

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»
Институт иностранных языков



ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ (С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)
ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА Б.П. ГОДУНОВА

17–18 мая 2018 года

Текстовое научное электронное издание на компакт-диске

Сыктывкар
Издательство СГУ имени Питирима Сорокина
2018

©ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина», 2018

© Оформление. Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2018

Титул Об издании Производственно-технические сведения Содержание

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1
П78

Все права на размножение и распространение в любой форме остаются
за организацией-разработчиком.
Нелегальное копирование и использование данного продукта запрещено.

*Издается по постановлению научно-технического совета
ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»*

Ответственный редактор – **В.М. Гурленов**, канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого
и французского языков института иностранных языков СГУ им. Питирима Сорокина

Редколлегия:

кафедра английского языка СГУ им. Питирима Сорокина
(заведующий – **Ю.И. Трофимова**, канд. пед. наук, доцент;
доцент – **Е.В. Сердюк**, канд. пед. наук);
кафедра немецкого и французского языков СГУ им. Питирима Сорокина
(заведующий – **Ю.Ю. Барышникова**, канд. филол. наук, доцент;
доцент – **Ю.С. Сухорукова**, канд. филол. наук)

П78 **Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки** [Электронный ресурс]: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) памяти профессора Б. П. Годунова, 17–18 мая 2018 г. : текстовое научное электронное издание на компакт-диске / отв. ред. В. М. Гурленов; Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Сыктыв. гос. ун-т им. Питирима Сорокина». – Электрон. текстовые дан. (3,2 Мб) – Сыктывкар : Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2018. – 1 опт. компакт-диск (CD-ROM). – Систем. требования: ПК не ниже класса Pentium III ; 256 Мб RAM ; не менее 1,5 Гб на винчестере ; Windows XP с пакетом обновления 2 (SP2) ; Microsoft Office 2003 и выше ; видеокарта с памятью не менее 32 Мб ; экран с разрешением не менее 1024 × 768 точек ; 4-скоростной дисковод (CD-ROM) и выше ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

Сборник включает материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной памяти профессора Б.П. Годунова, «**Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки**», прошедшей 17–18 мая 2018 года в г. Сыктывкаре. Статьи посвящены широкому кругу актуальных проблем языкового образования (иностранные языки) в школе и вузе.

Издание адресовано учителям, преподавателям, аспирантам, магистрантам и всем тем, кто интересуется проблемами обучения иностранным языкам.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы печатаются в авторской редакции.

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1

Титул Об издании Производственно-технические сведения Содержание

СОДЕРЖАНИЕ

Гурленов В.М. Концепция функционально-познавательного подхода Б.П. Годунова в развитии	6
Проблемы методики обучения иностранным языкам	
Анохина С.О. Сетевая форма реализации проекта на уроках иностранного языка.....	10
Барышникова Ю.Ю., Чупрова Н.В. Эффективные технологии обучения иностранному языку в современных условиях.....	13
Белякова Л.О. Роль научно-исследовательской работы в формировании мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов.....	18
Борисова И.В. Приёмы актуализации авторских учебных пособий по иностранному языку.....	21
Борисова О.В. Вспомогательный электронный курс для обучения научной переписке на английском языке	26
Булгакова М.П. Социокультурный аспект профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка.....	28
Вавилина Е.А. Ментальные карты как способ графического изложения информации в обучении английскому языку.....	32
Вишератина Л.С. Особенности обучения пересказу как одному из способов контроля умения чтения (на примере мозаичного чтения).....	35
Вуттке Н.А. К вопросу о компрессии в немецком научном тексте.....	41
Гурленов В.М., Чупрова Н.В. Включение в систему функциональных упражнений лексического и грамматического модулей.....	47
Дубро Ю.С. Программно-технологическое обеспечение процесса развития лидерской компетентности у старшеклассников.....	51
Дыро Е.В., Мухика А.Л. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка высшей школы.....	56
Кинг О.Ю. Обучение студентов – будущих учителей английского языка – технологии создания установок.....	62
Колесникова О.А. Особенности обучения иностранному языку в техническом вузе.	67
Ложкина Т.В. Проблемы и перспективы использования смешанной формы обучения в вузе.....	70
Недбайлик С.Р., Стейтон М.С. Об опыте использования экспериментального проектного обучения в американском вузе.....	73
Петунин В.С. Работа над немецкоязычным газетным текстом на основе алгоритма. Технологические аспекты.....	78
Рысюкова С.Р. Профессиональный портрет современного учителя иностранных языков: взгляд обучающихся.....	86
Сердюк Е.В. О развитии монологических умений устной речи.....	90

Стеценко Е.О. Применение информационных технологий при обучении студентов неязыкового вуза для развития иноязычной компетенции.....	94
Сухорукова Ю.С. К вопросу о межъязыковой «кооперации» в формировании полилингвистической личности.....	99
Тарасик М.А. Преимущества и недостатки использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам.....	103
Тейдер Е.В., Ложкина Т.В. Преподавание английского языка в школе: проблемы и пути их решения.....	106
Терентьева С.Н., Поберезкая В.Ф. Особенности реализации этнокультурного образования младших школьников в Республике Коми.....	109
Уразова Ю.М. Предпосылки развития образования на английском языке в России и мире как элемент глобализации.....	112
Холопова Л.Г. Использование аутентичных текстов в подготовке будущих учителей иностранного языка в СГУ имени Пителима Сорокина.....	118
Барт М.В., Козак О.М. Studium an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg für ausländler: studienvoraussetzungen und notwendige bewerbungsunterlagen.....	121
Барт М.В., Никоненко А.В. Die besonderheiten des studiums an der Ruprecht-Karls Universität Heidelberg, Deutschland (am beispiel der organisation des studiums am institut für übersetzen und dolmetschen)	126
Санникова К.А., Рязанцева Г.С. Die ausarbeitung der entwicklungsstrategie für das institut der übersetzer an der Ishewsker Staatlichen Technischen Universität von M.T. Kalaschnikow (istu)	131
Сирина Е.А. Universal Competencies Development in Undergraduates Through English Language Studies.....	137
Стрекалова Н.А. The Role of STEAM Education in Training the Specialist of the Future.....	140
Турова И.В. Application of distance technologies while teaching business English to Master's degree students at non-linguistic university.....	144
Тырина В.М. Developing oral vocabulary and expressive language skills of young children through dialogic reading.....	146
Тырина В.М. Teaching English language learners literacy using a balanced approach....	154
Проблемы лингвистики	
Барышникова Ю.Ю., Малютина О.О. Некоторые лингвистические особенности языка виртуальной коммуникации на примере французского языка.....	159
Костромина Е.С. Семантика некоторых глаголов движения, выражающих пешее передвижение человека.....	164
Костромина Е.С. Функционально-семантическое поле отрицания во французском языке.....	169
Трофимова Ю.И., Калинина Е.В. К вопросу о функциях и словообразовательных моделях окказионализмов в англоязычном рекламном тексте.....	174

Из опыта учителей

Елисеева Н.С., Гурленов В.М. Проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий при обучении иноязычному монологу школьников старших классов.....	183
Игнатченко Е.Ю. Развитие коммуникативных УУД во внеурочной деятельности (на примере курса «Клуб интернациональной дружбы»).....	188
Игнатченко Е.Ю. Проблемные ситуации как средство развития УУД у учащихся на уроках английского языка.....	193
Киреева О.А. Применение технологии личностно-ориентированного обучения на уроках английского языка на старшей ступени обучения.....	200
Ковальчук С.В. Организация деятельности учащихся по самоконтролю и самооценке на уроке английского языка.....	205
Коданева К.А. Активизация познавательной деятельности школьников с помощью современных информационных технологий.....	211
Косолапова А.С. Международный экзамен DELF как способ овладения универсальными компетенциями в рамках подготовки учащихся к ГИА по французскому языку в образовательных организациях с углубленным изучением французского языка.....	214
Крец О.А. Формирование социокультурной компетенции на уроках французского языка как компонента коммуникативной компетенции.....	218
Липова А.Д. Веб-квест – это хитрый способ заставить учащихся полюбить иностранный язык.....	223
Савельева И.А. Применение дистанционных образовательных технологий при обучении немецкому языку (из опыта работы)	228
Яганова С.А. Проект экспресс-экзамен по английскому языку «Stop Exam Fever» как способ предварительного контроля иноязычной коммуникативной компетенции.....	233

В.М. Гурленов

к. пед. н., доцент

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА Б.П. ГОДУНОВА В РАЗВИТИИ

В статье рассматриваются узловые вопросы концепции функционально-познавательного подхода, их развитие в свете современных представлений о процессе овладения иностранными языками.

Ключевые слова: функционально-познавательный подход, функциональность, ситуация, мотивация, психическое состояние.

V.M. Gurlenov

PhD, Associate professor

Syktывkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktывkar, Russia

THE CONCEPT OF B.P. GODUNOV'S FUNCTIONAL-COGNITIVE APPROACH IN ITS DEVELOPMENT

Abstract. *The article considers cross-cutting issues of the concept of the functional-cognitive approach, their development in up-to-date representations of the process of foreign language acquisition.*

Keywords: *functional-cognitive approach, functionality, situation, motivation, mental state.*

Профессор Борис Павлович Годунов всю свою профессиональную жизнь посвятил развитию концепции функционально-познавательного подхода в обучении иностранным языкам. Это делалось отчасти в противовес коммуникативно-когнитивному подходу, господствовавшему во второй половине XX века в отечественной методике. Неприятие узкого понимания роли языка в его исключительно коммуникативной функции подчеркивалось им всегда и повсюду. Он настаивал на том, чтобы рассматривать речь во всех ее проявлениях в вербальных актах человека: «Ключевое положение функционально-познавательного подхода к обучению иностранному языку заключается в тезисе о единстве лингвовербальных актов и познавательных процессов» [1, с. 8]. Более того, он совершенно справедливо говорил о необходимости задуматься над тем, что происходит в субъекте, когда в нем активируется только, или в большей мере, внутриречевая активность: «Освоение предметно-содержательных и лингвовербальных знаний должно проходить в процессе овладения языком и его совершенствования не только в речевом взаимодействии с внешней средой, но и во внутриречевой деятельности (поэтому «функционально», а не «коммуникативно»)» [1, с. 9]. С другой стороны, его не меньше волновала проблема пользования языком/речью в познавательном и развивающем аспектах.

Попробуем показать, как необходимо интерпретировать некоторые узловые моменты его концепции, принимая во внимание современные

тенденции развития общества и осмысления этого развития методикой обучения иностранным языкам.

Прежде всего, раскроем многоаспектность такого фундаментального явления речедеятельностного человека, как функциональность его речи в процессе овладения иностранным языком. **Функциональность**, как нам представляется, следует усматривать и строить на этом процесс обучения, когда имеет место:

- удовлетворение потребности в общении (коммуникативная направленность/функциональность);
- удовлетворение информативной потребности:
 - в обладании чужой информацией (информационная направленность/функциональность для себя);
 - оречевлении информации, заложенной в собственном опыте (информационная направленность/функциональность для других);
- удовлетворение исследовательско-познавательного интереса (исследовательско-познавательная направленность/функциональность):
 - в области познания «жизни» чужого языка (присвоение иноязычной картины мира) в сравнительно-сопоставительном процессе;
 - в области познания лингвокультурных явлений (артефактов) и процессов (традиций) другой культуры (поведенческая адаптация к инонациональной концептной картине мира);
 - в области познания самого себя (приобретение различного рода опыта);
- обслуживание процесса мышления (язык для обслуживания мыслительных операций: *анализа, синтеза, сравнения, противопоставления, обобщения, конкретизации, интерпретации, выделения главного (определение главной мысли) и второстепенного, выделения смысловых частей, добавления, уточнения, выявления противоречий, неточностей* и пр. (операционно-мыслительная направленность/функциональность);
- реализация внутриречевой активности/активизация речемышления (речемышлительная направленность/функциональность);
- удовлетворение стремления к эстетическому переживанию (эстетическое переживание).

В центре внимания Б.П. Годунова была проблема мотивирования обучающихся. Он рассматривал ее через понятие *ситуации*. Он одним из первых раскрыл всю глубину и функциональную значимость этого явления в процессе овладения иностранным языком. Вот его определение ситуации: «Ситуация как комплекс взаимодействующих предметно-речевых внешних и внутренних обстоятельств, мотивационно обуславливающих и структурно регулирующих речевое поведение учащихся как в содержательном, так и в формальном отношении» [1, 72-73]. Более того, он рассматривал ситуацию как вызовы внешней среды (стимулирование) и ситуацию как внутренние побуждения (мотивирование).

Развивая взгляд на *ситуацию* Б.П. Годунова, мы приходим к заключению, что следует называть ситуацией **любой факт раздражимости** (возбуждения), вызванной предметом активности субъекта и модифицируемой актуальными внешними или внутренними обстоятельствами, приобретающими свойства раздражителя.

Как видно, факт раздражимости «здесь» и «сейчас» следует понимать как одно-, так и несколькопричинный (один раздражитель или комплекс раздражителей). Он может быть вызван:

- предметом активности субъекта;
- внешними факторами (локальными пространственно-временными обстоятельствами);
- внутренними факторами (потребностями, позицией субъекта, его нуждами, предпочтениями и под.).

Следовательно, ситуация будет иметь место только в случае, если что-либо (в предмете речи, во внешних обстоятельствах, во внутренних переживаниях, в собеседнике: его виде, его поведении, содержании его речи) **затронет** личность обучающегося. Следовательно, надо моделировать факт раздражимости, а не ситуацию. Ситуация есть следствие наличия раздражимости.

Еще одно понятие, введенное Б.П. Годуновым в качестве объяснительного принципа, – **внутриречевое состояние**. Он постулировал «принцип доминанты иноязычного внутриречевого состояния в порождении и реализации речевого замысла. Именно оно является причиной, а внешняя ситуация стимулом» [1, с. 74].

Понять значение этого явления для осознания процесса освоения иноязычной речи помогают работы психологов, раскрывающих содержание и функции феномена *психическое состояние*.

«Психическое состояние – это отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома (совокупности) в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени» [2, с. 37]. А.О. Прохоров говорит, что психическое состояние является способом организации психического процесса и имеет функцию регулятора психических явлений [там же].

Методическая проекция этого может быть следующей: если обучающий сможет построить каждый фрагмент урока так, чтобы обучающиеся испытывали (переживали) одно из психических состояний (иногда их определенный ансамбль), то тем самым он будет развивать желаемые черты личности обучающегося и способствовать ее становлению.

Так закладываются различные **опыты** (опытности), которые будут представлять ресурсную основу личности.

Например, регулятивная основа (регулятивная **опытность**) личности закладывается и становится в переживании следующих психических состояний:

- я представляю/вижу результат, к которому я стремлюсь, и он меня увлекает (целеполагание);
- я представляю, какие шаги мне нужно сделать, а также их значение, чтобы достичь цели (планирование);

- я отдаю себе отчет в том, насколько будет совершенен результат, к которому я стремлюсь в определенный промежуток времени (предвосхищение результата и уровня усвоения);
- я могу определить, получается ли у меня то и так, как я замыслил, и могу внести необходимые исправления в то, что я делаю (контроль и коррекция);
- я могу оценить то, что я делаю по шкалам *хорошо/плохо, с ошибками/без ошибок, удовлетворен/не удовлетворен, много/мало, успел/не успел, красиво/некрасиво, получилось/не получилось, не знаю/узнаю, не умею/научусь* (оценка и самооценка);
- я могу усилием воли стать совершенным (волевая саморегуляция).

Роль и значение различных опытностей в жизни человека трудно переоценить. Они становятся базисом готовностей деятельностной личности. Это – базовые ресурсы человека, стремящегося к самореализации.

Можно предложить следующий алгоритм работы по приобретению обучающимися личностного опыта различного происхождения, в частности, в процессе обучения иностранным языкам:

- обеспечение импульса раздражения путем обращения к одной из сфер (нескольким сферам) личности обучающегося (ситуативное раздражение);
- вовлечение обучающегося в одно из психических состояний/их ансамбль (мотивирующий синдром) [о *психических состояниях* в обучении иностранным языкам см.: 3];
- разрешение психического состояния в личностной деятельности (приобретение/обогащение опыта), направляемой умелым обучающим.

В заключение следует отметить, что взгляды Б.П. Годунова на методическую действительность были зачастую глубже господствующих в его время тенденций в методике обучения иностранным языкам. В некоторых моментах они предвосхитили современное понимание обучающего процесса. Нередко, как в случае *внутриречевого состояния*, проблемы, поднятые им, еще ждут своих исследователей. Как видно, его концепция функционально-познавательного подхода продолжает и сегодня питать творческие умы.

Список литературы

1. Годунов Б.П. Функционально-познавательный подход к обучению иностранным языкам как педагогической специальности. Статьи и доклады. – Сыктывкар: Коми пединститут, 2010. – 130 с.
2. Прохоров А.О. Определение понятия «психическое состояние» // Психология состояний. Хрестоматия. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004, с. 34-39.
3. Гурленов В.М. Роль понятия «психическое состояние» в объяснении процессов овладения иностранным языком // V международная мультидисциплинарная конференция «Актуальные проблемы науки XXI века». 15 декабря 2015 года. – М.: Международная исследовательская организация «Cognito», 2015, с. 17-21.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 378:811.1

С.О. Анохина

*преподаватель иностранных языков
Хакасский колледж профессиональных технологий, экономики и сервиса
г. Абакан, Россия*

СЕТЕВАЯ ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена реализации учебных проектов в сетевой форме по иностранному языку с использованием сервисов Web 2.0 на уроках посредством образовательной технологии «Учебная фирма».

Ключевые слова: *сетевой проект, сервис Web 2.0, учебная фирма, активные методы обучения.*

S.O. Anokhina

*Lecturer of Foreign Languages
Khakass College of Professional Technologies, Economics and Service
Abakan, Russia*

NETWORK FORM OF PROJECT IMPLEMENTATION IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. *The article is devoted to the implementation of educational projects in a networked form in a foreign language using Web 2.0 services at the lessons with the educational technology "Training Firm".*

Key words: *network project, Web 2.0 service, training firm, active teaching methods.*

Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, которое соответствовало бы требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [1].

Достижению данной цели способствует реализация модели сетевого взаимодействия образовательных организаций. Статья 13 Федерального закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – закон об образовании) предусматривает, что образовательные программы подготовки специалистов среднего звена, могут включать в себя сетевые формы ее реализации.

Сетевая форма реализации образовательных программ – это система связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИК-технологий.

Одной из распространенных форм деятельности в практике сетевого взаимодействия являются сетевые проекты.

Под сетевым проектом понимают совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение совместного результата деятельности (Е.С. Полат).

В связи с необходимостью эффективного развития коммуникативной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка нашим колледжем совместно с Черногорским механико-технологическим техникумом и Аграрным техникумом реализуется учебный сетевой проект «Учебная фирма» с использованием сервисов WEB 2.0.

Для осуществления успешного сетевого взаимодействия был создан сайт проекта, на котором представлены методические материалы по сопровождению проекта, план проведения проекта.

С целью выделения систем действий преподавателя и обучающихся были определены этапы разработки проекта.

На этапе планирования были определены название проекта, цели и задачи, предметные области (ЕН.01. Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности, ОП.01. Сервисная деятельность, МДК.01.01. Организация и технологии парикмахерских услуг) и межпредметные связи, возраст участников (15-18 лет), сформированы команды.

Практическая цель проекта – разработка концепции собственной учебной фирмы с определением ее названия, логотипа, отрасли, продукта/услуги, организационной структуры, распределением должностей; создание визитные карточки; презентация своей фирмы; экскурсия по своему салону-парикмахерской, салону по пошиву одежды.

На этапе поиска информации были сформулированы основополагающий вопрос сетевого проекта «Как создать свою фирму?», проблемные вопросы, триада вопросов, которые определили дальнейшую учебно-исследовательскую и творческую деятельность участников проекта; разработаны задания и предоставлены материалы и ресурсы, необходимые для проведения проекта, в том числе сервисы Web 2.0.

На следующем этапе было проведено обсуждение форм представления результатов проектной деятельности: прайс-лист услуг фирмы, органограмма фирмы, визитная карточка, буклет, видеоролик, электронное письмо, рекламное письмо, письмо-запрос, письмо-предложение и т.д.

На основном этапе проекта обучающиеся в группах осуществляют поисковую деятельность, а затем во взаимодействии с другими группами оформляют и представляют результаты проекта. Деятельность обучающихся на данной стадии непосредственно связана с использованием сервисов Web 2.0. Так, плакат «Мой салон» обучающиеся создают в онлайн-сервисе для совместного создания стенгазеты Wikiwall .

Органиграмму фирмы представляют посредством другого бесплатного веб-сервис для создания ментальных карт Spiderscribe. Используя онлайн сервис kizoa создают видеоролик «Мой салон». Презентацию фирмы осуществляют с помощью сервиса динамических презентаций Prezi. Оформление деловой документации происходит в Google-документах.

В ходе сетевого проекта осуществляется техническая и психологическая поддержка команд, помощь в формировании ИКТ-компетенции, сопровождение каждого участника коллективного взаимодействия происходит с помощью инструктивных писем и индивидуальных консультаций. Промежуточное оценивание осуществляется с помощью Таблицы продвижения (используем Google-таблицу), самооценки и взаимооценки команд в соответствии с критериями оценивания заданий.

На этапе рефлексии также применяется один из сервисов Web 2.0. для создания анкет – Google-документ.

План оценивания сетевого проекта помог нам определить стратегии, методы и средства оценивания. Большое значение отводилось стартовой презентации, таблице «Знаю-Интересуюсь-Узнал» и критериям оценивания продуктов проектной деятельности, которые призваны были сформировать навыки критического мышления, анализа и оценки работы по заданным показателям, способствовать самоконтролю участников проекта.

Таким образом, можно говорить о том, что сетевая форма реализации проекта на уроках иностранного языка способствуют реализации практико-ориентированного подхода в обучении, который делает возможной профессиональную подготовку конкурентноспособного специалиста, способного успешно осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях [2], характеризуемого высоким уровнем профессиональной, общей и универсальной компетенций и мотивированным стремлением к самообразованию и самосовершенствованию, в соответствии с заявленными требованиями ФГОС СПО.

Список литературы

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.
2. Конистерова Е. А., Улитина К. А., Калинина Е. В. Практико-ориентированный метод обучения иностранным языкам как средство совершенствования языкового образовательного пространства неязыкового вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 3. – С. 230–237.

Ю.Ю. Барышникова
канд. филол. наук, доцент,
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия
Н.В. Чупрова
старший преподаватель кафедры английского языка
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматривается проблема обучения иностранному языку в изменившихся условиях образовательного процесса, предлагаются конкретные технологии повышения эффективности обучения, апробированные на практике обучения иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: смешанное обучение и его модели, перевернутый класс, универсальные компетенции, электронная среда, технологии обучения.

Y.Y. Baryshnikova
PhD, Associate professor
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia
N.V. Chuprova
Senior Lecturer at the English Department
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

EFFECTIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MODERN CONDITIONS (CURRENT CIRCUMSTANCES)

Abstract. *The article is devoted to the problem of teaching foreign languages in the modern conditions of the educational system. Specific technologies for increasing the effectiveness of teaching which have been tested in teaching foreign languages at a university are offered.*

Key words: *blended learning and its models, inverted class, universal competencies, electronic environment, technologies of teaching.*

В настоящее время в связи с модернизацией и интернационализацией образования, в российских вузах наблюдается увеличение объема часов на самостоятельную работу, сокращение аудиторных часов, увеличение количества студентов в группах, имеющих разный уровень владения иностранным языком. В данных условиях эффективным способом формирования универсальной компетенции, результатом которой является способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке, может стать внедрение в учебный процесс смешанного обучения (blended learning, apprenticeship mixte).

Технология смешанного обучения (СО) уже в течение десяти лет применяется в школах США, Европы и некоторых странах Азии. В России

описание данной технологии, ее преимуществ и недостатков, апробация ее моделей в вузах и школах также нашли отражение в ряде работ (Е.В. Вульфович [2], Е.В. Зверева [3], О.С. Квашнина [4], М.С. Медведева [5], В. Наумов [1], М.Н. Хорольская [6]).

Под смешанным обучением понимается современная образовательная технология, объединяющая традиционную форму обучения с электронным и дистанционным обучением. Так, например, М.С. Медведева представляет смешанное обучение как «... систему преподавания, сочетающую очное, дистанционное и самообучение, включающую взаимодействие между педагогом, обучающимися и интерактивными источниками информации, отражающую все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) функционирующие в постоянном взаимодействии друг с другом, образуя единое целое» [5].

По мнению В. Наумова, «в рационально организованном СО происходит сочетание преимуществ очной, дистанционной и электронной форм обучения, что взаимно дополняет и усиливает взаимодействие каждой из них. СО существенно повышает эффективность собственно очного обучения и индивидуализирует его» [1].

Количество моделей смешанного обучения варьируется от 4 до 6. Американские исследователи выделяют ротационную модель (Rotation Model) (чередование традиционного очного обучения и самостоятельного онлайн обучения), гибкую модель (Flex Model) (в основном онлайн обучение, преподаватель осуществляет помощь и контроль в очной форме), модель «Смешай сам» (Self-blending Model) (обучающийся сам выбирает перечень традиционных курсов, которые необходимо дополнить онлайн обучением, но последнее происходит под контролем преподавателя и в сотрудничестве с другими студентами), обогащенную виртуальную модель (Enriched-virtual model) (онлайн обучение время от времени обогащается очным обучением) [9].

Отечественные авторы подразделяют модель «Ротация» на следующие технологии: 1) автономные группы; 2) смена рабочих зон; 3) перевернутый класс.

При использовании технологии «Автономная группа» класс делится на 2 группы: одна занимается по традиционным учебным средствам, другая – по онлайн-ресурсам. Количество обучающихся в группе может меняться, группы обязательно чередуются. Обязательно учитывается время работы, количественные и качественные показатели объема работы каждого ученика.

Смена рабочих зон предполагает деление обучающихся на несколько групп и распределение по зонам: 1) зона работы онлайн с использованием электронных образовательных ресурсов; 2) зона работы в группах; 3) зона работы с учителем. М.Н. Хорольская предлагает такие зоны как: зона стоячего обучения; зона презентации; зона сидячего обучения; зона концентрации [6].

Использование технологий автономной группы и смены рабочих зон предполагает очень хорошую материально-техническую оснащенность аудиторий образовательной организации (хорошая скорость интернета, оснащение рабочего места компьютером).

Особого внимания заслуживает технология, заимствованная у американских педагогов Д. Бергмана и А. Самса, изначально созданная для студентов часто пропускающих занятия, «Перевернутый класс» (Flipped class, classe inversée) [10]. Суть технологии отражена в ее названии. В отличие от традиционной организации уроков: объяснение нового материала, а затем его отработка, данная модель подразумевает осуществление репродуктивной учебной деятельности обучающимися самостоятельно дома с использованием информационно-коммуникационных технологий (онлайн аудио-, видеозаписи, презентации PowerPoint, работа с материалом на отечественных и зарубежных образовательных платформах). Благодаря предварительной самостоятельной работе студентов дома, у преподавателя появляется возможность уделять больше времени таким формам работы как: решение творческих задач в виде ролевых игр, дискуссий, дебатов, проектов, кейсов.

Обучение иностранному языку студентов бакалавров – будущих учителей иностранного языка в СГУ им. Питирима Сорокина осуществляется при помощи данных технологий, в частности, технологии «Перевернутый класс». На 1, 2 курсах перед изучением новой темы в аудитории, обучающиеся предварительно самостоятельно работают в электронном курсе в системе университета Moodle: знакомятся с предложенными текстами, изучают, закрепляют новую лексику, грамматику на основе специально разработанных лексико-грамматических упражнений. Для углубления материала им предлагаются упражнения, аудио-, видеозаписи обучающих сайтов (например, для французского языка сайты: Institut francais de Russie, TV5Monde, RadioFrance, большое количество проверенных сайтов представлено на сайте https://pikabu.ru/story/64_proverennyikh_sayta_dlya_izucheniya_frantsuzskogo_4293248, хорошая подборка компьютерных учебных материалов для разных иностранных языков представлена в приложении к учебному пособию А.Н. Щукина [8, С. 175-181].

В аудитории, благодаря такой предварительной работе, у преподавателя появляется время для индивидуальной работы с обучающимися, для выполнения ими речетворческих продуктивных упражнений, создания студентами собственных речевых произведений на основе известных фактов, но в новых ситуациях и речевых контекстах.

На старших курсах использование перевернутого класса особенно эффективно, так как студенты не только хорошо владеют информационно-коммуникационными технологиями, но и имеют навыки самостоятельной поисковой, аналитической деятельности, навыки презентации ее результатов. Очные занятия проходят в основном в формате защиты проектов, презентаций, дискуссий между студентами или с преподавателем. Например, при изучении темы «Экология» на 5 курсе создаются группы по 4-5 человек. Учебный материал состоит из определенных смысловых блоков: «Загрязнение окружающей среды»; «Переработка отходов», «Глобальное потепление» и т.п. Каждая тема имеет разделы, например, «Загрязнение окружающей среды» включает: загрязнение атмосферы, воды, земли, звуковое загрязнение. Каждый член группы самостоятельно изучает материал по выбранному разделу

(преподаватель предлагает подборку видеоматериалов, аудиозаписей, дает ссылки на интернет-источники – на ту информацию, которая является базовой для представления вопроса, а студенты подбирают дополнительные источники и дополнительный материал, благодаря которому они расширяют и углубляют тему, что является обязательным моментом данной технологии). На аудиторном занятии студенты из разных групп, изучившие одинаковый раздел, объединяются и обмениваются полученной информацией, они становятся экспертами по данной теме, затем они возвращаются в свои группы и представляют расширенный материал по теме. Эксперты готовят также мини тесты и вопросы по представляемой им информации. То же самое делают другие члены группы. Преподаватель переходит от группы к группе, наблюдает за учебным процессом. Один из членов команды (лучше не сильный ученик) представляет информацию по всем разделам темы. Итоговым отчетом по теме является эссе по проблематике изученной темы либо обсуждение проблем в форме круглого стола.

Технология «Перевернутый класс» со старшекурсниками, которые имеют высокий уровень владения иностранным языком, может быть представлена и в другом варианте. На первом занятии по теме преподаватель совместно со студентами составляют интеллект-карту (mind-map) и определяют все проблемные/ключевые вопросы, из которых состоит тема. Например, при обсуждении темы «Чтение» ключевыми моментами могут быть: важность и полезность чтения, чтение традиционных книг и чтение с электронных носителей, традиционные и онлайн библиотеки, необходимость чтения обязательной литературы во время каникул, и т.д. Студенты выбирают проблему (несколько человек выбирают одну и ту же проблему), дома самостоятельно подбирают материал, которым могут быть видеоролики, аудиотексты, графические тексты, составляют упражнения/задания на контроль понимания, а также составляют вопросы/утверждения для обсуждения темы, для ведения дискуссии. После этапа самостоятельной работы на уроке первым шагом является работа в подгруппах, где студенты обсуждают свой дополнительный материал, подготовленные упражнения и вопросы для дискуссии. Следующий этап занятия – работа подгрупп со всей группой, студенты делятся материалом со своими одноклассниками. Задача преподавателя до урока состоит зачастую в том, что он знакомится с дополнительным материалом студентов, для того, чтобы помочь студентам при организации и ведении дискуссии. Но если у студентов уже сформированы умения ведения и участия в дискуссиях, то этот этап можно пропустить. На занятии преподаватель принимает активное участие в дискуссии, помогает выделять смысловые моменты, привлекает участников к обсуждению высказанных точек зрения, стимулирует менее активных участников, и т.д. Но основная задача преподавателя помочь студентам исполнять роль ведущего, и таким образом научить их участвовать в дискуссии, критически сопоставлять точки зрения и имеющуюся информацию, делать выводы, высказывать свое мнение на основе мнения других собеседников, что является ключевым компонентом коммуникативной компетенции.

Для студентов неязыковых специальностей в группах, состоящих из 20-25 человек, обучение может быть организовано подобным образом, но подготовка идет по более крупным разделам, например по теме «Экология» на самостоятельное изучение и представление материала даются разделы: загрязнение окружающей среды, переработка отходов, экологические организации, экологическая ситуация в России и т.п. Студенты объединяются в группы самостоятельно, но подборка учебных материалов должна быть осуществлена с учетом уровней владения иностранным языком (преподаватель должен знать уровень владения иностранным языком каждого обучающегося, для чего целесообразно проводить входное тестирование в самом начале учебного года).

Технология перевернутого класса позволяет реализовать такие категории универсальных компетенций ФГОС 3++ как: системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; самоорганизация и саморазвитие.

При использовании данной технологии важным является получение обратной связи от обучающихся, анкетирование удовлетворенностью методами и ресурсами, что позволяет проводить соответствующие своевременные корректировки для улучшения образовательного процесса.

Методически грамотная организация смешанного обучения позволяет улучшать качество образовательного процесса, повышать мотивацию студентов и интерес к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Все для дистанционного обучения и online – коммуникаций, автоматизация работы HR [Электронный ресурс] // <https://ra-kurs.spb.ru/event/vebinar/?id=123>
 2. Вульфович Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 88-95.
 3. Зверева Е.В. Модель перевернутого урока (FlippedClassroom) как одна из техник обучения иностранному языку // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. М., 2015. С. 446-456.
 4. Квашнина О.С., Ажель Ю.П. Анализ педагогической модели «перевернутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе // Almamater (Вестник высшей школы). 2016. № 6. С. 108-112.
 5. Медведева М.С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2015. С. 7.
 6. Международная школа практической педагогики с Марией Чередилиной [Электронный ресурс] // <http://worldtutors.ru/pedagogam-15-marta>.
 7. Мобильное электронное образование [Электронный ресурс] // <https://mob-edu.ru/blog/articles/smешанное-obuchenie-6-modelej-dlya-primeneniya-v-sovremennoj-shkole/>.
 8. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. 2-е изд.-М.: Филоматис, 2010. – 188 с.
 9. Report: Defining Blended Learning [Электронный ресурс] // http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf.
- Bergmann J., Sams A. Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every day. U.S.A.: International Society for Technology in education, 2012.

Л.О. Белякова

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
Ухтинский государственный технический университет
г. Ухта, Россия*

РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена вопросам подготовки студентов неязыкового вуза к участию в научно-исследовательской работе на иностранном языке. В ней проанализированы приобретаемые студентами в ходе научно-исследовательской работы навыки и умения. Автор приводит метод своей собственной работы со студентами, который способствует формированию мотивации у студентов к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: *научно-исследовательская работа, студенты, иностранный язык, мотивация, навыки и умения.*

L.O. Belyakova

*Senior Lecturer at Foreign Languages Department
Ukhta State Technical University
Ukhta, Russia*

THE ROLE OF RESEARCH IN MOTIVATING STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *The article is devoted to the preparation of students of non-linguistic university to participate in research in a foreign language. It analyzes the skills and abilities acquired by students during research. The author presents the method of his own work with students, which contributes to the formation of students' motivation to learn a foreign language.*

Key words: *research, students, foreign language, motivation, skills and abilities.*

Научно-исследовательская работа является важной формой учебного процесса. Согласно учебной программе все студенты занимаются исследованием, выполняя рефераты, курсовые и выпускные работы. Но более серьезной научной работой, например, подготовкой доклада на научную конференцию или написанием научной статьи, готовы заниматься не все студенты, так как это требует большой траты личного времени, целеустремленности, ответственности, творческого мышления и других личностных качеств. Вовлечение студентов в НИР с начала учебы в вузе должно быть ориентировано на долгосрочную научно-исследовательскую деятельность и включать процесс формирования качеств, навыков, умений научно-исследовательской деятельности у студентов от курса к курсу.

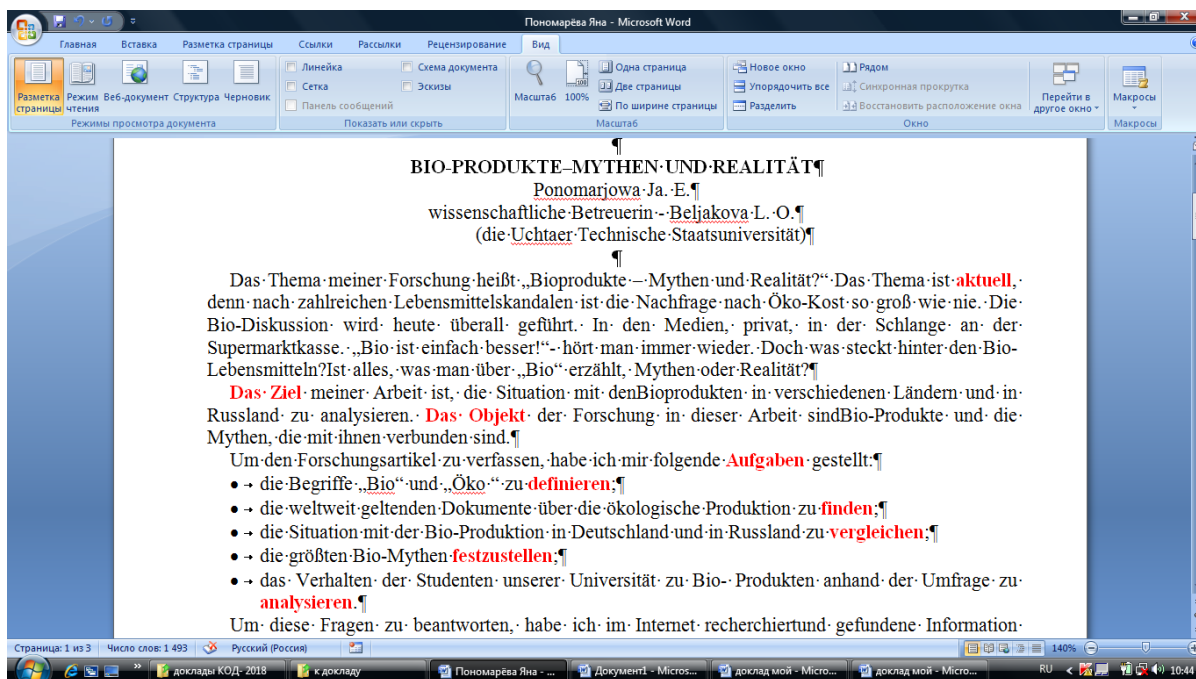
На кафедре иностранных языков института фундаментальной подготовки УГТУ, где проходят обучение в основном студенты начальных курсов, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеучебное время, организуется при подготовке и участии студентов в предметных олимпиадах, научно-практических конференциях. Мотивирование и привлечение студентов первого и второго курсов, изучающих иностранный язык, к участию в конференции «Коммуникация. Общество. Духовность.», которая ежегодно

проходит в УГТУ, является одной из задач преподавателей кафедры иностранных языков, так как это позволяет студенту приобрести навыки научной работы и поделиться результатами своего исследования. А результатом научно-исследовательской работы должен являться доклад на иностранном языке, отличающийся новизной, оригинальностью и уникальностью. В самостоятельной научно-исследовательской работе будущие специалисты развивают и демонстрируют свои способности в библиографическом поиске на основе современных информационных технологий, в анализе и осмыслении полученной информации, представлении презентации, оформленной с привлечением современных средств редактирования. Они формируют навыки участия в дискуссии и грамотной аргументации на иностранном языке, а также получают опыт публичного выступления по определенной теме. Это и есть начало исследовательской деятельности, которая создает определенные компетенции, и является подготовительным этапом к более серьезным исследовательским работам на старших курсах.

