда (условный сигнал) будет повторять следующим;
- 5) оценка качества выполнения задания для каждого учащегося [5, 37].

Упражнения на замещение очень полезны при обучении грамматическим структурам. Они могут использоваться как после упражнений на повторение, так и самостоятельно. Замещение можно использовать только тогда, когда основная структура уже знакома учащимся. Зачастую, для быстрого проведения данного упражнения преподаватели используют карточки или жесты, которые в классе слепых могут быть успешно заменены реалией или лексической подсказкой. Пример:

Преп.: Could you pass me the salt, please? (pepper)

Уч.: Could you pass me the pepper, please?

Преп.: Sugar?

Уч.: Could you pass me the sugar, please? и т. д.

Упражнений на трансформацию часто встречаются в учебниках и рабочих тетрадях. Их целью является изменение структуры предложения (например, смена времени, смена наречия частотности, смена лица или типа предложения: утвердительное, отрицательное, вопросительное и т. д.)

Преп.: I drink coffee in the morning

Уч.: I drink coffee in the morning

Преп.: Yesterday

Уч.: I drank coffee yesterday morning

Преп.: Отрицание

Уч.: I didn't drink coffee yesterday morning

Здесь преподаватель говорит базовую фразу, учащийся повторяет за ним. Затем преподаватель произносит слово-индикатор, учащийся проговаривает предложение, выполнив необходимые изменения [5, 38].

Далее представлены еще три примера грамматических игр [3; 6, 64].

«ДОПОЛНИ ПРЕДЛОЖЕНИЕ»

ЦЕЛЬ: Закрепить порядок слов в предложении, закрепить употребление вопросительной конструкции в *Past Simple*.

НЕОБХОДИМЫЙ МАТЕРИАЛ: Нет

ОПИСАНИЕ: Преподаватель произносит в классе короткое предложение, а затем называет слова или фразы, которые ученик должен вставить в предложение в нужном месте. Например:

Преп.: Did you go to your friend?

Уч.: Did you go to your friend?

Преп.: Yesterday

Уч.: Did you go to your friend yesterday?

Преп.: To play computer games

Уч.: Did you go to your friend to play computer games yesterday?

Преп.: Best

Уч.: Did you go to your best friend to play computer games yesterday?

ПРИМЕЧАНИЕ: дополнительные слова и фразы можно адресовать разным ученикам, чтобы каждый проговорил предложение.

«ПАУТИНКА»

ЦЕЛЬ: Закрепить конструкцию *there is/there are*, повторить лексику по теме «Моя квартира».

НЕОБХОДИМЫЙ МАТЕРИАЛ: Нет

ОПИСАНИЕ: Учащиеся вместе с преподавателем встают в круг. Преподаватель называет вещь, которая есть у него в комнате. Тот учащийся, у которого в комнате есть то же самое, говорит об этом. Если таких учащихся оказалось больше чем один, тот, кто сказал, первым берет за руку преподавателя, при этом вторая рука остаётся свободной. Теперь уже этот учащийся называет вещь, которая есть в его комнате. К концу игры остаются две

свободные руки: одна у начавшего игру, другая у учащегося. Этот учащийся вынужден называть вещи в своей комнате, пока хоть одна не совпадёт с тем, что есть в комнате преподавателя. В итоге получается переплетенье рук, что очень похоже на паутину. Например:

Преп.: There is a table in my bedroom.

Уч. 1: There is a table in my bedroom, too.

Уч. 1: There are two windows in my bedroom.

Уч. 2: There are two windows in my bedroom, too.

Уч. 2: There is a chair in my bedroom.

Уч. 3: There is a chair in my bedroom, too.

ПРИМЕЧАНИЕ: эта игра очень нравится как младшим школьникам, так и старшим, учащиеся быстро вникают в правила игры и всегда стремятся первыми попасть в паутину.

«ЧТО У ТЕБЯ В СУМКЕ?»

ЦЕЛЬ: Закрепить вопросительную конструкцию с *have got*, краткие ответы на неё, повторить лексику на тему «Школьные принадлежности»

НЕОБХОДИМЫЙ МАТЕРИАЛ: Школьная сумка, школьные принадлежности

ОПИСАНИЕ: Одному из учащихся преподаватель даёт сумку со школьными принадлежностями. Ребёнок изучает содержимое. Остальные учащиеся пытаются угадать, что находится в сумке, задавая вопросы. Названные вещи достаются из сумки. Кто угадывает последнюю вещь, следующим получает сумку. Например:

Уч. 1: Have you got a book?

Уч. 2: Yes, I have.

Уч. 3: Have you got a pencil sharpener?

Уч. 2: No, I haven't.

Уч. 4: ...

ПРИМЕЧАНИЕ: сумку с принадлежностями для игры может приготовить каждый ученик самостоятельно.

Таким образом, успешное формирование грамматических навыков у учащихся с нарушением зрения возможно с минимальными визуальными опорами, или без них, при условии использования тактильных, аудиальных двигательных форм работы, а также активным привлечением реальных объектов в учебный процесс.

Литература

1. *Araluce H. A. Teaching English as a foreign language to blind and visually impaired young learners: the Affective Factor (Thesis Doctoral)*. Cuenca, 2005. URL: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/922/189%20Teaching%20English.pdf>.
2. *Barnes R., Kashdan S. Teaching English as a new Language to Visually Impaired and Blind ESL Students: Problems and Possibilities*.
3. URL: <http://www.afb.org/section.aspx?Documentid=1933>
4. *Čelešnik K. N. Early language teaching to blind and partially sighted children through 70 different games and activities*, 2011. URL: <http://www.icevi-europe.org/enletter/issue47.html#a3>
5. *Harmer J. The practice of English language teaching (third edition)*. Longman, 2001. 371 p.
6. *Listen and Touch: a basic English course for the visually impaired*. Socrates Lingua, 2002. 52 p.
7. *Nikolic T. Teaching a foreign language in schools for blind and visually impaired children // Journal of Visual Impairment and Blindness*. V. 81. 66 p. URL: http://www.researchgate.net/publication/232439794_Teaching_a_foreign_language_in_schools_for_blind_and_visually_impaired_children

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Акборисова Елена Васильевна*, аспирант, Национальный институт восточных языков и цивилизаций (INALCO), г. Париж, Франция
- Андрейчик Татьяна Александровна*, студент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия
- Анохина Юлия Михайловна*, канд. филол. наук, доц., Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, г. Омск
- Аулина Марина Владимировна*, преподаватель, средняя школа № 4 им. М. М. Мехтизаде, г. Гянджа, Азербайджанская Республика; аспирант, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск
- Аухадиева Фания Сабировна*, канд. филол. наук, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск
- Бакловская Ольга Константиновна*, канд. пед. наук, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск
- Балицкая Ирина Валериановна*, д-р пед. наук, доц., Сахалинский государственный университет, г. Южно-Сахалинск
- Баранов Александр Аркадьевич*, д-р психол. наук, проф., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск
- Баталов Владимир Владимирович*, соискатель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск
- Белая Елена Николаевна*, канд. филол. наук, доц., Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, г. Омск
- Белова Екатерина Евгеньевна*, канд. филол. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород
- Белоусова Оксана Борисовна*, преподаватель, Можгинский педагогический колледж им. Т. К. Борисова, г. Можга
- Бобылева Лиана Ивановна*, канд. пед. наук, доц., Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия
- Бойко Галина Игоревна*, канд. филол. наук, доц., Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, г. Рязань
- Большакова Вероника Николаевна*, ст. преподаватель, Волжская государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород
- Бордюкова Мария Михайловна*, студент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия
- Борисенко Юлия Александровна*, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск
- Босова Людмила Михайловна*, д-р филол. наук, проф., Институт туризма, Мск Университет, г. Москва
- Боченкова Евгения Вячеславовна*, магистрант, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск
- Бочкова Гульчехра Шарофовна*, ст. преподаватель, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия
- Брагова Арина Михайловна*, канд. ист. наук, доц., Нижегородский государственный лингвистический университет, г. Нижний Новгород
- Бреггер Галина Романовна*, заведующая, МАДОУ № 280, г. Ижевск
- Брим Наталья Евгеньевна*, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Буйнова Ольга Юрьевна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Булычева Елена Александровна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Бурганова Наталия Сергеевна, ст. преподаватель, филиал Удмуртского государственного университета, г. Воткинск

Бурова Елена Григорьевна, канд. филол. наук, доц., Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, г. Глазов

Буторина Надежда Викторовна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Бушев Александр Борисович, д-р филол. наук, проф., Тверской филиал Санкт-Петербургского государственного экономического университета, г. Тверь