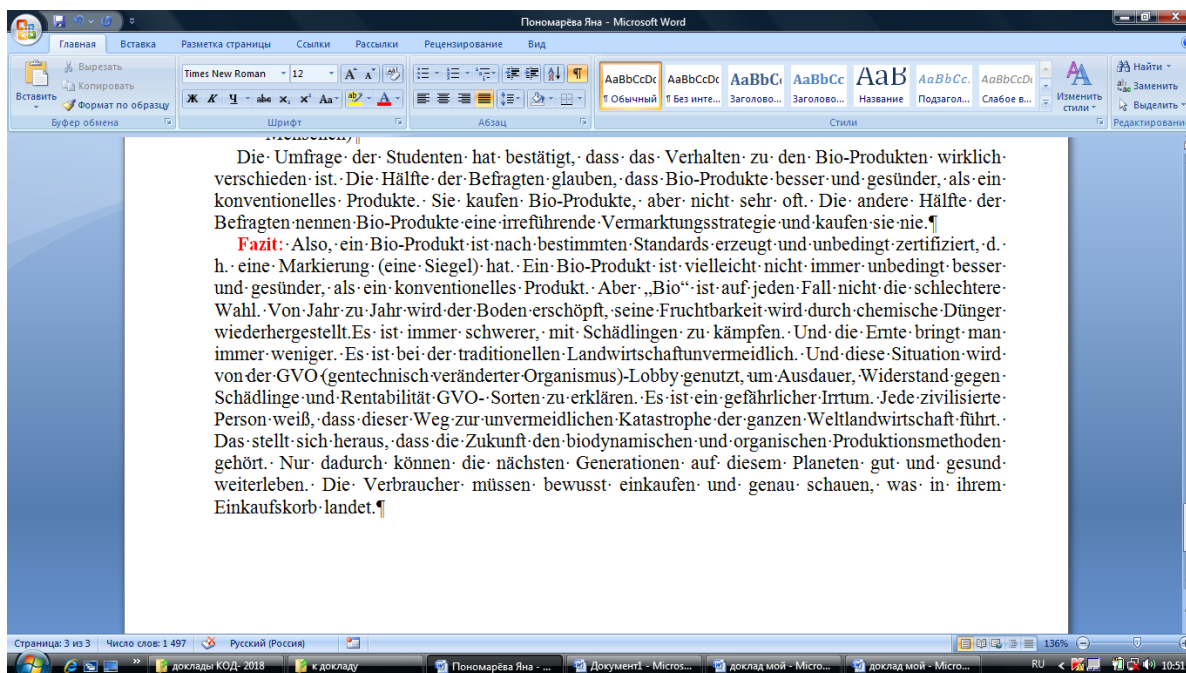
Творческий процесс в обучении индивидуален. Во-первых, требуется желание, творческая мотивация самих обучающихся, во-вторых, необходимо создать условия, которые бы стимулировали их творчество. Этому могут способствовать индивидуальные занятия со студентами. Часто причинами неучастия в НИРС на начальных курсах является то, что студенты не уверены в себе и не имеют необходимых знаний и навыков работы над докладом/статьей, не знают, с чего начать, как грамотно выстроить весь процесс работы. Поэтому со стороны преподавателя необходимы внимание и поддержка. Студенты начальных курсов, изучающие немецкий язык, на первом индивидуальном занятии вместе с преподавателем намечают план работы над выбранной темой, согласно которому они должны:

- Объяснить актуальность выбранной темы
 - Сформулировать цель, образ будущего результата, к которому должно привести исследование.
 - Определить объект, на который направляется исследование.
 - Поставить задачи, через решение которых достигается конечная цель.
- Задач ставится несколько, и каждая из них четкой формулировкой раскрывает ту сторону темы, которая подвергается изучению. Определяя задачи, необходимо учитывать их взаимную связь. Задачи следует формулировать четко и лаконично. Как правило, каждая задача формулируется в виде поручения: «Определить...», «Изучить...», «Выявить...», «Установить...», «Обосновать...», «Проверить...», «Доказать...» и т.п.
- Собрать материал, провести опрос-исследование.
 - Провести анализ информации, ее обработку, интерпретацию, обобщение.
 - Сформулировать выводы.

Для наглядного примера работы по такому плану приводятся доклады студентов старших курсов, которые уже принимали участие в научных конференциях.



Просматривая доклады по разнообразной тематике, студенты учатся с помощью определенных клише объяснять актуальность выбранной темы, определять цель и объект исследования и ставить задачи. Ими также анализируется логичное решение поставленных задач, результаты проведенного опроса-исследования и сформулированные выводы.



На дальнейших занятиях преподаватель помогает студентам, только начинающим свою научно-исследовательскую работу, грамотно сформулировать цели, задачи, разработать план их собственных исследований, отредактировать проблемные вопросы и т. д.

НИРС – важная часть подготовки высококвалифицированных специалистов в институте фундаментальной подготовки УГТУ. Грамотно выстроенный процесс научно-исследовательской работы студентов, их

активное участие в ней и выступление с докладом на иностранном языке на конференции не только развивает навыки, умения и творческие способности студентов, помогает им приобретать уверенность в себе, но и способствует формированию у студентов мотивации к изучению иностранного языка и стремлению углубления знаний. Как правило, студенты первого курса, решившие принять участие в научно-исследовательской работе, продолжают ее и на последующих курсах.

Для мотивации студентов к подготовке научного доклада используются моральные, материальные и организационные формы. Из моральных методов стимулирования используются грамоты, дипломы, сертификаты, благодарности; из материальных – ценные подарки либо подарочные сертификаты; из организационных – назначение более активных студентов ведущими конференций, что дает им возможность подтвердить хорошее владение языком.

УДК 378:811.111

И.В. Борисова

к. филол. н., доцент

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

ПРИЕМЫ АКТУАЛИЗАЦИИ АВТОРСКИХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются причины необходимости постоянной актуализации существующих учебных пособий самими авторами. Предлагаются возможные приемы актуализации на примере «Сборника текстов и упражнений по английскому языку для бакалавров экономических направлений», а именно: подбор аудио- и видеофрагментов, разработка сценариев ролевых игр, подготовка презентаций по грамматическим темам, функционально связанным с текстовым материалом, и пр.

Ключевые слова: учебное пособие, актуализация, прием, контент, пользователь, саморазвитие преподавателя, видеофрагмент, ролевая игра, презентация.

I. V. Borisova

PhD, Associate professor

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

THE TECHNIQUES OF FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS UPGRADE BY THEIR AUTHORS

Abstract. *The article touches upon the problem of constant upgrade of foreign language textbooks by their authors. The author considers the reasons for this necessity and provides some possible techniques of this process using the example of “Collected Texts and Exercises for Economic Bachelor Students”, such as selecting audio and video fragments, developing role-play scenarios, preparing presentations on grammatical topics, etc.*

Key words: textbook, upgrade, technique, content, user, teacher's self-development, video fragment, presentation.

Современная жизнь очень динамична. Большой объем новой информации, постоянное совершенствование технологий ее приема, обработки и передачи, интеграция и глобализация мирового пространства – все это, несомненно, способствует формированию специфических требований к образовательному процессу на всех его уровнях.

Одним из таких требований является постоянная актуализация существующих учебных пособий. На современном этапе невозможно пользоваться одними и теми же учебниками на протяжении десятилетий, как это было в прошлом веке. К тому же, для создания фундаментального учебника требуется много времени, а жизнь, как уже говорилось, не стоит на месте. У преподавателя практически ежедневно возникает необходимость реагировать на различные вызовы и принимать оперативные решения.

Творчески работающий преподаватель – это всегда неповторимая личность, со своими идеями об организации учебного процесса и индивидуальным видением их воплощения. Именно поэтому, опираясь на существующие базовые учебники по своей дисциплине, он предпочитает создавать авторские учебные пособия, которые разрабатываются с учетом его человеческого и профессионального кругозора, выверенных методических наработок и личностных особенностей.

Но при современном ритме жизни это тоже не является панацеей. Так же как любое техническое приспособление требует непрерывного апгрейда, созданное пособие нуждается в постоянной актуализации по следующим причинам:

- 1) фактическое устаревание контента;
- 2) моральное устаревание формы его подачи;
- 3) изменение состава пользователей (ежегодный новый набор студентов, отсюда – иной уровень владения языком, а также иные психологические особенности, обуславливающие соответствующий формат общения на занятиях);
- 4) стремление преподавателя к саморазвитию (желание сделать занятие нескудным и полезным, прежде всего, для себя).

Цель данной статьи – поделиться некоторыми приемами актуализации авторского учебного пособия «Сборник текстов и упражнений по английскому языку для бакалавров экономических направлений» [2], которые на практике зарекомендовали свою эффективность.

В разделе I “Higher Education” нам показалось уместным подобрать к тексту “Transferable Skills” видеофрагмент соответствующей тематики. Само по себе знакомство с таким явлением как «универсальные навыки» остается, безусловно, на сегодняшний день актуальным. Однако в пособии это направление представлено довольно «сухим» текстом, содержащим перечисление подпадающих под эту категорию навыков, их определениями, а также несколькими послетекстовыми упражнениями, направленными в

основном на запоминание их английских эквивалентов. На сайте EngVid.com в свободном доступе имеется подходящий видеофрагмент “Transferable Job Skills” [5]. Структура этого фрагмента логично вписывается в изучаемый контекст. Кроме того, уровень групп, в которых проводились занятия (1 курс, направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / Обществознание и экономика; 38.03.04 Государственное и муниципальное управление), позволил воспринимать информацию, предъявляемую непосредственно носителем языка. Для проверки усвоения материала нами заранее были составлены следующие вопросы:

- 1) What are transferable job skills?
- 2) When are they important?
- 3) What can a person do if s/he has

<ul style="list-style-type: none"> – analytical – communication – leadership – negotiation – interpersonal – organizational – team-working 	skills?
---	---------
- 4) What skills are represented in the activities described by the speaker?
- 5) Take a quiz on the site <https://www.engvid.com/transferable-job-skills/>

Как видим, в последнем задании (которое выносилось на самостоятельную работу дома) для закрепления изученного материала предлагалось пройти тест, также размещенный на указанном сайте. Причем, перед выполнением этого задания студенты могли еще несколько раз просмотреть видеофрагмент (если необходимо, с субтитрами).

Раздел II “University Life” нам показалось уместным актуализировать за счет применения интерактивных форм обучения. Так, закрепление текстового материала “Some Steps to Effective Time Management for Students” было проведено посредством участия студентов в ролевой игре (role play). Ролевая игра – это «способ моделирования психологической ситуации, вырабатывающий те или иные психологические и социальные навыки» [4]. Один из участников исполнял роль университетского психолога, а другой – студента, попавшего в сложную жизненную ситуацию из-за неумения распределить свое время (что действительно актуально для первокурсников). Для начала были предложены ситуации, представленные в послетекстовом упражнении пособия, типа:

Problem 1. Student A is enjoying his first year. He has a lot of friends and a great social life. But this doesn't leave much time for work. **A** is anxious and guilty about this and to avoid these feelings he spends even more time going out.

Problem 2. Student B is a perfectionist. She works all the time as she finds it hard to be realistic about how much she has to do. Her goals are defined as “I should work harder” or “I must do better”. Because she feels that nothing she does is good enough, **B** doesn't know when to stop, so she ends up feeling overwhelmed.

На более продвинутом этапе игры «пациенту» предстояло сформулировать свои собственные, реально существующие проблемы из рассматриваемой области, а «психологу» – попытаться дать корректные рекомендации, используя лексику урока. В ходе игры участники менялись ролями; действие сопровождалось соответствующим антуражем: выгородка мебели была идентична кабинету психолога, в помещении был приглушен свет и играла приятная музыка.

При работе над текстом “What is a Part Time Job” мы использовали еще одну интерактивную технологию case-study т.е. «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций» [3]. После ознакомления с данным текстом студентам предлагалась конкретная жизненная ситуация, в которой они сталкивались с дилеммой, основанной на необходимости выбора между двумя компаниями, предлагающими работу студентам. (Подробнее об этом мы уже рассказывали в статье «Развитие творческого мышления у бакалавров экономических направлений на занятиях по иностранному языку» [1].)

В разделе IV «An Ideal Student» есть текст с одноименным названием, который содержит большое количество прилагательных, описывающих качества идеального студента. На материале этого текста мы решили повторить тему «Степени сравнения прилагательных». Преподавателем заранее была подготовлена небольшая презентация на английском языке “Degrees of Comparison”, содержащая краткий комментарий относительно этого грамматического явления. Два последних слайда содержали задания, непосредственно коррелирующие с текстом:

Task 1. Take some adjectives from the text and construct their degrees of comparison according to the following patterns:

- 1) smart – smarter – (the) smartest
- 2) brilliant – more brilliant – (the) most brilliant
- 3) polite – politer / more polite – (the) politest / most polite

(Это задание было полезно тем, что в тексте встречается довольно много прилагательных, образующих степени сравнения по образцу 3, которые, как правило, редко упоминаются в качестве примеров в грамматических справочниках.)

Task 2. Compare yourself with an ideal student using the following patterns:

- 1) I am as ... as an ideal student.
- 2) An ideal student is (much)... than me.
- 3) I am not so ... as an ideal student.

(Выполнение этого задания, помимо формирования грамматических навыков, способствовало развитию у студентов критического мышления и выработке адекватной самооценки.)

Таким образом, исходя из накопленного опыта актуализации анализируемого учебного пособия, можно сделать вывод о возможных приемах, примененных в этом процессе:

- 1) подбор аудио- и видео фрагментов, расширяющих кругозор студентов по изучаемой тематике и соответствующих их уровню владения языком (с предварительной разработкой заданий к ним);
- 2) подготовка мини-презентаций, содержащих обзор определенной грамматической темы;
- 3) функциональное повторение грамматических явлений в корреляции с текстовым материалом, с акцентом на недостаточно изученных ранее моментах;
- 4) использование адекватных интерактивных технологий;
- 5) создание благоприятного морально-психологического климата в аудитории, отвечающего индивидуальным особенностям обучающихся.

Безусловно, в рамках одной статьи невозможно отразить все творческие идеи, возникающие у преподавателя в процессе поиска путей совершенствования учебного процесса. Дисциплина «Иностранный язык (английский)» в этом смысле открывает, по-видимому, более широкие перспективы, чем какая-либо иная дисциплина. Ежедневно в мире происходит много интересных и значимых событий, информацию о которых современный человек получает, прежде всего, на этом языке, который стал международным средством общения. Важно никогда не останавливаться на достигнутом в стремлении быть понятым, полезным и интересным современным студентам – представителям нового, цифрового, поколения.

Список литературы

1. Борисова И.В. Развитие творческого мышления у бакалавров экономических направлений на занятиях по иностранному языку // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: сб. мат. IV Международной научно-практической конференции. – Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2017. – С. 160 – 165.
2. Борисова И.В. Сборник текстов и упражнений по английскому языку для бакалавров экономических направлений: учебное пособие. – М.: ИИУ МГОУ, 2015. – 124 с.
3. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 16.11.2017 г.).
4. Ролевая игра. Психологос. Энциклопедия практической психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/rolevaya-igra> (дата обращения: 19.01.2018 г.).
5. Transferable Job Skills [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.engvid.com/transferable-job-skills/> (дата обращения: 10.09.2017 г.).

О.В. Борисова
ст. преп. каф. иностр. языков
Ухтинский государственный технический университет
г. Ухта, Россия

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НАУЧНОЙ ПЕРЕПИСКЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с обучением в неязыковом вузе на уровне магистратуры навыкам письменной речи в ситуациях обмена научно-технической информацией. Обобщается практический опыт создания и применения электронного вспомогательного ресурса для самостоятельной работы студентов в рамках курса «Иностранный язык (английский)». В заключение раскрывается возможность практического применения полученных навыков.

Ключевые слова: *электронный курс, английский язык, научная переписка, научный стиль, самостоятельная работа.*

O.V. Borisova
Senior lecturer at Foreign Languages Department,
Ukhta State Technical University
Ukhta, Russia

A SUPPLEMENTARY ELECTRONIC COURSE FOR TEACHING ACADEMIC CORRESPONDENCE IN ENGLISH

Abstract: *The article concentrates on the problem of teaching academic writing skills in the area of scientific correspondence to non-linguistic master degree students. The article gives a descriptive account of the development and practical application of an electronic resource aiming to support students' independent studying. It suggests possible applications of acquired writing skills.*

Key words: *electronic course, English language, academic correspondence, academic writing, independent learner.*

Teaching academic correspondence has become an integral part of an English course for professional purposes since it is one of the aspects of scientific and technical information exchange. The post-graduate degree programmes at Ukhta State Technical University include ESP courses which provide students with an opportunity to acquire academic writing skills. A supplementary electronic course has been specifically designed to support Master Degree students in Oil and Gas Engineering in this effort.

Academic writing in the areas of scientific and technical communication does have its specific features in English and Russian, which most degree students are not aware of. While doing the course, they get acquainted with various types and structure of scientific and business correspondence, peculiarities of official style and characteristic grammar and lexical constructions. Apart from this, students have to address the issue of subordination in written communication with their thesis advisors, colleagues, reviewers, scientific journal editors etc. In our experience, students are recommended to have B1 CEFR level of General English to successfully complete this course. However, in a number of cases we have to deal with lower level

learners who might need additional teaching support. In order to meet their demands, we have designed and introduced a supplementary electronic resource based on the Moodle Learning Platform.

The electronic course for academic correspondence is aimed at supporting and providing learners with extra activities, which can be done and assessed via the Internet. The language materials and tasks were selected to match and extend the classroom activities. Students will learn and practise:

- writing a CV and a job application letter (cover letter),
- writing a personal statement and a course application letter for a post-graduate course abroad,
- corresponding with a scientific journal editor in order to publish an article,
- writing an abstract to an article,
- interpreting visuals (tables, bar charts, graph lines, flow charts etc.) for a presentation or an article,
- preparing for a poster presentation session etc.

Accordingly, we have arranged the electronic course to provide self-teaching and testing materials in ten modules, which can be studied in a row or separately, as needed by students. Each module contains authentic writing samples of one type of academic correspondence and requires careful analysis and self practice as well as feedback from a language instructor.

In a typical module, students start with a short general knowledge test about the purpose and practical application of a certain type of correspondence. Then, they read a number of writing samples, which may include low quality ones, and try to analyze their structure. At the next stage, students are given written or audio (in the form of a student-advisor talk) recommendations. These are accompanied by the comprehension check tasks in the form of interactive exercises, which are assessed automatically (true-false, single or multiple choice, gap filling and such). Students can also use explanatory material given in Russian. Furthermore, a module provides practising grammar and lexical constructions typically used in this type of academic writing. As a result of this extensional work, students are supposed to write their own letter or abstract according to the recommendations they have been provided. The written work is emailed by the system to the language instructor who gives feedback and suggests corrections.

Let's look at the module that teaches writing an abstract to a scientific paper. Students start with an online true/false test that checks their knowledge about the practical purpose of an abstract. Consequently, the mistakes they produce are given feedback by the system. The next step demonstrates a draft of an abstract written by a post-graduate student. They read the paper and the abstract draft and make their first conclusions about any changes that can be made to the draft. Next, students listen to a conversation between the author of the draft and his scientific advisor about the corrections he needs to make to the abstract. The listening exercise is accompanied by the comprehension check in the form of gap filling and multiple-choice tests. For lower level learners there is the audioscript to the conversation with explanatory remarks in Russian. The following step is to make corrections to the abstract draft according to the recommendations from the advisor (rearrange the parts, fill in gaps

with suggested words and phrases and correct spelling and punctuation mistakes). Finally, a plan for an abstract is proposed and students have to write and send in a draft abstract to the article they are planning to publish. It will be reviewed by the language instructor who supervises the course.

One of the most important aspects of teaching English at the post-graduate levels is developing learners' independence and responsibility for the results of their studies. Hence, to complete a module, students are encouraged to use their writing skills productively. Therefore, the tasks may include writing an application letter for an existing vacancy or university course, or writing an abstract to a paper they are planning to publish, or prepare for a coming conference/poster presentation. This will motivate the students, put in the effect their experience, bring them closer to the real scientific communication and allow them to use the acquired skills in their professional career.

УДК 378:811.1

***М.П. Булгакова**
к. филол. н., доцент
Минский государственный лингвистический университет
г. Минск, Беларусь*

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В работе рассматриваются проблемы формирования социокультурной компетенции учащихся в процессе преподавания иностранного языка. Практическое значение имеют рекомендации по использованию на занятиях литературных текстов, способствующих преодолению этноцентризма. В статье приводятся также критерии подбора таких текстов.

***Ключевые слова:** этноцентризм, коммуникативная компетенция, этнокультурная компетенция, социокультурная компетенция, социокультурный подход.*

***M.P. Bulgakova**
PhD, Associate Professor
Minsk State Linguistic University (MSLU)
Minsk, Belarus*

SOCIAL AND CULTURAL ASPECT OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER PROFESSIONAL ACTIVITY

***Abstract.** The article deals with problems of developing social and cultural competence while teaching a foreign language. Recommendations on using literary texts during classes, which contributes to the coping with ethnocentrism are of great practical value. The article also focuses on the issue of selecting such texts.*

***Key words:** ethnocentrism, communicative competence, ethnocultural competence, social and cultural competence, social and cultural approach.*

Глобализационные процессы, затрагивающие многие области человеческой жизни, неизбежно оказывают влияние и на сферу образования. Современное общество ощущает на себе воздействие двух противоположно направленных тенденций. С одной стороны, активное международное сотрудничество, средства коммуникации, демографическая мобильность приводят к стиранию границ между народами и культурами. С другой стороны, наблюдаются рост национального самосознания, нагнетание напряженности в межконфессиональных и межэтнических вопросах. Язык, как главный трансляционный механизм культуры, отражает сложившуюся ситуацию. Как в таких условиях меняется деятельность преподавателя иностранного языка? Как, стимулируя интерес к культуре страны изучаемого языка, воспитывать гордость за свою родину и любовь к национальному достоянию?

В Беларуси государственными являются русский и белорусский языки. Преобладающая часть населения общается на русском языке. Существует определенная социальная дифференциация: городское население говорит преимущественно на русском языке, белорусский язык более распространен в сельской местности и в кругах национальной творческой элиты (писатели, музыканты и т.д.). Налицо неравноправное положение двух государственных языков, что вызывает определенную озабоченность. Звучат высказывания о необходимости более активного укоренения белорусского языка в сфере высшего образования [2]. В учебных группах в вузах выпускники русскоязычных и белорусскоязычных школ обычно учатся вместе. Это обязывает преподавателя уметь пользоваться в учебном процессе и русским, и белорусским языками, что, в свою очередь, расширяет лингвистический кругозор педагога и открывает дополнительные возможности при формировании коммуникативной компетенции учащихся. При правильно сформированном стиле педагогического общения, демонстрирующем уважительное отношение как к русскоговорящим, так и белорусскоговорящим студентам, удастся вполне успешно избегать напряженности в аудитории. Отсутствие межэтнических проблем отчасти обусловлено генетической близостью русской и белорусской культур и школьной программой, включающей обязательное изучение обоих языков.

Тот факт, что в белорусском языке имеется большое число германизмов (*цыбуля* – *Zwiebel* ‘лук’, *цукар* – *Zucker* ‘сахар’, *цэгла* – *Ziegel* ‘кирпич’, *вандраваць* – *wandern* ‘странствовать’ и пр.), успешно используется при семантизации лексики, облегчает восприятие немецкого языка учащимися и способствует поиску, анализу и систематическому усвоению других сходств и различий в родном и иностранном языках. В силу своей номинативной функции лексика наиболее ярко отражает культурное своеобразие этносов. Наряду с приведенными выше примерами из белорусского и немецкого языков образцами взаимопроникновения и взаимодействия культур, отраженных в языке, могут служить слова-интернационализмы, лексические параллели, безэквивалентная лексика. При передаче специфики структурной организации языков и национальных особенностей концептуализации окружающей

действительности большим потенциалом обладает также обучение студентов активному владению фразеологическими лексическими единицами [3].

Подобные приемы подготавливают позитивное восприятие чужой культуры через язык и помогают преодолеть этноцентризм, который присущ всем индивидам. Понятие «этноцентризм» толкуется как свойство личности воспринимать и оценивать другие культуры и поведение их представителей через призму своей культуры. К числу первостепенных задач преподавателя иностранного языка относятся коррективировка этноцентристской установки учащихся и формирование поликультурной личности [1]. Другими словами, успешное формирование навыков общения на иностранном языке предполагает развитие социокультурной компетенции, рассматриваемой в качестве важной составной части коммуникативной компетенции. Воспитание поликультурной личности, таким образом, становится важной задачей преподавателя, в рамках решения которой учащиеся целенаправленно готовятся к межкультурному взаимодействию.

Этапы формирования этнокультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка можно соотнести с моделью развития межкультурной чувствительности, описанной М. Беннеттом. Преодоление этноцентризма включает две стадии. На первой стадии происходят *отрицание* межкультурных различий, *защита* от культурных различий, *минимизация* межкультурных различий. Вторая стадия состоит из *признания этнокультурных различий*, *адаптации* к ним и *интеграции*, которая позволяет человеку выбрать наилучшую модель поведения в конкретной ситуации.

Несмотря на то, что межэтническую ситуацию в Беларуси можно охарактеризовать в целом как благополучную, преподаватели сталкиваются в последнее время с рядом новых проблем, вызванных тем, что в университетах существенно возросло количество иностранных студентов из Туркменистана, Азербайджана, Китая и других стран. Иностранные студенты обучаются в одних группах с белорусскими студентами, и в таких условиях преподавание иностранного языка требует от преподавателя умения быть посредником между несколькими культурами. Переход от стадии этноцентризма к признанию культурных ценностей других народов и формирование у учащихся социокультурной компетенции становятся важнейшей целью преподавателя.

Практические рекомендации по использованию социокультурного подхода и формированию поликультурной личности в условиях преподавания немецкого языка мы находим у Герхарда Нойнера и Ганса Гунфельда [4], которые, размышляя над рекомендациями преподавателям, работающим в удаленных регионах, приходят к следующим выводам. Опыт работы в Таиланде показывает, что первостепенное значение, придаваемое формированию диалогическим навыкам и обучению общению в обыденных ситуациях, не всегда оправдано с точки зрения мотивации учащихся. Работа с литературными текстами, способствующими восприятию чужой культуры и, посредством этого, лучшему пониманию своей собственной, включает в себе большой мотивационный и образовательный потенциал. Выбор таких текстов должен соотноситься с жизненным опытом учащихся. Оптимальным критерием для

отбора языкового материала может служить ориентир на универсальный человеческий опыт существования, в котором выделяются следующие ключевые моменты.

1. основополагающий жизненный опыт (рождение, смерть, существование в мире).
2. Личная идентичность (личные качества).
3. Социальная идентичность в личной сфере (семья, личная жизнь).
4. Социальная идентичность в общественной сфере (соседи, общество, государство).
5. Отношения с партнерами (дружба, любовь).
6. Жилище.
7. Окружение за рамками личной сферы (экология, природа, цивилизация).
8. Работа.
9. Образование.
10. Обеспечение (питание, одежда и т. д.).
11. Мобильность (передвижение, транспорт).
12. Свободное время, искусство.
13. Коммуникация (использование знаковых систем, СМИ).
14. Здоровоохранение (здоровье, болезни, гигиена).
15. Нормы и ценностные ориентиры.
16. Исторический опыт.
17. Интеллектуальный и духовный опыт (рефлексия, фантазия, воспоминания, эмоции) [4].

Этот список, отмечают авторы, является неполным и абстрактным, однако обсуждение данных категорий, анализ и сопоставление их реализации в разных культурах могут служить отправным пунктом формирования социокультурной компетенции учащихся.

Список литературы

1. Иваненко Г. Л. Этапность формирования социокультурной компетенции / Г. Л. Иваненко, Т. П. Бахун // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы докладов XI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 октября 2017 / Мн.: БГУ, 2017. – С. 19–20.
2. Наталевіч В. Г. Перспектывы укаранання беларускай мовы у сістэме вышэйшай адукацыі / В. Г. Наталевіч, Л. В. Вансовіч // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы докладов XI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 октября 2017 / Мн.: БГУ, 2017. – С. 35–36.
3. Шевцова, В. А. Актуальные проблемы фразеодидактики в процессе обучения немецкому языку / В.А. Шевцова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы докладов XI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25 октября 2017 / Мн.: БГУ, 2017. – С. 147–149.
4. Neuner, G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts / Gerhard Neuner, Hans Hunfeld – Berlin: Langenscheid, 1997. – 184 S.

Е.А. Вавилина

старший преподаватель кафедры английского языка
Сыктывкарский государственный университетим. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СПОСОБ ГРАФИЧЕСКОГО ИЗЛОЖЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается понятие «ментальная карта» и описываются правила создания интеллект-карт. Автор рассматривает возможности использования приема мыслительных карт в различных видов речевой деятельности в обучении английскому языку. В статье приводится пример применения описываемой технологии в формировании иноязычных грамматических навыков.

Ключевые слова: ментальные карты, ассоциации, грамматические навыки.

E.A. Vavilina

Senior Lecturer at the English Department
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

MIND MAPPING AS A METHOD OF PRESENTING INFORMATION IN GRAPHIC FORM IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. *This article is devoted to the question of mind mapping and gives a detailed description of the rules according which mind maps should be made up. The author describes different ways of using mind maps in teaching English. The article contains an example of using mind maps in the formation of grammar skills.*

Key words: *mind mapping, associations, grammar skills.*

Общеизвестно, что одной из ведущих целей современного образования является воспитание и развитие интеллектуальной, свободной, мобильной, нравственной и творческой личности. С учетом международных критериев измерения качества системы образования, проблема формирования мобильности обучающихся и их умения работать с информацией выдвигается на передний план. Таким образом, наряду с предметными достижениями особое значение приобретают метапредметные результаты процесса обучения. В числе прочих компонентов метапредметных результатов выделяют универсальные учебные действия и способность использовать их в учебной и познавательной практике.

Ввиду особенностей существования в информационном обществе современный студент испытывает потребность в усвоении большого объема информации в сжатые сроки. Если еще десять-пятнадцать лет назад кропотливое конспектирование учебников от руки было ежедневной нормой любого сознательного студента, то сегодня такой подход используют единицы. Причина такой перемены состоит, в том числе, в перестройке модели познания окружающей действительности и способов усвоения информации.

Следовательно, и акценты педагогической деятельности должны расставляться иначе, приспособляясь к особенностям современной личности.

В обучении иностранным языкам такие метаумения, как анализ, синтез и интерпретация информации требуют поиска новых способов изложения и усвоения информации. Одним из таких способов является метод ментальных карт как один из методов критического мышления.

Понятие «ментальная карта», она же интеллект-карта, диаграмма связей, или ассоциативная карта восходит к английскому термину «mind map», что значит «мыслительная карта». Интеллект-карта как способ запоминания информации впервые была разработана в 60-70 годах XX века американским ученым, лектором, писателем и консультантом по вопросам интеллекта Тони Бьюзенем. Он разработал определенные правила конструирования ментальных карт. Кратко их можно свести к следующему:

1) проблема, слово или основная идея должна располагаться в центре. Для изображения центральной идеи также возможно использование картинок и рисунков;

2) далее рисуются толстые главные ветви (оптимальным количеством является 5-6). Каждая ветвь имеет свой цвет и свое название в виде одного ключевого слова, связанного с центральной идеей;

3) от главных ветвей рисуются дополнительные ветви второго, третьего и последующего порядка. Оформляются они аналогично главным ветвям;

4) для более качественного усвоения материала наряду с ключевыми словами можно использовать картинки и рисунки, которые ассоциируются с каждым словом [1, с. 13-32].

Следовательно, ментальная карта представляет собой радиальную структуру, от центрального ядра которой вытягиваются так называемые ветви. По своей структуре ментальные карты как основанные на ассоциативных связях многоканальные системы хранения и обработки информации напоминают специфику работы головного мозга. При воспроизведении в памяти одного из звеньев данной системы происходит цепное вспоминание связанных с ним фактов, событий, ощущений [4, с.1-2].

Другими словами, ментальная карта – это «техника запоминания информации с помощью схем, способных отразить процессы, события, мысли и идеи в комплексной, визуальной, систематизированной форме» [2, с. 88-89]. Важно и то, что при работе с ментальными картами ассоциативная память позволяет более прочно запомнить нужный материал, концентрируясь именно на его содержании, а не на задаче удержать этот материал в памяти. Запоминание происходит произвольно, поэтому этот способ запоминания является более эффективным, чем постановка перед обучающимся специального задания на произвольное запоминание.

При формировании лексических навыков карты памяти помогают фиксировать материал, осуществлять самонаблюдение и самооценку освоения новых лексических единиц.

Процесс выделения главного из общего и анализ новой информации при работе с новым грамматическим материалом протекает эффективнее, если конспект оформляется не линейно, а в виде ассоциативной карты.

План будущего речевого произведения получается логичнее и помогает научиться рассуждать и делать выводы свободнее с помощью интеллект-карты.

При восприятии речи на слух метод мыслительных карт – это эффективный способ фиксации услышанной информации [3, с. 33].

С методической точки зрения важно объяснить обучающимся основные правила и особенности составления качественной ментальной карты. Эти правила сводятся к следующему:

1) чистый лист бумаги располагается горизонтально. При создании ассоциативной карты не рекомендуется использовать только один цвет. Напротив, разноцветные чернила (не менее трех цветов), маркеры, карандаши являются обязательным условием работы с такой картой;

2) по центру помещается центральный образ, который символизирует главную тему. С него и начинается процесс, на карте и в мыслях. Художественные навыки в такой работе не обязательны. Достаточно схематично представить мысль или использовать вырезки из старых журналов и чужие рисунки. Существенные детали важно тщательно прорисовывать;

3) от главного образа отходят ветви, на которых располагаются самые важные ключевые слова и мысли по теме. Каждая ветвь должна содержать одно слово или мысль. Чтобы подчеркнуть важность этих ветвей, нужно прорисовывать их более тщательно;

4) от толстых ветвей аналогично рисуются более тонкие ветви, уточняющие основные мысли. К ключевым словам следует располагать ассоциации. Здесь же записываются примеры, если они уместны. Количество тонких веточек не ограничено — их может быть столько, сколько идей возникает. Чем больше разветвлений, тем меньше шрифт [5, с. 4].

В качестве наглядного примера использования ментальных карт на уроке английского языка приведем следующее.

В первом семестре первого года обучения английскому языку студентов института иностранных языков изучается грамматическая тема «Употребление артикля с именами собственными». Линейное представление информации предполагает перечисление групп имен существительных, с которыми определенный артикль употребляется или он перед ними отсутствует. Метод ментальных карт позволяет изобразить эту информацию следующим образом:

- 1) центральная идея: наличие или отсутствие определенного артикля перед именами собственными;
- 2) ветви первого порядка: случаи употребления определенного артикля и случаи употребления «нулевого» артикля;
- 3) ветви второго порядка: примеры каждого случая употребления.

Студенты, придерживаясь указанных в грамматической справке правил, самостоятельно графически конспектируют нужный материал, снабжая свою карту подходящими на их взгляд рисунками и им понятными обозначениями.

Таким образом, в обучении грамматической стороне речи ментальные карты особенно эффективны на этапе формирования грамматических навыков. Студенты создают опорный конспект, но в усовершенствованной, индивидуализированной форме, используя только свои логические и ассоциативные связи. Работа над созданием ментальной карты происходит в индивидуальном режиме в виде домашнего задания с привлечением личностного компонента. Групповой режим в данном случае не практикуется, поскольку преподаватель, прежде всего, задается целью создать условия для индивидуальной творческой работы.

На аудиторном занятии преподаватель проводит устный опрос, в ходе которого обучающиеся раскрывают содержание грамматических правил рассматриваемой темы. Дальнейшее использование ментальной карты по теме предполагает обращение студентов к своей карте как к справочному материалу при выполнении языковых упражнений.

В заключение следует сказать, что в свете проблемы повышения познавательного интереса студентов к изучению иностранных языков дозированное применение метода ментальных карт способно активизировать мотивационные стимулы обучающихся к самостоятельному получению знаний и их оперативному использованию в учебном процессе.

Список литературы

1. Бьюзен Т. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации / Тони Бьюзен, Джо Годфри Вуд; [пер. с англ. О. Ю. Пановой] – М.: Росмэн, 2007. – 326 с.
2. Омеляненко Т.Н. Сочетание дистанционных и традиционных форм обучения в организации учебного процесса // Иностранные языки в дистанционном обучении: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Пермь, 2007. С. 88-91.
3. Рязанцева Е.П. Интеллект-карты как способ графического отображения информации // Английский язык в школе, №2 – 2014. С. 31-34.
4. Цыганова О.Н. Карта памяти как метод формирования информационной, коммуникативной и языковой компетентности [Электронный ресурс] Режим доступа <http://tsyganova.74325s017.edusite.ru/p23aa1.html> (12.04.2018).
5. Шевцова М.В. Использование интеллект-карт на уроке английского языка // Английский язык. Все для учителя!, №8 – 2015. С. 2-7.

УДК 378:811.111

Л.С. Вишератина

*старший преподаватель кафедры английского языка
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕСКАЗУ КАК ОДНОМУ ИЗ СПОСОБОВ КОНТРОЛЯ УМЕНИЯ ЧТЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ МОЗАИЧНОГО ЧТЕНИЯ)

В настоящее время мотивация к изучению иностранных языков растет. Но в процессе обучения иностранному языку возникают трудности, связанные с недостатком активной устной практики. Компенсировать этот недостаток можно за счет применения

различных приемов обучения. Мозаичное чтение имеет весомые основания для использования его при обучении изучающему чтению и говорению. Кроме того, данный прием широко применяется в процессе обучения в сотрудничестве и при личностно-ориентированном подходе.

Ключевые слова: развитие умений чтения, пересказ, приемы обучения, контроль понимания, мозаичное чтение, исходная группа, экспертная группа.

L.S. Visheratina

Senior Lecturer at the English Department
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

THE FEATURES OF TEACHING RETELLING AS ONE WAY OF MONITORING STUDENTS' READING SKILLS (USING THE EXAMPLE OF JIGSAW READING)

Abstract. At present the motivation to learn foreign languages is rising. Still, there are difficulties referring to the lack of active oral practice. The use of different teaching techniques contributes to compensate for it. Jigsaw reading has a good reason be used while developing the students' reading for detail and speaking skills. It is also widely used in training cooperative learning as well as in student-centered approach and student-centered learning.

Key words: reading skills, retelling, teaching techniques, monitoring, jigsaw reading, home group, expert group.

Обучение чтению имеет целью развитие умения извлекать информацию, и зачастую эта информация подлежит дальнейшему использованию в речи. По этой причине мы обращаемся к пересказу как к способу контроля умения чтения.

В словаре Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина пересказ определен как изложение содержания прочитанного или услышанного текста. Пересказ применяется в качестве контроля при обучении аудированию и чтению [1, с. 195].

Воспроизведение прочитанного является одной из основных форм работы над учебным материалом и одним из эффективных приемов развития их мышления и речи [2, с. 173].

Пересказ имеет гораздо большее отношение к проверке умения читать, чем к формированию собственно речевых навыков [5, с. 173].

Конечной инстанцией в развитии умения чтения чаще всего выступает пересказ текста как продуктивный способ доказательства понимания прочитанного [4, с. 153].

Пересказ – это форма контроля, которая предполагает использование информации, полученной в результате чтения (в нашем случае), в речи обучаемого. Важность пересказа заключается в том, что он направлен на полное и точное запоминание содержание текста [2, с. 64].

Сравнительно недавно в процессе обучения изучающему чтению на иностранном языке стали применять прием «Jigsaw Reading» – мозаичное чтение. Данный подход был предложен американским социальным психологом Элиотом Аронсоном в 1971 году для решения проблемы совместного обучения американцев и представителей других национальностей.

Суть приема имеет отражение в самом названии «мозаичное чтение»: в ходе работы учащиеся собирают мозаику (текст), которая состоит из пазлов (фрагментов текста). Для того, чтобы собрать мозаику правильно, необходимо, чтобы детали подходили друг к другу. Так же и с текстом: полный и понятный текст получается только в результате правильной последовательности изложения фактов.

Исследования применения мозаичного чтения в процессе обучения, проведенные психологами, показали, что прием действительно эффективен.