Вартанова Владлена Владимировна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Вахрушева Вероника Сергеевна, студент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Веретенникова Людмила Кузьминична, д-р пед. наук, проф., Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, г. Москва

Веретенникова Светлана Николаевна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, ОАУ С(К)О школа-интернат III–IV вида, г. Липецк

Войтович Ирина Карловна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Волошина Карина Сергеевна, канд. филол. наук, ст. преподаватель, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Волынкина Наталия Валериевна, д-р пед. наук, проф., Военный университет, г. Москва

Ворожцова Ирина Борисовна, д-р пед. наук, проф., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Галимова Зульфия Фирдавиевна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Гальчук Ольга Викторовна, преподаватель, Смоленский колледж легкой промышленности и индустрии моды, г. Смоленск

Гарифьянова Гузалия Мансуровна, преподаватель, МБОУ «Гимназия № 6», г. Ижевск

Гецкина Инна Борисовна, канд. филол. наук, доц., Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Головко Мария Николаевна, студент, Белгородский государственный университет, г. Белгород

Голубкова Ольга Николаевна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Горбунов Анатолий Геннадьевич, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Гринберг Марина Геннадьевна, преподаватель, МАДОУ № 280, г. Ижевск

Громова Венера Мирзануровна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Данилова Екатерина Андреевна, ст. преподаватель, Сыктывкарский государственный университет, г. Сыктывкар

Дзенс Надежда Ивановна, канд. филол. наук, проф., Белгородский государственный университет, г. Белгород

Дронова Наталья Александровна, ст. преподаватель, Московский государственный университет путей сообщения, г. Москва

Емельянова Ольга Ивановна, ст. преподаватель, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак

Есенова Тамара Саранговна, д-р филол. наук, проф., Калмыцкий государственный университет, г. Элиста

Есенова Галина Борисовна, студент, Калмыцкий государственный университет, г. Элиста

Жукова Анастасия Викторовна, канд. психол. наук, доц., Ижевский государственный технический университет, г. Ижевск

Забалуева Елена Анатольевна, преподаватель, ГКСКОУ школа-интернат III–IV вида, г. Саратов

Захарова Марина Анатольевна, преподаватель, МБОУ СОШ № 48, г. Новоуральск; аспирант, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Збар Надежда Афанасьевна, директор, МБОУ СОШ № 53, г. Ижевск

Зворыгина Татьяна Николаевна, педагог, МАДОУ № 280, г. Ижевск

Зданович Елена Вячеславовна, ст. преподаватель, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия

Зеленина Тамара Ивановна, д-р филол. наук, проф., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Зелинская Наталья Александровна, магистр искусств, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Землянская Елена Николаевна, д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Земченко Анна Петровна, студент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия

Зенкевич Ирина Валерьевна, канд. пед. наук, доц., Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Злобина Елена Владимировна, ст. преподаватель, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола

Иванов Андрей Валерьевич, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Ионова Екатерина Николаевна, ст. преподаватель, Владимирский государственный университет им. Столетовых, г. Владимир

Исмагилова Гульнара Романовна, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Кабирова Елена Анатольевна, заместитель директора по воспитательной работе, преподаватель, Бугульминский машиностроительный техникум, г. Бугульма

Казимирова Ольга Николаевна, ст. преподаватель, Омская государственная медицинская академия, г. Омск

Кайшева Раиса Павловна, канд. пед. наук, проф., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Калинин Кирилл Евгеньевич, канд. филол. наук, доц., Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

Калинина Екатерина Эдуардовна, канд. филол. наук, доц., Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, г. Глазов

Каримова Римма Хатиповна, канд. филол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак

Карташова Валентина Николаевна, д-р пед. наук, проф., Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, г. Елец

Касаткина Татьяна Юрьевна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Катермина Вероника Викторовна, д-р филол. наук, проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Кацап Ольга Юрьевна, преподаватель, ГБС(К)ОУ школа-интернат № 1 им. К. К. Грота для слепых и слабовидящих, г. Санкт-Петербург

Кириллова Татьяна Львовна, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Климова Лариса Юрьевна, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург

Кнежевич Диана Игоревна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Коваленко Евгений Игоревич, ст. преподаватель, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия

Кожевникова Оксана Вячеславовна, канд. психол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Козилова Лидия Васильевна, канд. пед. наук, доц., Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, г. Москва

Колдунова Татьяна Федоровна, студент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия

Колодкина Любовь Сергеевна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Коняева Людмила Александровна, канд. пед. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Коротун Виктория Юрьевна, студент, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Кочурова Юлия Николаевна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Кропачева Ксения Игоревна, ст. преподаватель, Вятский государственный университет, г. Киров; аспирант, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

Кручинина Галина Александровна, ст. преподаватель, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, г. Нижний Новгород

Крючкова Екатерина Игоревна, магистрант, Харбинский педагогический университет, г. Харбин, КНР; соискатель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Кудрявцева Екатерина Львовна, канд. пед. наук, доц., Институт иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайфсвальда, г. Грайфсвальд, Германия

Кудряшова Анна Павловна, канд. филол. наук, доц., Саратовский государственный социально-экономический университет, г. Саратов

Кузнецова Ирина Александровна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Кузнецова Роза Аркадьевна, канд. пед. наук, доц., филиал Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, г. Ижевск

Кузьмина Ирина Александровна, ст. преподаватель, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия

Лаврентьев Александр Иванович, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Лепишева Елена Михайловна, аспирант, Белорусский государственный университет, г. Минск, Белоруссия

Ли Яцзюнь, д-р пед. наук, проф., Харбинский педагогический университет, г. Харбин, КНР

Лопарева Татьяна Анатольевна, канд. пед. наук, доц., Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

Мазунова Лидия Константиновна, д-р пед. наук, проф., Башкирский государственный университет, г. Уфа

Максютова Галина Юрьевна, преподаватель, аспирант, МОУ ДОД Центр эстетического воспитания детей «Орнамент», г. Чита

Маратканова Людмила Ивановна, специалист по УМР, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Маханькова Наталья Владимировна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Медведева Татьяна Сергеевна, канд. филол. наук, проф., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Мжельская Ольга Кировна, канд. филол. наук, доц., Омская государственная медицинская академия, г. Омск

Милютинская Наталия Юрьевна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Минин Игорь Владимирович, канд. ист. наук, доц., Гуманитарно-педагогический колледж им. Куратова, г. Сыктывкар

Минина Ольга Георгиевна, канд. филол. наук, доц., Сыктывкарский государственный университет, г. Сыктывкар

Мифтахутдинова Анастасия Николаевна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Мороз Наркиза Абриковна, канд. филол. наук, доц., Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права, г. Тюмень

Морозова Ольга Владимировна, аспирант, Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, г. Москва

Муромская Эльвира Викторовна, ассистент, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва

Мышкина Татьяна Аркадьевна, преподаватель, МБОУ «Гимназия № 6», г. Ижевск

Набиева Альфия Рашитовна, преподаватель, МБОУ «Гимназия № 6», г. Ижевск

Николаева Людмила Михайловна, канд. филол. наук, доц., Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Никольская Глафира Николаевна, д-р пед. наук, проф., Институт содержания и методов обучения РАО, г. Москва

Новикова Светлана Юрьевна, канд. филол. наук, доц., Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Нурғалина Халида Бариевна, канд. филол. наук, проф., Сибайский филиал Башкирского государственного университета, г. Сибай

Обухова Ольга Николаевна, ст. преподаватель, Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, г. Глазов

Орехова Наталья Николаевна, д-р филол. наук, проф., Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, г. Глазов

Орлова Александра Ивановна, канд. филол. наук, проф., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Осиянова Ольга Михайловна, д-р пед. наук, проф., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Панина Алёна Николаевна, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Параховская Светлана Владимировна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Пермякова Наталья Николаевна, преподаватель, МКСКОУ III-IV вида «Якшур-Бодьянская школа-интернат», с. Якшур-Бодья, Удмуртская Республика

Петров Леонид Игоревич, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Пиврик Диана Юрьевна, студент, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия

Плоцкая Юлия Валериевна, ст. преподаватель, Омская государственная медицинская академия, г. Омск

Поторочина Галина Евгеньевна, канд. пед. наук, доц., Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, г. Глазов

Прима Анастасия Михайловна, канд. филол. наук, ст. преподаватель, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Пронина Наталья Александровна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Пузатых Александр Николаевич, канд. пед. наук, доц., Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, г. Елец

Пушина Наталья Иосифовна, д-р филол. наук, проф., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Рабенко Софья Дмитриевна, студент, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Ризаева Лалэ Мамедгасановна, аспирант, Башкирский государственный университет, г. Уфа