Данный прием предполагает работу над определенными проблемами в группах, и сотрудничество этих групп приводит к определенному конечному результату. Каждый ученик является незаменимым, важным звеном, которое дополняет или завершает исходный результат.

Основу для работы с приемом мозаичного чтения, по нашему мнению, могут составить как учебные, так и аутентичные тексты. Что касается стилевой организации, мы полагаем, более удобными являются тексты публицистического и научно-популярного стилей в связи с их особенностями и задачами.

Существует множество вариаций работы с помощью мозаичного чтения. Одна из методик такова:

- учитель делит класс на группы;
- каждый участник группы становится ответственным за определенную часть текста;
- учитель устанавливает временные рамки для выполнения заданий по фрагментам текста (в ходе самого урока задача учителя сводится к осуществлению установок и оказанию необходимой методической помощи);
- ученики самостоятельно готовят выступление по своей части, чтобы затем представить это выступление группе;
- затем ученики получают задание – сформировать группу специалистов (экспертов) по определенному вопросу (аспекту) текста, что позволяет учащемуся в процессе сотрудничества совершенствовать свое представление по вверенному ему вопросу;
- далее исходные группы воссоединяются и выслушивают презентации представителей всех групп по соответствующему аспекту.

Контроль овладения материалом может производиться в разных формах.

В 1986 г. Роберт Славин разработал модификацию приема мозаичного чтения (jigsaw – 2), который предусматривал работу учащихся группами в 4-5 человек. Вместо того, чтобы каждый член группы получал отдельную часть общей работы, вся команда работала над одним и тем же материалом. Но при этом каждый член группы получал свою тему, которую разрабатывал особенно тщательно и становился в ней экспертом. Встречи экспертов из разных групп оставались. В конце цикла все учащиеся проходили индивидуальный контрольный срез, который и оценивался [3, с. 6].

В настоящее время мозаичное чтение наиболее часто применяется в процессе обучения в сотрудничестве (cooperative learning). Предпочтение этому методу отдается по трем причинам:

- учащимся легче овладеть объемным материалом (текстом);
- учащиеся овладевают всем текстом, хотя работают всего лишь над его фрагментом;
- мозаичное чтение способствует совместной работе учащихся;
- мозаичное чтение способствует улучшению коммуникативных и аудитивных умений.

Мозаичное чтение широко применяется при личностно-ориентированном обучении (student-centred approach or student-centred learning), подходе, при котором в центре процесса обучения – ученик, который практически занимается самообразованием, а учитель выполняет функции ассистента, помощника. В основе его лежит групповая работа учащихся, направленная на реализацию не только образовательных, практических, но и воспитательных целей, а именно: умение работать в коллективе, проявление уважительного отношения к товарищам по группе и их мнению.

Следует сказать, что мозаичное чтение – редкий случай на занятии по иностранному языку по той причине, что не существует как таковой единой и четкой технологии приема.

Мы апробировали технологию мозаичного чтения в группе студентов четвертого курса заочной формы обучения на уроках практики устной речи в рамках тем *Спорт, Кино, Театр*, когда обучение осуществляется в рамках урока под контролем преподавателя.

Технология приема состоит из двух этапов: подготовительного этапа (знакомства с техникой приема мозаичного чтения) и этапа реализации приема (включающего доказательство эффективности мозаичного чтения).

Для того, чтобы обеспечить успешный результат применения приема, для начала необходимо решить ряд задач.

Определим задачи учителя:

1. *Анализ текста и выделение в нем смысловых фрагментов.*

На данном этапе учитель анализирует текст с точки зрения жанрово-стилевой отнесенности с целью определения, удобен ли данный текст для работы с помощью мозаичного чтения. Нами было выявлено ранее, что для данного приема более удобными представляются тексты научно-популярного характера, так как есть возможность разделить тексты на самостоятельные, относительно законченные в смысловом плане части. Более того, имеют место однозначное употребление слов и логичная последовательность передачи информации.

Далее текст необходимо разбить на автосемантические фрагменты, т.е. фрагменты, обладающие относительной смысловой законченностью, самостоятельностью, подчиняясь единой теме текста.

Работа может осуществляться как с одним, так и с несколькими текстами. Главное требование при этом – единство темы.

Таким образом, отбор языкового материала для работы с приемом мозаичного чтения следует производить по следующим критериям:

- стилевая отнесенность текста (научный, научно-популярный, публицистический стили);
- единство темы;
- автосемантичность каждого фрагмента текста;
- объем текста (в зависимости от информативности, ступени обучения, количества времени на уроке);
- актуальность темы.

2. *Разработка послетекстовых упражнений для осуществления контроля по усвоению материала.*

Это могут быть упражнения устного или письменного характера.

3. *Планирование распределения обучающихся в группы в соответствии с их языковым уровнем подготовки.*

Чаще всего в группе выделяют обучающихся с сильным, средним и невысоким уровнем подготовки. Для того чтобы студенты справились с задачей на уроке с применением мозаичного чтения и чувствовали себя комфортно, необходимо разделить их на группы, в которой каждый бы мог оказать посильную помощь товарищу.

Также обратимся к задачам учителя на занятии:

1. Распределение студентов по группам. В данном случае важно, чтобы в группе присутствовали обучающиеся разных уровней подготовки. Немаловажен учет их психологической совместимости.

2. Распределение материала в группах. Каждый студент в исходной группе (home group) работает со своим текстом, или частью текста. Например: группа I – студент 1 работает с текстом А, студент 2 работает с текстом В, студент 3 работает с текстом С; группа II – студент 1 работает с текстом А и т.д.

3. Разъяснение последовательности выполнения действий учащимися, а именно: изучение текста и выполнение учащимися упражнений.

Мы считаем, что между чтением и пересказом должен осуществляться этап осмысления прочитанного. Этот этап в нашем представлении реализуют упражнения по содержанию изучаемого текста. Цель упражнений – снятие трудностей содержательного характера.

Данные упражнения представлены в виде карточек, которые в английском языке имеют название puzzle pieces. Название произошло от английского слова «puzzle» – мозаика. Отсюда и название приема – «мозаичное чтение».

В разработке карточек с упражнениями (puzzle pieces) состоит наша модификация технологии мозаичного чтения. Карточки с упражнениями предназначены для осуществления контроля понимания прочитанного. Учащиеся в результате применения приема пересказывают содержание своего фрагмента текста. Учитель, в соответствии с особенностями технологии, не имеет возможности осуществить промежуточный контроль овладения учащимися материалом. Поэтому мы видим необходимость в создании упражнений, направленных на оказание помощи обучающимся в осмыслении

содержания текста. Для возможности самоконтроля студента мы также находим смысл в разработке ключей (ответов) к упражнениям, которые выдаются после выполнения упражнений;

- обсуждение текста в группе экспертов (expert group);
 - сообщение изученной информации членам home group.
4. Осуществление контроля деятельности учащихся в группах.
 5. Осуществление контроля усвоения материала.

Перейдем к поэтапному описанию работы студентов.

- В исходных группах (home groups) учащиеся получают тексты, на изучение которых им дается 5-7 минут. Установка на предтекстовом этапе – определить основную идею текста; на послетекстовом – выполнить упражнения на карточках (puzzle pieces).

- Далее учащиеся объединяются в группы экспертов. Целью данного этапа является обмен информацией учащимися по одному и тому же тексту. Таким образом, уточняется уже знакомая информация; учащиеся помогают друг другу понять содержание фрагмента текста, представляя каждый свое видение. На этом этапе предоставляется 5-7 минут.

- Учащиеся возвращаются в исходные группы для сообщения изученной информации. На каждое сообщение отводится 3-5 минут, включая возникающие у слушателей вопросы. Для усвоения материала учащиеся после прослушивания выполняют соответствующие данному фрагменту текста упражнения (puzzle pieces).

- Завершающий этап приема состоит в контроле усвоения материала в виде пересказа любого из отрывков, кроме тех, по которым были эксперты (работали индивидуально).

В настоящее время мотивация к изучению иностранных языков растет. Но в процессе обучения иностранному языку возникают трудности, связанные с недостатком активной устной практики, отсутствие необходимой индивидуализации и дифференциации обучения. Компенсировать этот недостаток можно и нужно за счет применения различных приемов обучения. Мы считаем, что мозаичное чтение имеет весомые основания для использования его при обучении иностранному языку.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Липкина А.И., Оморокова, М.И.: учеб. пособие /А.И. Липкина, М.И. Оморокова. – М.: Просвещение, 1967. – 224 с.
3. Полат Е.С. О технологии обучения в сотрудничестве / Е.С. Полат// Иностранные языки в школе – 2000. - №1. – с.4-11.
4. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст]: учеб. пособие / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Е.Н.Соловова. – М.: Астрель, 2002. – 239 с.

Н.А. Вуттке

к. филол. н., доцент

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

К ВОПРОСУ О КОМПРЕССИИ В НЕМЕЦКОМ НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматривается проблема компрессии как одной из основных стилистических черт немецкой научной литературы. Определяются лингвистическая природа компрессии, виды компрессии, критерии выделения компрессированных структур. Анализируются языковые средства реализации компрессии в немецком научном тексте.

Ключевые слова: научный текст, компрессия, экстра- и интралингвистические факторы, языковые средства реализации компрессии.

N.A. Vuttke

PhD, Assistant professor

Syktывkar State University named after Pitirim Sorokin

Syktывkar, Russia

TO THE QUESTION OF COMPRESSION IN THE GERMAN SCIENTIFIC TEXT

Abstract. *The article considers the problem of compression as one of the main stylistic features of German scientific literature. The linguistic nature of the compression, the types of compression, the criteria for isolating the compressed structures are determined. The language tools for implementing compression in German scientific texts are analyzed.*

Keywords: *scientific text, compression, extra- and intralinguistic factors, language tools for implementing compression.*

Проблема компрессии под тем или иным названием (ср.: «сжатость», «краткость»; нем. «Ballung», «Knappheit», «Komprimierung») неоднократно привлекала к себе внимание исследователей. Вместе с тем, как явствует из анализа научной литературы, вряд ли можно говорить о каком-либо единодушии и объективности языковедов в определении данного понятия. Во-первых, в лингвистической литературе наличествуют определения, согласно которым компрессия трактуется неопределенно, расплывчато. Так, Е.С. Троянская определяет компрессию как «оптимальный вариант выражения, при котором нет ни одного лишнего и ни одного недостающего слова» [8, с. 46]. Во-вторых, само понятие «компрессия» зачастую сводится к его частным проявлениям. Например, М.Д. Степанова и Г. Хельбиг трактуют компрессию как способность одной морфемы, графической или словообразовательной, совмещать в себе несколько категориальных значений [7, с. 86]. И.М.Жилин предлагает понимать под компрессией опускание в акте коммуникации общего элемента сложных или производных слов, выступающих в функции однородных членов [3, с. 16], Т.Н. Мальчевская – эллипсис [4, с. 60]. В третьих, в научной литературе доминирует чисто структурный подход к данному языковому явлению. Соответственно компрессия рассматривается как процесс сокращения объема, т.е. физической протяженности отдельных структур текста при неизменном сохранении их содержания. Так, по мнению Л.Н. Мурзина,

«компрессия охватывает средства описания, языковую форму представления данной ситуации, но не передаваемую информацию. Замена полной структуры компрессированной, таким образом, не изменяет, в принципе, информационной стороны языка» [5, с. 37].

Подход к компрессии как явлению чисто структурному (количественному) (ср., например, широко представленные в устной речи и нетипичные для речи научной эллиптические конструкции) представляется правомерным лишь в некоторой степени и в целом вряд ли может быть признан удовлетворительным. Во-первых, структурная краткость не всегда есть следствие компрессии. Так, в претеритеральных формах немецких глаголов, основа которых заканчивается на «m», «n», «d», «t», соединительное «e» с формальной точки зрения не столько усложняет структуру слова, как это может показаться на первый взгляд, сколько способствует экономии произносительных усилий, что, естественно, может быть квалифицировано как одно из частных проявлений принципа экономии в языке. Во-вторых, при таком подходе вне поля зрения остается семантическая, более существенная, на наш взгляд, сторона компрессии. Как показано в работах Х. Мозера [10], Г.В. Пана [6] и В.Г. Гака [2], целесообразно различать два вида языковой экономии: количественную (структурную) и качественную (семантическую). «Структурная экономия, – пишет В.Г. Гак, – заключается в переходе от развернутого обозначения, состоящего из нескольких компонентов, к одному слову... К семантической экономии в собственном смысле этого термина мы отнесем случаи, когда номинация представлена в обоих сопоставляемых высказываниях, но в одном из них она имеет менее сложный семантический состав или описывает менее развитую фазу процесса» [2, с. 145-148]. Из сказанного не следует, что оба вида экономии представляют собой два самостоятельных явления. На практике и тот и другой, как правило, связаны между собой. Ср. следующее замечание В.Г. Гака: «... значение опускаемых слов включается в значение остающегося, в связи с чем семантика последнего изменяется... Структурная экономия нередко сопровождается семантической...» [2, с. 145-148].

На основании вышеизложенного представляется необходимым выделять два вида компрессии – структурную и семантическую. Учитывая возможность взаимодействия обоих видов в речи, считаем правомерным определять языковую компрессию как своего рода структурно – семантическое свертывание. Условно противопоставляя в данном определении языковую структуру семантике, мы тем самым подчеркиваем, что компрессия в языке есть явление двустороннее: она сказывается не столько в плане выражения или в плане содержания, сколько в их взаимодействии. Результатом такого взаимодействия можно считать нарушение некоторого изоморфизма между лингвистической формой и содержанием: план содержания будет отличаться при этом максимальной степенью семантической конденсации, а план выражения – минимумом репрезентируемых языковых знаков. Термин «свертывание» трактуется нами широко. Будучи условно ориентированным на семантическую, более существенную сторону компрессии, он имеет следующие

значения: 1) свертывание структуры текста, т.е. в конечном итоге ее сокращение; 2) стремление сохранить неизменным и, как следствие того, уплотнение (конденсацию) информационных структур текста; 3) возможная модификация информационного содержания структур текста, например, увеличение или уменьшение их информативности как следствие их уплотнения.

Поскольку, однако, любое свертывание всегда есть свертывание результата некоторого предварительного развертывания, логично предположить, что специфика языковой компрессии неизбежно предполагает наличие некоего фона – соизмеримых вариантов речевого отрезка, т.е. оппозиции «компрессированная структура» – «развернутая структура». На наш взгляд, установление такого фона необходимо как метод по следующим причинам: 1) для констатации компрессированных структур, т.е. явлений компрессии как таковых; 2) для определения объема компрессии, т.е. того, что свертывается; 3) для выявления того, за счет чего достигается компрессия, другими словами, за счет чего компенсируются свернутые компоненты информационного содержания той или иной структуры.

Следует подчеркнуть, что важным и объективным условием соотносительности компрессированных и развернутых структур является, по нашему мнению, их полное или частичное смысловое тождество, а также обязательная нормативность в языке. Ибо не может быть признана компрессированной структура, для которой соотносительный развернутый вариант подобран путем искусственного конструирования и не соответствует нормам речевого употребления. Сам же механизм компрессии в таком случае будут заключаться в предпочтительном выборе одного из двух или более синонимичных или вариативных средств одинакового или близкого денотативного (референтного) содержания.

Компрессия может трактоваться и как процесс (в указанном смысле), и как результат этого процесса, т.е. как некое устоявшееся свойство текста. Наряду с подчеркнутой логичностью, безагентивностью и ясностью изложения она входит в перечень основных стилевых черт научной литературы и задается, с одной стороны, таким экстралингвистическим фактором, как «экономия места», с другой – устоявшимися внутрителиевыми правилами, имеющими системный характер, т.е. факторами интралингвистическими. Определенный интерес представляет выделение основных средств реализации компрессии в немецком научном тексте. К таковым, как показывают результаты проведенного анализа, относятся:

1. Репрезентация.

Под репрезентацией в научной литературе обычно понимается соотношенность слова как знака с предметами, явлениями и ситуациями реальной действительности [9, с. 19]. В нашей трактовке явление репрезентации рассматривается несколько шире, а именно как способность слова представлять не только экстралингвистические корреляты, но и вербальные знаки, отсутствующие по той или иной причине в формальной структуре высказывания. Репрезентация, таким образом, связана с функционированием в речи неполных словосочетаний, состоящих из

зависимых компонентов, которые при опущении ядра выполняют в предложении синтаксическую функцию всего словосочетания в целом, являясь его представителем или репрезентантом. В роли репрезентантов атрибутивного словосочетания могут выступать те же разряды слов, которые выполняют роль согласованного определения в полном атрибутивном словосочетании – имена прилагательные, причастия, числительные, адъективные местоимения. Например: *Mit diesem ersten philosophischen Schritt Weisgerbers hängt folgerichtig sein zweiter zusammen* (Helbig).

2. Субстантивное словосложение. Известно, что словосложение используется не только в лексических, но и в синтаксических целях. Сложные слова синтаксического типа могут рассматриваться как средство компрессии речи, поскольку представляют собой стяжение отдельных синтаксических единиц, в частности, атрибутивных словосочетаний и даже целых предложений в одно слово. Например: *Denn die meisten Nicht – Einworttermini stellen in ihrer Gesamtbedeutung die Summe der determinierenden Einzelbedeutungen dar* (Hoffmann). Ср.: *Denn die meisten Termini, die nicht aus einem Wort bestehen, stellen in ihrer gesamten Bedeutung die Summe der determinierenden einzelnen Bedeutungen dar*. Кроме того, с точки зрения плана содержания в сложных словах происходит свертывание смысловых отношений, эксплицитно представленных в словосочетании. Ср. известный пример со словом «Papierkorb», которое в зависимости от контекста может быть истолковано и как «Korb aus Papier», и как «Korb für Papier», и как «Korb mit Papier».

3. Деструкция.

Под деструкцией в статье понимается опущение в акте коммуникации общего элемента группы сложных или производных слов, выступающих в функции однородных членов. Характеризуя деструкцию, Б.А.Абрамов, в частности, пишет: «В такого рода условиях тождественный элемент реализуется только в одном из контактирующих слов. Другое же слово, как бы не пройдя «полной сборки», или, если заглянуть под другим углом зрения, как бы подвергшись «деструкции», т.е. «разборке», оказывается представленным только своим «осколком», являющимся индивидуальным элементом данного слова [1, с. 69-72]. Результатом деструкции можно считать «слияние» двух или более семантически самостоятельных слов (существительных, прилагательных, наречий, причастий, глаголов) в некое подобие одного сложного слова. Например: *Weglaß, – Verschiebe – und Ersatzprobe* (Helbig). *Ein.- zwei – und dreiseitig unselbständiges Prädikat* (Schmidt).

4. Инфинитивные и причастные конструкции.

Инфинитивные и причастные конструкции рассматриваются нами как средства компрессии различных видов придаточных предложений. Основу компрессии при этом составляет лексико-грамматическая синонимия той или иной конструкции с соответствующим придаточным предложением. Как известно, важнейшими критериями лексико-грамматической синонимии двух или более соотносимых структур является близость их смыслового значения, адекватность грамматического значения, а также возможность взаимозаменяемости. Заменяя то или иное придаточное предложение,

инфинитивные и причастные конструкции уже в силу своей компактности несомненно способствуют компрессии речи. Вместе с тем, вследствие отсутствия финитной формы глагола в инфинитивной или причастной конструкции происходит свертывание таких содержательных характеристик, эксплицитно выражаемых в придаточном предложении, как субъектные, модальные, темпоральные. Например: *Mit dieser Konzeption glaubt Hjelmslev, de Saussure am richtigsten verstanden und am konsequentesten weiterentwickelt zu haben* (Helbig). Ср.: *Mit dieser Konzeption glaubt Hjelmslev, dass er de Saussure am richtigsten verstanden und am konsequentesten weiterentwickelt hat.*

5. Распространенное определение.

Способность распространенного определения служить средством компрессии речи обусловлена его лексико-грамматической синонимией с определительным придаточным предложением. Например: *In den populärwissenschaftlichen Texten sind bestimmte eben für deren Gestaltung typische und notwendige Elemente enthalten.* Ср.: *In den populärwissenschaftlichen Texten sind bestimmte Elemente enthalten, die für die Gestaltung dieser Texte typisch und notwendig sind.* Определенный интерес представляет семантический аспект подобных замен. Очевидна, например, экспликация признака в придаточном предложении и его свертывание в распространенном определении. Именно этим, на наш взгляд, объясняется высокая частотность употребления распространенного определения, например, в научных текстах по сравнению с языком художественной литературы. Вместе с тем, употребительность отдельных лингвистических средств предопределяется конкретным подязыком научной литературы. Ср., например, тексты по биологии с обязательной для них экспликацией признака, и тексты по химии, где такая экспликация избыточна. Сказанное позволяет считать сам предмет изложения в качестве ведущего экстралингвистического признака стиля научного изложения.

6. Номинализация.

Номинализация квалифицируется нами как процесс преобразования предикативного ядра предложения в именные группы. Результатом номинализации в немецких научных текстах являются многочисленные девербативы, деадъективы, субстантивированный инфинитив, а также безаффиксальные образования типа *der Verzicht, der Gebrauch*. Будучи лексико-грамматическими синонимами придаточных предложений, номинализации способны заменять последние и, следовательно, уже в силу своей компактности, могут рассматриваться как средство компрессии речи. Например: *Glaube ist das Fürwahrhalten von Aussagen* (Klaus). Ср.: *Glaube ist es, dass Aussagen für wahr gehalten werden.* Вместе с тем, как показывают предварительные наблюдения, в номинализованных структурах возможно свертывание таких информационных составляющих соотносимого (включенного) придаточного предложения и его предикативного ядра, как субъектные, темпоральные, модальные, залоговые, аспектуальные, а также семантико-синтаксические отношения, эксплицируемые посредством союза. Не вызывает сомнения контекстуальная детерминированность подобных

преобразований, что, в свою очередь, позволяет говорить о контекстуальной обусловленности компрессии в немецкой научной речи.

В заключение отметим следующее. В ряду стилевых черт немецкой научной литературы особое место занимает компрессия. Как одно из частных средств реализации принципа экономии в языке, компрессия есть явление двустороннее, сказывающееся не только в плане выражения, но и плане содержания. В качестве основного критерия компрессии следует полагать не физическую протяженность отдельных структур в речи, а соотношение между выраженным денотативным (референтным) содержанием и затраченными языковыми средствами. В немецкой научной литературе компрессия реализуется рядом языковых средств, основными из которых являются репрезентация, субстантивное словосложение, деструкция, инфинитивные и причастные обороты, распространенное определение и номинализация.

Список литературы

1. Абрамов Б.А. Синтаксически обусловленная деструкция сложных и производных слов // Вопросы языкознания, 1970, №5. С.69-79.
2. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. На материале французского и русского языков. – М.: Международные отношения, 1977. – 254 с.
3. Жилин И.М. Синтаксическая компрессия в новых германских языках // Иностранные языки в школе. М., 1971, №5. – С.15-22.
4. Мальчевская Т.Н. Синтаксическая компрессия как ведущий признак сокращенно-описательной разновидности письменной научной речи // Стиль научной речи. М.: Наука, 1978. – С.58-75.
5. Мурзин Л.Н. Компрессия и семантика языка // Семантика и производство лингвистических единиц (проблемы деривации). Пермь: Пермский ун-т, 1979. – С.36-46.
6. Пан Г.В. Языковая экономия и коммуникативная насыщенность в прессе ГДР: Автореф. дисс. ... канд.филол.наук. – М., 1978. – 24 с.
7. Степанова М.Д., Хельбиг Г. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке. – М.: Высшая школа, 1978. – 259 с.
8. Троянская Е.С. К вопросу о технико-стилистических приемах в научной речи // Язык научной литературы. М.: Наука, 1975. – С.27-86.
9. Уфимцева А.А. Семантика слова // Аспекты семантических исследований. М.: Наука, 1980, с. 5-80.
10. Moser H. Die Wirkung des Prinzips der Ökonomie bei Normwandlungen der deutschen Gegenwartssprache. Eine psychologische Betrachtung // Revue Roumaine de linguistique. Bd. 18. Bucarest, 1973. – С. 295-325.

В.М. Гурленов

к. пед. н., доцент

*Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

Н.В. Чупрова

старший преподаватель кафедры английского языка

*Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ВКЛЮЧЕНИЕ В СИСТЕМУ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКОГО И ГРАММАТИЧЕСКОГО МОДУЛЕЙ

Содержание статьи развивает концепцию функционально-познавательного подхода, разработанного в научно-методической лаборатории Коми пединститута под руководством профессора Б.П. Годунова. Включение в систему функциональных упражнений лексического и грамматического модулей снимает проблему формирования навыковой основы становящегося иноязычного речемышления.

Ключевые слова: *функционально-познавательный подход, лексический модуль, грамматический модуль, вербальный текст.*

V.M. Gurlenov

PhD, Associate professor

*Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin
Syktvykar, Russia*

N.V. Chuprova

Senior Lecturer at the English Department

*Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin
Syktvykar, Russia*

INTEGRATION OF LEXICAL AND GRAMMAR MODULES INTO THE SYSTEM OF FUNCTIONAL EXERCISES

Abstract. *The article develops the concept of the functional-cognitive approach which was established at the scientific-methodical laboratory at the Komi State Pedagogical Institute under the supervision of Professor B.P. Godunov. The integration of lexical and grammar modules into the system of functional exercises solves the problem of forming basic skills of the foreign verbal thinking.*

Keywords: *functional-cognitive approach, lexical module, grammar module, verbal text.*

Методика обучения иностранным языкам достаточно часто обращается к понятию «модуль». Однако далеко не всегда понятно, какое содержание вкладывается в это понятие учеными и практиками, работающими в области преподавания иностранных языков.

Современные русскоязычные словари, как сказано в исследовании Е.Н. Солововой, не приводят дидактического толкования данного термина [1, с. 39]. Автор утверждает, что термин «учебный модуль» и «модульное обучение» разные методисты и лингвисты толкуют свободно и произвольно [там же].

На наш взгляд, закономерность появления этого понятия в дидактике следует искать в самой методической действительности, с которой имеет дело исследователь.

Содержание коммуникативной компетенции, которой должен овладеть обучающийся, неоднородно, как неоднородно само явление «язык» (иностраннй язык). Об этом, как известно, в свое время говорил Л.В. Щерба [2]. Прежде всего, согласно ученому, язык необходимо представлять как систему (обработанный лингвистический опыт), далее – как языковые, текстовые материалы (неупорядоченный лингвистический опыт), затем – как индивидуальное использование языка в речи (речевая деятельность). Кроме того, сама речевая манифестация складывается из аспектов речи: произносительной/графической, лексической и грамматической. Такая явно выраженная неоднородность явления речевой коммуникации является предпосылкой для осмысления процесса обучения/научения в модульном режиме.

Далее, следует выяснить структурную организацию речевой деятельности, другими словами, что в ней чему подчиняется, т.е. что является главным, а что зависимым. Совершенно очевидно, что модуль должен подчиняться какому-то образованию более общему.

Общеизвестно, что в речи человек выражает себя вербальными текстами, которые и будем считать стержневым организующим началом речевого самовыражения человека. Специалисты знают также, что прежде чем создать собственный текстовой материал для самовыражения, человек должен «впитать» в себя подобные «чужие» тексты в функции целевых образцов. Такие тексты обладают ярко выраженным корректирующим эффектом: они «исправляют» становящееся иноязычное речемышление, которое подвержено очень сильному влиянию родного языка. Следовательно, в начале работы обучающимся предлагается ознакомиться с текстом-образцом, который будет определять всю дальнейшую деятельность обучающихся по овладению речью в пределах ситуации текста, а также регулировать в этих пределах вариативный языковой и речевой материал. Знакомство с текстом-ситуацией состоит в собственно индивидуальном чтении этого текста обучающимся, осуществлении контроля понимания, аналитических действий на занятии с преподавателем (предупреждении возможных ошибок, снятию языковых и лингвокультуроведческих трудностей).

Текст-образец выступает, таким образом, предметно-содержательной основой упражнений, задающей и структурирующей необходимую речемыслительную деятельность на иностранном языке. Текст обеспечивает лексическое наполнение упражнений и служит, как правило, образцом применения грамматических форм. Функциональной особенностью текста является то, что он предстает перед обучающимися как иноязычный идиоматичный дискурс, отражающий событие в цепи других событий, воссоздаваемых преподавателем.

Однако овладение более или менее объемным текстом «в один прием» затруднительно, а зачастую невозможно в силу того, что, как было выяснено,

содержание коммуникативной компетенции, которой должен овладеть обучающийся, неоднородно. Сама речевая манифестация определяется развитостью/неразвитостью аспектов речи: произносительной/графической, лексической и грамматической. Такая явно выраженная неоднородность явления речевой коммуникации заставляет строить дальнейший процесс обучения/научения в модульном режиме. Это означает, что возможный вариативный лексический материал, соответствующий тексту-ситуации, а также грамматические явления, связанные с текстом, организуются в модули, которые предлагаются к изучению отдельно, но в связи с ситуацией текста.

Таким образом, мы определили, какие аспектам можно обучать в модульном режиме. К каждому целевому тексту можно разработать 2 модульных блока: лексический и грамматический. Как правило, лексика и грамматика этих модулей соответствует содержанию текста-ситуации. Как видно, после знакомства с целевым текстом-образцом обучающимся предлагаются тренировочно-подготовительные лексические и грамматические упражнения, формирующие навыковую основу становящихся умений. Важнейшая характеристика модуля – его функциональность.

Функция лексического модуля заключается в том, что он позволяет создать наборы лексики, которые составят апперцепционную основу будущей иноязычной речи обучающихся. Напомним, что «апперцепция (лат. ad – к, лат. perceptio – восприятие) – определенное свойство восприятия, которое помогает человеку интерпретировать окружающие предметы и явления через призму своего опыта, взглядов, субъективных интересов» [3]. Каждый набор лексики будет представлять отдельный модуль. Его содержание определяется парадигматически. В тексте-ситуации обучающий находит основания для парадигмальной организации лексики, например, в тексте «Моя мама» находим следующие лексические парадигмы: *внешний вид, характер, увлечения, рутинная работа по дому*.

Функция грамматического модуля состоит в актуализации грамматического материала, необходимого для «прохождения» ситуации текста-образца в различных грамматических периодах (прошедшие законченные действия, описание в настоящем, планирование в будущем, множественность явлений и т.д.). Обозначенные грамматические периоды также представляют собой внутренние модули. Особенность этих внутренних модулей в том, что они могут проецироваться на другие тематические ситуации.

После выполнения упражнений лексического и грамматического блока обучающимся предлагается вернуться к тексту-образцу. Обучающиеся начинают создавать собственные тексты вначале на основе текста, затем в связи с ситуацией текста.

По своей сущности эти упражнения – речемыслительные. Методические возможности данного комплекса состоят в следующем: упражнения позволяют ставить перед обучающимися ряд речемыслительных задач, отправное содержание которых очерчено ситуацией графического текста. Учебный процесс приобретает функциональный характер благодаря особой системе

заданий. При помощи этих заданий обучающий изменяет некоторые компоненты исходной текстовой ситуации, приглашая обучающегося всякий раз отнестись к ней по-новому. Такие, вновь возникаемые в сознании (вторичные – Б.П. Годунов) и по-другому воспринимаемые и интерпретируемые (развивающиеся – В.М. Гурленов) ситуации, позволяют последовательно воплощать принципы функциональности и мотивированности в учебный процесс. Таким образом, исходные ситуации текста-образца обеспечивают предметно-содержательную основу обучения, а вторичные развивающиеся ситуации позволяют целенаправленно формировать иноязычное речемышление в его идиоматическом аспекте.

Следует отметить также, что использование вторичных развивающихся ситуаций придает упражнениям подлинно тренировочный характер, смысл которого в многократном повторении изучаемого материала. При этом развивающий характер вторичной ситуации (о том же самом, теми же словами, но каждый раз по-другому) позволяет избежать монотонности в обучении.

Вторичные развивающиеся ситуации могут воссоздаваться несколькими путями:

- на основе и в рамках одного текста путем изменения одного из коммуникативно-содержательных компонентов исходной текстовой ситуации;
- путем столкновения содержания фрагментов двух или нескольких текстов-ситуаций;
- путем обращения к жизненному опыту обучающихся.

В заключение следует напомнить, что содержание статьи развивает концепцию функционально-познавательного подхода, разработанного в научно-методической лаборатории Коми пединститута под руководством профессора Б.П. Годунова. Включение в систему функциональных упражнений лексического и грамматического модулей снимает проблему формирования навыковой основы становящегося иноязычного речемышления.

Список литературы

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.
2. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании <http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm> (дата обращения: 12.05.2018).
3. <http://www.psychologies.ru/glossary/01/appertseptsiya/> (дата обращения: 12.05.2018).

Ю.С. Дубро
старший преподаватель кафедры английского языка
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

ПРОГРАММНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В работе рассматривается программно-технологическое обеспечение развитие лидерства старшеклассников с позиции компетентностного подхода. Эффективная организация процесса развития лидерской компетентности подразумевает разработку и внедрение в систему образования и воспитания инновационных педагогических технологий. Применение педагогических технологий позволяет повысить качество учебно-воспитательного процесса путем целенаправленного проектирования деятельности. Развитию лидерской компетентности в наибольшей степени способствуют лично-ориентированные технологии: ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм, ситуационный анализ, работа в Т-группах, тренинг, самопрезентация и лидерские проекты.

***Ключевые слова:** лидерство, лидер, компетентностный подход, лидерская компетенция, педагогическая технология, личностное развитие.*

Y.S. Dubro
Senior Lecturer at the English Department
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

PROGRAM AND TECHNOLOGICAL PROVISION OF LEADERSHIP-COMPETENCY DEVELOPMENT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

***Abstract.** The article centers around competency-based program and technological provision of leadership development among high school students. Effective organization of the process of leadership competency development implies using innovative education technologies. Application of educational technologies allows to improve the quality of teaching by means of purposeful designing of activities. Learner-centered technologies, such as role games, discussions, brainstorming, situational analysis, T groups, training, self-presentation, and leadership projects, mostly facilitate leadership competency development.*

***Key words:** leadership, leader, competency-based approach, leadership competency, educational technology, personal development.*

Воспитание самостоятельной, ответственной личности, способной принимать решения, достигать целей, является одной из важнейших задач, которые предъявляет современное общество. Решению этой задачи способствует развитие лидерской компетентности. Особую актуальность лидерство приобретает в старшем школьном возрасте, поскольку старшеклассникам предстоит принимать важные решения, связанные с профессиональным и личностным самоопределением, – решения которые во многом определяют успешность дальнейшего жизненного пути.

Лидерская компетентность старшеклассника в нашей работе – это эффективное владение совокупностью лидерских компетенций (коммуникативных, социальных, эмоциональных, личностных, когнитивных), определяющих готовность старшеклассника воздействовать на сферу

межличностных отношений и осуществлять групповые преобразования с целью достижения общих целей. Эффективная организация процесса развития лидерской компетентности подразумевает разработку и внедрение в систему образования и воспитания инновационных педагогических технологий.

В общепринятом смысле технология представляет собой описание способов или приемов производства, специфических закономерностей какой-либо деятельности. Педагогическая технология – это методы, формы, средства, гарантирующие достижение образовательных и воспитательных целей [3]. Она описывает систему действий педагога, поэтапная реализация которых обеспечивает целостность педагогического процесса [5]. Как отмечает В.П. Беспалько, точное воспроизведение заранее спроектированной технологии позволяет сделать этот процесс гармоничным [1]. Исходя из вышеизложенного, под педагогической технологией мы будем понимать совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых методов, форм и средств, обеспечивающих решение педагогических задач.

Основными **качествами** педагогической технологии являются:

- 1) концептуальность (опора на научную концепцию);
- 2) системность и целостность (взаимосвязанность компонентов технологии);
- 3) управляемость (проектирование и корректировка);
- 4) воспроизведение системы действий;
- 5) действенность (эффективность);
- 6) иерархичность (взаимозависимость компонентов);
- 7) логичность (четкость действий);
- 8) алгоритмичность (соблюдение определенного порядка действий);
- 9) вариативность и гибкость (возможность выбора методов, форм и средств);
- 10) процессуальность (технология – это процесс педагогического взаимодействия);
- 11) инструментальность (четкое структурирование);
- 12) диагностичность (контроль результатов, диагностика целей);
- 13) прогнозируемость (предвидение результатов) [4, 5, 6].

Применение педагогических технологий призвано, в первую очередь, повысить качество учебно-воспитательного процесса путем целенаправленного проектирования деятельности. Максимально возможные результаты достигаются, по нашему представлению, за счет целостности и системности технологического процесса. Важнейшим положительным свойством технологии является ее тиражируемость (возможность воспроизведения), способствующая распространению передового педагогического опыта.

В педагогической науке существуют различные классификации педагогических технологий. Так, Г.Ю. Ксензова выделяет три основные группы педагогических технологий: объяснительно-иллюстративные (информирование, просвещение, организация репродуктивных действий), личностно-ориентированные (учет и развитие индивидуальных особенностей

школьников), технология развивающего обучения (включение внутренних механизмов личностного развития обучающихся) [2].

И.П. Подласый подразделяет педагогические технологии на продуктивные, личностно-ориентированные и партнерские. Продуктивные технологии основаны на усвоении предмета, личность ученика зачастую игнорируется, основным критерием обучения и воспитания служит достижение указанных целей в конкретные сроки. Личностно-ориентированная технология опирается на ученика, результатом выступает уровень развития личности ребенка. Партнерская технология или технология сотрудничества сочетает в себе элементы личностно-ориентированной и продуктивной технологии [3].

Г.К. Селевко классифицирует педагогические технологии по уровню и характеру применения (общепедагогические, отраслевые, модульные); философской основе, по основному методологическому подходу (системный, групповой, знаниевый); по ведущему фактору развития (биогенные, социогенные, психогенные); по научной концепции передачи и освоения опыта; по ориентации на личностные сферы и ключевые компетенции индивида; по характеру содержания и структуре (светские, религиозные, общеобразовательные, гуманитарные); виду социально-педагогической деятельности (обучающие, воспитательные, развивающие); типу управления учебно-воспитательным социальным процессом; преобладающим методам и способам; организационным формам (классно-урочные, клубные, индивидуальные); преобладанию средств (вербальные, знаковые, программные); подходу к ребенку и ориентации педагогического взаимодействия (интерактивные, авторитарные, демократические); направлению модернизации и отношению к традиционной образовательной системе; категории объектов педагогического воздействия (массового образования, продвинутого образования, компенсирующие) [4].

Анализ проведенной нами опытно-экспериментальной работы свидетельствует о том, что развитию лидерской компетентности в наибольшей степени способствуют **личностно-ориентированные технологии**. Раскрытие лидерского потенциала достигается за счет индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательной деятельности, создания благоприятных условий, веры в способности ученика, усиления гуманитарного образования [3]. К технологиям развития лидерской компетентности старшеклассников мы относим ролевые игры, дискуссии, мозговой штурм, ситуационный анализ, работу в Т-группах, тренинг, самопрезентацию и лидерские проекты.

В рамках нашего исследования была разработана и внедрена программа внеурочной деятельности «Я лидер» для учащихся 10-11 классов, рассчитанная на 120 часов. Целью программы является развитие лидерской компетентности старшеклассников, воспитание и социализация обучающихся, их самоидентификация посредством личностной и социально значимой деятельности.

Основные задачи, которые ставились при реализации программы:

- развитие ключевых лидерских компетенций (социальных, когнитивных, личностных, эмоциональных, коммуникативных);
- повышение лидерского статуса старшеклассников в группе;
- развитие эффективных лидерских отношений;
- формирование готовности к саморазвитию;
- формирование системы значимых социальных и межличностных отношений;
- формирование представлений о лидерстве как социальном явлении;
- развитие способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению.

Методы и формы работы: индивидуальные, индивидуально-групповые, групповые, лекции, практические занятия, творческие задания, тренинги, беседы, рефлексия, дискуссии, ролевые игры, работа в Т-группах, мозговой штурм, кейс-метод, самопрезентация, проекты, самостоятельная работа (планы, тезисы, проекты).