Родионова Мария Николаевна, преподаватель, Ижевский промышленно-экономический колледж, г. Ижевск, магистрант, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Рупышева Людмила Эрдэмовна, ст. преподаватель, Восточно-Сибирская государственная академия культуры и искусств, г. Улан-Удэ

Сафонов Кирилл Борисович, канд. филос. наук, ст. преподаватель, Новомосковский филиал Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева, г. Новомосковск

Сбитнева Наталья Николаевна, преподаватель, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище, г. Рязань

Свицова Анна Альбертовна, канд. филол. наук, доц., Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

Сдобников Вадим Витальевич, канд. филол. наук, доц., Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

Семенова Анна Андреевна, студент, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, г. Омск

Сидорова Елена Владимировна, канд. филол. наук, доц., Воронежский государственный университет, г. Воронеж

Стрелкова Ирина Витальевна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Сулейманова Альмира Камилловна, д-р филол. наук, проф., Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа

Суслова Юлия Викторовна, ст. преподаватель, Военно-воздушная академия им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, г. Сызрань

Сушкова Дарья Андреевна, студент, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, г. Омск

Тартыньских Вера Васильевна, канд. пед. наук, доц., Государственный университет управления, г. Москва

Темникова Мариана Гаджиевна, преподаватель, МБОУ «Лингвистический лицей № 25», г. Ижевск

Тимофеев Анатолий Михайлович, канд. пед. наук, доц., Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Тойкина Ольга Владимировна, специалист по УМР, соискатель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Толстоуцкий Владимир Юрьевич, д-р мед. наук, проф., Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Торопчин Глеб Вячеславович, студент, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Третьякова Мария Владимировна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Трифоновна Ирина Станиславовна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Тройникова Екатерина Валентиновна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Тюкина Анна Игоревна, соискатель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Утехина Альбина Николаевна, д-р пед. наук, проф., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Фаткулина Римма Фаридовна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Фатуева Светлана Анатольевна, ассистент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

Федорова Ирина Александровна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Федорова Диана Викторовна, преподаватель, МОУ СОШ № 34, г. Ижевск

Филиппова Любовь Васильевна, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак

Хайруллина Резеда Талгатовна, преподаватель, МБОУ «Гимназия № 6», г. Ижевск

Халиуллина Дия Альфредовна, ст. преподаватель, соискатель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Хасанова Лилия Ильдусовна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Хемсакун Чанунпорн, аспирант, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург

Хенчель Томас, методист, Международный методический совет по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации, г. Грайфсвальд, Германия

Ходырева Татьяна Сергеевна, канд. пед. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Холманских Юлия Сергеевна, ст. преподаватель, аспирант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

Хусяинова Юлия Наилевна, ст. преподаватель, Нижегородский филиал Сочинского государственного университета, г. Нижний Новгород

Черных Ольга Юрьевна, магистрант, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Черняк Надежда Валерьевна, ст. преподаватель, Высшая школа экономики, г. Москва

Чесноков Александр Николаевич, канд. тех. наук, доц., Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

Шайхамарданова Марина Юрьевна, преподаватель, МОУ СОШ № 34, г. Ижевск

Шевцова Валерия Владимировна, аспирант, Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Шелудько Софья, студент, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Шерикова Алёна Сергеевна, преподаватель, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, г. Витебск, Белоруссия

Широбокова Валентина Григорьевна, канд. пед. наук, преподаватель, БОУ УР «Удмуртская государственная национальная гимназия», г. Ижевск

Широких Вера Максимовна, канд. филол. наук, доц., Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, г. Глазов

Широких Елена Александровна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Штоколова Екатерина Геннадьевна, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Шутова Нелла Максимовна, канд. филол. наук, доц., Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

Юй Вэй, магистрант, Институт славянских языков Харбинского педагогического университета, г. Харбин (КНР)

Якупова Марина Мансуровна, студент, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

Ярославова Лариса Алексеевна, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак

Petrova Marinela, Prof., Dr., Université de Vélíko Tarnovo « S^{ts} Cyrille et Méthode », Bulgarie

Pez Peter, Prof. (apl.), Dr., Universität Leuphana, Lüneburg, Deutschland

Reuther Hanna, Dipl.-Psych., M. A., Universität Leuphana, Lüneburg, Deutschland

Ribarova Pavlina, Prof., Dr., Université de Vélíko Tarnovo « S^{ts} Cyrille et Méthode », Bulgarie

СОДЕРЖАНИЕ

Зеленина Т. И. УТЕХИНА – УЧЕНЫЙ И ПЕДАГОГ (о научной школе).....	5
I. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ УРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
Баранов А. А. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ	7
Веретенникова Л. К. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРОВ	9
Данилова Е. А. НЕОБХОДИМОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЫ	11
Крючкова Е. И., Ли Яцзюнь ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ: МАГИСТРАТУРА	13
Кудряшова А. П. РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	18
Милютинская Н. Ю. К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ	21
Мифтахутдинова А. Н. РОЛЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ООП В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	24
Пузатых А. Н. ПРЕПОДАВАНИЕ КУЛЬТУРЫ КАК ПЯТОГО ВИДА ЯЗЫКОВОГО НАВЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	28
Трифорова И. С. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	30
Утехина А. Н. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ДИДАКТИКА В РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	33
Хасанова Л. И. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	36
Юй Вэй, Ли Яцзюнь ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК (на примере Харбинского педагогического университета)	37
Акборисова Е. В. CORPUS LINGUISTICS APPLIED TO FRENCH COLLOCATIONS TEACHING TO RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS	43

Pez P., Reuther H.	
THE BOLOGNA REFORM: EXPERIENCES WITH THE TRANSITION TO BACHELOR'S AND MASTER'S PROGRAMS IN GERMANY AND AT LEUPHANA UNIVERSITY	48
II. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ.....	59
Белоусова О. Б.	
РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	59
Войтович И. К.	
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЯ.....	61
Бурганова Н. С.	
НОВОСТНАЯ СТАТЬЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ГАЗЕТЫ КАК ИНОЯЗЫЧНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРС В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	64
Гецкина И. Б.	
САМОКОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ.....	67
Горбунов А. Г.	
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИСКУРСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	69
Дронова Н. А.	
АКТУАЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ КОМПРЕССИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	72
Емельянова О. Л., Каримова Р. Х.	
DIE POTENZEN DES AUßERUNTERRICHTLICHEN FREMDSPPRACHENUNTERRICHTS	75
Земченко А. П.	
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИСПУТОВ И ДИСКУССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	78
Ильина Л. Е.	
АУДИОКНИГА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	81
Ионова Е. Н.	
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ (опыт работы).....	84
Карташова В. Н.	
ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	86
Кириллова Т. Л., Хасанова Л. И.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ОЛИМПИАДЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	89
Колдунова Т. Ф.	
ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛОГИКО-СИНТАКСИЧЕСКИХ СХЕМ.....	90

Коняева Л. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (на примере образовательного блога).....	92
Кудрявцева Е. Л., Хенчель Томас ОНЛАЙН-ТАНДЕМЫ КАК ВАРИАНТ НЕФОРМАЛЬНОГО (САМО)ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ ВНЕ РЕАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ.....	95
Мазунова Л. К. ПРИНЦИП ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОВЛАДЕНИЯ БАЗОВЫМИ ВИДАМИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	100
Никольская Г. Н. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	108
Рупышева Л. Э. ПРОЕКТНАЯ РАБОТА КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (из опыта работы).....	111
Сулова Ю. В. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ АВИАЦИОННОГО ПЕРСОНАЛА.....	112
Темникова М. Г. СОВРЕМЕННАЯ ФРАНЦУЗСКАЯ ПЕСНЯ КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ.....	116
Толстолуцкий В. Ю. РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ПОНЯТЙНОГО АППАРАТА КРИМИНАЛИСТИКИ.....	121
Тройникова Е. В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ КОНЦЕПЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ.....	125
Фатуева С. А. ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ.....	128
Хусяинова Ю. Н. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	131
Широких В. М. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	134
III. ПАРАДИГМА ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	137
Бакловская О. К. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	137

Бобылева Л. И. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА УРОКА	140
Брагова А. М. РАБОТА С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ДЕРИВАТАМИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ЛАТИНСКИМ ЯЗЫКОМ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	143
Брим Н. Е. РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	145
Варганова В. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	148
Веретенникова Л. К., Козилова Л. В. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИИ БИЛИНГВОВ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ	152
Голубкова О. Н. ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ	153
Дронова Н. А. АННОТИРОВАНИЕ И РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	158
Зелинская Н. А. РАЗРАБОТКА ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКАХ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	161
Кабирова Е. А. РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	162
Кайшева Р. П. РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	165
Коняева Л. А. DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE LINGUISTIC COMPETENCE THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	169
Маханькова Н. В. КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	172
Николаева Л. М. ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (на материале немецко- и русскоязычной прессы)	176
Осиянова О. М. СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	180