Программа включала в себя четыре раздела:

1. Вводный курс.
2. Лидер и лидерство: основные характеристики феномена лидерства.
3. Лидер в системе межличностных отношений.
4. Лидерские проекты.

Вводный курс был предназначен для ознакомления старшеклассников с изучаемым предметом. Содержание вводного курса:

- «Знакомство» тренинг;
- «Лидерство» мозговой штурм;
- «Изменим мир» ролевая игра;
- «Познай себя» тренинг;
- «Мир вокруг нас и современные ценности» беседа.

В ходе вводного курса проводились тренинги, направленные на создание благоприятной психологической атмосферы, исследовались представления детей о лидерстве и вырабатывались умения командообразования. Формировались диагностические лидерские компетенции, целеполагание, тимбилдинг, адаптируемость, кооперация, самоуверенность, дисциплинированность, внутренняя мотивация, решительность.

В рамках раздела 2 «Лидер и лидерство: основные характеристики феномена лидерства» старшеклассники изучали основные научные концепции, типологию и историю возникновения лидерства. Учащиеся выполняли проект «Великие лидеры», определяли, каким должен быть современный лидер.

Содержание раздела 2:

- «Кто такой лидер» беседа;
- «Лидерство в исторической ретроспективе» лекция;
- «Типология лидерства» лекция;
- «Великие лидеры» проект;

- «Портрет современного лидера» дискуссия;
- «Культура речи» лекция;
- «Деловое общение» тренинг;
- «Невербальное общение» тренинг;
- «Ситуации общения» ситуационный анализ/ кейс метод;
- «Нормы поведения в школе» ситуационный анализ/ кейс метод;
- «Управление конфликтами» ролевая игра;
- «Президент школы» самопрезентация.

Проведение тренингов, ситуационного анализа, ролевых игр способствовало формированию лидерских компетенций критического мышления, коммуникативных компетенций, развивало беглость речи и повышало грамотность.

В разделе 3 «Лидерство в системе межличностных отношений» лидерство рассматривалось в качестве ключевой характеристики групповой динамики. Содержание раздела:

- «Социальные группы: виды, характеристики» лекция;
- «Лидерство в группе» лекция,
- «Одно целое» тренинг;
- «Башня» тренинг;
- «Спасательная шлюпка» тренинг;
- «Преодоление препятствий» тренинг;
- «Как сделать город чище» мозговой штурм;
- «Работа в Т-группе» технология Т-групп;
- «Организация сплоченный межличностных отношений» тренинг;
- «Школьный парламент» ролевая игра;
- «Организация общешкольного праздника (мероприятия)» проект.

Старшеклассники учились выстраивать продуктивные межличностные отношения в группе, тем самым формируя лидерские компетенции межличностного, организационного, эмоционального общения, способность к конструктивному диалогу и принятию решений; развивали эмоциональный интеллект, способность вдохновлять, стратегическое мышление, влияние делегирование, мотивацию, дипломатию, умение устанавливать связи.

Заключительный раздел был посвящен лидерским проектам. Содержание включало в себя:

- «Волонтерство: история и развитие волонтерских движений в России и зарубежом» лекция;
- Встреча с представителями волонтерских движений – круглый стол;
- Лидерские проекты. Подготовка, презентация, реализация.
- Подведение итогов – круглый стол.

Старшеклассники познакомились с историей развития волонтерских движений в России и за рубежом, разрабатывали и реализовывали лидерские программы. Данный раздел способствовал формированию креативных

лидерских компетенций, управленческих способностей, развитию самоэффективности, гибкости, социальной интеграции.

Реализация программы является эффективным средством развития лидерской компетентности старшеклассников. В частности, в экспериментальной группе значительно увеличилось количество лидеров (с 7 до 20). Потенциал выявленных лидеров активно использовался педагогами в учебной и внеучебной деятельности. Так, лидеры привлекались для участия в школьных мероприятиях, волонтерской деятельности; им оказывалась поддержка в организации собственных общественно-полезных проектов. Деятельность лидеров способствовала расширению межгруппового взаимодействия и формированию благоприятного психологического климата в коллективе.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224с.
3. Подласый И.П. Педагогика: учебник. – М.: Высшее образование, 2007. – 540 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие/ кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
6. Шарипов Ф.В. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2008. – 326 с.

УДК 378.126:81

Е.В. Дыро
старший преподаватель
Белорусский государственный экономический университет
г. Минск, Беларусь
А.Л. Мухика
к. филос. н., доцент
Белорусский государственный экономический университет
г. Минск, Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются основные аспекты формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности преподавателя вуза. Изучен и проанализирован ряд подходов к классификации стилей деятельности преподавателя, выявлены наиболее оптимальные стили педагогической деятельности в преподавании иностранного языка в вузе. Определены направления и формы совершенствования индивидуального стиля деятельности преподавателя.

Ключевые слова: *стиль педагогической деятельности, формирование индивидуального стиля преподавания, стилевые характеристики, преподаватель высшей школы, иностранный язык.*

E.V. Dyro
Senior Lecturer

Belarus State Economic University
Minsk, Belarus
A.L. Mujica
PhD, Associate professor
Belarus State Economic University
Minsk, Belarus

INDIVIDUAL STYLE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS OF THE HIGHER SCHOOL

Abstract. *The article deals with the main aspects of the formation of the individual style of professional activity of a University teacher. A number of approaches to the classification of the teacher's activity styles are studied and analyzed, the most optimal styles of pedagogical activity in the teaching of a foreign language at the University are revealed. The directions and forms of improvement of individual style of activity of the teacher are defined.*

Key words: *style of teaching, formation of individual style of teaching, style characteristics, teacher of higher school, foreign language.*

Индивидуальный стиль педагогической деятельности является важной профессиональной характеристикой преподавателя. В условиях постоянно возрастающих требований к качеству преподавательской работы в вузах сложившиеся стили деятельности педагогов не всегда учитывают новые тенденции в преподавании тех или иных дисциплин и не соответствуют современным моделям образовательного процесса. Наличие этого несоответствия определяет актуальность и важность исследования индивидуальных стилей профессиональной деятельности преподавателя вуза. Кроме того, многие проблемы высшей школы обсуждаются и решаются вне контекста индивидуальности преподавателя. Большинство вводимых инноваций не предусматривают наличия программ саморазвития преподавателя и формирования его индивидуального стиля работы, также слабо разработаны технологии коррективки и адаптации индивидуального стиля преподавания. Этот факт объясняется отсутствием целостной концепции развития индивидуального стиля профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Обзор и анализ научной литературы показывает, что тема индивидуального стиля профессиональной деятельности преподавателя представляет большое разнообразие подходов, трактовок основных положений и понятий, классификационных критериев и структурных компонентов. В основном индивидуальные стилевые особенности деятельности преподавателя исследовались с позиций таких наук как психология и педагогика. В психологии концепция индивидуального стиля нашла свое обоснование в работах Б.М. Теплова, Е.П. Ильина (компенсаторный подход), Е.А. Климова (типологический) и В.С. Мерлина (интегральный подход). Исходя из основных положений, выдвинутых авторами в рамках указанных подходов, можно обобщить, что индивидуальный стиль деятельности – это устойчивая совокупность приемов и способов деятельности, обусловленная определенными свойствами личности, формирующаяся как средство

приспособления к объективным требованиям и реальным условиям. С помощью этих способов и приемов педагог сознательно или стихийно компенсирует слабые стороны своих типологических особенностей и наилучшим образом использует свои индивидуальные преимущества. Индивидуальный стиль деятельности позволяет преподавателям с разными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей, характера и темперамента добиваться одинаковой эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами.

С позиции педагогической науки проблеме стиля педагогической деятельности и выделения его видов посвящены исследования С.И. Архангельского, Л.Н. Макаровой, Н.В. Карнаух. В них под «стилем педагогической деятельности» преподавателя понимается сложное динамичное образование, в структуре которого выделяются личностная (психофизиологические свойства личности) и технологическая (совокупность используемых в преподавании форм, приемов, методов, технологий) составляющая. Использование элементов личной творческой активности педагога предполагает формирование индивидуального стиля преподавания. К основным факторам, влияющим на становление индивидуального стиля преподавания, относят индивидуально-психологические особенности преподавателя, специфику преподавательской деятельности и характеристики обучаемых. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя проявляется в его темпераменте, поведении, характере реакций на педагогические ситуации, предпочтении методов обучения, средств воспитательного и психолого-педагогического воздействия на обучаемых. Выделение конкретных видов стилей деятельности преподавателя предпринималось различными авторами на основании отдельных критериев или их комбинации. Сочетание критериев объективного (условия и требования учебного процесса и образовательной среды) и субъективного характера (индивидуальные свойства личности) позволяет создавать классификационные системы с выделением как противоположных стилей, так и промежуточных по одному или ряду признаков.

Стиль работы преподавателя вуза является сложной характеристикой, так как его профессиональная деятельность включает проведение учебно-методической, организационно-методической, научно-исследовательской и воспитательной работы, в силу чего каждый преподаватель выполняет ряд функций: специалиста в определенной области знаний, методиста-организатора учебного процесса, ученого-исследователя, педагога-воспитателя. Преподаватель может отдавать предпочтение той или иной функции, что может характеризовать его как квалифицированного специалиста, грамотного методиста, передового ученого, эффективного менеджера или хорошего воспитателя. Успешная реализация всех перечисленных функций свидетельствует о высоком профессиональном уровне преподавателя высшей школы, достижение которого обеспечивается, среди прочего, благодаря выработке эффективного индивидуального стиля деятельности,

представляющего чаще всего не один конкретный стиль, а сочетание нескольких видов стилей.

Рассмотрим наиболее характерные для этих функций виды стилей деятельности преподавателя. С точки зрения управления группой студентов в процессе их обучения и характера взаимодействия преподавателя со студентами различают авторитарный, демократический и либеральный стили общения. Для практических занятий по иностранному языку более подходящим считается демократический стиль с привлечением студентов к участию в принятии решений по деятельности группы, с взаимным распределением прав и обязанностей, развитием самостоятельности студентов при выполнении задач и взаимоконтролем. Элементы либерального стиля можно применять в работе со студентами с высоким уровнем интеллектуального и творческого развития, особенно в реализации творческих проектов. В определенных педагогических ситуациях преподаватели могут целенаправленно прибегать к использованию авторитарного стиля, отличающегося жесткостью общения и чрезмерно высокой требовательностью к студентам без учета их индивидуальных характеристик.

При проведении занятий со студентами деятельность преподавателя может иметь свои стилевые характеристики и особенности. С.И. Архангельский выделяет содержательные, динамические и результативные характеристики индивидуального стиля педагогической деятельности [1, с. 45]. К основным содержательным характеристикам относятся: преимущественная ориентация преподавателя: на процесс обучения, процесс и результаты обучения, только на результаты обучения; адекватность-неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса; оперативность-консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности; рефлексивность-интуитивность. Динамические характеристики включают: гибкость/традиционность; импульсивность/осторожность; стабильное эмоциональное отношение к учащимся/неустойчивое эмоциональное отношение к учащимся; наличие/отсутствие личностной тревожности и др. Результативные характеристики – это однородность уровня знаний учащихся; стабильность навыков учения; уровень интереса к изучаемому предмету. На основании этих характеристик различные авторы предлагают свои подходы к классификации стилей. В основу типологии стилей, предложенной А.К. Марковой и И.Я. Никоновой [3, с. 42], были положены такие качества как методичность/импровизационность и рассудительность/эмоциональность. В зависимости от их преобладания в работе преподавателя выделяются следующие стили педагогической деятельности: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методичный стиль, причем первый и последний являются противоположными по своим характеристикам. В ходе исследования были получены данные о том, что наиболее эффективными в преподавании иностранных языков являются промежуточные стили (эмоционально-методичный и рассуждающе-импровизационный), так как преподаватели их практикующие добиваются более высоких результатов, как в

плане уровня знаний, так и интереса к предмету. Этим двум стилям присущи такие черты как ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Однако есть и различия. Рассуждающее-импровизационный стиль отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, не всегда сопровождается высоким темпом работы, проведением дискуссий, а эмоционально-методичному стилю больше присуща импульсивность, зависимость от ситуации, гибкость, проницательность.

Основываясь на утверждении о том, что педагогическая деятельность проявляется в организации собственной деятельности преподавателя и в особенностях взаимодействия с обучаемыми, Р.В. Кишиков рассматривает следующие стили деятельности преподавателя: рутинный, императивный, адаптивный и инновационный [2, с. 59]. Основными характеристиками рутинного стиля является инертность, исполнительность, императивного – рациональность, пунктуальность, последовательность, предсказуемость, адаптивного – схватывание сути проблемы, адаптация к ситуации, инновационного – нестандартные решения, использование инноваций, уникальный результат. Индивидуальный стиль работы преподавателя включает элементы каждого стиля в той или иной пропорции, наиболее выраженный стиль является преобладающим. Как показал опрос студентов, важными характеристиками индивидуального стиля деятельности преподавателя иностранного языка высшей школы являются адаптивность и инновационность, так как в большей мере, по их мнению, способствуют достижению целей обучения.

Процесс формирования индивидуального стиля преподавания предполагает поиск и использование преподавателем эффективных стратегий реализации преподавательской деятельности, обеспечивающих ее высокую результативность, и сочетающихся с личностными характеристиками преподавателя и обучаемых, а также с технологическими и методическими особенностями процессов преподавания и обучения. Иногда формирование стиля педагогической деятельности преподавателей происходит стихийно, и это объясняется тем, что основное внимание уделяется содержанию учебных дисциплин и использованию традиционных методик преподавания. Опытные и профессионально грамотные преподаватели выявляют, изучают, корректируют и успешно применяют особенности своего индивидуального стиля в преподавательской деятельности.

Процесс совершенствования индивидуального стиля работы преподавателя во многом зависит от индивидуальных тенденций развития личности педагога и может быть направлен как на развитие и максимальное использование в учебном процессе профессионально важных качеств личности преподавателя, так и на компенсацию нежелательных для профессии индивидуальных особенностей. Поиск оптимального стиля деятельности преподавателя вуза носит субъективный характер, однако ряд объективных факторов указывает на необходимость присутствия в нем таких важных характеристик как гибкость и инновационность. Формирование и совершенствование индивидуального стиля деятельности преподавателя иностранного языка во многом зависит от целей и

задач преподавания данной дисциплины в вузе. Соответственно преподаватель должен активизировать те личностные качества и выбрать те операционные возможности и технологии педагогического воздействия, которые будут способствовать формированию у студентов коммуникативной компетенции, развитию автономии обучения, творческой активности личности и других компонентов профессиональной компетентности. Однако следует отметить, что практическое применение стилевого подхода в преподавании иностранного языка вызывает сложности, так как на сегодняшний день не разработаны модели его реализации, но этот недостаток обрисовывает наличие конкретных научных перспектив дальнейшего исследования данной темы.

Осознание преподавателем собственных возможностей, их творческое переосмысление и грамотная адаптация к условиям и требованиям профессиональной деятельности позволяет ему наполнить свой труд оригинальностью и нестандартностью подходов и действий, направленных на получение нового эффективного результата. С этой точки зрения, важными методами диагностики и изучения стилевых особенностей являются наблюдение и изучение опыта коллег, рефлексия и саморефлексия, самооценка и оценивание преподавателя студентами. К целесообразным формам совершенствования индивидуального стиля профессиональной деятельности можно отнести постоянное участие в работе различных профессиональных объединений, прохождение курсов повышения квалификации и стажировок, участие в научных, методических, образовательных мероприятиях.

В современных условиях формирование и совершенствование индивидуального стиля педагогической деятельности становится целью профессиональной подготовки преподавателей вуза, так как представляет собой важную форму самореализации преподавателя и является способом достижения результативности его профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980. – 368 с.
2. Кишиков Р.М. К вопросу о стиле деятельности преподавателя вуза [Электронный ресурс]// Педагогика и психология образования, 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/journal/n/pedagogika-i-psihologiya-obrazovaniya> (дата обращения: 01.04.2018).
3. Маркова А. К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии, 1987. – №5. – С. 40-48.

О.Ю. Кинг

к. пед. н.

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА – ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ УСТАНОВОК

В статье уточняется компонентный состав установки как инструмента управления речевыми действиями учащихся и предлагается комплекс заданий для обучения студентов-будущих учителей английского языка технологии создания установок.

Ключевые слова: установка, управление, компонент установки, методическая действительность, методическая ситуация.

O.Y. King

PhD

Syktvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktvkar, Russia

TEACHING THE TECHNOLOGY OF DESIGNING INSTRUCTIONS TO STUDENTS – FUTURE TEACHERS OF ENGLISH

Abstract. *The article determines the component composure of teacher given instructions as a means of management of pupils' speech actions and suggests a complex of tasks aimed at teaching students-future teachers of English the technology of designing instructions.*

Key words: *teacher given instructions, class management, component of instruction, methodical reality, methodical situation.*

Одной из основных задач обучения студентов в педагогическом вузе является формирование у них методического мышления, что является основой повышения их профессионального мастерства. Мастерство учителя предполагает его способность действовать оптимально правильно в рамках сложившейся методической действительности (термин Б.П. Годунова) и в условиях конкретной методической ситуации. Методическую ситуацию можно описать как комплекс раздражителей стимулирующих активность участников образовательного процесса в рамках определенных обстоятельств в данный конкретный момент обучения (здесь и сейчас). Как и всякая ситуация, методическая ситуация – не застывшее явление. Развивающаяся методическая ситуация заставляет учителя реагировать на неожиданно возникающие обстоятельства по ходу урочных занятий, принимать правильные решения, оставаясь в то же время в рамках ключевых положений плана. Уровень мастерства отличается от уровня методической грамотности и ремесла, по словам Е.И. Пассова, тем, что содержит в себе такой элемент методической культуры, как творчество. Педагогическое творчество понятие многогранное и понимать его можно по-разному. Однако настоящее творчество, настоящее мастерство проявляется, на наш взгляд, в правильной организации взаимодействия ученик – учитель. Одной из составляющих такого

взаимодействия является установка. Установку можно рассматривать в двух планах: в психологическом и методическом. В психологии – это «неосознанное психологическое состояние, внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации» [8]. Установка выступает как «состояние мобилизованности, готовности к последующему действию и обусловлена соответствующей ситуацией наличия у субъекта потребности и необходимостью ее удовлетворения» [там же]. Таким образом, установку можно трактовать как особый настрой, сложившийся у обучаемого за годы изучения иностранного языка в результате психической деятельности, которую он совершает при выполнении разных типов заданий в разных видах речевой деятельности. «Если, с точки зрения закономерности протекания психических процессов, установка оказывается неправильной, то и действие будет неэффективным» [1]. В плане методическом установка связана с действиями учителя. В своих ранних работах Е.И. Пассов определяет установку как «вербальные действия учителя, которые связаны с побуждением к учению, с инструкциями, с контролем, с оценкой и с организацией работы» [4, с. 174]. Позднее, Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева назовут установкой «предпосылаемое [речевому] упражнению письменное или устное высказывание учителя, которое служит средством управления речевой деятельностью и поведением учащихся в условиях заданной ситуации и коммуникативной задачи» [5, с. 296]. Задумаемся, правомерно ли называть письменные задания и инструкции установками? В связи с этим, рассмотрим понятия задание, установка и установочные инструкции. В психологическом словаре под задание трактуется как задача, сформулированная обучающим и предписанная для выполнения обучаемому в процессе обучения. Задание всегда содержит в себе некоторое требование: ответить на вопрос, выполнить какое-то упражнение, доказать или опровергнуть что-то и т.д. Если задание содержательно принимается обучаемым, то оно превращается для него в задачу, т.е. субъективно представляет собой цель, данную в определенных условиях [9]. В противном случае задание субъективно выступает для учащегося только как требование учителя. По мнению Т.А. Трифионовой, задание представляет собой лишь стимул к решению учебной задачи [6]. Инструкции – это «правила, указания или руководства, устанавливающие порядок и способ выполнения или осуществления чего-либо» [8]. Если предположить, что задание, равно как и инструкции должны быть сформулированы кратко и четко, то вполне естественно они могут быть заданы в письменном виде. В силу своей лаконичности, они удобны для восприятия и при необходимости учащиеся могут неоднократно их перечитывать. Задания и инструкции могут быть выражены как письменно, так и устно. Но установку, на наш взгляд, целесообразно рассматривать как устное высказывание учителя, предваряющее любые учебные действия учащихся. Установка – это озвученное учителем задание. Это речевой поступок учителя, который в отличие от задания, реализует определенные функции, среди которых следует выделить следующие:

Интерпретирующая. Письменно выраженное задание предлагается учащимся в неизменном виде. Но, если учащиеся не понимают задание, то учитель может устно перефразировать, разъяснить или дополнить его, и делать это неоднократно до полного понимания задания или инструкций всеми учащимися.

Адаптирующая. Иногда в процессе обучения возникает необходимость адаптировать задания учебника применительно к каждой конкретной методической ситуации в зависимости от языковых возможностей учащихся, их возрастных и индивидуальных особенностей, не изменяя при этом сути задания. Это делает процесс обучения личностно-ориентированным.

Эмоционально-воздейственная. Эмоционально-окрашенная речь учителя, дополненная мимикой и жестами положительно воздействует на эмоциональную сферу учащегося. Меняя темп речи, высоту и силу тона, учитель может заинтриговать учащихся, подбодрить, успокоить их, создавая тем самым определенную настрой, необходимый для выполнения учебных действий.

Демонстрационная. Нельзя забывать, что речь учителя является образцом для учащихся. Важно принять во внимание тот факт, что в процессе общения с учащимися на уроке учитель совершает определенные речевые поступки, которые призваны не только стимулировать, контролировать и организовывать учащихся, но и демонстрировать норму грамотной иноязычной речи и, вместе с тем, правила речевого этикета, в том числе и речевого профессионального этикета, характерного для преподавателей иноязычной культуры. Нельзя не согласиться с мнением, что преподаватели должны уметь использовать характерные для англоязычной культуры формы побуждения к действию, которые отличаются от русской меньшей категоричностью и прямолинейностью [7, с. 23] Ведь, как известно, даже «вежливое слово» please в английском языке не лишает императив его категоричности, функцию вежливого побуждения к действию выполняют вопросительные структуры.

Управленческая. Установка – естественный способ воздействия обучающего на обучающихся с целью обеспечения успешного выполнения задания за счет указания на «структуру, режим, способ, прием деятельности, использование определенных средств, а также направление деятельности» [3, с. 32]. В некотором роде, через установку учитель может «манипулировать» речевыми действиями учащихся, придать им нужный ход.

Таким образом, установка есть речевой поступок учителя, являющийся одним из основных элементов педагогического взаимодействия с учащимися. Умение правильно формулировать установки к заданиям различного типа считается одним из показателей методического мастерства и должно быть предметом целенаправленной тренировки в процессе формирования профессионально-коммуникативных умений студентов языковых факультетов педагогического вуза.

Вопросами технологии создания и использования установок в учебном процессе активно занимаются многие методисты. Т.А. Трифонова, в частности полагает, что установку следует считать «полифункциональным феноменом,

который интегрирует в себе социальное, психологическое, методическое и лингвистическое содержание» [6]. В соавторстве, Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева и Т.А. Трифонова рассматривают установку как средство управления учебной деятельностью учащихся и выделяют в ней четыре компонента: мотивационный, содержательный, деятельностный и организационный.

Мотивационный компонент установки позволяет побудить учащихся к действию и призван создать мотивационную готовность учащихся к выполнению учебных речевых действий. Для этого установка должна «соотноситься с его личным опытом, контекстом деятельности, чувствами и эмоциями, желаниями, интересами, склонностями, его мировоззрением, статусом в группе и т.д.» [5, с. 297]. Можно предложить множество способов мотивирования учащихся на предстоящую деятельность – придание личностного смысла учебным действиям, использование игровых приемов, ориентация на сотрудничество (отсутствие императива), вызов (challenge), интрига и пр.

Содержательный компонент установки отражает какими языковыми средствами пользуется учитель, чтобы ввести учащихся в ситуацию, насколько полно, и вместе с тем, четко, экономично и грамотно он излагает задачу. С точки зрения содержания, установки могут носить развернутый характер. В таком случае, объяснению задания предшествует экспозиция – общие сведения о предмете обсуждения, цифры и факты, имеющие познавательную ценность для учащихся, или некоторые приемы (например, риторические вопросы), что способствует созданию мотивационной готовности учащихся к выполнению задания.

Суть деятельностного компонента – направить учащихся на выполнение определенного речевого действия (рассказать, объяснить, аргументировать и т.д.).

Организационный компонент установки содержит указание на то, как следует выполнять упражнение, какие действия необходимо совершить учащимся с материалом.

Несколько уточняя предлагаемый компонентный состав установки, мы выделяем управленческий компонент, который указывает на способ выполнения действия и использование определенных средств, обеспечивающих правильность выполнения задания. Компонентный состав установки можно выразить в следующей таблице.

Компонентный состав установки

Мотивационный	Содержательный	Деятельностный	Организационный	Управленческий
Личностный смысл	Полнота	Указание на вид речевой/учебной деятельности	Форма выполнения речевой задачи (устно/письменно)	Опоры
Воздействие на эмоциональную сферу	Экономичность			Пояснения
	Доступность			Алгоритм

Обращение к личному опыту	Четкость формулировки		Форма деятельности (индивидуальная, групповая, в парах)	Образец
Ориентация на сотрудничество	Лингвистическая грамотность формулировки		Ограничение во времени	Демонстрация
Использование игровых приемов				Прочие средства
Прочие средства				

Способы мотивирования и управления речевой деятельностью обучающихся многообразны и не представляется возможным представить их полный перечень в таблице. Данная таблица позволяет студентам осуществлять анализ установок по основным параметрам и используется на занятиях по методике для оценивания речевых действий учителя.

Таким образом, предлагаемая технология обучения студентов созданию и использованию установок включает в себя следующие пошаговые действия, которые, за исключением первого, должны осуществляться на каждом практическом занятии по методике применительно к различным типам заданий для формирования навыков и умений учащихся во всех видах речевой деятельности.

Разъяснение студентам термина «установка» и обсуждение ее компонентного состава.

Анализ примеров установок из различных источников по основным параметрам по 10-балльной шкале (0-2 балла за реализацию каждого компонента).

Упражнения на перифраз установок с целью коррекции по отдельным параметрам, например:

- подумайте, как придать данной установке мотивирующий характер;
- как сделать данную установку более экономичной?;
- достаточно ли четко сформулированы инструкции? Что следует изменить?
- и т.д.

Упражнения на адаптацию установок в зависимости от возраста учащихся, их языковых возможностей, учета индивидуальных особенностей и т.д. например:

- достаточно ли доступным языком сформулировано задание? Как можно адаптировать формулировку к учащимся младшей возрастной группы?

Упражнения на создание экспозиции к установкам, например:

- прочитайте задание к упражнению, проанализируйте упражнение. Какие интересные факты, по-вашему, может сообщить учитель учащимся в связи с заданием, Как это будет работать на успешное выполнение задания?

Упражнения на создание установок к различным типам заданий.

Список литературы

1. Аверина Е.Д. О роли установочных инструкций в обучении иностранному языку <http://www.eaverina.com/technique/instructions>
2. Исаева И.А. Культура взаимодействия учителя иностранного языка с учащимися в современной образовательной парадигме // Английский язык в школе, 2013, № 2 (42). – с. 34 – 38.
3. Гурленов В.М. Организация и управление процессом обучения иностранному языку // Вестник Коми государственного педагогического института. – 2007. – №5. – с. 32–47.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – М.: Глосса-пресс; Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 640 с.
6. Трифонова Т.А. Теория и практика создания и использования установки как инструмента управления процессом развития речевого умения: на материале английского языка. – Научная библиотека диссертаций и авторефератов <http://www.dissercat.com>
7. Чернышова М.В. Иноязычные профессионально –коммуникативные умения как компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка (на примере английского языка) // Английский язык в школе, 2012, № 2(38) – с.23 –27.
8. Википедия. <http://ru.wikipedia.org>
9. Психологический словарь <http://www.insai.ru/slovar/zadanie>

УДК 378:811

О.А. Колесникова

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
Ухтинский государственный технический университет
г. Ухта, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В работе с позиции внедрения новых ФГОС ВО (Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования) рассматриваются особенности обучения иностранному языку в техническом вузе. Говорится о том, что основной задачей обучения является формирование коммуникативной компетенции, и эту задачу необходимо реализовать, применяя личностно-ориентированный подход.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, личностно-ориентированный подход, обучение, иностранный язык, профессионально-ориентированный.

O.A. Kolesnikova

*Senior Lecturer at Foreign Languages Department
Ukhta State Technical University
Ukhta, Russia*

SPECIAL FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. *In the work from the point of view of introducing the new FSES HE (Federal State Education Standards of Higher Education) special features of teaching a foreign language at a technical university are considered. It is said that the main task of education is the formation of communicative competence and this task needs to be realized by applying a personality-oriented approach.*

Key words: *communicative competence, personality-oriented approach, education, foreign language, professionally-oriented.*

В современный период развития общества и модернизации образования знание иностранного языка становится жизненно необходимым. Как показывает практика, в наиболее выгодном положении на рынке труда находятся те специалисты, которые помимо знаний по основной профессии владеют еще одним или несколькими иностранными языками: Кроме того, в эпоху глобализации и открытых границ знание языка становится большим преимуществом. Оно позволяет путешествовать и чувствовать себя комфортно за пределами своей страны, уметь вести переписку в социальных сетях и обмениваться мнениями по поводу различных вопросов с представителями разных стран, ведь, как известно, английский язык, в частности, является *lingua franca*. Поэтому, к обучению иностранному языку в вузе выдвигаются серьезные требования.

Основными задачами обучения иностранным языкам в неязыковом вузе является формирование/совершенствование иноязычных коммуникативных умений студентов на двух уровнях: основном (A1 – A2+) и повышенном (A2+ - B1+) в зависимости от исходного уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Исходя из этого, в качестве требований, предъявляемых к студенту по окончании курса обучения иностранному языку, выдвигаются требования владения именно коммуникативными умениями. При этом минимально-достаточные требования ограничиваются рамками основного уровня. Иноязычная коммуникативная компетенция предполагает овладение иностранным языком в той мере, в какой это обеспечивает обучающемуся возможность общения на этом языке. С точки зрения Дж.С. Ричардса, коммуникативность достигается когда «говорящий вовлечен в значимое взаимодействие и поддерживает постоянное и понятное общение, несмотря на ограничения в его или ее коммуникативной компетенции» [1, с. 14]. Основное внимание при коммуникативном подходе уделяется групповому обучению. Студент учится слушать своих товарищей, работать сообща, участвовать в дискуссиях и вести беседу.

С одной стороны, количество часов, заложенных на обучение иностранному языку, является недостаточным, что представляет проблему многих непрофилирующих предметов. С другой стороны, перед преподавателем иностранного языка стоит задача максимально эффективно использовать эти часы и полностью реализовать цели обучения иностранному языку, а именно, сформировать компетенции трех видов: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК). Для всех лингвистических специальностей определяющей является общекультурная компетенция, которая предполагает способность «к коммуникации в устной и

письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия».

Данные задачи невозможно решить без личностно-ориентированного подхода к процессу образования и воспитания, без учета всех потребностей и возможностей обучающегося. Актуальность этого подхода определяется формированием ярко выраженных, индивидуальных качеств личности. Учет личных интересов, индивидуальных возможностей и способностей учащихся делает процесс обучения более успешным и результативным.

Одним из методов личностно-ориентированного подхода является технология обучения в сотрудничестве. Применение этой технологии становится особенно актуальным при обучении иностранному языку в техническом вузе, где группы зачастую формируются по профессиональной принадлежности, а не по уровню владения иностранным языком. И, создается ситуация, когда в одной группе обучаются «сильные» и «слабые» студенты. Первой категории на занятии скучно, а второй трудно. В этих условиях технология обучения в сотрудничестве становится особенно полезной. Преподаватель еще до начала занятия делит студентов на небольшие группы по 3-4 человека, в которой есть сильный, средний и слабый студенты. При этом у каждого из них есть своя роль в выполнении задания. Каждый студент, с одной стороны, несет ответственность за свою работу, но, с другой стороны, несет ответственность за выполнение задания своей группы. Например, студенты в группе проговаривают диалог. Этот диалог содержит примеры специальных вопросов и понижающиеся интонационные модели. Затем они делятся на группы по три человека, двое из которых проговаривают диалог, а третий играет роль проверяющего, он внимательно следит за правильностью порядка слов в вопросах и правильности интонации, исправляя своих товарищей, если это необходимо. Далее роли перераспределяются и задание повторяется. Сильные студенты испытывают заинтересованность, так как, будучи лидерами своей группы, они испытывают ответственность за свою роль. Слабые же студенты, находясь в более комфортной для себя обстановке, ликвидируют пробелы в своих знаниях. Такое обучение объединяет коллектив, не деля его на сильных и слабых.

И, если говорить об обучении иностранному языку в техническом вузе, то нужно понимать, что оно также является профессионально-ориентированным. Но, и оно, согласно ФГОС ВО, претерпевает изменения. Если еще совсем недавно оно было узконаправленным, то сейчас оно должно иметь общепрофессиональную (общенаучную) направленность. Во-первых, узкотехнические знания быстро устаревают, меньше подвергаются изменениям знания из области фундаментальных и общепрофессиональных дисциплин. Для современного специалиста важно уметь самостоятельно овладевать знаниями в различных сферах профессиональной деятельности. Во-вторых, одна из характеристик профессионально-ориентированного образования – установление междисциплинарных связей не может быть осуществлена в полной мере, так как дисциплина «Иностранный язык» стоит в самом начале курса обучения, а профилирующие дисциплины ближе к концу.

Особые требования выдвигаются также к методическому сопровождению. Если раньше тексты по специальности имели специфическую профессиональную направленность, то сегодня они должны быть ориентированы на более широкий профессиональный круг интересов студентов. Текст остается основным источником информации и к нему выдвигается ряд требований. Кроме профессиональной направленности, он должен быть аутентичным, иметь общеобразовательную и социокультурную направленность.

На основе всего изложенного можно сделать следующие выводы: целью обучения иностранному языку в техническом вузе является развитие коммуникативной компетенции, профессионально-ориентированное обучение приобретает более широкую профессиональную направленность, эффективно использовать аудиторные занятия невозможно без применения личностно-ориентированного подхода в обучении.

Список литературы

1. Jack C. Richards *Communicative Language Teaching Today*. – New York: Cambridge University Press, 2006. – 51 с.

УДК 378:37.091.3

T.V. Lozhkina

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
Ухтинский государственный технический университет
г. Ухта, Россия*

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СМЕШАННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья рассматривает причины использования технологий смешанной модели обучения в процессе преподавания и изучения иностранного языка в Ухтинском университете. Автор подчеркивает необходимость использования элементов смешанной формы обучения для создания качественного процесса обучения и придает большое значение преимуществам электронной рабочей тетради, которая дает больше возможностей студентам практиковать свои языковые навыки.

Ключевые слова: *смешанная модель обучения, электронная рабочая тетрадь, традиционная форма обучения.*

T.V. Lozhkina

*Senior Lecturer at the Foreign Languages Department
Ukhta State Technical University
Ukhta, Russia*

PROBLEMS AND PROSPECTS OF USING A BLENDED TECHNOLOGY APPROACH IN HIGHER EDUCATION

Abstract. *The article analyses the reasons to use a blended technology approach in the process of teaching and learning foreign languages at Ukhta University. The author stresses the necessity to use the elements of blended learning to organize proper teaching process and highlights the*

advantages of the electronic workbook, which gives more opportunities for students to practice their language skills.

Key words: *blended learning, E-workbook, traditional education system.*

Значение информационно-коммуникативных технологий, интегрированных в процесс обучения иностранному языку, в высшем образовании постоянно возрастает. Учебные заведения вводят электронное обучение, потому что оно

- позволяет модифицировать традиционные формы и методы педагогической деятельности для формирования новой качественной электронной образовательной среды;

- удовлетворяет потребности современных студентов, ориентированных на учебный процесс с использованием технологических инноваций и интернета;

- расширяет возможности использования открытых образовательных ресурсов;

- стимулирует создание и внедрение курсов на внутривузовских и межвузовских площадках электронного образования.

В зависимости от целей, задач и степени применения электронного обучения в Ухтинском государственном техническом университете широко распространено смешанное обучение (*blended learning*), по сравнению с онлайн-обучением (*online learning*).

Под онлайн-обучением мы понимаем такую форму работы, при которой студенты работают полностью в онлайн режиме (возможно дома), не посещают аудиторские занятия и проходят рубежный, текущий и итоговый контроль, после самостоятельного изучения материала, при помощи интернет-технологий.

На наш взгляд, под смешанной моделью обучения при изучении иностранного языка следует понимать сочетание традиционных форм обучения с применением информационно-коммуникационных технологий как во время аудиторной, так и внеаудиторной работы студентов.

Рассмотрим опыт реализации концепции смешанной модели обучения в нашем вузе, т.е. использование модели традиционного обучения с *web* поддержкой. Технологически внедрение электронного обучения осуществляется посредством системы управления обучением. С 2012 года весь образовательный контент разрабатывается на платформе Moodle. Именно на базе данной виртуальной образовательной среды мы планируем массовое внедрение смешанного обучения для обеспечения организации учебного процесса по нашей дисциплине «иностранному языку».

Для реализации смешанного обучения, которое предполагает чередование традиционного и электронного обучения, преподавателями нашей кафедры была разработана электронная «Рабочая тетрадь по английскому языку» как один из способов организации самостоятельной работы студентов. Рабочая тетрадь рассматривалась как пилотный проект, целью которого было выявить

эффективность данного вспомогательного электронного ресурса для создания качественного процесса самостоятельной работы.

Мы постарались логично и последовательно оформить содержание тетради, состоящей из девяти модулей. Каждый модуль состоит из четырех разделов: “Vocabulary”, “Reading”, “Listening” и “Grammar” [1, с. 263]. Разработанная рабочая тетрадь тематически соответствует учебной программе и является электронным сопровождением основного курса. В нее вошел необходимый материал для самостоятельной работы по английскому языку для студентов первых и вторых курсов. Также в электронном ресурсе размещены теоретические материалы, ссылки на дополнительные источники информации, справочный материал. Каждый тематический модуль в тетради включает интерактивные задания, которые обладают большой степенью вариативности и соответствуют индивидуальным особенностям студентов, и алгоритм их выполнения. Теперь о вопросе контроля, а в нашем случае самоконтроля. Интерактивные задания используются в двух основных целях: во-первых, тренинг, а во-вторых, самоконтроль в процессе обучения.

Надо отметить, что рабочая тетрадь заслужила положительную оценку, как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Изменение организации самостоятельной работы студентов, использование электронной рабочей тетради, позволило преподавателям сэкономить время на занятии, затрачиваемое на различные формы тренинга и текущего контроля, и использовать его на развитие коммуникативно-речевых умений. В будущем мы планируем разработать электронную рабочую тетрадь по немецкому и французскому языку для обеспечения эффективной организации самостоятельной работы студентов.

Несмотря на все видимые преимущества смешанной модели обучения, она имеет ряд недостатков. Однако все эти недостатки связаны не с самой моделью смешанного обучения, а, в основном, с ее организацией. Среди основных трудностей организации работы данной модели следует отметить нежелание развития навыков работы с информационными системами у ряда сотрудников кафедры. Более того, в связи с частыми изменениями количества практических часов в рабочих программах по нашей дисциплине нам приходится усовершенствовать, дополнять, а, иногда, сокращать электронные курсы. К тому же для разработки онлайн ресурсов требуется оснащение университета специальным программным обеспечением, которое необходимо обновлять время от времени.

Практика показывает, что смешанное обучение это не только использование информационно-коммуникативных технологий в самостоятельной работе студентов. Это целостный учебный процесс, часть которого проходит на занятии под непосредственным руководством преподавателя. Как правило, каждый преподаватель сам находит баланс между традиционными формами преподавания и электронным обучением.

Список литературы

1. Ложкина Т.В. Причины снижения уровня языкового образования в техническом вузе и способы оптимизации учебного процесса при обучении иностранному языку // Наука, образование и духовность в контексте концепции устойчивого развития: материалы всероссийской научно-практической конференции (26–27 ноября 2015 г.) : в 2 ч. Ч.1 / под общ. ред. М. К. Петрова. – Ухта: УГТУ, 2016. – С. 262-265.

УДК 378:811

С.Р. Недбайлик

к. ф. н., доцент

Петрозаводский государственный университет

г. Петрозаводск, Россия

М.С. Стейтон

к. ф. н., доцент

Государственный университет Болл

г. Манси, США

ОБ ОПЫТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В АМЕРИКАНСКОМ ВУЗЕ

В настоящей статье описывается опыт проведения экспериментального проекта по обучению письму в интерактивной среде, проводившемся в Государственном Университете Болл (Ball State University) (г. Манси, США) в 2012 г. Основное внимание уделяется таким аспектам, как использование специально оборудованных аудиторий типа «node chair» и «mediascape»; организация работы студентов над групповыми письменными проектами; разработка учебных заданий, выводящих на (интер)активное обучение и т.д. Авторы дают общую оценку результатов эксперимента и приходят к выводу о том, что проектные методы являются одной из ведущих образовательных технологий, применение которых способствует повышению уровня и качества преподавания в высшей школе.

Ключевые слова: экспериментальное проектное обучение, интерактивная среда, педагогическая концепция, образовательные технологии.

S.R. Nedbailik

PhD, Associate professor

Petrozavodsk State University

Petrozavodsk, Russia

M.S. Staton

PhD, Associate professor

Ball State University

Muncie, USA

ABOUT EXPERIMENTAL PROJECT TEACHING USE IN A HIGHER SCHOOL

Abstract. *In this article is described the practice of interactive-enhanced writing and composition teaching joint experimental project realized in Ball State University (Muncie, USA) in 2012. The main attention is paid to such aspects, as: specially equipped «node chair» and «mediascape» type classrooms using; organizing students` work on group projects; special assignments and tasks aimed at interactive learning elaborating, etc. The authors give the experiment results summative*

assessment and come to the conclusion, that project methods can be considered as one of modern education technologies, stimulating higher school students teaching quality level.

Key words: *experimental project teaching, interactive environment, pedagogical conception, education technologies.*

Как известно, система высшего образования претерпела довольно значительные изменения в течение последних десятилетий. В частности, во многих вузах, как западных, так и российских, были введены такие новые формы, как интегрированное, проблемное, групповое обучение, а также обучение с использованием программ и УМК, предусматривающих право студентов самим выбирать для изучения интересующие дисциплины, не придерживаясь обязательной номенклатуры, и т.д. [2, с. 36]. Все большая значимость в современном образовательном контексте придается и так называемому самонаправляемому обучению, что находит поддержку в новых, широко применяемых альтернативных технологиях [1, с. 60]. Причем эти прогрессивные направления могут внедряться с возрастающим акцентированием значимости оценочных критериев для самих профессиональных действий, использования различных средств техники, интерактивного оборудования, электронных журналов, портфолио, а также проектных методов. Одной из таких современных, личностно ориентированных технологий является метод практических проектов, в основу которого положена идея развития познавательных навыков и компетенций учащихся. В ходе выполнения таких проектов: парных, индивидуальных и групповых, школьники и студенты имеют возможность не только всесторонне и систематически исследовать ту или иную проблему, но и развивать творческие способности, расширять свой кругозор, учиться максимально продуктивно использовать учебно-методическую, научную и справочную литературу по специальности. Примером инновационных разработок, заслуживающих особого внимания, является, в частности, экспериментальный проект по обучению английскому письму и композиции ILS (Interactive Learning Space), внедренный в 2012 г. в университете г. Манси (Индиана) и рассчитанный на использование в специально оснащенных учебных аудиториях: «node chair» и «mediascape» с интерактивными досками типа «Evo» и «Huddle», а также экранами для настенного проектирования, традиционной «сухой» доской и преподавательским пультом управления «lap top station».



Фото 1. Аудитория «node chair»



Фото 2. Аудитория «mediascape»

В рамках данного эксперимента еще до начала самой преподавательской деятельности было разработано несколько стратегий по обучению письму в (интер)активном режиме с помещением самих студентов в центр учебного процесса. Прежде всего, составлялись специальные задания, выводящие на активное обучение. Их суть состояла в том, что, во-первых, студенты сами выбирали темы в русле общих рекомендаций преподавателя. Например, в ходе выполнения одного из заданий они могли написать обзор литературы по любой интересующей теме при условии, что эта тема имеет научный интерес, широко обсуждается в печати и трактуется неоднозначно. Во-вторых, написание всех работ выполнялось поэтапно, и на каждом этапе студентам давались рекомендации преподавателя. Так, если тема была недостаточно или, наоборот, чрезмерно сужена, преподаватель делал по этому поводу замечание, при необходимости моделируя для студентов правильный ход работы с темой. Далее студентам предлагалось подобрать и проанализировать источники, сформулировать цель работы, написать вступление и один или два параграфа содержания и т.д., причем каждое из этих заданий сдавалось для просмотра и проверки. При таком подходе можно было сразу заметить ошибки и помочь исправить их еще до выполнения окончательного варианта.¹ В третьих, в рамках остальных заданий студентам предлагалось собрать материал, работая с первоисточниками, например, с оригинальными документами в архивах университетской библиотеки, либо провести полевую работу, например, взять интервью у учащихся, преподавателей или администрации университета. Им также давались на выбор несколько видов учебно-исследовательского письма: обзор литературы, анализ, аргумент, работа в формате IMRAD (Introduction, Methods, Results, and Discussion) [5, с. 151], работа в мультимедийном исполнении), равно как и постоянные отсылки к предыдущим черновым вариантам или к тем или иным параграфам образцов письма. Таким образом, студенты могли выполнять работы в том жанре или стиле, который им наиболее подходил. Перечисленные педагогические приемы, с одной стороны, давали обучающимся относительно широкий выбор и довольно большую

¹ Вполне понятно, что такое текущее оценивание (formative assessment) требует от преподавателя больших временных затрат (которые, кстати, можно значительно сократить путем организации групповых проектов). Однако, значительным преимуществом текущего оценивания является то, что качество студенческих работ в их окончательном варианте значительно превосходит качество студенческих работ, проверенных преподавателем один раз в режиме обобщающего оценивания (summative assessment).

свободу действий, т.е. ставили их в центр образовательного процесса и, с другой стороны, позволяли преподавателю выполнять свою функцию скорее в качестве наставника или ментора, чем лектора, как такового. Необходимо отметить, что большинство проектных материалов (сами описания, задания для выполнения в классе и вне урока, образцы студенческих работ и т.д.) помещалось в системе управления обучением Blackboard и содержало ссылки на сайты. Например, на занятии, посвященном основам визуальной риторики, необходимой для выполнения мультимедийного учебно-исследовательского проекта, студентам было рекомендовано открыть страницу университетского Музея Искусств и пройти по части его коллекции, ориентируясь на отдельные картины для обсуждения элементов дизайна. Таким образом, удавалось не только задействовать на занятии цифровую технику, но и обучать студентов навыкам целенаправленного использования сети в целях нахождения полезных материалов². Уже через два-три семестра экспериментаторы констатировали значительное повышение качества выполнения квалификационных работ.

Что касается совместных письменных проектов, то они, безусловно, очень привлекательны, так как значительно экономят время и усилия преподавателя. Однако, в то же время, их использование весьма проблематично: студенты экспериментальных групп не однажды выражали свое нежелание совместно работать в классе, в основном, из-за наличия в команде так называемых «бездельников» и необходимости подтягивать их общими усилиями, для того чтобы получить хоть сколько-нибудь приличную общую оценку. К тому же, определенным «препятствием» является сама ILS технология, в том числе интерактивные доски типа «Epo» и кабинеты типа «mediascape». Ведь до сих пор практически не удавалось найти такого способа их использования, который бы вписывался в общее педагогическое русло и полностью удовлетворял учебные потребности [4, с. 20]. Вплоть до настоящего времени Microsoft Office с его встроенными словарными фондами, библиографией и т.д. соответствовал целям письма и редактирования гораздо лучше, чем новейшее интерактивное оборудование. Тем не менее, несколько важных «шагов» в направлении «педагогического адаптирования» этой технологии все-таки удалось сделать. Так, преподаватели теперь редко стоят у своего пульта; вместо этого они сидят в большом кругу со студентами и либо направляют их работу по заранее и специально заготовленным материалам, либо просят их исследовать тот или иной сайт самостоятельно с помощью собственных цифровых устройств, подключенных к интернету. В качестве альтернативы им предлагается также найти определенную информацию на сайте, используя определенные наборы ключевых слов. Таким образом, инструкции преподавателя становятся

² Следует отметить, что экспериментальные классы не превышали 25 человек, которые при выполнении проектных заданий располагались кругом, так что спрятаться за спиной сокурсника для проведения урочного времени, например, в "Facebook" не представлялось возможным. На занятиях также задавался определенный темп, который не оставлял времени для перехода на посторонние сайты.

одновременно активными и технологически усиленными, что неизбежно и позитивно влияет на общее качество обучения.

В целом, с учетом имеющихся экспериментальных наработок, проектные методы могут рассматриваться как целый комплекс «инструментов», показывающих свою действенность в повышении качества и результатов учебной деятельности, охватывающих любые виды компьютерной, цифровой техники, равно как и сами подходы и установки. Их использование в рамках учебных занятий способствует развитию творческой инициативы учащихся, умения самостоятельно мыслить, прогнозировать, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, оценивать результаты собственной деятельности, адаптироваться к быстро меняющимся условиям реальной жизни. Вполне понятно, что любой преподаватель, работающий в интерактивном режиме обучения, должен быть хорошо знаком с теорией конструктивизма и проистекающими из него педагогическими концепциями [1, с. 57]. Однако ни в меньшей степени ему необходимо общение с практикующими коллегами для обсуждения возникающих в преподавании проблем и совместного поиска путей их решения. Очень эффективной формой такого общения являются конференции и семинары, проводимые в режиме «ателье», а также открытые уроки и занятия типа «мастер-классов», в ходе которых наглядно демонстрируются новые методические находки. Сюда же можно отнести и периодически проводимые тренинги преподавателей, которые не только заручаются профессиональной поддержкой, но и получают целый набор различных приемов и технических навыков. Все это, безусловно, способствует повышению качества интерактивного обучения, что, в свою очередь, повышает интерес студентов не только к какому-то отдельному предмету, но и к высшему образованию в целом.

Список литературы

1. Двучичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. – М., 2011. – №4. – С. 56–67.
2. Осипова О.П. Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе. // Интернет и образование. – М., 2009. – № 11. – С. 34-41.
3. Auster E.R., Wylie K.K. Creating Active Learning in the Classroom: A Systematic Approach//Journal of Management Education. – N.Y., 2006. – № 30 (2). – P. 333–353.
4. Brown J. S. New Learning Environments for the 21st Century: Exploring the Edge// Change. – N.Y., 2006. – № 38 (5). – P. 18-24.
5. Rotgans J. I., Schmidt H. G. The Role of Teachers in Facilitating Situational Interest in an Active Learning Classroom. Teaching and Teacher Education. – N.Y., 2011. – № 27(1). – P. 124-167.

В.С. Петунин

доцент кафедры английского и немецкого языков
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

РАБОТА НАД НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫМ ГАЗЕТНЫМ ТЕКСТОМ НА ОСНОВЕ АЛГОРИТМА. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье представлена технология адаптации газетного текста в виде многофункционального алгоритма. Под адаптацией понимается формально-лингвистическое упрощение и изменение коммуникативно-стилистической направленности текста в соответствии с целью обучения, спецификой обучаемой аудитории и уровнем обучения.

Ключевые слова: *газетная статья, алгоритм адаптации, логико-содержательное и формальное упрощение, приемы работы.*

V.S. Petunin

Associate professor at the German and French Department
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

ADAPTATION OF THE GERMAN NEWSPAPER TEXT BASED ON THE ALGORITHM. TECHNOLOGICAL ASPECTS

Abstract. *The article presents the technology of adaptation of a newspaper text in the form of a multifunctional algorithm. The adaptation is understood as a formal-linguistic simplification and a change in the communicative-stylistic orientation of the text in accordance with the purpose of instruction, the specifics of the audience being trained, and the level of training.*

Key words: *newspaper article, algorithm of adaptation, logical-content and formal simplification, work methods.*

На пятом году в программу обучения бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» с профилями Английский язык и Немецкий язык включена учебная дисциплина «Немецкий язык: пресса», которая является курсом по выбору и входит в вариативную часть базового блока. Она представлена двумя модулями, различающимися тематикой изучаемых текстов:

- модуль 1: «Общественно-политические тексты» и
- модуль 2: «Социально-культурные тексты».

Цели дисциплины определяются содержанием общекультурной компетенции ОК-4: (обучающийся) способен к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Эта компетенция реализуется через ряд параметров (знаний, умений и владений), характеризующих адекватное восприятие обучающимся аутентичных текстов и целесообразное задействование их содержания в новой ситуации общения. Обязательными моментами при этом являются иноязычная идиоматичность

высказываний и личностное отношение студента к содержанию текста и связанной с ним проблемы.

Как известно из практики, работа с аутентичными материалами (текстами) зачастую представляет собой трудность даже для студентов с достаточно высокой языковой компетенцией. Это объясняется,

- сравнительно большими объемами газетной статьи;
- данный материал зачастую содержит лексические и грамматические единицы, редко встречающиеся или не встречавшиеся студентам ранее;
- задачей дисциплины является не просто передать содержание текста, а создать свой текст, подчинив его своей задаче;
- создание «своего текста» предполагает достаточно глубокую переработку исходного материала;
- новый текст должен быть сориентирован на нового получателя текста (чем заложено у автора исходного);
- как правило, требуется произвести конвертирование текста из письменной формы в устную, потому что пишут иначе, чем говорят.

Из сказанного выше проистекает несколько задач в определении содержания и этапности реализации требований учебной дисциплины. Это, прежде всего (1) знакомство с прессой Германии и отдельными газетными изданиями как источником информации и (2) собственно работа над газетной статьей. То и другое может осуществляться на основе алгоритмов. О них и пойдет речь ниже.

В современном мире печатные издания в виде газет и журналов все в большей мере переходят в цифровую форму и перемещаются в интернет, становясь при этом мультимедийными. Тем самым они по своим возможностям приближаются к традиционным, а зачастую и превосходят их. Вследствие этого возникает необходимость наряду с изучением газет попутно учитывать и специфику электронных источников информации.

Реализация этой задачи осуществляется на основе нескольких текстов с соответствующим содержанием путем извлечения из них студентами следующих сведений:

- информация о ситуации со средствами массовой коммуникации в Германии в целом и
- параметров, по которым возможно было бы представить разные виды печатных средств массовой коммуникации и их особенности, например, Verbreitungsgebiet der Zeitung: bundesweit/ überregional/ regional/ lokal (область распространения газеты), Gründungsjahr/ Jahrgang (год издания), Erscheinungsort/ Sitz der Redaktion/ Verlag (местонахождение редакции/ издательство), Erscheinungsweise (периодичность издания/ выхода в свет), Auflagehöhe (тираж), Leserkreis (круг читателей), politische Grundhaltung (политическая направленность) и ряд других.

Указанные параметры и некоторые дополнительные, список которых приведен ниже, служат в качестве опорных для характеристики отдельных

печатных изданий, что является вторым шагом в ходе работы над немецкой прессой. На этом этапе данные параметры дополняются языковыми средствами-клише, которые возможны и необходимы при такой характеристике.

Таблица 1

Wie charakterisiere ich die Zeitung?

Zeitungskopf	Der Zeitungskopf verrät dem Leser/ enthält den Namen der Zeitung, ihren Herausgeber sowie Nummer, Datum, Erscheinungsort und Einzelpreis/....
Art des Presseorgans	Es bezeichnet sich als Zeitung/ Zeitschrift/ Magazin/
Verbreitungsgebiet	Weltweit/ bundesweit/ russlandweit/ regional/überregional/ international geliefert werden/ erscheinen/ ist regional zu beziehen
Gründungsjahr/ Jahrgang	Sie kann auf ... Jahre erfolgreicher Arbeit zurückblicken/ ist (hat sich) seit ... auf dem Markt etabliert/ ... ist ... gegründet
Erscheinungsort/ Sitz der Redaktion/ Verlag	Die Redaktion hat in ... ihren Sitz/ ist ... beheimatet.
Erscheinungsweise kommt täglich/ abends/ jeweils freitags auf den Markt/ wird ins Haus zugestellt
Herausgeber	wird von ... herausgegeben/ herausgebracht
Auflagehöhe	Sie ist die auflagestärkste Zeitung Bayerns/ verkauft täglich X Exemplare/ Die Auflage beträgt ... Exemplare täglich.
Leserkreis	wendet sich vor allem an (Akk.)/ für ... bestimmt/ orientiert sich auf den anspruchsvollen Leserkreis/ sie ist eine international gelesene Zeitung/ Zielgruppe ist...
Politische Grundhaltung /publizistische Einstellung	sozialdemokratisch orientiert/ versteht sich als... /ist dem liberalen Spektrum zuzuordnen/ das ist ein Boulevardblatt/ bezeichnet sich als unparteiisch.
Themenspektrum	Die Palette der Themen reicht von ... bis hin zu ... / Sie weist eine hohe journalistische Qualität in allen Ressorts auf/ deckt Themen von Politik bis Sport ab/ ist nur auf Sensationen (Gerüchte) um Prominenten aus/ sie zeichnet sich durch ihre Themenvielfalt aus. Die Zeitungsmaterialien sind weit gefächert.
Korrespondentennetz im Inland und im Ausland	Sie stützt sich auf ein ausgebautes Korrespondentennetz im Inland und im Ausland/ verfügt über ein ausgebautes Korrespondentennetz im Inland und im Ausland
Besondere Stärken	Zu ihren Stärken gehört u.a. .../ ... bildet ihre besondere Stärke/ ... macht sie bei den Lesern besonders attraktiv/ ... zeichnet sich durch ... aus/
Gestaltung	... Seiten stark/ reich bebildert/ ist auch als online-Ausgabe in Internet vertreten.
Weitere Besonderheiten	Unter Besonderheiten dieser Zeitung wären außerdem zu nennen:
Impressum	Das Impressum enthält die Anschrift der Redaktion, Namen der Redakteure u.a.m.

На основе данных опор обучающимся предлагается во фронтальном режиме охарактеризовать одно из печатных изданий. Последнее представлено в

виде сканированной его первой страницы. При этом внимание обучающихся обращается, в частности, на сравнительно большой объем информации, содержащейся уже в шапке газеты.

При отсутствии на сканированной странице определенных сведений студенты находят их, используя доступные справочные материалы (например, глоссарий по теме, информация с сайта газеты, википедия и т.п.).

Кроме того, в качестве домашнего каждый студент получает задание создать в формате пауер-пойнт «визитку» одного из изданий из списка, предложенного преподавателем, содержащего названия различных по объему, политической и содержательной направленности печатных газет и журналов или их электронных версий.

К списку могут прилагаться сканы шапок и некоторая краткая информация об издании, например, интернет-ссылка на его электронный вариант.

Презентация обусловлена определенными критериями, по которым проводится в дальнейшем ее оценка самими обучающимися:

Таблица 2

Критерии оценки «визитной карточки» газеты

Аспект оценки доклада	Пояснение	Вопросы по оценке доклада
Zeitrahmen (временные рамки доклада)	Einhaltung des für den Vortrag anberaumten Zeitrahmens von max. 10 Minuten	Hat die /der Vortragende den Zeitrahmen überschritten? Hat er/sie den Zeitrahmen eingehalten?
Inhaltliche Seite (содержательная сторона)	– Informationswert des Berichts darunter das Vorhandensein der wesentlichen Angaben zur der Zeitung (nach dem Algorithmus) – Vorhandensein von Schlussfolgerungen	Hat sie/er das Thema sachlich und informativ vorgetragen?
Sprachliche Seite (языковая сторона)	– Phonetischer Aspekt – lexikalische Richtigkeit – grammatische Richtigkeit – lexikalische Variabilität – grammatische Variabilität – stilistische Angemessenheit	Sind der/dem Vortragenden Fehler unterlaufen? Welcher Art? Hat er/sie deutlich/ betont/ gesprochen? Hat er/sie phonetische/ grammatische/ lexikalische/ stilistische Fehler gemacht? Hat es Pausen gegeben? (Waren sie dann sinnvoll?) Hat er/sie fließend (mit Stockungen) gesprochen? usw.
Strukturelle Seite/ Gliederung (структура/ членение)	Deutliche Strukturierung des Berichts, darunter das Vorhandensein von – Einleitung – Hauptteil – Schlussfolgerungen	Ist der Vortrag deutlich gegliedert? War die Gliederung sinnvoll? War sie gut erkennbar? (Wurden die Gliederungspunkte auch extra genannt?),

Motivieren der Zuhörer (мотивирование слушателей)	Einstieg	Hat die /der Vortragende es geschafft, Sie für ihr/sein Thema zu gewinnen/ Ihr Interesse für das Thema zu wecken?
	Zwischenmotivation	Wurden die Zuhörer während des Vortrages angesprochen?
	Schluss	Ist der Schlussteil gelungen? Hat die /der Vortragende aus dem Gesagten ein Fazit gezogen?
Mimik/Gestik (мимика/ жесты)		Hat er/sie seinen/ihren Vortrag mimisch und gestisch angemessen unterstützt?
Anschauungsmittel (использование средств наглядности)		Hat er/sie Anschauungsmaterialien (Bild, Diagramm etc.) eingesetzt? Wurden sie angemessen verwendet und erläutert?

В результате такой работы над несколькими изданиями, равным числу студентов в группе, у обучающихся создается определенное представление о достаточно пестром медиаландшафте Германии и своеобразный задел для работы над газетной статьей в дальнейшем.

При этом, во-первых, приобретаются знания об отдельных немецких газетах и журналах различного формата; во-вторых, усваивается определенная матрица характеристики и иных изданий. Такая матрица задает направление поиска и нахождения сведений об издании, а ее наполнение выводит студента на монологическое высказывание об издании. Матрица служит и организующим стержнем такого высказывания. В этом смысле она применима к любому другому изданию (газете/ журналу), в том числе, на ином, чем немецкий, языке.

Вторым этапом становится работа непосредственно над газетной статьей. Она осуществляется также на основе алгоритма. Поскольку его компоненты были уже представлены нами в нескольких публикациях, ограничимся в рамках данной статьи его кратким описанием [2, с.15-69; 3, с. 244-255].

Алгоритм призван решить двуединую задачу. На его основе студенты должны овладеть технологией работы над газетной статьей: усвоить приемы и операции по ее адаптации и научиться адаптировать на этой основе текст. Это значит, они должны уметь (1) извлекать из газетной статьи предметно-фактологическую информацию, (2) адаптировать последнюю в содержательном и языковом плане и (3) выводить ее в свое собственное речевое произведение в соответствии с учебной задачей. Последнее предполагает, в том числе, эксплицирование точки зрения автора статьи, а также выражение обучающимся своего собственного отношения как к содержанию статьи, так и к позиции ее автора. В итоге работы должно появиться монологическое высказывание на основе газетного текста, «обрамленное» сведениями об источнике информации и географическими данными о месте описываемого события.

Таким образом, работа над текстом статьи включает в себя два этапа: (1) этап адаптации текста и (2) этап собственно реферирования.

1. Этап адаптации начинается с обсуждения заголовка. В частности, рассматривается вопрос о его привлекательности для читателя и возможности антиципации содержания статьи по ее заголовку.

2. После прочтения статьи вслух или про себя устанавливается смысловое соответствие содержания статьи предположениям, высказанным в ходе выполнения первого задания. При необходимости высказываются предложения по корректировке заголовка.

3. С помощью задания "Скажите кратко, о чем говорится в статье!" выявляются логико-смысловые и содержательные вехи.

4. К каждой выявленной вехе ставятся вопросы "Кто?", "Что?", "Где?", "Когда?", "Зачем", "Почему?", "Как?", "Какой?" и в тексте находятся ответы на них.

5. Таким образом, запрашиваемая информация выводится в "ударную" позицию, формируя так называемый «информационный квант» [1, с. 40]. Данные операции позволяют получить вполне поддающиеся измерению единицы обучения. Таковыми становятся наборы содержательно-смысловых средств, которые представляют собой выявленные номинальные (группа темы) и вербальные/ вербально-номинальные (группа ремы или в данном контексте, логико-смыслового предиката микротекста). Те и другие, в конечном счете, становятся в дальнейшем основой построения высказываний студентом.

Полученный в результате описанных операций логико-содержательный набор "веха – информационный квант – предикативная основа" мы называем, вслед за Б.П. Годуновым [там же], дозой информации. Вся же схема текста или его части представляет собой то, что в методике именуется функционально-смысловой опорной таблицей (Wortgeländer). Затем происходит развертывание полученных наборов языковых средств в высказывания.

Следующим шагом является выбор начала ответа. Поскольку логико-смысловый субъект данной части сообщения уже задан в заголовке статьи, логичнее начать с ответа на вопрос: "О чем идет речь в статье?". Затем определяется порядок следования остальных вопросов и, соответственно, ответов на них.

По окончании работы над каждой из вех начинается процесс реферирования текста в целом:

- указывается и представляется источник текста, дата публикации, автор (алгоритм, описанный выше);
- решается вопрос о соответствии заголовка содержанию;
- производится передача содержания текста в адаптированном виде;
- завершается работа мнением обучающегося по изложенному и проблеме текста с привлечением точки зрения автора статьи.

Подведем итог сказанному об алгоритме. Итак, мы рассмотрели алгоритм как форму работы над газетной статьей. Он соотносится, по крайней мере, с тремя основаниями: (1) логико-содержательным аспектом текста, (2) лингвистическими принципами работы с языковым материалом, (3) логико-структурным основанием. Тем самым, алгоритм представляет собой матричную форму работы, с достаточно жесткими параметрами и языковым обеспечением

при определенной свободе их выбора. В результате указанных операций достигается следующее:

- сохраняется содержательный план текста;
- до минимума, зачастую определяемого обязательной валентностью глагола, сокращается объем предложений текста;
- значительно упрощается их синтаксическое оформление;
- соответственно, увеличивается их число;
- выводится на поверхность скрытая или свернутая, т.е. подвергнутая компрессии информация;
- привлекаются фоновые знания;
- газетная статья «обрамляется» сведениями об ее источнике, что зачастую помогает точнее раскрыть точку зрения автора/ редакции на проблему.

Другими словами, производится упрощение логико-смысловой, модальной и синтаксической структур текста без заметных потерь для его содержания и создается база для собственного высказывания студента и выражения его отношения к прочитанному.

Описанную алгоритмизированную схему работы следует рассматривать как идеальную (промежуточную). Однако, в зависимости от цели, задачи обучения, пристрастий обучающегося и обучающего, алгоритм допускает сокращение числа извлекаемых вех (сокращения количества микроситуаций) или же оставления без внимания всех или отдельных логико-содержательных связей между вехами, сокращения числа эксплицируемых отношений по каждой вехе. Наконец, возможно лишь простое выделение вех без извлечения информации по ним, например, при создании аннотации. Возможна и операция по расширению исходной информации за счет привлечения других текстов, знаний обучающихся и других возможных источников.

Обобщенно описанная последовательность шагов работы над газетным текстом на основе алгоритмов может быть представлена в следующем виде:

- знакомство с прессой ФРГ (основные общенациональные, региональные и местные газеты и журналы);
- отбор параметров для характеристики печатного или электронного издания;
- характеристика печатного или электронного издания по отобранным параметрам (заполнение матричной таблицы с использованием клише)
- работа с заголовком статьи (его интерпретация и антиципация содержания статьи по ее заголовку);
- работа по инвентаризации фактологической информации статьи и ее языкового обеспечения;
- выявление проблемных вопросов;
- работа по выстраиванию нового текста на основе выявленной фактологической информации в соответствии с иной, чем исходной для газетной статьи, коммуникативной (учебной) задачей;

– выражение личного отношения студента к проблемам статьи с точки зрения их актуальности, личной заинтересованности, их соответствия моральным, нравственным, правовым и другим нормам. (согласие, критическое отношение, неприятие, ...);

– подбор аргументов в виде примеров из литературы, из своего жизненного опыта, цитат (в том числе из статьи) и т.п. для отстаивания своей точки зрения.

Из изложенного сформулируем принципы работы на основе предлагаемой технологии. Основопологающим среди них является принцип индивидуального характера усвоения материала: содержательное обеспечение ситуации общения по газетной статье происходит путем “присвоения” обучающимся содержания статьи. “Присвоение” означает инвентаризацию компонентов содержательного плана и средств его лексико-грамматического оформления, достигаемое путем адаптации того и другого в соответствии с личностными характеристиками обучающегося и создание обучающимся на этой основе своего собственного текста с измененными характеристиками. Под последними подразумеваются степень обученности, потребности (в том числе потребности учебной действительности), интересы, индивидуальный жизненный опыт и т.д. Реализующими принципами становятся:

– принцип осознанной деятельности: на каждом этапе работы обучающемуся известны цель и технология работы;

– принцип последовательных шагов: алгоритм состоит из цепочки взаимообусловленных шагов;

– принцип двуединой методической задачи: повышается иноязычная речевая компетенция студентов и одновременно развивается профессионально значимая операционная и смысловая логика;

– принцип единства жесткого и косвенного управления: относительно жесткое управление, задаваемое адаптационным алгоритмом, сменяется скрытым влиянием преподавателя при выполнении творческих заданий, т.е. относительной свободой выбора языкового и содержательного материала при жесткой операционной направленности работы над текстом;

– принцип преемственной междисциплинарной связи: оказываются востребованными знания, умения и навыки, приобретенные и сформированные на предыдущем этапе работы при изучении других учебных дисциплин: лексикологии, анализа текста, практической и теоретической грамматики, фонетики;

– принцип двусторонней обусловленности операций языковыми и содержательными текстовыми связями: адаптация текста основывается лишь на вскрытии, а не на изменении логико-содержательных отношений, заключенных в тексте. Т.е. на основе лингвистических закономерностей происходит выведение на поверхностный уровень скрытых или представленных в тексте в свернутом виде значений и отношений с последующим использованием их в речи с измененными параметрами, согласно учебной задаче. При этом сохраняется содержательный и оценочный компонент текста. С другой

стороны, процесс отбора материала и организации работы с ним обусловлены характером учебной и неучебной ситуации (конечная цель преобразований), а также потребностями обучающегося, а не личными наклонностями преподавателя. В этом смысле операционный набор носит достаточно универсальный характер, т.е. может быть применен к любому другому тексту;

– принцип комплексной работы над текстом. Работа ведется комплексно: вскрытие логико-содержательных отношений текста происходит при его одновременном языковом упрощении.

Список литературы

1. Годунов Б.П. Параметры измерения речевого навыка и показатели его сформированности// Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1986, с. 33-43.
2. Петунин В.С. Технологические аспекты работы над иноязычным публицистическим текстом: Учебное пособие – Сыктывкар 1999, 156 с.
3. Петунин В.С. Учет темпоральных и локальных отношений при работе с иноязычным газетным текстом (Модель взаимодействия автора, читателя и читателя как автора)// Человек. Культура. Образование – образовательный журнал. № 2(20) 2016, Сыктывкар: Изд. СГУ им. Питирима Сорокина, 2016, с. 244-255.

УДК 37.01

С.Р. Рысюкова

*студентка второго курса института иностранных языков
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

Т.В. Павлова

*к. ист. н.
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ВЗГЛЯД ОБУЧАЮЩИХСЯ

В данной работе рассматривается портрет современного учителя иностранных языков. Среди разных общественных групп бы проведен опрос, анализ которого выявил наиболее востребованные профессиональные и личные качества педагога. Практическое значение исследования заключается в построении портрета преподавателя иностранных языков, который поможет повысить качество профессиональной подготовки преподавателей, что приведет к устойчивым положительным результатам роста основных показателей педагогически-творческой деятельности, оптимизирует процесс научно-познавательной деятельности в школе.

Ключевые слова: *опрос, преподаватель иностранного языка, профессиональные и личные качества, портрет.*

S.R. Rysyukova

*Second year student at the institute of the foreign languages,
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia*

PROFESSIONAL PORTRAIT OF MODERN TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES: ACCORDING TO STUDENTS

***Abstract.** The issue of this research is a portrait of a modern teacher of foreign languages. Among different social groups the survey was conducted, the analysis of which revealed the most demanded professional and personal competencies of the teacher. The practical value of the result was to build a portrait of a teacher of foreign languages in order to help to improve the quality of the professional training of teachers, which will lead to stable positive results of the increase in pedagogical and creative activity in the studying process, and optimize scientific and cognitive activity in the school.*

***Key words:** survey, foreign language teacher, professional and personal qualities, portrait.*

«Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель» А. Дистервег.

Эти слова заставляют нас задуматься о роли педагога в жизни детей, так как эта профессия совсем не похожа на другие. Учитель должен быть не только профессионалом в своем деле, но и быть исследователем, экспертом, другом учеников, их наставником и консультантом. Учитель – это проводник детей в увлекательный мир знаний.

Именно поэтому современное общество предъявляет высокие требования к педагогам школы, в том числе и к учителям иностранного языка. Современные реалии требуют знаний даже не одного, а нескольких иностранных языков, так как коммуникация по всему миру развивается очень стремительно. Поэтому учитель иностранного языка несет в себе наиважнейшую функцию связи с другими культурами мира.

С ним, с наставником иностранного языка, мы проходим путь изучения неизвестной нам лексики и грамматики, новой культуры и традиций других народов. Каким же должен быть современный учитель иностранного языка? Какими качествами он должен обладать? С этими вопросами мы обратились к ученикам средней школы, к студентам высшего учебного заведения и преподавателям иностранного языка, а также к тем, кто уже работает. Общее количество опрошенных составило 101 человек, из них 74 (73,3%) женщины и 27 (26,7%) мужчины. Социальное положение опрошенных: 72 студента (71,3%), 20 школьников (19,8%), 5 учителей/преподавателей иностранного языка (5%), 1 аспирант (1%) и 3 работающих человека (3%). Перед участниками анкетирования стояла задача ответить на ряд вопросов о качествах учителя и методах преподавания иностранным языкам.

Профессиональные требования были разделены на три взаимосвязанных комплекса:

1. Личные качества;
2. Профессиональные качества;
3. Специальные знания, умения и навыки владения языком.

В результате проведенного исследования было выявлено, что среди личных качеств педагога иностранных языков наиболее востребованы коммуникабельность (86,1%) и отзывчивость (66,3%). Действительно, учитель – это человек, к которому всегда будет тянуться молодежь. Они ценят то, что учитель всегда открыт и готов прийти им на помощь, выслушать их, дать им совет, вселить в них надежду и уверенность. Кроме этого, участники опроса считают важным личным качеством преподавателя справедливость (62,4%). Ученики различаются между собой по способностям к языку, по характеру и темпераменту, по нравственному и духовному развитию. В связи с этим они хотят, чтобы учитель беспристрастно относился к каждому ученику, объективно оценивал их знания в языке и абстрагировался от личных симпатий и антипатий.

Что касается профессиональных качеств, то предпочтение голосующих было отдано высокому уровню опыта практического применения иностранного языка у преподавателя (77,2%). Действительно, от совершенства речи педагога зависит и качество освоения учебного материала. Поэтому владение речью выступает одной из важнейших профессиональных составляющих педагога иностранного языка, которая включает в себя способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики. Очевидно, что под влиянием языковых тестов на уроках заметно сократилась коммуникативная деятельность учащихся. В результате снизился как уровень устных речевых умений у преподавателей, так и у учеников. Современному преподавателю языка нужно учитывать, что высокий уровень профессионально-коммуникативной компетенции во многом определяет успешность взаимодействия на уроке. Это укрепляет положительные мотивы учащихся в изучении языка и развивает их речевую самостоятельность.

Второе место в профессиональных качествах педагога участники опроса отдали педагогически-творческому мышлению в преподавании языка (66,3%). Без сомнения, можно сказать, что талантливый педагог должен знать, как преподнести сложный материал интересно, как преподнести его так, чтобы не просто научить, а привить ребенку тягу к получению этих знаний. Для этого познавательный процесс должен иметь творческую и активную форму, в таком случае это будет не принуждение к чему-то, а убеждение учеников в том, что им это необходимо. На сегодняшний день существует множество способов использования творческой деятельности в изучении иностранного языка. К примеру, можно попросить учеников не только разыграть диалог, а сделать из него целую инсценировку. Ребятам нравятся такие креативные задания, и они подходят к ним более ответственно.

Высокий уровень теоретических знаний в области языка (45,5%) занял третье место в рейтинге. Сегодня большое количество школьников посещает дополнительные языковые школы, и соответственно уровень их знаний в языке выше среднего. Таким ученикам свойственно задавать более сложные вопросы, на которые учителю иногда бывает сложно ответить с ходу. К таким урокам преподаватель языка должен тщательно готовиться и иметь изначально высокий уровень знаний в области языка.

Одним из наиболее важных аспектов в ходе ведения урока, по мнению опрошенных, является правильно подобранный теоретический и наглядный материал (85,1%). Правильно подобранный план-конспект урока учителя во многом играет большую роль. Тщательно выделенные этапы урока, грамотное распределение практической и самостоятельной работы помогают учителю добиться высокого уровня учебной работы. Следовательно, лучшего усвоения учениками образовательной программы.

Необходимой и обязательной частью работы учителя в наше время является участие в апробации новых технологий обучения и способах подачи лингвистического материала. Так результаты анкетирования продемонстрировали, что большинство опрошенных отдает предпочтение такому специальному навыку, как использование технического оборудования (79,2%). Проекторы, интерактивные доски и столы позволяют способствовать вовлечению учащихся в образовательный процесс. Наглядная демонстрация материала может улучшить его понимание, также применение данных технических средств может улучшить планирование, темп и течение урока. Несмотря на технический прогресс, сегодня, к сожалению, не все школы имеют возможность пользоваться данным оборудованием, поэтому приходится использовать старые методы подачи материала.

Есть и ответы, которые сложно оставить без внимания. Например, для большинства не имеет значения, является ли преподаватель носителем этого языка (60,4%), но, тем не менее, 30% посчитало это необходимым. Также для 69% опрошиваемых не имеет значения внешний вид преподавателя, 18% отдали предпочтение деловому стилю и 13% свободному стилю одежды.

Завершал анкету открытый вопрос о том, каких качеств, на ваш взгляд, не хватает современному учителю иностранных языков? Следует отметить, что большинству не хватает легкости в общении с преподавателем. Это вполне согласуется с тем, что преподаватель должен, прежде всего, обладать коммуникабельностью, так как важным моментом в привлекательности образовательной среды на уроке является ее демократичность и психологический комфорт. Для учителя иностранного языка важно именно общение и общение на равных с учениками, чего на практике достичь не всегда удается, и дистанция между учителем и обучающимся остается.

Подводя итоги проведенного исследования можно «нарисовать» портрет современного учителя иностранного языка глазами учеников: это человек, который умеет находить общий язык с каждым учащимся, он отлично владеет языком, знает материал, умеет его правильно подобрать и преподнести, он обладает высоким уровнем разговорной речи, и умеет грамотно применять современные педагогические и творческие технологии в образовательном процессе. В то время как профессиональное сообщество требует от педагога знание предмета и методики преподаваемого языка, обучающимся важны прежде всего его личностные качества.

Портрет современного учителя получился разносторонним. Но как бы ни менялось время, какие бы новые требования к учителю не предъявлялись, многое остается неизменным. Учитель иностранного языка XXI века – это

отзывчивый, открытый и коммуникабельный человек. Он внимателен к ученикам, он не делит их на «любимчиков» и остальных учеников, он совершенствуется как личность, но в то же время остается самим собой. Учитель четко объясняет материал, и помогает, если возникают трудности. Для него важно, прежде всего, установить положительный контакт с детьми, показать на примере, для чего нужен его предмет, уметь заинтересовать учеников увлекательным процессом изучения иностранного языка и культуры.

УДК 378:811

Е.В. Сердюк

к. пед. н.

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

О РАЗВИТИИ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ

В данной статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются студенты при овладении монологической речью, и способы преодоления этих трудностей в рамках функционально-познавательного подхода. Рассматривается комплекс функциональных грамматически-ориентированных упражнений.

Ключевые слова: монолог, функциональные грамматически-ориентированные упражнения, функционально-познавательный подход, текстовая основа, продуктивная речь.

E.V. Serdyuk

PhD

Syktывkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktывkar, Russia

ABOUT THE DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SKILLS IN ORAL SPEECH

Abstract. *This article deals with the difficulties the students face while learning to speak and the ways of coping with these difficulties on the basis of the functional-cognitive approach. It also describes a set of functional grammar-oriented exercises.*

Key words: *monologue, functional grammar-oriented exercises, functional-cognitive approach, text basis, productive speech.*

Общественно-политические и социальные преобразования, произошедшие в нашей стране в последнее время, приводят к существенно другому расставлению акцентов в методике обучения иностранным языкам.

На первое место ставится личность, для которой характерны самоопределение, самореализация, самоорганизация, самовыражение, самоконтроль, самостановление. Эти качества, в свою очередь, приобретаются личностью в процессе ее жизненного пути и становятся ее внутренними основами. Все более и более пробивает себе дорогу тенденция раскрывать внутреннюю структуру речемыслительных процессов, на базе которых естественнее и рациональнее формировать навыки и развивать умения внешней

(иноязычной) речи. Это тем более необходимо делать, обучая такой наиболее структурированной, последовательной, логичной форме речи как монолог.

Далее, в настоящее время оценка общеобразовательной подготовки по иностранному языку выпускников XI классов общеобразовательных учреждений с целью их конкурсного отбора в учреждения высшего профессионального образования осуществляется в рамках заданий единого государственного экзамена, который является экзаменом по выбору и для успешной сдачи требует владения языком на уровне школы с углубленным изучением иностранных языков. Практика показывает, что уровень продуктивной устной речи выпускников школ заметно снизился. А эта тенденция противоречит социальной цели современного российского общества – обучить подрастающее поколение общаться со своими сверстниками за рубежом, что, в свою очередь, должно лечь в основу профессиональной компетенции гражданина Российской Федерации.

Языковое богатство речи, разнообразие и правильность грамматических структур, интонация, соответствие речевым нормам языка, композиция – все находит отражение в монологе. К речи студента педагогического вуза – будущего учителя иностранного языка – предъявляются повышенные требования. Именно его логичная, выразительная, содержательная и грамотная речь становится образцом для учащихся, вызывает желание подражать учителю, мотивирует учащихся к изучению иностранного языка.

Однако как показывает практика обучения, современные студенты часто сталкиваются с трудностями при овладении иноязычной монологической речью.

Во-первых, у студентов наблюдается очень низкий объем оперативной памяти, и повторение двух-трех связанных предложений немедленно вызывает панику. Это объясняется современными достижениями в области поиска информации, когда у студентов в реальной жизни нет необходимости запоминать материал, ведь они могут обратиться к поисковикам Google или Yandex.

Во-вторых, студенты часто не знают, что сказать, затрудняются выбрать ключевые предложения из текста, сформулировать вывод или придумать зачин.

Наконец, краткие смс-сообщения и комментарии, которыми в реальном общении обмениваются студенты, не оставляют времени на предварительное обдумывание, планирование и программирование, которое необходимо для обеспечения смысловой организованности, содержательности и выразительности монолога.

На помощь преподавателю иностранного языка могут прийти функциональные грамматически-ориентированные упражнения в рамках **функционально-познавательного подхода**, разработанного сотрудниками научно-методической лаборатории факультета иностранных языков Коми государственного педагогического института под руководством профессора Б.П. Годунова.

Ключевое положение функционально-познавательного подхода к обучению иностранному языку заключается в тезисе о единстве

лингвовербальных актов и познавательных процессов, когда, в соответствии с представлениями Л.С. Выготского, словесноречевое постоянно «переливается» в предметное, а предметное в словесноречевое, то есть когда функциональное и познавательное составляют две стороны одного явления [см. об этом: 1, сс. 8-23]. Ту же мысль мы находим в работе Н.И. Жинкина «О кодовых переходах» [3, сс. 26-38]. В этом случае речевая деятельность (в том числе иноязычноречевая) не замкнута на коммуникации, а предметно направлена, содержательна. Для обучающихся это означает: «расширяй при овладении иностранным языком сферу познания и, познавая, овладевай и совершенствуй владение иностранным языком» [1, с. 8]. Как видно из этого тезиса, обучение иностранному языку ведется в единстве с развитием у студентов познавательных способностей. Такое единство достигается благодаря целенаправленному использованию текстов, когда текст не является объектом пересказа, а служит источником предметно-содержательной и лингвистической информации. Обучающемуся предлагается не следовать авторскому замыслу, а решать на основе текста определенные функционально-познавательные задачи.

Одна из главных отличительных черт функционально-познавательного подхода заключается в обучении иностранному языку на текстовой основе. Это не означает усвоения текстовых материалов в готовом виде с целью суммарного накопления иноязычных познавательно-речевых и лингвовербальных ресурсов. Речь идет о таком использовании текстовых источников, которое ведет в конечном итоге к созданию обучающимися собственных целостных иноязычных текстов.

Комплекс функционально-познавательных упражнений строится таким образом, что шаг за шагом достигается поступательное овладение иноязычной речевой деятельностью при скоординированном освоении функционального (деятельностного) и познавательного (информативного осваивающе-преобразующего) ее аспектов. Комплекс функциональных грамматически ориентированных упражнений включает 7 групп. Охарактеризуем каждый вид упражнений.

1. Упражнения на выборочное воспроизведение текста развивают умение отбирать из изучаемого текста только нужную информацию. «Языковой материал, в том числе грамматический, в упражнениях этой группы задается текстом. (...) Воспроизводя то или иное грамматическое явление, содержащееся в тексте, обучающиеся включают его в общее русло выполняемой ими речемыслительной деятельности в тех контекстах, которые требует задание. Таким образом, уже здесь закладывается основа для инициативного и коммуникативно-целесообразного отбора и употребления грамматического материала самими студентами, при этом концентрация их усилий заметно смещается с оформления высказываний на решение коммуникативно-содержательных задач» [5, с. 3].

2. Упражнения на содержательную перестановку фактов внутри текста направлены на развитие умения комбинировать элементы известного содержания с изменением последовательности изложения, а также языкового содержания изучаемого грамматического явления. Предлагается рассказать о

событиях в иной последовательности, что в жизни может произойти в силу различных причин социального и психологического характера: *Расскажите о семье X, но начните с рассказа о детях, т. к. они вам симпатичны.*

3. Упражнения на расширение и сокращение текста предусматривают привлечение информации из других, уже известных текстов, а также использование информации, предъявленной преподавателем специально. Они приносят в речемышление иную логику членения речи, логику человека, имеющего «свои» интересы в отражении исходной ситуации, человека, видящего то, что он хочет видеть: *Вас сейчас интересует только.... Расскажите об этом.*

4. Упражнения на сравнение предполагают развитие умения сравнивать действующие лица, предметы, действия и события, имеющие как сходство, так и различия. При этом следует различать:

а) пошаговое сравнение, при котором сравниваются последовательно все детали двух предметов, лиц, явлений. Например: *отец встает в 7 часов, и сын тоже встает в 7 часов;*

б) суммирующее сравнение, при котором сначала сравнивается то, что является общим для предметов сравнения, а затем то, что их отличает.

«Уровень активизации» [4, сс. 80-84] грамматического материала повышается в связи с усложнением решаемых коммуникативных задач: иноязычная деятельность студентов не носит более характера простой констатации, констатация входит всего лишь как компонент в более сложные операции сравнения.

5. Упражнения на языковую и содержательную трансформацию нацелены на использование языкового материала текста в изменившейся (развивающейся) ситуации. Трансформация достигается следующими способами:

- «изменяются условия развертывания событий данного текста (время, место);
- уменьшается или увеличивается количество действующих лиц;
- действующее лицо данного текста попадает в условия ситуаций другого текста» [2, с.8].

Существенное отличие упражнений этой группы состоит в том, что при их выполнении студенты становятся активными участниками развития ситуаций.

6. Упражнения на аналогию формируют у студентов умение пользоваться фактами из собственного жизненного опыта и из опыта своих близких, аналогичными тем, которые имеют место в изучаемом тексте. В высказываниях такого типа операции сравнения, противопоставления, отождествления функционируют во внутреннем плане.

7. Упражнения на репродуктивное творчество являются наиболее сложными в данном комплексе. Их выполнение требует выводов, доказательств, умения аргументировать, объяснять, высказывать свое мнение, предположение, давать совет. Обучающийся уже не вживается в ситуации текста, он использует их (отсюда репродуктивное) в качестве подтверждений

собственных оценок, выводов, обсуждая предложенную преподавателем проблему. Например, *Как у нас в стране решается эта проблема?*

Таким образом, в русле традиционного функционально-познавательного подхода хорошо решается проблема присвоения содержания чужого текста, текста-образца. Наша практика показывает, что эти упражнения позволяют эффективно развивать монологические умения устной речи.

Список литературы

1. Годунов Б.П. Функционально-познавательный подход к обучению иностранным языкам как педагогической специальности на новом этапе развития / Б.П. Годунов // Функционально-познавательный подход к обучению иностранным языкам как педагогической специальности. Статьи и доклады. – Сыктывкар: Коми пединститут, 2010. – С. 8-23.
2. Годунов Б.П. Обучение английской речи в функционально-познавательных упражнениях (практикум для III курса языкового педвуза): учеб. пособие / Б.П. Годунов, Э.А. Першина. – Санкт-Петербург: Образование, 1993. – 133 с.
3. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26-38.
4. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие / Б.А. Лapidус. – М.: Высш. школа, 1980. – 173 с.
5. Першина Э.А. Формирование иноязычных навыков и умений в функциональных грамматически ориентированных упражнениях по английскому языку (1 курс языкового вуза): учеб. пособие / Э.А. Першина, Т.А. Головень, З.М. Шенина. – Сыктывкар: Коми республиканская типография, 1983. – 100 с.

УДК 378:811

Е.О. Стеценко

*старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В настоящее время информационные технологические процессы приобретают все большее распространение. Определяющим фактором развития являются знания, представленные в форме информационных ресурсов. Использование информационных технологий в обучении позволяет студентам иметь доступ к широкому спектру информации с целью развития профессиональных компетенций.

Ключевые слова: *компетенция, ресурсы Интернет, процессы информатизации, выпускники неязыкового вуза, знания, умения, навыки, проектная деятельность, профессиональная компетенция.*

Е.О. Stetsenko

*Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Intercultural Communication
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia*

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES FOR TEACHING NON-LINGUISTIC STUDENTS FOR DEVELOPMENT OF A FOREIGN COMPETENCE

Abstract. *Currently, information technology processes are becoming more widespread. The determining factor of development is knowledge, presented in the form of information resources. The use of information technology in teaching allows students to have access to a wide range of information in order to develop professional competencies.*

Keywords: *competence, Internet resources, informatization processes, non-linguistic university graduates, knowledge, skills, project activity, and professional competence.*

В настоящее время информационные технологические процессы приобретают все большее распространение. Определяющим фактором развития являются знания, представленные в форме информационных ресурсов. Процессы информатизации общества сопровождаются внедрением и использованием разнообразных средств и методов сбора, обработки, анализа, передачи, хранения информации с применением компьютеров. В связи с этим возникает роль высшего образования, которое должно обеспечить современный уровень выпускников неязыкового вуза.

Рассмотрим понятие компетенция. Компетенция как поведение, определяемое свойствами мышления, является решающей характеристикой успешного специалиста. Компетенция – это превращения всех тех знаний, умений, навыков, которыми обладает работник, в действия на основе творческого мышления. Последнее необходимо для обладания особыми знаниями, называемыми «ноу-хау».

Т. Дюран высказал идею о составных частях компетенции, которые он обозначил в виде *ступенек роста компетенции*. Данные – Я имею доступ к внешней среде. Информация – Я знаю, я выучил, я выяснил. Знание – Я интегрировал схему информации. Я могу объяснить кому-то другому. Ноу-хау – Я знаю, как это делать, я могу это делать, я могу показать кому-то еще, как это делать. Компетенция – Я лучше других способен объяснить, что делать и как это делать (знания), но также способен лучше других делать это (ноу-хау). Опыт – Я эксперт в том, как это делать, а также в понимании того, что делать, и в объяснении как это делать. Компетенция может быть разделена на отдельные составляющие такие, как: 1) экспертная (хорошо знает суть проблемы); 2) творческая (умеет качественно решать проблемы); 3) профессиональная (хорошо знает средства и методы реализации решений); 4) организаторская (хорошо умеет применять средства и методы управления – опыт) [1].

При работе над проектом задействуются практически самые разнообразные возможности и ресурсы Интернет. Поиск нужной информации приводит участников проекта в виртуальные библиотеки, базы данных, виртуальные кафе и музеи, на различные информационные и образовательные серверы. Необходимость живого общения с реальными партнерами обращает его участников к возможности электронной почты, телеконференций, вебинаров, чат технологий. Необходимость подготовки совместного продукта того или иного проекта, предоставляемого каждым участником в своей аудитории, требует обращения к текстовым (Word) и графическим редакторам

(Power Point). Студенты могут самостоятельно работать над совершенствованием своих знаний в области английского языка. Для этого в интернете существует огромное количество разнообразных курсов для студентов разных направлений, предназначенных для самообразования или для обучения под руководством преподавателя (дистанционные курсы).

Использование информационных технологий в обучении позволяет студентам иметь доступ к широкому спектру информации с целью развития профессиональных компетенций. Применение компьютерных средств, информационных источников сети Интернет способствует развитию высокого уровня информационной компетентности, современного взгляда на технические науки, формированию профессионального мышления на английском языке, повышению мотивации к изучению учебных предметов.

Информационные технологии используются студентами в самостоятельной работе для более глубокого изучения программ дисциплин, для написания рефератов, докладов, выполнения различных проектных работ. Информационные технологии в образовании – это качественно новые технологии в профессиональной подготовке будущих конкурентоспособных специалистов. Они позволяют расширить творческий потенциал студентов, выйти за рамки традиционной модели изучения дисциплины «английский язык». Умение учиться самостоятельно приобретается с использованием электронных учебно-методических материалов, образовательных баз данных, компьютерных обучающих программ, тестирующих систем. Среди Интернет-ресурсов, наиболее часто используемых студентами в самостоятельной работе, следует отметить электронные библиотеки, образовательные порталы, тематические сайты, сайты периодических изданий. Для эффективного поиска в сети Интернет студенты должны четко определять свои информационные потребности и правильно формулировать критерии поиска. Доступность огромного количества статей, книг, электронных учебно-методических материалов, выложенных на сайтах вузов, позволяет расширить творческий потенциал студентов, повысить их производительность труда и выйти за рамки традиционной модели изучения учебной дисциплины. Приобретается умение учиться самостоятельно. Кроме знания методов поиска информации, студентам необходимо ее анализировать, определять ее непротиворечивость. Как показывает практика студенты не всегда умеют работать с Интернет-контентом, отделить важные сведения от информационного мусора. Другая важная проблема студентов – это отбор необходимой информации в сети. Часто студенты «скачивают» информацию, не пытаясь ее преобразовывать. Преподавателю приходится сталкиваться с ситуацией: студент приносит огромное количество материалов, найденных им в интернете, не зная, как ее использовать, не понимая, нужна она для составления проектной работы или нет. Итак, подводим итог, что студентов нужно учить не только методам поиска информации. Отбор необходимой информации в сети и оценка ее качества становится обязательным предметом обучения в рамках любой учебной программы.

Рассмотрим понятие компетенция в сфере образования. Компетентностный подход – один из центральных пунктов Болонского процесса. Он реализован в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов. В России переход на компетентностно ориентированное образование был нормативно закреплён в 2001 г. в правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года и подтвержден в решении Коллегии Минобрнауки РФ "О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации" в 2005 г. Министерство образования и науки даёт следующее определение понятию компетенция: «Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности». Цель компетентностного подхода в образовании: преодолеть разрыв между знаниями учащегося и его практической деятельностью, научить учащегося с помощью полученных и усвоенных знаний эффективно решать задачи практики.

Существуют виды и классификация профессиональных компетенций.

Рассматривая профессиональные компетенции, большинство исследователей выделяют: 1) простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности); 2) ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

В некоторых исследованиях также есть и другие квалификации: 1) стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации 2) ключевые – обеспечивают их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей, 3) ведущие – это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности) [2].

Компетенция может выявить сильные стороны человека и качества, которые ему необходимо улучшить. Она определяет наилучший способ выполнения работы.

Министерство образования и науки предлагает следующую классификацию компетенций, необходимых специалисту: общие (универсальные, ключевые, "надпрофессиональные") и профессиональные (предметно-специализированные). К общим, характерным для любой специальности, компетенциям относят: 1) общенаучные (например, готовность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования); 2) инструментальные (например, готовность самостоятельно работать на компьютере, способности к письменной и устной коммуникации на государственном языке, знание второго языка, способность извлекать и анализировать информацию из различных источников); 3) социально-личностные компетенции (например, готовность принимать критику, способность работать в коллективе, эрудированность и общая культура,

приверженность к этическим ценностям). Профессиональные (предметно-специализированные) компетенции связаны с конкретными специальностями. Каждая компетенция выпускника должна обеспечиваться определенным набором дисциплин и практик, объединенных в соответствующие модули, а содержание модулей – полностью соответствовать уровню приобретаемых компетенций [3].

Понятие «компетентность» определяется как интеллектуально и личностно обусловленная способность человека к практической деятельности, а «компетенция» как содержательный компонент данной способности в виде знаний, умений, навыков [2]. По мнению И.А. Зимней, компетентность всегда является проявлением компетенции. Развитие иноязычной компетенции в условиях применения информационных технологий позволит будущему специалисту неязыкового вуза: 1) осуществлять межкультурное общение, обладать информационной компетентностью; 2) взаимодействовать с носителями другой культуры; 3) выбирать коммуникативные способы вербального и невербального поведения на основе знаний о культуре и науки других народов; 4) сохранять национальную самоидентификацию в условиях глобализации. Условия, способствующие развитию иноязычной компетенции: 1) наличие компьютеров; 2) применение информационных технологий и ресурсов сети Интернет; 3) наличие электронных учебников курса обучения; 4) реализация самостоятельной проектной деятельности студентов; 5) компетентностный подход, повышающий уровень сформированности компетенций по дисциплине «английский язык»; 6) контроль, самоконтроль, оценка и самооценка результатов деятельности студентов; 7) диагностика и мониторинг уровня сформированности компетенций и динамики развития профессиональных интересов студентов в условиях применения информационных технологий на разных образовательных уровнях; 8) индивидуализация и дифференциация обучения. Применение информационных технологий в обучении должно отвечать принципам: цели, комплексности и системности, коммуникативности и ситуативности, проблемности и познавательной направленности, адекватности, повышения степени трудности, интегративной целостности всех видов учебной деятельности (аудиторной и внеаудиторной).

Список литературы

1. Болотов С.П. Исследование систем управления: учебное пособие. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского университета, 2006. С.108.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С. 155.
3. Болонский процесс. Компетентностный подход // Материалы сайта социологического факультета МГУ: Режим доступа (http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Kompetentnostnyj_podhod.pdf) (дата обращения 18.04.2018).

Ю.С. Сухорукова
к. филол. н., доцент
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

К ВОПРОСУ О МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ «КООПЕРАЦИИ» В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются некоторые трудности параллельного изучения двух иностранных языков, в частности проблема межъязыковой интерференции на лингвистическом уровне. Предлагаются способы конструктивного использования инолингвистического опыта английского языка в обучении французскому как второму; иллюстрируются наиболее типичные ошибки и пути избежать их; приводятся задания, формирующие психологическую готовность и положительную мотивацию к изучению второго иностранного языка.

Ключевые слова: интерференция, полилингвистическая личность, коммуникативная компетенция, межъязыковая кооперация, лингвистическое мышление.

J.S. Soukhoroukova
PhD, Associate professor
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

ON INTERLINGUAL COOPERATION IN FORMING A MULTILINGUAL PERSON

Abstract. *The article treats certain difficulties of simultaneous studying of two foreign languages, in particular the problem of interlingual interference on the linguistic level. Ways of constructive use of the English language experience in teaching French as a second foreign language are suggested; the most common mistakes and ways of avoiding them are illustrated; tasks forming psychological readiness and positive motivation for studying the second foreign language are given.*

Key words: *interference, multilingual person, communicative competence, interlingual cooperation, linguistic thinking.*

В настоящее время важность изучения иностранных языков кажется самоочевидной в связи с процессами глобализации и интенсивных международных контактов во всех сферах деятельности. Отвечая потребностям времени, ФГОС основного общего образования формулирует в качестве основной цели изучения иностранных языков «формирование иноязычной коммуникативной компетенции: способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка». [3] Частной особенностью нового стандарта является определение статуса второго иностранного языка как обязательного предмета. То есть на государственном уровне утверждается осознанная необходимость формирования полилингвистической личности. Именно этот принцип – принцип ориентации на развитие языковой полилингвистической личности – есть один из интерактивных принципов функционально-познавательного подхода, разработанного Б.П. Годуновым, который предвосхитил современные тенденции времени [1, с. 10]. «Присущая функционально-познавательному

подходу ориентация на развитие языковой полилингвистической личности с присущими ей компонентами приобретает статус цели и становится интегративным принципом обучения с развитием иноязычных речевых способностей во главе угла» [1, с. 14].

Помимо введения второго иностранного языка как обязательного в школьную общеобразовательную программу, спрос на владение несколькими иностранными языками порождает естественное предложение и на уровне профессионального образования. Например, абитуриентам педагогического направления предлагается поступление на двухпрофильную специальность, предполагающую высококвалифицированное овладение двумя иностранными языками. Как правило, первым языком является английский, а обучение второму чаще всего начинается либо с нуля, либо с уровня А1 по общеевропейской шкале.

Несмотря на конструктивный, профессионально и личностно обогащающий аспект изучения нескольких иностранных языков, неизбежно возникают сопровождающие такое изучение трудности, в частности хорошо известная проблема межъязыковой интерференции. В данном случае под языковой интерференцией понимаем специфическую ситуацию, когда навыки владения первым иностранным языком являются при изучении второго и последующих как бы некоей средой, которая часто является источником ошибок и сопротивление которой приходится преодолевать [2]. Интерференция может возникать как на уровне речемыслительной деятельности, так и на собственно лингвистическом уровне в виде ложного переноса фонетических и лексико-грамматических особенностей первого языка в поле второго. Закономерно, что интерференция тем произвольней, чем более близкородственны изучаемые иностранные языки.

При изучении второго иностранного языка, у сознательной личности, обладающей неким лингвистическим опытом, включаются базовые механизмы человеческого мышления, опирающиеся на сравнение, анализ, ассоциации. Подобно компьютерным алгоритмам действия, человеческое мышление ищет алгоритмы, которые позволили бы наиболее экономично и емко обработать и присвоить поступающую новую информацию, в данном случае языковую. И хотя перенос по сходству, по ассоциации таит опасность ложного уподобления, им можно воспользоваться и продуктивно, – например, поставить имеющийся инолингвистический опыт на службу преподавателю-полилингву, обучающему полилингвов. Приводимые далее примеры относятся к ситуации обучения французскому языку при первом иностранном английском, так как это опыт автора статьи. Владея теми же иностранными языками, которые изучают его студенты, преподаватель может:

1. Предупредить ложные языковые уподобления, напр., вводя французский глагол *rester* ‘оставаться’, сразу привлечь внимание к омонимии формы с английским глаголом *to rest* ‘отдыхать’, подчеркнув разницу семантики.

2. Распознать источник ложной ассоциации и не просто механически исправить допущенную ошибку, а акцентировать причину невозможности уподобления. Например, желание дополнить чье-то высказывание часто

порождает фразу *Je veux aider* ‘я хочу помочь’ вместо *Je veux ajouter* ‘я хочу добавить’, где ошибка употребления французского глагола вызвана корневой омофонией между англ. *to add* ‘добавить’ и фр. *aid-er* ‘помогать’.

3. Прокомментировать семантические нюансы употребления этимологически родственных лексем и сходных грамматических явлений. Например, англ. *notorious* и фр. *notoire* имеют общелатинское происхождение и выражают семантику известности. Однако в семантике английской лексемы есть негативная коннотативная сема (англ. *notorious* ‘печально известный, имеющий дурную славу’), отсутствующая у французской лексемы, что не позволяет рассматривать эти прилагательные как абсолютные синонимы.

4. Вводить некоторые грамматические правила второго иностранного языка без подробного объяснения, ограничиваясь комментарием «это как в английском языке». Например, правило употребления простого настоящего времени вместо будущего после союза *если* в придаточных условных изъявительного наклонения совпадает в английском и французском языках. Поэтому употребление времен во фр. *Si tu viens à temps, on ira au cinéma* объяснимо по аналогии с его английским эквивалентом *If you come in time, we'll go to the cinema*.

5. Последовательно отключать канал родного языка, даже на самом начальном этапе, когда использование лексики, этимологически родственной первому языку, в простейших установках или формулировках письменных заданий позволяет избежать перевода. Например, установка *Répétez la phrase!* легко воспринимается без перевода по аналогии с *Repeat the phrase!*

6. Стимулировать интерес к второму иностранному языку в самом начале изучения и далее, иллюстрируя, насколько тесно он связан с первым иностранным. Такая связь наиболее очевидна на лексическом уровне, поэтому можно предложить ряд лексических заданий на лингвистическую догадку, а также на морфологическую или структурную аналогию, которые снимут барьер и страх перед трудностями освоения второго языка. Иначе говоря, дебютантам во французском языке можно дать ощущение того, что французский им частично уже знаком. Ниже приводятся некоторые задания, иллюстрирующие возможность межлингвистическую интерференцию заменить на «кооперацию».

Задание I. Многие английские и французские слова похожи потому, что оба заимствовали корни и словообразовательные элементы из древней латыни. Догадайтесь о значении данных французских слов, опираясь на ваше знание английской лексики, и правильно соедините элементы двух столбиков:

<u>Français</u>	<u>Перевод</u>
<i>composer</i> (1)	красота (а)
<i>élégant</i> (2)	сочинять (б)
<i>beauté</i> (3)	элегантный (в) и т.д.

Ответы: 1 – б; 2 – в; 3 – а

Задание II. Изучите данные ниже группы английских и французских слов и на их основе составьте пары, которые имеют общие корни (в оригинальном задании слова в двух колонках должны быть перемешаны, здесь даются сразу эквивалентные пары):

Français
qualité
sérieux
communiquer
génie

English
quality
serious
to communicate
genius и т.д.

Задание III. Поскольку многие английские и французские слова имеют сходный морфологический облик, вы можете «расшифровать» незнакомые французские слова, подобрав к ним знакомые английские эквиваленты. Приведите английские эквиваленты данных французских слов (в помощь вам дается указание на частеречную принадлежность французских слов): *excellent* (прилаг.), *littérature* (сущ.), *célébrer* (глагол.) и т.д.

Задание IV. Несложные французские предложения можно понять и перевести, опираясь на значения ключевых слов, которые помогут узнать английский язык. Прочитайте французские предложения и, прибегая к помощи ваших знаний английского языка, отметьте правильный вариант их перевода (можно усложнить задание, предложив перевести самостоятельно, не прибегая к вариантам перевода).

Les visiteurs du Louvre admirent le talent du créateur de Mona Lisa.

а) Посетители Лувра восхищаются талантом создателя «Моны Лизы» (верный).

б) Посетители Лувра уважают талант художника «Моны Лизы».

с) Картины в Лувре восхищают посетителей, особенно «Мона Лиза».

Задание V. Образование английской и французской сравнительной степени прилагательных похоже: английским сравнительным частицам **more / less** соответствуют французские **plus / moins**. Сравните: англ. *more serious* = фр. *plus sérieux*. Образуйте для данных в левой колонке английских прилагательных в сравнительной степени эквиваленты на основе французских прилагательных правой колонки.

English
more interesting (a)
less curious (b)
more sociable (c)

Français
sociable
intéressant
curieux и пр.

Ответы: а – *plus intéressant* ; б – *moins curieux* ; с – *plus sociable*.

Варианты заданий можно продолжать, но главное – то, что все они направлены на формирование положительной установки у начинающих изучать очередной иностранный язык. Такого типа задания, предваряющие серьезные языковые упражнения, создают психологическую готовность, пробуждают любопытство и стремление к самостоятельному поиску подобных сходств в изучаемых языках.

Межъязыковая «кооперация», безусловно, требует участия и корректировки преподавателем. Но важно то, что с помощью нее происходит погружение в пространство иностранного языка как обобщенного понятия, наблюдение внутренних связей и закономерностей языковых явлений, формируется лингвистическое мышление. А в перспективе, по словам Б. П. Годунова, «язык (тем более несколько языков) дают ... дополнительную

возможность мировосприятия, иного структурирования реальной действительности» [1, с. 60].

Список литературы

1. Годунов Б.П. Функционально-познавательный подход к обучению иностранным языкам как педагогической специальности. Статьи и доклады / Б.П.Годунов. Сыктывкар: Коми пединститут, 2010. – 130 с.
2. Змиевская О. Г. Механизмы возникновения межъязыковой интерференции при обучении двум и более языкам [Электронный ресурс] / О. Г. Змиевская // Вестник ЛНУ им Т. Шевченко. 2010. № 14. Режим доступа: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=10559&chapter=1> (дата обращения: 24.01.2018).
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

УДК 378:811

М.А. Тарасик
*старший преподаватель кафедры романских языков
Белорусский государственный экономический университет
г. Минск, Беларусь*

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДКАСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье речь идет о подкастинге, представляющим собой одну из инновационных образовательных технологий, используемых для модернизации обучения иностранному языку. Рассматриваются преимущества и недостатки использования подкастов в учебном процессе. Приводятся дидактические принципы, которым должны отвечать подкасты при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: *инновационные образовательные технологии, модернизация обучения, подкасты, подкастинг, мотивация.*

М.А. Tarasik
*Senior lecturer at the department of Romance Languages of BSEU
Belarusian State Economic University
Minsk, Belarus*

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING PODCASTS IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. *The article deals with podcasting, which is one of the innovative educational technologies used for the modernization of teaching a foreign language. The advantages and disadvantages of using podcasts in the learning process are considered. The didactic principles, which podcasts should answer when teaching a foreign language, are given.*

Key words: *innovative educational technologies, modernization of training, podcasts, podcasting, motivation.*

Инновационные образовательные технологии, использующие сегодня всевозможные технические средства, значительно способствуют модернизации процесса обучения иностранному языку, так как позволяют экономить время не только на занятиях, но и при самостоятельной работе студентов.

К числу современных образовательных технологий можно отнести такие, как ролевые игры, разговорные клубы с участием иностранных преподавателей, онлайн технологии с участием носителей языка, интерактивная доска, мультимедийные презентации и подкастинг.

Подкастинг – это процесс создания так называемых подкастов, то есть, аудио– или видеофайлов, бесплатно распространяемых в Интернете. По сравнению с традиционными методами обучения иностранному языку метод подкастов имеет ряд преимуществ, к которым следует отнести:

- аутентичность языкового материала;
- возможность записать выбранный аудио или видеофайл на компьютер или мобильное устройство;
- возможность предложить студентам отобранные образовательные подкасты со своими комментариями в автоматическом режиме или на любых цифровых медиа устройствах;
- экономия времени преподавателя на разработку учебно-методического материала, поскольку к некоторым текстам уже имеются словари, вопросы, задания, параллельные текстовые версии.

При обучении иностранному языку подкасты должны отвечать следующим дидактическим принципам:

- наглядность и целостность аудиовизуального восприятия учебного материала студентами;
- соответствие контента по объему и содержанию реальному уровню знаний студентов, что позволяет им осмысленно воспринимать предлагаемый материал и, следовательно, сформировать новые образы и модели поведения;
- каждый последующий подкаст является логическим продолжением усвоенного ранее и готовит к изучению следующего;
- отбор подкастов по тематике, необходимой в профессиональной деятельности студентов;
- создание благоприятного эмоционального климата для работы каждого студента и группы в целом в зависимости от их индивидуальных особенностей и поддержание психологического комфорта обучаемых на протяжении всего учебного процесса.

Благодаря методу подкастов студенты получают широкие возможности для творческой реализации. Учащиеся не только приобретают навыки восприятия иностранной речи на слух, но также формируют и совершенствуют фонетические и грамматические навыки, пополняют лексический запас современной лексикой, развивают умения монологической и письменной речи, знакомятся со страноведческими реалиями.

Использование подкастинга на занятиях делает учебный процесс более интересным и разнообразным, что в свою очередь повышает мотивацию

студентов к изучению иностранного языка. Легче и быстрее запоминается тот материал, презентация которого вызывает интерес.

Метод подкастов позволяет использовать его не только на учебных занятиях под контролем преподавателя, но и для внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Например, процесс прослушивания изучаемого материала, который обычно проводится в аудитории, можно выполнить в качестве домашнего задания, при этом студенты получают возможность подстраивать выбранный темп изучения материала под индивидуальные особенности восприятия информации. Дома студенты самостоятельно прослушивают выбранные преподавателем подкасты и выполняют задания к ним. На занятии они обсуждают с преподавателем содержание прослушанного материала.

Также технология подкастинга позволяет студентам закрепить дома изложенный преподавателем материал. После занятия студенты получают по электронной почте подкаст с заданиями, которые преподаватель заранее разработал для контроля усвоения материала. На следующем занятии проводится контроль усвоения материала.

Помимо прослушивания подкастов, предлагаемых преподавателем, студенты могут самостоятельно создавать свои собственные подкасты. Это развивает навыки письменной речи, поскольку обучаемые сами занимаются подготовкой скрипта подкаста.

Используя метод подкастов, преподаватель может предлагать студентам подготовить разнообразные творческие задания. Здесь приводятся несколько примеров заданий, которые готовятся в виде аудио или видеопроектов:

- аудиопроект в форме интервью, которое студенты берут у своих родственников;
- интервью с иностранцем, который рассказывает о достопримечательностях своей страны;
- конкретное тематическое задание, которое студенты представляют в форме группового проекта в сопровождении мультимедийной презентации.

Несмотря на положительные стороны метод подкастов имеет ряд недостатков, среди которых можно выделить следующие:

- есть сложности со скачиванием аудиофайлов в формате MP3, однако с данной операцией справляются специальные компьютерные программы, такие как Audacity, Flash Video и др.;
- не все подкасты снабжены скриптом;
- на прослушивание подкаста тратится больше времени, чем на чтение;
- в подкастах не работают гиперссылки.

Вышеперечисленные недостатки обусловлены особенностями Интернета, а также недостаточными навыками преподавателя при использовании его ресурсов. Можно сделать вывод, что для успешной работы с подкастами требуются навыки и более тщательная подготовка со стороны педагога.

Инновационная технология подкастинга позволяет компенсировать разрыв между учебным и реальным использованием изучаемого языка в условиях искусственно создаваемой языковой среды обучения. Подкастинг способствует

овладению студентами языковыми и коммуникативными нормами иностранного языка на уровне, достаточном для правовой и социальной адаптации в многонациональном мире.

Технология подкастинга активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, изучающих иностранный язык как неотъемлемый элемент их фактической и будущей профессиональной деятельности. Таким образом, она повышает внутреннюю мотивацию обучаемых, развивает иноязычный коммуникативный потенциал, способствует формированию критического мировоззрения и формированию навыка самостоятельной работы у обучаемых над языком и, следовательно, позволяет добиться более высоких результатов в области достижения поставленных целей обучения иностранному языку.

УДК 373.1:811.111

Е.В. Тейдер

студентка 1 курса

Ухтинский государственный технический университет

г. Ухта, Россия

Т.В. Ложкина

старший преподаватель кафедры иностранных языков

Ухтинский государственный технический университет

г. Ухта, Россия

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Статья освещает ряд проблем в преподавании иностранного языка в средней школе, с которыми сталкиваются учителя и ученики в учебном процессе, и рассматривает возможные пути их решения.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, методики преподавания, изучение иностранного языка, умение ученика говорить, лингвистические изменения.

E.V. Teyder

First year student

Ukhta State Technical University

Ukhta, Russia

T.V. Lozhkina

Senior Language instructor

Ukhta State Technical University

Ukhta, Russia

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS: PROBLEMS AND POSSIBLE SOLUTIONS

Abstract. *The article highlights a number of problems in foreign language teaching in secondary schools that teachers and students are facing during the process of study and analyses the possible ways to resolve them.*

Key words: foreign language teaching, new teaching methodology, foreign language learning, the learner's ability to communicate, linguistic changes.

Знание иностранного языка в наше время не роскошь, как было раньше, а необходимость. За последние несколько десятилетий Россия стремительно входит в мировое сообщество, экономическая и социально-культурная ситуации служат гарантией спроса на изучение иностранных языков. Возможностей изучения иностранных языков на сегодняшний день существует очень много, а методик преподавания тем более. Репетиторы, языковые школы, обучение за рубежом. Вы можете выбрать любой из этих способов, который лучше всего удовлетворяет ваши требования и соответствует вашим ресурсам.

С каждым новым днем социальные потребности меняются, следовательно, происходит изменение учебного процесса в школах, пересматриваются цели и задачи преподавания иностранного языка, используются новые методики преподавания. Непростой характер языкового образования ставит много задач перед администрациями школ и учителями. В данной статье освещены ключевые проблемы в преподавании английского языка, с которыми сталкивается каждый учитель, и возможные пути их решения.

Одна из сложностей преподавания не только иностранного языка, но и других школьных предметов, это удержание внимания учащихся. По началу, когда предмет и учитель совершенно новые и незнакомые ребенку, ему очень интересно узнать и изучить их. Но спустя какое-то время ребенку это надоедает, тут и возникает проблема в удержании внимания. Перед учителем встает вопрос: «Как это сделать?». Все дети, учащиеся в школах, не важно первоклассник это или одиннадцатиклассник, любят играть. Отработка нового лексического материала или грамматических правил намного интереснее и проще происходит в игре. Помимо этого, важно использовать разнообразные учебные пособия и материалы, включать в урок просмотр мультфильмов или клипов на иностранном языке, а также рассказы или пение песен. Внося разнообразие в ход урока, учитель не даст детям успеть устать или соскучиться на своем занятии.

Другой не менее важной проблемой является низкая техническая оснащенность кабинетов иностранного языка. В век цифровых технологий становится очень трудно преподавать без помощи современных технических средств обучения: ноутбуков, проекторов, интерактивной доски или языковой лаборатории. Благодаря наличию в классе ТСО можно добиться более высоких показателей успеваемости и реально увеличить возможность личной активной речевой практики для каждого ученика. Использование аудиозаписей и видеоматериалов на уроке в качестве образцов аутентичного языкового общения знакомит учащихся не только с особенностями устной речи изучаемого языка, но и с культурой, традициями и историей англоязычных стран.

Согласно требованиям ФГОС к оснащению кабинета иностранного языка относятся специализированные информационные источники (карты, таблицы, учебно-методические комплексы, иллюстрации, аудиозаписи, видеозаписи и

т.п.), информационные компьютерные технологии и учебное оборудование. Однако реалии таковы, что в ряде школ присутствуют только кассетные магнитофоны, но этого недостаточно для создания атмосферы реальной языковой коммуникации.

Так как идет развитие всех аспектов жизни, то возникает еще одна проблема: лингвистические изменения, которые происходят в английском языке. Каждый год в зарубежных странах выпускаются обновленные версии учебников и словарей, включающие в себя новые слова, которые появились в текущем году, а также пометки об изменении произношения или расширении значения того или иного слова. К сожалению, отечественные авторы учебников не всегда могут уследить за этими изменениями, и очень часто дети изучают некоторые грамматические и лексические явления, которые уже давно устарели и не используются в разговорной речи. Решением данной проблемы может служить не только развитие профессиональной компетенции учителя, т.е. его самообразование, осведомленность о тех или иных изменениях в языковой среде и владение актуальной информацией, а также и его желание помочь ученикам освоить изучаемый язык во всех его аспектах, используя современные образовательные методики и технологии.

Говорение и чтение одни из основополагающих моментов в изучении иностранного языка. Но часто и здесь возникает проблема. На сегодняшний день школьная система обучения иностранному языку не ориентирована в полной мере на эффективное обучение говорению и формированию коммуникативной компетенции учащихся. Отсутствие умения говорения это основная трудность при изучении иностранного языка в школе. Безусловно, чтобы подвести ученика к самостоятельному грамотному речевому высказыванию от учителя в первую очередь требуется правильно подобрать тексты для чтения, в которых содержится необходимый объем речевых и языковых средств по определенной тематике. Во-вторых, разработать систему упражнений, с элементами аудирования и, по возможности, видео поддержки, направленную на подготовку и реализацию высказывания. Обучение говорению требует больших временных затрат и усилий как от учителя, так и учеников, поэтому многие учителя, неспособные правильно организовать работу над говорением, заставляют проговаривать и учить наизусть готовые тексты, следовательно, не приветствуют речевую спонтанность и ситуационную вариативность в данном вопросе.

Конечно, помимо вышеизложенных проблем существуют и другие, но каждый компетентный педагог способен их решить при желании помочь ученикам освоить свой предмет. Если учебная практика содержит элементы новизны, оригинальности и творчества, то это может заинтересовать учеников, и удерживать этот интерес при обучении.

С.Н. Терентьева

к. пед. н., доцент

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

В.Ф. Поберезкая

к. пед. н., доцент

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ

В данной статье рассматриваются основные педагогические условия реализации этнокультурного образования в начальной школе Республики Коми с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: педагогические условия, этнокультурное образование, начальная школа, Республика Коми, ИКТ.

S.N. Terentyeva,

PhD, Associate professor

Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin

Syktyvkar, Russia

V.F. Poberezkaya,

PhD, Associate professor

Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin

Syktyvkar, Russia

IMPLEMENTATION OF ETHNO CULTURAL EDUCATION AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE KOMI REPUBLIC

Abstract. *The article centers around the key pedagogical conditions of the implementation of ethno cultural education using information and communication technologies at primary schools of the Komi Republic.*

Key words: *pedagogical conditions, ethno cultural education, primary school, the Komi Republic, information and communication technology.*

Современными задачами образования в Республике Коми являются подготовка в условиях многонациональной и поликультурной среды молодежи к жизни в республике, сохранение и развитие национальных языков, культур народа, проживающих на территории республики, а также формирование региональной и этнокультурной идентичности обучающихся. В современных условиях модернизации системы образования эти задачи могут быть решены через основные общеобразовательные программы, основные профессиональные образовательные программы и дополнительные образовательные программы.

В Республике Коми принята «Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016-2020 гг.», утвержденная приказом Министерства образования Республики Коми от 23.11.2015 № 255. Концепция

является нормативным документом, определяющим цели, задачи, основные направления и стратегию развития этнокультурного образования в Республике Коми. «Этнокультурное образование нацелено на освоение подрастающим поколением тех национально-культурных традиций, в которых воплощены высшие духовно-нравственные ценности как отдельных этносов, так и всего человечества...» [2].

Этнокультурное образование – целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия, процесс становления и воспитания личности на традициях культуры этноса [Концепция].

Особое место этнокультурного образования в общей образовательной системе Российской Федерации определяется ее полиэтническим составом, поликультурностью российского общества. Не является исключением и Республика Коми – исторически многонациональный и многоконфессиональный регион. В этих условиях важно создание гибкой, многоуровневой системы этнокультурного образования, способствующей как сохранению и развитию коми языка и культуры, так и консолидации народов республики на основе диалога культур. В современных условиях модернизации системы образования эта задача может быть решена через основные общеобразовательные программы, основные профессиональные образовательные программы и дополнительные образовательные программы. Требования ФГОС к структуре основных образовательных программ соответствующего уровня образования определяют подходы к целям, содержанию и организационным механизмам реализации содержания образовательной программы, отражающей этнокультурные особенности [Концепция].

Основой этнокультурного образования является освоение этнической культуры коми народа в диалоге с культурами русского и иных этносов, проживающих в Республике Коми, в целях формирования у учащихся представления об их месте в отечественной и мировой культуре, формирования адекватной модели поведения в полиэтнической среде. Содержательную сторону этнокультурного образования определяет феномен этнической культуры коми народа, представляющий собой совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса. Этнокультурное образование представляет собой многоуровневую разветвленную систему, фундаментом которой является гуманитарное образование, предполагающее изучение коми языка как одного из государственных языков Республики Коми всеми обучающимися, проживающими на территории Республики Коми [1].

Одной из основных задач развития этнокультурного образования в РК является «разработка содержания учебной, методической литературы для реализации образовательных программ, учитывающих этнокультурные особенности Республики Коми, соответствующих требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и издание их в полном объеме» [1].

Наряду с поступательным развитием этнокультурного образования в системе общего образования можно выделить ряд существенных проблем, требующих решения:

- ✓ недостаточный уровень языковой, методической компетентности педагогических кадров, реализующих программы этнокультурной направленности;

- ✓ недостаточное использование учителями начальных классов и педагогами дополнительного образования информационно-коммуникационных технологий с учетом возрастных особенностей детей младшего школьника в образовательном процессе, что влияет на качество преподавания разных дисциплин;

- ✓ недостаточное число изданий учебно-методической литературы инновационного характера, способствующей реализации содержания этнокультурного образования.

В рамках стратегического проекта программы развития опорного вуза ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина» «Территория просвещения», одним из задач которого является участие в организации и реализации мероприятий по сохранению и использованию этнокультурного наследия европейского севера России; оказание консультационно-экспертной поддержки населению региона по вопросам воспитания и образования, продвижение информационно-коммуникационных технологий обучения, предполагается организация ряда мероприятий, направленных на

1. Разработка электронных образовательных ресурсов с размещением в медиатеке с дистанционным доступом или в электронном учебном курсе (Виртуальный школьный этнографический музей, Электронное учебное пособие для 1 класса «Окружающий мир» (на коми и русском языках)).

2. Организация методических семинаров (мастер-классов, круглых столов, вебинаров) для учителей начальных классов, учителей коми языка, педагогов дополнительного образования и студентов по совершенствованию информационно-образовательной среды этнокультурного образования.

3. Разработка и сопровождение конкурсных мероприятий этнокультурного содержания для младших школьников (викторина «Мой родной край», интеллектуальная игра «Мудер ошпи», творческие конкурсы по литературе Республики Коми, по декоративно-прикладному искусству Республики Коми, по изобразительному искусству) в дистанционной и очной форме.

4. Разработка консультативного портала (блога) для родителей «Коми помогайка», направленного на организацию помощи при выполнении домашних заданий по коми языку.

На наш взгляд, реализация всех этих мероприятий будет способствовать формированию личности младшего школьника, повышению качества образования путем открытого предоставления доступа к ресурсам всех образовательных организаций Республики Коми, проведения научных и методических мероприятий как с действующими, так и с будущими учителями начальных классов, коми языка и педагогами дополнительного образования.

Список литературы

1. Концепция развития этнокультурного образования в Республике Коми на 2016-2020 гг. утверждено Приказом Министерства образования Республики Коми № 255 от 23.11.2015 г.
2. Шпикалова Т.Я., Бакланова Т.И., Ершова Л.В. Концепция этнокультурного образования в РФ. Шуя, ГОУ ВПО «ШГПУ», изд.во «Весть», 2006, С. 13.

УДК 378:81

Ю.М. Уразова

*магистрант Института иностранных языков
Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В РОССИИ И МИРЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В данной статье автор рассматривает предпосылки внедрения образовательных программ по различным направлениям на английском языке в неанглоязычных странах. В статье приводятся примеры глобализации этого феномена в развитых странах Европы и Азии. Автор вводит термин АСО (английский [язык] как средство обучения), что является аналогом английского термина EMI (English as a medium of instruction). Отдельный акцент в статье делается на различие между АСО и CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение).

Ключевые слова: современное образование, английский язык, средство обучения, межкультурное понимание.

Y.M. Urazova

*Master degree student of the Institute of foreign languages
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia*

PREREQUISITES FOR THE EDUCATION DEVELOPMENT IN THE ENGLISH LANGUAGE IN RUSSIA AND THROUGHOUT THE WORLD AS THE ELEMENT OF GLOBALIZATION

Abstract. *In this article the author examines the prerequisites for the implementation of the educational programs in various fields of knowledge in English in non-English speaking countries. The article provides examples of a global phenomenon in the developed countries of Europe and Asia. The author introduces the term ASO (English [language] as a teaching tool), which is analogous to the English term EMI (English as a medium of instruction). Another focus of the article is the distinction between the EMI and CLIL (subject and language integrated learning).*

Keywords: *modern education, the English language, learning tool, intercultural understanding.*

Восприятие английского языка как средства обучения (далее вводим термин – АСО), а именно использование языка для преподавания различных предметов в тех странах, где английский не является родным (в том числе и в России), – стало растущим глобальным трендом.

Термин АСО получил распространение в конце 1990-х годов в связи с изменениями в Европейской системе высшего образования, связанное с появлением Болонского процесса, направленного в первую очередь для повышения академической мобильности обучающихся и содействия их трудоустройству. Учитывая статус английского как лингва франка (от итал. *lingua franca*) и как язык науки и международных исследований, для многих Европейских университетов преподавание на английском стало необходимостью. Особенно это стало популярно в начале нового тысячелетия: например, с 2001 по 2014 год количество европейских бакалавров и магистров, обучаемых полностью на английском языке, выросло более чем в десять раз: с 725 до 8089 [6].

Глобальное распространение английского языка по всему миру значимо не только с точки зрения обучения самому языку, но и преподаванию на нем. Начало 21-го века ознаменовалось интернационализацией университетов: привлечение иностранных студентов на обучение стало общим приоритетным трендом для высших учебных заведений. Вузы начали конкурировать за студентов из-за рубежа, поэтому разработка образовательных программ на английском языке стала для них иметь очень важное значение. Трудно не согласиться с тем, что, маловероятно абитуриент из африканских стран, который довольно сносно владеет английским языком (ведь часть стран Африки – бывшие колонии Великобритании), будет выбирать для повышения уровня своего образования российские региональные вузы, где нет ни одной программы на английском языке, – он просто физически не осилит ее прохождение на незнакомом русском языке. Соответственно, университеты должны повышать свой уровень в этой части для обеспечения присутствия в списке мировых вузов. На самом деле существует много вариантов, как оказаться в этом самом пространстве, чтобы иностранные студенты смогли заметить вуз: поддерживать международные отношения с «коллегами по цеху», открывать филиалы за рубежом, производить академический обмен преподавателями и студентами, разрабатывать программы двойных дипломов, заключать соглашения с иностранными работодателями и так далее. Несмотря на то, что вышеупомянутые варианты довольно активно используются российскими вузами и действительно помогают им повысить свои места в международных рейтингах, попытки к интернационализации и укреплению глобальной конкурентной позиции в последние годы фокусируются именно на разработке и внедрении курсов и образовательных программ абсолютно разной направленности на английском языке как средстве обучения (АСО) [3].

Если мы говорим о развитии АСО в мире в целом, то нужно отдать должное странам Азии: здесь можно наблюдать глобальный феномен популяризации английского языка в этом контексте. К примеру, в Японии по состоянию на 2010 год было более 29% вузов, предлагающих программы АСО [2]. В этом же году 132 из 135 китайских вузов предлагали такие образовательные программы, примерно 44 курса на один вуз [5]. Помимо увеличения числа двуязычных образовательных программ и программ АСО в Китае, увеличилось и число совместных программ, в рамках которых

присуждаются дипломы зарубежных университетов, а также используются учебники на английском языке по некоторым дисциплинам [5].

Для того чтобы понять основы, на которых создаются программы АСО, важно изучить движущие силы, стоящие за их созданием. Вузы могут принять решение о внедрении образовательных программ на английском языке по ряду причин.

Среди них:

- получение доступа к передовым международным знаниям и повышение глобальной конкурентоспособности для повышения международного авторитета;

- увеличение доходов (и компенсация дефицита бюджета на внутреннем (национальном) уровне);

- повышение академической мобильности студентов и преподавателей;

- повышение трудоспособности выпускников за счет развития международных компетенций;

- повышение уровня владения английским языком;

- внедрение изменений в преподавание английского языка;

- использование английского в качестве нейтрального языка;

- предложение программ АСО по альтруистическим мотивам.

В то время как некоторые критикуют АСО за создание социального неравенства и отрицательное влияние на национальный язык в некоторых странах (обществах), многие студенты и преподаватели выбирают АСО из-за многочисленных преимуществ, которые он может предложить.

Преимущества АСО включают в себя:

- усовершенствование владением английским языком в дополнение к содержанию основной образовательной программы;

- межкультурное понимание и глобальная осведомленность на международных рынках в той или иной сфере;

- расширенные возможности карьерного роста и трудоустройства;

- изучение оригинальных текстов и исследований по некоторым направлениям.

Хотя факторы роста популярности АСО различаются в зависимости от страны, в высшем образовании переход к преподаванию на английском языке происходит на массовом уровне.

Для этого есть масса причин. Большая часть научных исследований публикуется на английском языке (примерно 94% международных исследований мирового значения). Поэтому, если студенты хотят оставаться в курсе всех нововведений в изучаемой ими области, для них имеет смысл изучать предмет на английском языке, учитывая, что существует масса учебных пособий и монографий на английском языке. Во многих технических областях большая часть содержания и словарного запаса также пришли из английского языка, как и диссертации и исследования студентов.

Вот почему университеты в странах, где студенты, как правило, хорошо владеют английским языком (например, Нидерланды, скандинавские страны),

часто переходят в обучении на английский язык, особенно в областях науки, техники, инженерии и математике (STEM).

В Европе наблюдается огромный рост числа магистерских программ, преподаваемых на английском языке. Сравним: в 2002 году было реализовано 560 магистерских программ на английском языке в 19 странах ЕС (за исключением Великобритании и Ирландии); к 2012 году этот показатель вырос до 6,800 в 11 странах ЕС (кроме Великобритании и Ирландии) [7].

В настоящее время бум перехода на АСО еще часто объясняется зачастую ошибочным мнением о том, что это самый простой способ ускорить социальную и экономическую мобильность выпускников во всем мире. Правительства многих стран считают, что программы АСО улучшат знание английского языка у студентов, и, следовательно, позволят им в будущем стать рабочей силой, которая более свободно владеет английским языком. Конечно, АСО дает студентам двойную выгоду: знание их предмета, а также навыки владением английским языком. Государство и сами студенты считают, что это сделает их более привлекательными на мировом рынке труда.

Следует обратить внимание на то, что в мире, наряду с АСО, существует и другая методика в реализации образовательных услуг на английском языке - CLIL (Content and Language Integrated Learning или предметно-языковое интегрированное обучение). Они похожи в том смысле, что оба метода являются формами двуязычного образования, но CLIL обычно используется в начальной и средней школе и означает обучение через любой второй язык (например, французский или немецкий), в то время как АСО означает обучение на английском языке. Другое отличие – то, как учителя воспринимают свою деятельность, какую цель ставят перед собой. В классах CLIL существует двойная цель, которая четко сформулирована – обучение как языку, так и предметному содержанию. В АСО, на университетском уровне, преподаватель обычно не думает о себе как о преподавателе языка. Их цель – научить предмету, говоря по-английски [4].

Английский как средство обучения или предметно-интегрированное обучение: обзор

Критерий сравнения	EMI (АСО)	CLIL (предметно-языковое интегрированное обучение)
цели	обучение по направлению: <ul style="list-style-type: none"> • обучение языку, как правило, имеет побочный характер; • может включать в себя второстепенную цель обучения языку 	двойной фокус: и на обучение по направлению, и на изучение языка
целевые группы	обучающиеся могут быть как англоговорящими, так и	неанглоговорящие обучающиеся

	теми, для кого английский язык не является родным	
преподаватели	специалист по направлению (владеющий английским языком) либо совместная работа специалиста и преподавателя английского языка	<ul style="list-style-type: none"> • преподаватель иностранного языка (чаще всего встречается в Великобритании, Японии и Южной Америке), • специалист по направлению (в европейских странах), • команда преподавателей, которые обучают и по направлению подготовки, и языку
педагогические технологии и форматы обучения	акцент на развитие предметного знания; форматы зависят от направления изучаемого предмета и предпочтений преподавателя; экспертно-ориентированные лекции	мультимодальный интерактив; подходы, ориентированные на обучающихся, которые поддерживают изучение как самого предмета, так и языка; возможно командное обучение
роль языка	язык как инструмент (средство обучения)	язык как инструмент, объект обучения и посредник
ожидаемые результаты обучения	приобретение предметных знаний по направлению	интегрированный контент и развитие языковой компетенции; фокус на владение языком
оценивание	оценивается знание обучающихся в определенной предметной области	оценивается знание обучающихся во владении языком и в определенной предметной области

Если рассмотреть внедрение АСО со стороны университетов, то здесь предпосылки следующие: переход на английский язык не только улучшит перспективы трудоустройства выпускников, но и сделает получение образования в конкретном вузе более привлекательным для абитуриентов, представляющих стремительный карьерный рост после завершения образовательной программы АСО в вузе. Кроме того, поскольку английский язык является языком международных исследований, наличие большего числа сотрудников в университете, которые говорят по-английски, может увеличить количество англоязычных исследований, которые они публикуют в

международных журналах (Web of Science, Scopus), повышая позицию университета в рейтингах.

В 1999 году Министерство образования РФ издало приказ о создании сети региональных и межвузовских центров международного сотрудничества и академической мобильности. Реестр был создан в 2000 году, и первые центры были созданы на юге России, в Татарстане, на Северо-Западе России и на Дальнем Востоке.

По оценкам, сегодня в России учатся 3,8% всех иностранных студентов. В 2004 году Россия привлекла 75000 иностранных студентов, это восьмое место в мире (удалось опередить Новую Зеландию). К 2005-2006 гг. в России обучалось уже 89900 иностранных студентов, из них 94,7% обучались в государственных вузах. В 2010 году число иностранных студентов удвоилось примерно до 100000 в 656 университетах (как государственных, так и негосударственных), но большинство из них прибыли из бывших советских республик. Для увеличения количества иностранных студентов не из стран СНГ вузам Российской Федерации просто необходимо развивать АСО [1].

Итак, в современном мире существует ряд проблем, которые в некоторой степени тормозят развитие АСО: роль национального языка страны и его идентичности, успешная практика и методология; интеграция АСО в учебный процесс, уровень знаний английского языка (у студентов и преподавателей) и роль тех, кто участвует в планировании образовательного процесса. Существует мало сомнений в том, что количество курсов, преподаваемых в АСО во всем мире, будет продолжать расти не только на уровне высшего образования, но и на уровне средней школы, и с ним будет больше возможностей для обучения и развития молодого поколения в разных странах [7]. Что касается АСО в России, то этот вопрос должен быть изучен особенно внимательно: опыт показывает, что обучение иностранных студентов в нашей стране набирает обороты (особенно обучение студентов из стран СНГ).

Список литературы

1. British Council, Internationalization of Russian Higher Education: the English language dimension, p. 14, Moscow, March 2012.
2. Chapple, J (2015) Teaching in English is not necessarily the teaching of English. *International Education Studies* 8/3: 1–13.
3. Galloway Nicola, Kriukow Jaroslaw, Numajiri Takuya “Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan” URL https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/H035%20ELTRA%20Internationalisation_HE_and%20the%20growing%20demand%20for%20English%20A4_FINAL_WEB.pdf
4. Julie Dearden “EMI (and CLIL) – a growing global trend” <https://oupeltglobalblog.com/2017/02/02/emi-and-clil-a-growing-global-trend/>
5. Lei, J and Hu, G (2014) Is English-medium instruction effective in improving Chinese undergraduate students’ English competence? *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 52/2: 99–126
6. Winc Aichi Nagoya, Howard Brown, Annette Bradford Japan association for language teaching (JALT 2016). Transformation in language education (November 25–28, 2016).
7. Wiseman Anne, Odell Adrian “Should non-English-speaking countries teach in English?” URL <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/should-non-english-speaking-countries-teach-in-english>

Л.Г. Холопова
старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СГУ ИМ. ПИТИРИМА СОРОКИНА

В работе рассматривается проблема использования аутентичных текстов в процессе преподавания французского языка студентам – будущим учителям иностранных языков. Проведенный анализ текстового материала, используемого в обучении, и опрос студентов показывает недостаточное применение потенциала аутентичных текстов, особенно на начальном этапе обучения.

***Ключевые слова:** аутентичный текст, подготовка будущих учителей иностранного языка, адаптация аутентичного текста*

L.G. Kholopova
Senior Lecturer at the German and French languages Department
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

AUTHENTIC TEXTS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING AT SYKTYVKAR STATE UNIVERSITY

***Abstract.** The work considers the use of authentic texts to train French language students – teachers-to-be. The given analysis of texts used for instruction and the survey conducted among students reveal insufficient potential of authentic texts, especially at the beginner level.*

***Key words:** authentic text, training of future teachers of a foreign language, authentic text adaptation.*

Направление подготовки «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» это такое направление подготовки специалистов-педагогов, которые готовы вести педагогическую, проектную и научно-исследовательскую деятельность. В область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, включается социальная сфера, культура и образование. Объектами профессиональной деятельности выпускников являются обучение, воспитание, развитие, просвещение и образовательные системы.

Пятилетний план для подготовки бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» призван обеспечить подготовку педагогов, которые могут вести преподавательскую деятельность по двум разным предметам. Выпускники направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», которые обучаются по профилю «Иностранный язык» должны овладеть всеми компетенциями, указанными во ФГОС ВО. Для учителя иностранного языка это, прежде всего, овладение двумя иностранными языком на достаточном уровне, а также овладение методикой их преподавания. На наш взгляд, выбор

пятилетнего плана для организации обучения по программе бакалавриата дает возможность провести более качественную подготовку студентов, особенно учитывая тот факт, что большинство из них в школе изучали только один иностранный язык.

В процессе обучения студенты должны освоить иностранный (в нашем случае французский) язык на уровне B2 – C1, определяемыми Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком. Уровень B2 определяется Европейскими стандартами как пороговый продвинутый уровень. Достижение данного уровня свидетельствует о спонтанном владении языком: обучающийся способен понимать главное в сложном тексте, он может участвовать в беседах на общие или профессиональные темы, изъясняться четко и подробно, давая аргументированное мнение. Определяя уровень C1 как уровень профессионального владения иностранным языком, Европейский стандарт выдвигает требования, при которых обучающийся способен понимать широкий диапазон длинных и сложных текстов, имеющих скрытый смысл, он бегло и грамотно изъясняется по темам своей социальной, профессиональной жизни или учебы [2].

Даже если в документах речь прямо не идет об умениях полно и точно понимать содержание именно **аутентичных** тестов, формулировки компетенций это подразумевают: в аудировании обучающиеся должны понимать телевизионные программы и фильмы, в чтении современную художественную прозу (уровень B2) и специальные статьи и технические инструкции большого объема (уровень C1).

Перед преподавателями и студентами встает трудная задача – достигнуть за 10 семестров владение французским языком на уровне C1, признавая тот факт, что в среднем 80% первокурсников в СГУ имени Питирима Сорокина никогда до этого не изучали французский язык, а значит на первом – втором курсах им не доступны не только аутентичные, но зачастую и слабо адаптированные тексты.

Проведенное нами анкетирование студентов первого – пятого курсов, обучающихся на направлении подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», в ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», а также выпускников вышеуказанного направления подготовки, получивших дипломы учителя иностранных языков СГУ имени Питирима Сорокина в 2016 и 2017 годах свидетельствует о том, что 86,3 % опрошенных изучали в школе только английский язык, 19 % имели возможность изучать французский как второй иностранный язык и лишь 5 % респондентов изучали французский как первый иностранный язык.

Проанализировав печатные тексты, применяемые преподавателями на занятиях по практике речи французского языка со студентами первого – пятого курсов (Таблица 1), мы пришли к выводу, что на начальном этапе обучения (первый – второй курсы) не достаточно используется потенциал аутентичных текстов. Так, все тексты пособия, по которому занимаются студенты первого курса [1], являются неаутентичными. На наш взгляд их возможно и необходимо

разнообразить адаптированными аутентичными текстами, что и будет сделано в рамках экспериментального обучения. На втором курсе также возможно увеличить количество адаптированных аутентичных текстов и к концу обучения попытаться применять собственно аутентичные тексты, отобранные с учетом уровня лингвистической и социокультурной компетенции студентов.

Студенты третьего – пятого курсов встречаются с аутентичными текстами как на занятиях по практике речи, так и на занятиях по домашнему чтению, поскольку читают неадаптированные произведения французских писателей. Стоит, однако, отметить отсутствие собственно аутентичных текстов в Рабочей программе дисциплины «Французский язык: практика речи» на четвертом курсе, в них мы отметили присутствие только сокращенных аутентичных текстов.

Анализ текстов

Курс	Изучаемые темы	Общее кол-во текстов	Из них	
			аутентичных	адаптированных аутентичных
1	Семья	6	0	0
2	Квартира. Город. Рабочий день. Учеба в университете. Магазины. Еда. Путешествия.	29	0	6
3	Здоровье. Париж и его достопримечательности. Проблемы молодежи. Образование во Франции.	26	7	2
4	География Франции. Символы Франции. Регионы Франции. История французского кино.	10	0	7
5	Проблемы экологии. Социальные проблемы. Новые технологии.	69	45	23

Возвращаясь к проведенному нами опросу студентов и выпускников, все его участники понимают, что такое аутентичный текст и подробно описывают его трудности: сложная лексика (68,6%); незнакомые реалии культуры страны изучаемого языка (45,1 %); сложная композиция текста (41,2 %); сложные грамматические конструкции (33 %); авторский стиль (33 %). Большинство студентов 1-3 курсов высказывается за адаптацию иноязычного текста перед его предъявлением студентам, студенты же старших курсов и выпускники уверены, что не стоит злоупотреблять этим средством, а стоит постепенно «приучать» студентов к трудностям неадаптированного текста, и находить возможность применять неадаптированные тексты даже на начальных этапах обучения.

Среди предлагаемых приемов адаптации наиболее часто упоминаются лексические и грамматические замены, сокращение текста, а также комментирование реалий, отсутствующих в родной культуре. Интересным представляется предложение одного из студентов представлять текст в

электронном виде, где слово слов было бы «кликабельно», то есть имело бы гиперссылку на комментарий, перевод и т.д.

Таким образом, проведенный нами анализ текстов, используемых в процессе обучения, и опрос студентов показал, что для достижения целей обучения будущих преподавателей иностранного языка необходимо, в том числе, больше использовать аутентичные (адаптированные аутентичные) тексты, особенно на начальном этапе обучения.

Список литературы

1. Барышникова Ю.Ю. Le français (Французский язык): учебное пособие. 2-е издание, переработанное и дополненное / Ю.Ю. Барышникова, В.М. Гурленов, Е.С. Костромина, Л.С. Мороз. – Сыктывкар: Издательство СГУ им. Питирима Сорокина, 2016. – 162 с.
2. Rosen E. Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. – CLE International, 2007, 144 p.

М.В. Барт

к. филол. н.

*Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

О.М. Козак

*студентка кафедры русского и английского языков
факультета новой филологии, институт устного и письменного перевода
Гейдельбергского университета имени Рупрехта и Карла
г. Гейдельберг, Германия*

STUDIUM AN DER RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG FÜR AUSLÄNDER: STUDIENVORAUSSETZUNGEN UND NOTWENDIGE BEWERBUNGSUNTERLAGEN

Работа посвящена обучению в немецком вузе иностранных студентов. На примере Гейдельбергского университета имени Рупрехта и Карла в Германии института устного и письменного перевода затрагиваются такие аспекты обучения в вузе как общие требования к обучению и необходимые условия для поступления в высшую немецкую школу.

Ключевые слова: обучение в вузе, профессиональная подготовка, студент, образование, иностранные студенты.

M.V. Bart

PhD

*Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin
Syktvykar, Russia*

O.M. Kozak

*Student of the Department of Russian and English Languages
Faculty of New Philology, Institute of Translation and Interpreting
Heidelberg University
Germany, Heidelberg*

FOREIGN STUDENTS' TRAINING IN RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITY HEIDELBERG, GERMANY: REQUIREMENTS AND ADMISSION CONDITIONS

Abstract. *The article focuses upon teaching foreign students at a German university. Such aspects of the university education as general requirements for training and the necessary conditions for admission to a higher German school are mentioned using the example of the Institute of Translation and Interpreting in Ruprecht-Karls-University Heidelberg, Germany.*

Key words: *studies in the university, professional training, student, education, foreign students.*

Diese Arbeit wird sich mit dem Prozess der Bewerbung um einen Studienplatz an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg auseinandersetzen. Einleitend soll erst einmal klargestellt werden, wie das Hochschulbildungssystem in Deutschland funktioniert und welche Besonderheiten für ausländische Studierenden wichtig zu wissen sind. In dieser Arbeit versuchen wir, auf diese Fragen einzugehen und auch für eine erfolgreiche Immatrikulation notwendige Studienvoraussetzungen und Bewerbungsunterlagen aufzuzeigen.

Die Zahl der Studenten in Deutschland steigt von Jahr zu Jahr. Auch bei ausländischen Studenten ist die Bundesrepublik zunehmend beliebt.

Deutschland liegt bei Umfragen auf dem zweiten Rang hinter den USA, vor Kanada und Australien und gehört zu den Top 3 der beliebtesten Zielländer internationaler Studierender. Dies spiegelt sich auch in den steigenden Studierendenzahlen der letzten Jahre wider. Mehr als zwölf Prozent der Studierenden an deutschen Hochschulen kommen aus der ganzen Welt. Rund 300.000 ausländische Studierende, sogenannte Bildungsausländer, sind derzeit an deutschen Universitäten und Fachhochschulen eingeschrieben. Bis 2020 soll die Zahl der ausländischen Studenten an deutschen Hochschulen der Bundesregierung zufolge bei 350.000 liegen. (Angaben von dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Auswärtigen Amt.)

Deutsche Hochschulen bieten ein exzellentes Niveau in Lehre und Forschung, das zu den besten der Welt zählt. Die Studenten erwerben einen Abschluss mit internationalem Renommee, der ihnen weltweit hervorragende Chancen am Arbeitsmarkt eröffnet.

Deutschland fördert Potenzial. Hier können die Studierenden ihre intellektuellen Fähigkeiten und persönlichen Talente frei entfalten und zu Höchstform auflaufen. Zielstrebigkeit, Leistungsbereitschaft und Engagement öffnen ihnen zahlreiche Türen, wenn sie etwas richtig Großes bewegen wollen – während des Studiums, aber auch danach.

Das Studium in Deutschland besteht hauptsächlich aus Vorlesungen der Dozenten und nur zusätzlich noch aus Übungen oder Tutorien. Trotzdem wird versucht in diesen Übungen, das theoretisch gelernte praktisch anzuwenden und zu belegen. Die Noten der einzelnen Semester setzen sich sowohl aus den Abschlussklausuren als auch aus Vorträgen, Hausarbeiten und praktischen Projekten zusammen. Je nach Studiengang kann die Gewichtung und Zusammensetzung variieren.

Der Praxisbezug wird außerdem oft durch Pflichtpraktika abgedeckt. Für einige Wochen oder Monate müssen die Studenten in einem Unternehmen arbeiten und das theoretische Wissen des Studiums in der Praxis anwenden und Erfahrungen sammeln. Das ermöglicht außerdem, die Eingrenzung der späteren Berufswahl.

Die erzielten Abschlüsse sind international anerkannt und auch geschätzt. Die Ausbildung an den deutschen Hochschulen zählt noch immer zu den besten. Der erste erreichte Abschluss kann nach sechs bis acht Semestern der Bachelor sein. Darauf folgt nach zwei bis vier weiteren Semestern der Master. Für beide Abschlüsse sind sowohl die bestandenen Klausuren, als auch eine themenspezifische Abschlussarbeit notwendig. In den Fächern Medizin, Zahnmedizin, Jura und Pharmazie, sowie den Lehramtsstudiengängen ist außerdem das Staatsexamen als Abschluss nach dem Studiengang notwendig. Auf den Master folgt dann die Promotion, als das Erreichen des Dokortitels.

Die älteste und beliebteste Universität Deutschlands

Die Stadt am Neckar Heidelberg hat wohl den Ruf, eine der bekanntesten deutschen Studentenstädte zu sein. Dieser Ruf ist begründet: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg ist die älteste Universität Deutschlands. Anlass zur Gründung im Jahr 1386 war die Idee Ruprechts I., eine für ihn nützliche Bildungseinrichtung zu schaffen. Die Hochschullehrer sollten ihm fortan als Gelehrte, Ratgeber und Rechtsexperten zur Verfügung stehen. Damit wollte Ruprecht I. sein Herrschaftsgebiet bereichern und sichern. Als Vorteil erwies sich, dass die Sorbonne aufgrund der Kirchenspaltung viele Professoren verlor, die auf Jobsuche waren. In Heidelberg fanden sie Arbeit. Der Lehrbetrieb begann mit den klassischen vier Fakultäten: Der theologischen, juristischen, medizinischen und der Artisten-Fakultät. Heute sind es zwölf: Theologische Fakultät, Juristische Fakultät, Medizinische Fakultät Heidelberg, Medizinische Fakultät Mannheim, Philosophische Fakultät, Neuphilologische Fakultät, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften, Fakultät für Mathematik und Informatik, Fakultät für Chemie und Geowissenschaften, Fakultät für Physik und Astronomie, Fakultät für Biowissenschaften.

Ein anderer Grund könnte die Universitätsbibliothek sein, die älteste Deutschlands. Dort vergehen die Stunden über Büchern wie im Flug. Entstanden ist die Bibliothek aus den Nachlässen von Professoren. Heute besitzt die Bibliothek über drei Millionen Bücher und Zeitschriften. Naturwissenschaftler und Mediziner stöbern seit 1978 in einer Zweigstelle der Bibliothek im Neuenheimer Feld. Sie wurde in den 90er Jahren erweitert und bietet mit rund 1.500 Titeln einen sensationellen Zeitschriftenbestand.

Heute stellt die Universität mit mehr als 30.000 Studierenden, darunter etwa 5.600 internationale Studierende, ein wichtiges Zentrum der Forschung und Lehre in Deutschland dar.

Studienvoraussetzungen

Grundsätzlich müssen Studienbewerber/innen vor der Aufnahme eines Studiums an der Universität Heidelberg eine Hochschulzugangsberechtigung sowie die erforderlichen Sprachkenntnisse nachweisen. Für einige Studiengänge sind darüber hinaus weitere Voraussetzungen zu erfüllen, wie z.B. ein erster Universitätsabschluss bei einer Bewerbung für einen Master-Studiengang. Auch müssen internationale Studierende einen gültigen Aufenthaltstitel nachweisen. Ohne gültigen Aufenthaltstitel können internationale Studierende auch dann nicht immatrikuliert werden, wenn sie für einen Studiengang an der Universität zugelassen wurden.

Deutschkenntnisse

Die Unterrichtssprache in allen grundständigen sowie den meisten Master-Studiengängen an der Universität Heidelberg ist Deutsch. Unerlässliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium sind daher sehr gute Deutschkenntnisse. Bevor ein Studium an der Universität Heidelberg aufgenommen werden kann, muss die „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)“ mindestens auf dem Niveau DSH-2 bestanden werden. Für manche Studiengänge muss ein noch höheres Niveau nachgewiesen werden. Sofern zum Zeitpunkt der Bewerbung noch keine Deutschprüfung nachgewiesen werden kann, müssen zugelassene Studienbewerber/innen die DSH an der Universität Heidelberg auf dem geforderten Niveau bestehen, um sich immatrikulieren zu können. Um die DSH auf dem Niveau DSH-2 bestehen zu können, sollten Studienbewerber/innen mindestens 1.000 bis 1.200 Stunden Deutschunterricht an einer anerkannten Institution absolviert haben. Ein Nachweis hierüber ist der Bewerbung beizufügen.

Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse

Grundsätzliche Voraussetzung für die Aufnahme eines Fachstudiums an der Universität Heidelberg ist eine Hochschulzugangsberechtigung (Baccalauréat, GCE - A & O-Levels, etc.). Wird ein ausländischer Bildungsabschluss als vergleichbar mit der deutschen Hochschulzugangsberechtigung (i.d.R. Abitur) anerkannt, ist ein direkter Zugang zum Fachstudium an der Universität möglich. Wird der ausländische Bildungsabschluss als nur teilweise vergleichbar mit dem deutschen Abitur anerkannt, müssen Studienbewerber/innen vor Beginn eines Fachstudiums die „Prüfung zur Feststellung der Eignung ausländischer Studienbewerber für die Aufnahme eines Studiums an Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (kurz: „Feststellungsprüfung“) erfolgreich ablegen. Bei der Bewertung ausländischer Vorbildungsnachweise richtet sich die Universität Heidelberg nach den Bestimmungen der Kultusministerkonferenz der Länder, die in den Bewertungsvorschlägen der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen festgelegt und gemäß geltendem Landeshochschulgesetz (LHG) Baden-Württemberg als Richtlinien umzusetzen sind.

Anerkennung von Studienleistungen

Internationale Studienbewerber/innen, die bereits an einer deutschen oder ausländischen Hochschule ein Studium begonnen haben, können sich für ein höheres Fachsemester bewerben. Eine Voraussetzung ist, dass bereits erworbene Studienleistungen auf den Studiengang an der Universität Heidelberg angerechnet werden können. Studienbewerber/innen, die ihr Studium an der Universität Heidelberg fortsetzen möchten, sollten sich in jedem Fall bzgl. ihres Stundenplans, der noch ausstehenden Studienleistungen und der angebotenen Lehrveranstaltungen mit der zuständigen Fachstudienberatung in Heidelberg in Verbindung setzen, bevor sie sich um einen Studienplatz bewerben. Eine Bewerbung um einen Studienplatz im höheren Fachsemester erfolgt entweder im Rahmen eines Hochschulortswechsels oder eines Quereinstiegs.

Bewerbung um einen Studienplatz

Internationale Studieninteressierte müssen sich grundsätzlich form- und fristgerecht für alle Studienfächer an der Universität Heidelberg bewerben. Das

Bewerbungsverfahren richtet sich nach der Staatsangehörigkeit und dem gewünschten Studienfach. In jedem Fall prüft die Zulassungsstelle der Universität Heidelberg, ob die formalen und grundsätzlichen Voraussetzungen für eine Zulassung zu einem bestimmten Studiengang erfüllt sind. Grundständige Studiengänge – erstes Fachsemester An der Universität Heidelberg ist für alle grundständigen Studiengänge eine Online-Bewerbung/-Registrierung verpflichtend. Das am Ende der Online-Bewerbung/-Registrierung generierte PDF-Formular muss ausgedruckt und unterschrieben mit allen nötigen Unterlagen bis zum Ende der jeweils geltenden Bewerbungsfrist an die Universität geschickt werden.

Das Bewerbungsverfahren hängt unter anderem von der Nationalität und der Vorbildung (Hochschulzugangsberechtigung – HZB) des/ der Bewerbers/-in ab. Es werden hierbei zwei Bewerbergruppen unterschieden: Bewerbergruppe 1: – *Nicht-EU/-EWR-Staatsangehörige* mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung;

Bewerbergruppe 2: – *EU-/EWR-Staatsangehörige–Nicht-EU/-EWR-Staatsangehörige mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung* (so genannte Bildungsinländer/innen).

Internationale Studienbewerber/innen ohne EU-/EWR-Staatsangehörigkeit mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung müssen sich über das Online-Portal für internationale Studieninteressierte der Universität bewerben. Alle Studienplätze für diese Bewerbergruppe werden direkt von der Universität vergeben.

Allgemeine Bewerbungsunterlagen

Neben dem Bewerbungsformular (unterschriebener Ausdruck des am Ende der Online-Bewerbung/-Registrierung generierten PDF-Dokuments oder – in den oben beschriebenen Fällen – ausgefüllter und unterschriebener schriftlicher Antrag auf Zulassung) müssen alle internationalen Studienbewerber/ innen die folgenden Unterlagen einreichen, unabhängig vom gewünschten Studienfach, dem Bewerbungsverfahren und der Staatsangehörigkeit:

– Amtlich beglaubigte Kopie des Zeugnisses der Hochschulreife aus dem Heimatland (z.B. Abitur, Baccalauréat, GCE – A & O-Levels) einschließlich Einzelnotenlisten

– Falls zutreffend: Amtlich beglaubigte Kopien der Bescheinigungen/Zeugnisse über alle im Ausland bestandenen Hochschulaufnahmeprüfungen, einschließlich Einzelnotenlisten

– Falls zutreffend: Amtlich beglaubigte Kopien aller erworbenen Hochschul- und Universitätszeugnisse (Colleges, Akademien, etc.) einschließlich Einzelnotenlisten pro Semester oder Studienjahr (Transcript of Records). In Deutschland absolvierte Hochschulsemester: Immatrikulationsbescheinigung/en (Original oder beglaubigte Kopie)

– Falls zutreffend: Amtlich beglaubigte Kopie des Zeugnisses über die „Feststellungsprüfung“ an einem deutschen Studienkolleg einschließlich der Einzelnotenübersicht

– Für deutschsprachige Studiengänge: Nachweise über Kenntnisse der deutschen Sprache

– Kopie des Reisepasses oder des Personalausweises (Seite mit Namensangabe in lateinischer Transkription)

– Drei internationale Postantwortscheine (Coupon-Réponse International), sofern diese in Ihrem Heimatland erhältlich sind (entfällt bei Korrespondenzadresse in Deutschland). Neben der beglaubigten Kopie des Originals ist mit der Bewerbung, außer bei englischsprachigen Dokumenten, grundsätzlich eine Übersetzung eines beeidigten Übersetzers in die deutsche oder englische Sprache einzureichen.

Also, internationale Studierende, die zu einem Studiengang an der Universität Heidelberg zugelassen wurden, müssen sich innerhalb des im Zulassungsbescheid genannten Zeitraums persönlich im Sekretariat für ausländische Studierende immatrikulieren. Bei der Immatrikulation müssen die Originale der bei der Bewerbung eingereichten Unterlagen (Schul- und Universitätszeugnisse) vorgelegt werden. Eine Einschreibung ist nur möglich, wenn alle für den jeweiligen Studiengang nötigen Tests und/oder Interviews erfolgreich abgelegt wurden.

Literaturverzeichnis

1. www.studieren-in-deutschland.org
2. www.study-in.de
3. http://www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/int_bewerbung/index.html
4. www.uni-heidelberg.de/md/studium/download
- <http://www.uni-heidelberg.de/studium/kontakt/auslandsamt/index.html>

УДК 378:811

M.V. Bart

к. филол. н.

*Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

A.V. Nikonenko

*студентка кафедры русского и французского языков
факультета новой филологии, института устного и письменного перевода
Гейдельбергского университета имени Рупрехта и Карла
г. Гейдельберг, Германия*

DIE BESONDERHEITEN DES STUDIUMS AN DER RUPRECHT-KARLS UNIVERSITÄT HEIDELBERG, DEUTSCHLAND (AM BEISPIEL DER ORGANISATION DES STUDIUMS AM INSTITUT FÜR ÜBERSETZEN UND DOLMETSCHEN)

В работе с позиции практического опыта рассматривается ряд особенностей организации обучения в немецком вузе. В частности на примере Гейдельбергского университета имени Рупрехта и Карла в Германии института устного и письменного перевода затрагиваются такие аспекты обучения в вузе как модульное обучение, а также текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация студентов.

Ключевые слова: *модульное обучение в вузе, профессиональная подготовка, студент, образование, аттестация студентов.*

M.V. Bart

PhD

*Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin
Syktvykar, Russia*

A.V. Nikonenko
*Student of the Department of Russian and French Languages
Faculty of New Philology, Institute of Translation and Interpreting
Heidelberg University
Heidelberg, Germany*

**PECULIARITIES OF TRAINING ORGANIZATION IN RUPRECHT-KARLS-
UNIVERSITY HEIDELBERG, GERMANY (THE INSTITUTE OF TRANSLATION AND
INTERPRETING EXAMPLE)**

Abstract. *The work considers the features of organizing training in a German university from the perspective of practical experience. In particular, such aspects of university education as modular training, ongoing monitoring of academic performance and mid-term assessment of students are touched upon using the example of the Institute of Translation and Interpreting in Ruprecht-Karls-University Heidelberg, Germany.*

Key words: *modular training in the university, professional training, student, education, students' assessment.*

Zurzeit zählt man in Deutschland etwa 376 Hochschulen mit 1,98 Millionen Studierenden. Universitäten und Fachhochschulen sind die wichtigsten Einrichtungen des deutschen Hochschulwesens. Universitäten sind die klassische Form der Hochschule. Die Ruprecht-Karls-Universität ist eine der ältesten europäischen Universitäten und die älteste Universität Deutschlands. Sie befindet sich in Heidelberg (Baden-Württemberg). An der Ruprecht-Karls-Universität sind in zwölf Fakultäten mehr als 30.000 Studierende eingeschrieben. In Lehre und Forschung sind über 5.000 Wissenschaftler tätig – unter ihnen rund 450 Professoren. Mit einem Spektrum von über 160 Studiengängen ermöglicht die Universität Heidelberg eine Vielfalt von Fachkombinationen.

In diesem Artikel wird erzählt, wie die Universität organisiert ist, über das modulare System und über die Regeln für das Bestehen der Prüfungen am Beispiel des Studiums am Institut für Übersetzen und Dolmetschen.

Das Institut für Übersetzen und Dolmetschen (IÜD) wurde 1930 gegründet. Es gehört zu den vier Gründungsmitgliedern der CIUTI (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes), die älteste und renommierteste internationale Vereinigung von Hochschulinstituten mit Übersetzer- und Dolmetscherstudiengängen.

Voraussetzung für die Aufnahme eines Bachelor-Studiums ist die Allgemeine Hochschulreife oder ein als gleichwertig anerkannter Schulabschluss.

In der Regel nimmt die Universität zweimal im Jahr Studienstarter auf. Zum Wintersemester am 1. Oktober und zum Sommersemester am 1. April. Für die Bewerbung gelten folgende Fristen für Neuabiturienten: 15. Januar eines jeden Jahres für das Sommersemester und 15. Juli für das Wintersemester. Für das Studium am IÜD sind unabdingbar ein sehr guter Umgang mit der deutschen Sprache sowie gute bis sehr gute Sprachkenntnisse in den gewählten Fremdsprachen (ca. B2, C1 Niveau CEFR). Um die Kenntnis der deutschen Sprache zu bestätigen, kann man durch das Ablegen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer

Studierender (DSH) oder durch den „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF) beweisen. Für die Bewerbung am IÜD sind auch folgende Dokumente wichtig:

- Das Antragsformular (kann man auf der Web-seite der Universität finden);
- Der Nachweis über ein bisheriges Studium (Hochschulzeugnis) mit einer beglaubigten Übersetzung ins Deutsche;
- Lebenslauf (Er soll ausreichend sein und detaillierte Informationen über Praxis und Arbeitsleben enthalten);
- Motivationsschreiben (warum will der Abiturient hier studieren, wie er sich vorstellt, in diesem Institut zu studieren, wie er sich selbst in der Zukunft sieht, warum er seiner Meinung nach gut für diese Arbeit ist, welche Qualitäten er hat usw.);
- Weitere Qualifikationsnachweise (Praktika, Arbeitsstellen).

Welche Kurse werden von Studenten am Institut studiert: Gegenstand des Studienganges sind zwei Fremdsprachen – die B-Sprache und die C-Sprache – in Beziehung zur Grundsprache Deutsch (A-Sprache). Weitere Gegenstände sind Sprach- und Übersetzungswissenschaft, Übersetzen als kulturwissenschaftliches Handeln und Übersetzen von Fachtexten. Zudem werden ein Ergänzungsfach und ein Modul Übergreifende Kompetenzen belegt. Ergänzungsfächer sind: Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Medizin. Auf diesen Veranstaltungen lernen Studenten die Grundbegriffe, Theorie und erweitern das Vokabular zu einem bestimmten Thema.

Das Angebot am IÜD umfasst die Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Japanisch (nur im MA Konferenzdolmetschen). Wie bereits erwähnt, ist für das Studium eine ausreichende Kenntnis der Fremdsprachen erforderlich. Unter den Kursen gibt es keine, in denen die Studenten in der jeweiligen Sprache unterrichtet werden. Einige Veranstaltungen werden für die Entwicklung von mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten im 1. und 2. Semester angeboten. Zum Beispiel: Übersetzungsbezogene Textproduktion und Präsentation, wo Studenten mit einigen Themen beschäftigt sind und machen in der Regel eine mündliche Präsentation mit der Hilfe von MS Power Point. Wenn der Student sein Wissen nicht für ausreichend hält, sollte er Fremdsprachenkurse besuchen, die von einem speziellen Zentrum für Studenten an der Universität organisiert werden.

Die Regelstudienzeit für den Bachelor-Studiengang beträgt einschließlich der Prüfungszeiten sechs Semester. Das Lehrangebot des Bachelor-Studiums erstreckt sich über sechs Semester, dabei ist die Dauer der Vorlesungszeit im sechsten Semester auf zwei Monate begrenzt. Das Studium kann um weitere sechs Semester verlängert werden. Das Teilzeitstudienangebot der Universität Heidelberg richtet sich an Berufstätige, Studierende mit familiären Verpflichtungen, chronisch kranke oder behinderte Studierende und an alle anderen, die aufgrund ihrer persönlichen Situation oder anderer Verpflichtungen nicht Vollzeit studieren können.

Der für einen erfolgreichen Abschluss des Bachelor-Studiums erforderliche Gesamtumfang im Pflicht- und Wahlbereich beträgt 180 Leistungspunkte (LP/CP). Leistungspunkte (auch Credits) sind im akademischen Leben Einheitsgrößen, die man nach erbrachter Leistung erwirbt. Sie werden für erfolgreich besuchte Kurse

oder Tätigkeiten in der Universität erworben. Je höher der Anspruch bzw. der Aufwand eines Kurses ist, desto mehr Leistungspunkte werden vergeben. Pro Leistungspunkt ist ein Arbeitsaufwand von 25–30 Arbeitsstunden anzusetzen.

Das Bachelor-Studium ist modular aufgebaut und umfasst das Hauptfach Übersetzungswissenschaft im Umfang von 127 LP/CP, ein Ergänzungsfach im Umfang von 11 LP/CP, ein Modul Übergreifende Kompetenzen im Umfang von 20 LP/CP und ein mindestens sechswöchiges Praktikum in einem Land, in dem die B-Sprache Landessprache ist (10 LP/CP). Die Bachelorarbeit umfasst 12 Leistungspunkte und wird im Hauptfach angefertigt. Als Ergänzungsfach können Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften oder Medizin belegt werden. Für den ordnungsgemäßen Abschluss des Bachelor-Studiums ist der Nachweis notwendig, dass die vorgesehenen Prüfungsleistungen in Haupt- und Ergänzungsfach erbracht und die Übergreifenden Kompetenzen erworben wurden und die Bachelorarbeit bestanden ist. Der Abschluss nur des Hauptfachs führt nicht zum Bachelor-Grad. Die letzten Prüfungsleistungen in Hauptfach und Ergänzungsfach sowie gegebenenfalls die letzten Prüfungsleistungen im Bereich der Übergreifenden Kompetenzen müssen innerhalb von 8 Monaten erfolgen; bei Versäumnis dieser Frist wird die noch nicht abgelegte Prüfung mit "nicht ausreichend" (5,0) bewertet, es sei denn, der Studierende hat die Fristüberschreitung nicht zu vertreten.

Während des Studiums ist ein mindestens sechswöchiges Praktikum in einem Land zu absolvieren, in dem die B-Sprache Landessprache ist. Auf Antrag kann der Prüfungsausschuss bereits im Ausland absolvierte Zeiten als Praktikum anrechnen.

Ein Modul ist eine thematisch und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die in der Regel mehrere Lehrveranstaltungen sowie die im Rahmen derselben zu erbringenden Studien- und Prüfungsleistungen enthält. Ohne diese können Module weder erfolgreich abgeschlossen noch Leistungspunkte vergeben werden. Die Bachelorarbeit stellt ein eigenes Modul dar. Es wird unterschieden zwischen – Pflichtmodulen, die von allen Studierenden absolviert werden müssen; Wahlpflichtmodulen, bei denen die Studierenden aus einem begrenzten Angebot von Modulen entsprechend der in ihrem jeweiligen Studiengang geforderten Anzahl auswählen können; Wahlmodulen: die Studierenden haben die freie Wahlmöglichkeit innerhalb des Modulangebotes des Faches. Für das Bestehen eines Moduls müssen alle Teilleistungen innerhalb des Moduls mit mindestens "ausreichend" (4,0) bewertet worden sein.

Die Bachelor-Arbeit soll zeigen, dass der Student in der Lage ist, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem aus dem Gebiet der Übersetzungswissenschaft selbständig mit wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Die Bachelor-Arbeit kann von jedem Prüfungsberechtigten ausgegeben und betreut werden. Der Student muss spätestens innerhalb von einer Woche nach Absolvieren der letzten studienbegleitenden Prüfungsleistung die Bachelor-Arbeit beginnen oder einen Antrag auf Zuteilung eines Themas beim Vorsitzenden des Prüfungsausschusses stellen. Hat der Student diese Frist versäumt, wird die Bachelor-Arbeit mit „nicht ausreichend“ (5,0) bewertet, es sei denn, der Student hat die Fristüberschreitung nicht zu vertreten.

Wiederholung von Prüfungen, die nicht bestanden sind oder als nicht bestanden gelten, können einmal wiederholt werden. Fehlversuche an anderen Universitäten sind dabei anzurechnen. Die Wiederholung einer bestandenen Prüfung ist nicht möglich. Nicht bestandene Prüfungen müssen spätestens im folgenden Semester wiederholt werden. Bei Versäumen dieser Frist erlischt der Prüfungsanspruch, es sei denn, der Student hat das Versäumnis nicht zu vertreten. Das endgültige Nichtbestehen eines Pflichtmoduls führt zum Ausschluss aus dem Studium, bei Wahlpflichtmodulen kann das Nichtbestehen durch die erfolgreiche Absolvierung eines alternativen Wahlpflichtmoduls, bei Wahlmodulen durch die erfolgreiche Absolvierung eines beliebigen anderen Moduls ausgeglichen werden.

Die Bereitstellung von Möglichkeiten, fachübergreifende Kompetenzen zu erwerben, ist von dem Gedanken getragen, wechselnde Qualifikationsformen anbieten und neue Lehr- und Lernmethoden erproben zu können. Das Modul Übergreifende Kompetenzen vermittelt grundlegende Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen als sinnvolle Ergänzung zum übersetzungs- und kulturwissenschaftlichen Curriculum. Die Studierenden erwerben auf die spätere Berufspraxis und die berufliche Qualifikation hin abgestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten. So stellen z.B. Webpublishing und Lokalisierung wachsende und neu zu besetzende Tätigkeitsfelder von Übersetzern dar. Einblicke in sprachmittlerische Tätigkeiten in regionalen Unternehmen verdeutlichen die Anforderungen der Berufspraxis. Das Modul besteht aus den folgenden drei Lehrveranstaltungen, die am Seminar für Übersetzen und Dolmetschen abgedeckt werden sowie einer mindestens einwöchigen Hospitation in der Berufspraxis: Übung Notizentechnik für Übersetzer oder Übung Webpublishing für Übersetzer und Dolmetscher, Ringvorlesung Professionalisierung des Übersetzens zwischen Wissenschaft und Praxis – Übersetzen im Kontext betriebswirtschaftlicher Regelabläufe, Übung Workshop zur medientechnischen Handhabungskompetenz, Hospitation in der Berufspraxis: Übersetzen in regionalen mittelständischen Unternehmen.

Es gibt verschiedene Arten von Veranstaltungen:

- Vorlesung – eine Lehrveranstaltungsform, die meistens von einem Professor oder promovierten Dozenten gehalten wird;
- Seminar – eine Lern- und Lehrveranstaltung, die dazu dient, Wissen in kleinen Gruppen interaktiv zu erwerben oder zu vertiefen. Im Gegensatz zur Vorlesung zeichnen sie sich durch größere Interaktivität von Leiter und Seminarteilnehmern aus. Dazu soll in kleinen übersichtlichen Gruppen gearbeitet werden (etwa fünf bis zwanzig Teilnehmer), mit Übungen, Diskussionen und Referaten der Studenten. Am Ende eines Seminars ist häufig eine Seminararbeit zu erstellen oder vereinzelt eine Klausur zu absolvieren;
- Proseminar – ist eine Lehrveranstaltung für Studenten im Grundstudium, die im Allgemeinen mit einer schriftlichen Proseminararbeit abschließt;
- Hauptseminar – In ein Hauptseminar muss man erfahrungsgemäß etwa doppelt so viel Zeit investieren, wie in ein Seminar. Hierbei handelt es sich aber nicht um Referate vorgegebener Literatur, sondern um Vorträge über einen Problemkreis, zu dem man sich problemorientiert geeignete Literatur sucht.

• Übung – eine Lehrveranstaltung, die eine Vorlesung unterstützt oder manchmal unabhängig von der Vorlesung ähnlich eines Seminars stattfinden. Manche Übungen gliedern sich in Gruppen- und Hausübungen. Dabei sind die Aufgaben der Gruppenübung als Präsenzveranstaltung konzipiert und laden dazu ein, die Lösungen gemeinschaftlich zu finden. Die Hausübungen werden dagegen alleine gelöst. Häufig finden Übungen wöchentlich statt. Übungen werden häufig mit E-Learning-Elementen wie interaktiven Tests oder stellen ausführliche Musterlösungen in der Folgewoche online verknüpft.

Das Bachelor-Studium Übersetzungswissenschaft wird mit dem berufsqualifizierenden Abschluss „Bachelor of Arts“ abgeschlossen.

Das Studium an der Universität Heidelberg und an einer anderen Universität in Deutschland erfordert eine große Selbstständigkeit von den Studierenden. Der Student muss seinen Stundenplan sorgfältig überwachen, seinen eigenen Curriculum erstellen, Veranstaltungen wählen, die zeitlich passen und sich nicht mit anderen kreuzen. Außerdem muss der Student sich an alle Termine und Fristen einhalten, die Bedingungen für die Anmeldung zu den Kursen, den Zeitpunkt der Prüfungen und die Zahlungsbedingungen für die Studiengebühren beachten. All dies erfordert eine große Aufmerksamkeit. Studieren in Deutschland bedeutet oft, sein Studium alleine organisieren zu müssen. Persönliche Kontakte zu den Professoren sind selten.

Allerdings gilt die Hochschulbildung in Deutschland als eine der besten der Welt, bietet den Studierenden eine breite Auswahl von Spezialitäten und Möglichkeiten für exzellentes berufliches Wachstum und Selbstverwirklichung auf dem Arbeitsmarkt.

Literaturverzeichnis

1. <http://www.uni-heidelberg.de/universitaet/>
2. <http://www.uni-heidelberg.de/universitaet/statistik/studierende.html>
3. <http://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/neuphil/iask/sued/index.html>

К.А. Санникова

студентка кафедры «Менеджмент»

Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашикова

г. Ижевск, Россия

Г.С. Рязанцева

старший преподаватель кафедры «Научно-технический перевод и межкультурная коммуникация»

Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашикова

г. Ижевск, Россия

РАЗРАБОТКА СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ДЛЯ ИНСТИТУТА ПЕРЕВОДЧИКОВ ИЖЕВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. М.Т. КАЛАШНИКОВА

В статье описана деятельность Института Переводчиков – подразделения Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашикова, выявлены сильные и слабые стороны его работы, разработана деловая стратегия.

Ключевые слова: *Институт Переводчиков, ИжГТУ, иностранные языки.*

K.A. Sannikova

Student of the department "Management"

Izhevsk State Technical University named after M.T. Kalashnikov

Izhevsk, Russia

G.S. Ryazantseva

Senior Lecturer at the department

"Scientific and technical translation and intercultural communication"

Izhevsk State Technical University M.T. Kalashnikov

Izhevsk, Russia

FORMATION OF BUSINESS STRATEGY FOR THE INSTITUTE OF TRANSLATORS OF THE IZHEVSK STATE TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. *The article describes activities of the Institute of Translators – the subdivision of the Izhevsk State Technical University named after M.T. Kalashnikov, identified advantages and disadvantages of its activities, developed a business strategy.*

Key words: *Institute of Translators, ISTU, foreign languages.*

DIE AUSARBEITUNG DER ENTWICKLUNGSSTRATEGIE FÜR DAS INSTITUT DER ÜBERSETZER AN DER ISHEWSKER STAATLICHEN TECHNISCHEN UNIVERSITÄT VON M.T. KALASCHNIKOW (ISTU)

Die Aktualität des Themas ist mit dem aktiven Prozeß der sprachlichen Globalisierung in der Welt und mit der Nachfragesenkung auf dem Gebiet Deutscherlernen verbunden (Abbildung 1).

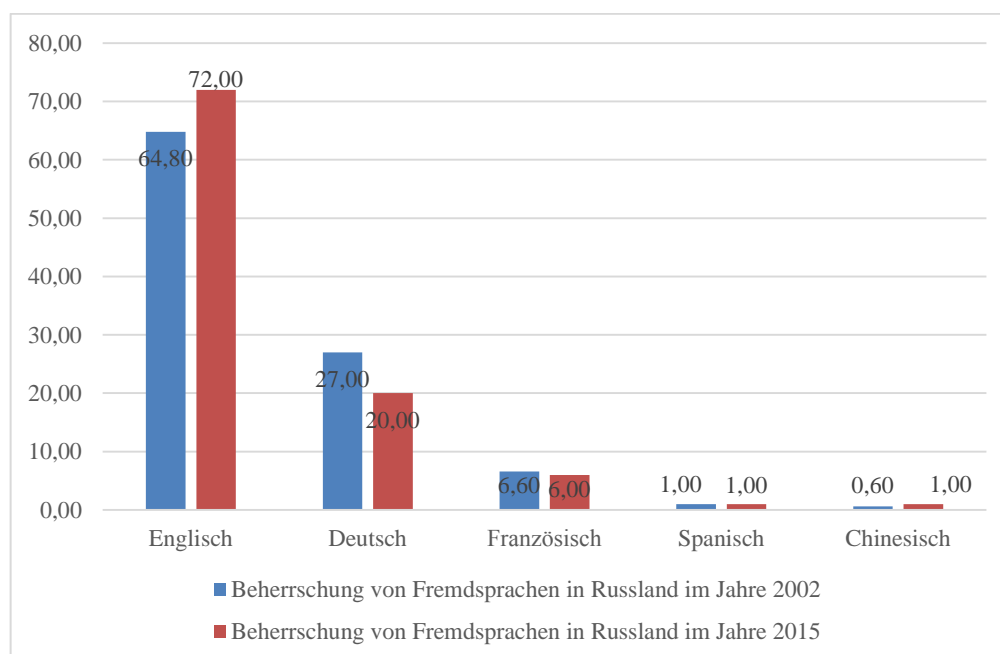


Abbildung 1 – Veränderung der Struktur des Fremdsprachenerlernens in Russland in Jahren 2002 – 2015 [1, S.107]

Russland nimmt im Wachstumstempo der Fremdsprachenerlernung den zehnten Platz ein. Die Führung übernehmen China, Rumänien, die Ukraine, Malaysia. Der vom internationalen Bildungszentrum ausgearbeitete Index EF2013 bezeichnet

Russland als Land mit dem niedrigen Niveau der Fremdsprachenkenntnisse. Das Problem besteht darin, dass die Standardschulpensen und Ausbildungspläne in den Universitäten folgewidrig, veraltet und fragmentarisch sind. Die Menschen sind gezwungen, sich an verschiedene Sprachschulen, Sprachkurse oder Nachhilfelehrer zu wenden.

Zum Beispiel, in der ISTU funktioniert seit 1996 das Institut für Übersetzer im Bereich von Fachkommunikation, wo Deutsch und Englisch unterrichtet werden. In den letzten Jahren beobachtet man eine Nachfragesenkung auf dem Gebiet Deutschlernen im Institut für Übersetzer in Izhevsk. Es ist damit verbunden, dass das Institut keine annehmbare Entwicklungsstrategie hat. Einer der Gründe dazu ist der Erfahrungsmangel im Bereich von der Schaffung der Strategien, und das hier vorgeschlagene Beispiel der Strategieausarbeitung macht diesen Artikel einzigartig. Für die Strategieschaffung war eine Untersuchung durchgeführt – eine Internetumfrage. An der Umfrage haben 122 Studenten der ISTU teilgenommen. Die Ergebnisse sind auf den Abbildungen unten.

Aus der Abbildung 2 ist ersichtlich, was die am Institut der Übersetzer studierenden jungen Leute als Vorteile bezeichnen.

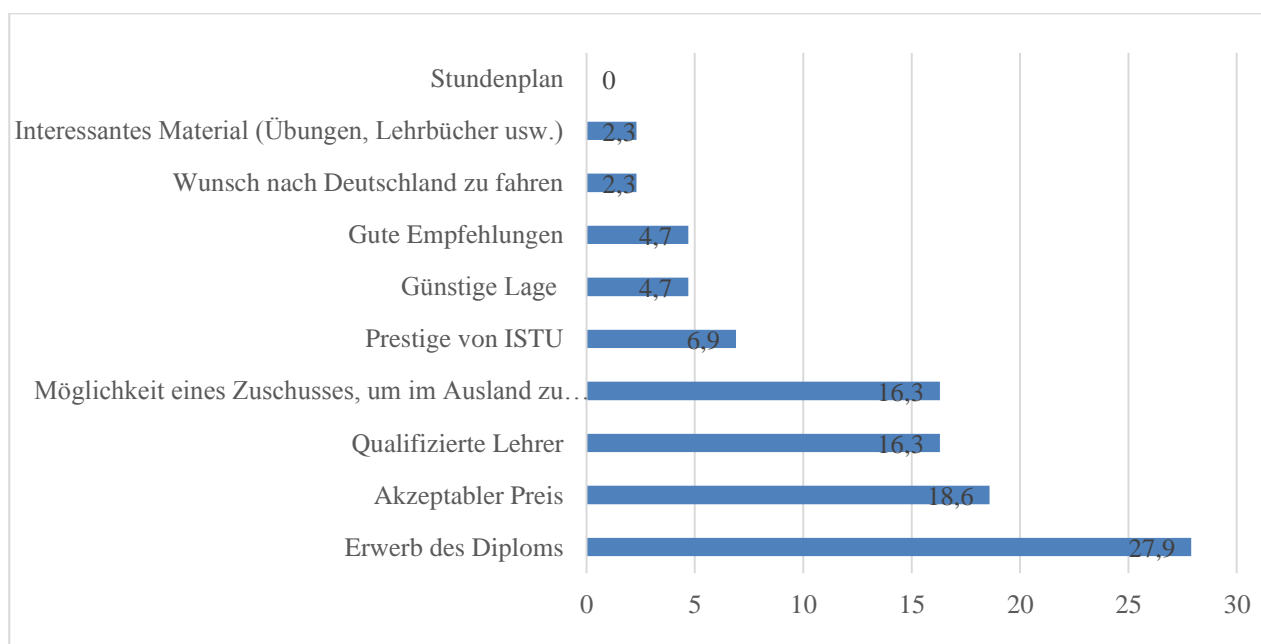


Abbildung 2 – Vorteile des Studiums am Institut für Übersetzer

Also, es ist unverkennbar, dass der wichtigste Anreiz des Studiums am Institut für Übersetzer der Erwerb des Diploms ist. Es fällt auf, dass der Stundenplan eine Schwäche ist. Die Schaffung eines flexiblen Stundenplans könnte die Wettbewerbsfähigkeit steigern.

Für die Ausarbeitung der Entwicklungsstrategie für Institut für Übersetzer ist es sehr wichtig, Nachteile zu erkennen und sie zu beheben. Auf der Abbildung 3 sind die Nachteile des Instituts dargestellt, die die Studenten selbst bestimmt haben.

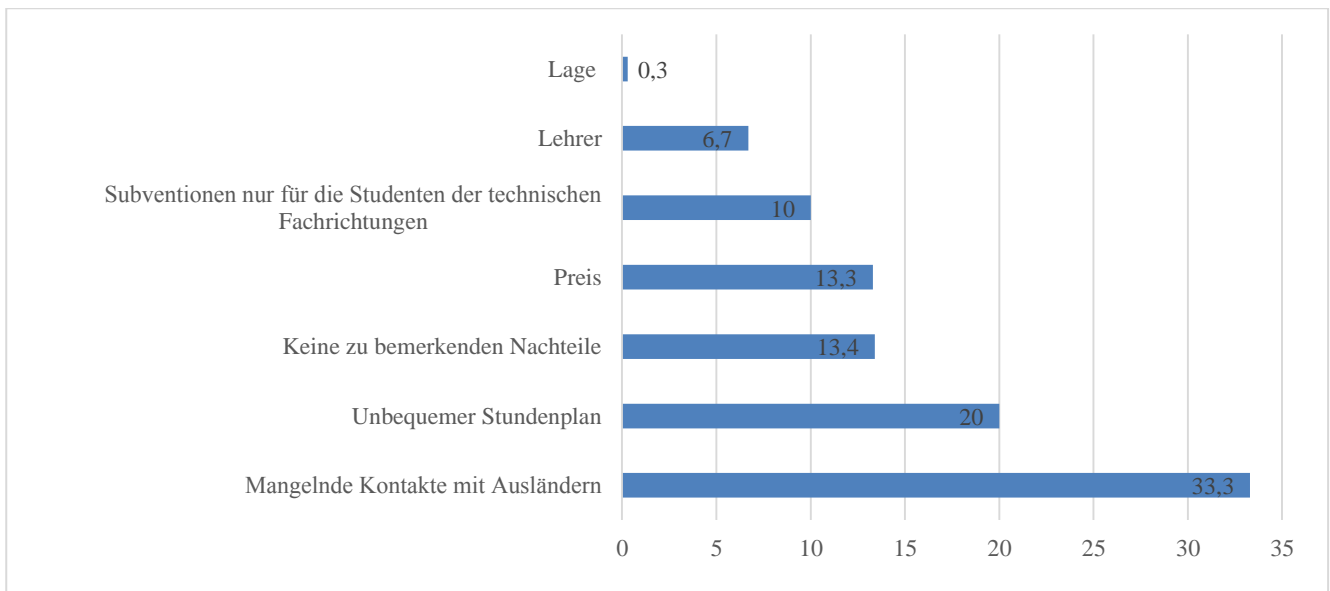


Abbildung 3 – Nachteile des Studiums am Institut für Übersetzer

Der größte Nachteil ist mangelnder Kontakt mit Ausländern, obwohl solches Praktikum die wichtigste Komponente im Fremdsprachenlernen ist. Die Lage der Bildungsanstalt ist bequem, weil es einen guten Verkehrsknotenpunkt gibt, und die Mehrheit der Studenten vom Institut der Übersetzer an der ISTU in der Nähe studieren (alles an einer Stelle).

Nur 7 Menschen aus 86 Menschen, die den Wunsch geäußert haben, Fremdsprachen zu lernen, haben Deutsch gewählt (Abbildung 4).

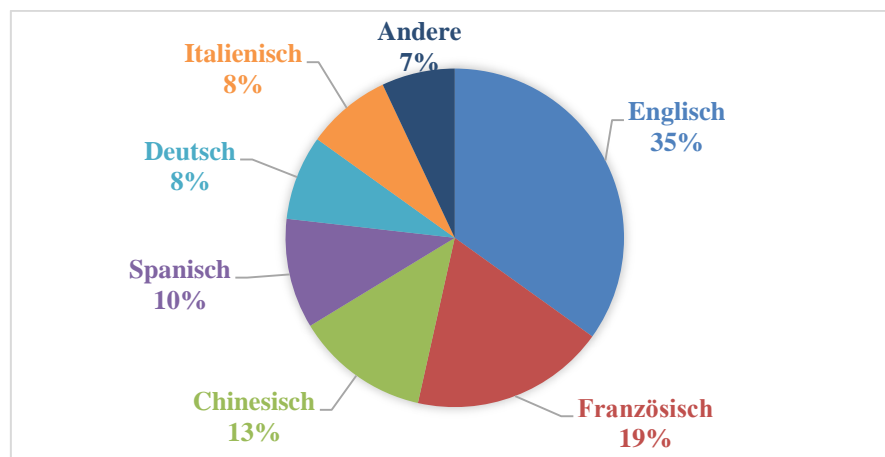


Abbildung 4 – Bevorzugen der Studenten bei der Wahl einer Fremdsprache für das Erlernen

Heute ist Deutsch nicht so populär wie z.B. Englisch, obwohl Deutsch eine ausgezeichnete Grundlage für verschiedene Formen der Zusammenarbeit sein kann: fast zwei Drittel aller führenden internationalen innovativen Messen finden in Deutschland statt. Österreich und Deutschland initiieren die Realisation von Programmen der interkulturellen wissenschaftlichen Kommunikation. Die Studenten haben eine gute Möglichkeit für die Ausbildung in Deutschland – dank den Austauschprogrammen beim DAAD. Andererseits, es gibt zu wenig qualifizierte Übersetzer aus dem Deutschen und ins Deutsche, in Ishevska könnte das Institut der Übersetzer als führend in dieser Richtung bezeichnet sein. Viele Unternehmen, die mit den deutschsprachigen Ländern zusammenarbeiten, sind bereit, hohe Summen für

qualitätsgerechte Übersetzungen zu zahlen. Die Deutschkenntnisse geben eine gute Möglichkeit sein eigenes Geschäft selbständig zu führen: BMW, Daimler, Siemens, Lufthansa, SAP, Bosch, BASF usw. brauchen eine internationale Partnerschaft.

Für die Nachfragesteigerung auf dem Gebiet Deutschlernen sollte man ein Entwicklungsprojekt erarbeiten, das die folgenden Richtungen umfasst:

- 1) Veränderung des Ausbildungssystems;
- 2) Veränderung des Preises auf Bildungsdienstleistungen;
- 3) Place – Analyse;
- 4) Marketingpromotion.

Auf der Abbildung 5 sind die Richtungen der Strategie vorgestellt.

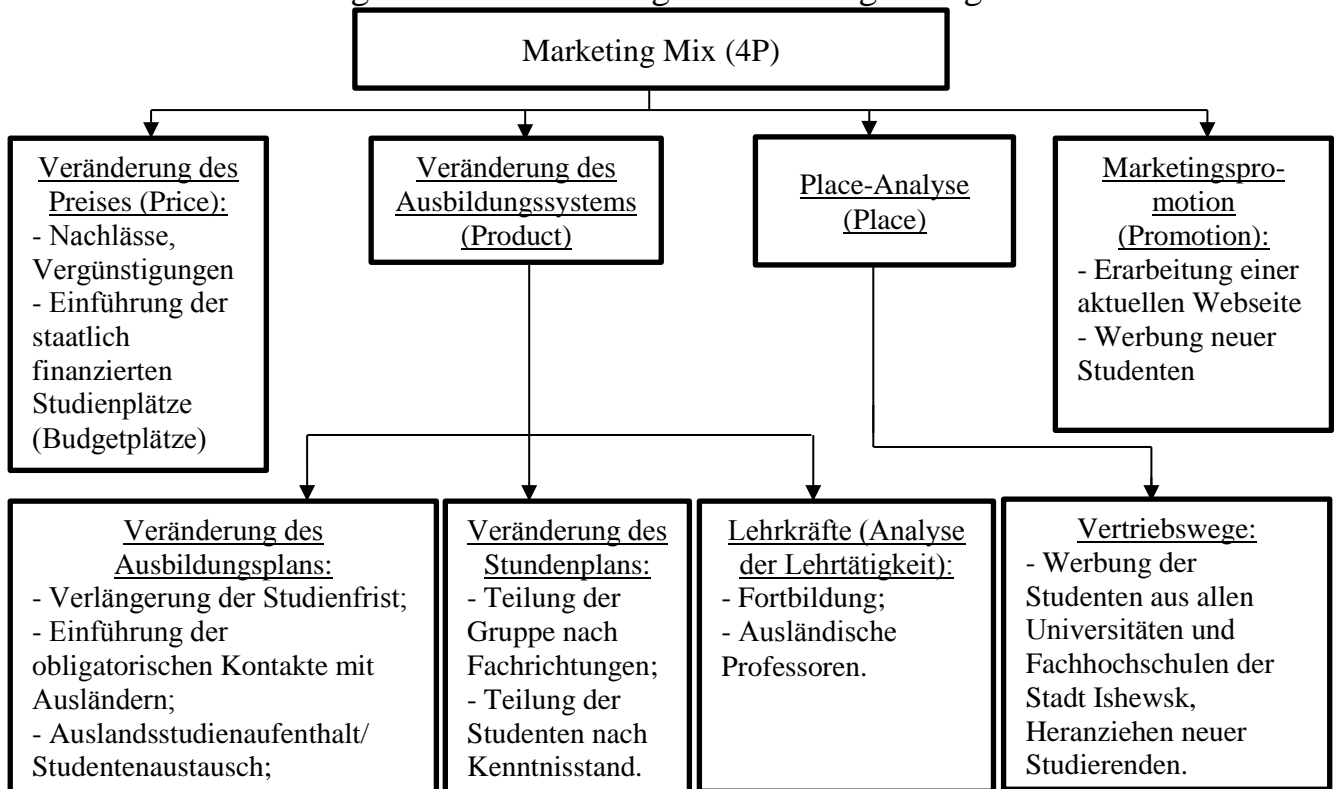


Abbildung 5 – Strategie der Positionsverbesserung des Instituts für Übersetzer auf dem Markt in Bezug auf Deutschlernen

Für die Realisation der Strategie sind einige Maßnahmen zu treffen.

I. Veränderung des Ausbildungssystems:

1. Veränderung des Ausbildungsplans umfasst:

– Verlängerung der Studiendauer (die Studenten sind bereit, mehr Zeit der Ausbildung zu widmen, und dank der größeren Studiendauer könnte man mehr Lehrstoff durchnehmen);

– Einführung der obligatorischen Kontakte mit Ausländern (z.B. Skype-Unterricht mit den ausländischen Universitäten; Studentenaustausch);

– Auslandsstudienaufenthalt/Studentenaustausch (heute gibt es Subventionen nur für die Studenten der technischen Fachrichtungen, auch am Studentenaustausch nehmen nur diese Studenten teil; man sollte mit den verschiedenen Universitäten Deutschlands und deutschsprachigen Uni's zusammenarbeiten);

– e-Learning neben dem Grundausbildungsplan (da die Studiendauer nur 2,5 Jahre beträgt, müssen die Studenten viel selbst lernen, deshalb ist e-Learning

notwendig; auch ist es eine gute Möglichkeit für die im Unterricht abwesenden Studenten).

2. Veränderung des Stundenplans beinhaltet:

– Teilung der Gruppe nach geisteswissenschaftlichen und technischen Fachrichtungen (z.B. für die Studenten der