Поторочина Г. Е. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	185
Стрелкова И. В. РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ИИЯЛ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	187
Сулейманова А. К., Сабитова Н. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКОЙ РЕКЛАМЫ	190
Тартынских В. В. РОЛЬ СТРОЕВЫХ ЕДИНИЦ ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ	193
Черняк Н. В. К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ОЦЕНКИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	196
IV. СОЦИАЛЬНО-СОЗИДАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	200
Бушев А. Б. ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРЫ.....	200
Волынкина Н. В. РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО СПЕЦИАЛИСТА В ИНОЯЗЫЧНОМ И МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	205
Гарифьянова Г. М. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ	209
Землянская Е. Н. ПЕДАГОГИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	211
Лопарева Т. А. ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО МНОГОЯЗЫЧИЯ.....	214
Мышкина Т. А. КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ.....	219
Набиева А. Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	221
Сбитнева Н. Н. ОРИЕНТАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ НА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ.....	222

Фаткулина Р. Ф. О ПРОБЛЕМАХ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО И ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОГО МИРА.....	225
Хайруллина Р. Т. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ (на примере русского, татарского и английского языков).....	231
Халиуллина Д. А. MULTILINGUAL CLASSWORK: PRINCIPLES & STRATEGY.....	234
V. РАННЕЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Брегер Г. Р., Зворыгина Т. Н., Гринберг М. Г. «ЗЕРНЫШКИ ДОБРА»	237
Буторина Н. В., Маратканова Л. И. СТАЖЕРСКАЯ ПРАКТИКА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ РАННЕГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ «ЛИНГВА» (научная база)	240
Жукова А. В. К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ЭФФЕКТОВ РАННЕГО МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	243
Колодкина Л. С., Маратканова Л. И. О ФОРМИРОВАНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (средствами иностранного языка).....	246
Кручинина Г. А. УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (формирование знаково-символической функции)	250
Кузнецова Р. А. НЕКОТОРЫЕ ПРИЁМЫ РАЗУЧИВАНИЯ ПЕСЕН В РАННЕМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	252
Максютова Г. Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНИКАМ.....	254
Морозова О. В. ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на примере британской интернациональной школы)	257
Морозова О. В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ.....	259
Ризаева Л. М. ПРИЕМ КАК ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ДИАЛОГУ КУЛЬТУР У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	260
Утехина А. Н. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА В НАЧАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ РАЗВИТИИ	266

Ходырева Т. С. СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ	272
VI. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	276
Веретенникова С. Н. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ, ВОСПИТАННИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПУТЁМ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	276
Забалуева Е. А. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ – СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	278
Захарова М. А. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ КОСТНО-МЫШЕЧНОЙ СИСТЕМЫ.....	280
Збар Н. А. ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (на примере изучения иностранных языков в средней общеобразовательной школе).....	283
Кацап О. Ю. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНСТАЛЛЯЦИИ В ОБУЧЕНИИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	286
Минин И. В., Минина О. Г. ОПЫТ США ПО ОБУЧЕНИЮ И СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕЗРЯЧИХ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ПРАКТИКЕ РОССИЙСКИХ РЕГИОНОВ	291
Минина О. Г. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НЕЗРЯЧИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	295
Черных О. Ю. КЛУБ ВЗАИМОПОМОЩИ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ЯЗЫКОВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	298
Штоколова Е. Г., Пермякова Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ УЧАЩИХСЯ.....	302

Научное издание

**ДИДАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ
В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

В двух частях

Часть 1

Педагогика

*Материалы всероссийской конференции
с международным участием,
посвященной 75-летию проф. А. Н. Утехиной*

Ответственный за выпуск *А. Н. Мифтахутдинова*

Оригинал-макет: *А. О. Талашев*

Подписано в печать 17.12.2013. Формат 60x84/8.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 37,2. Уч.-изд. л. 36,6.
Тираж 200 экз. Заказ

Издательство «Удмуртский университет»,
426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 4, к. 207.
Тел./факс: +7(3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru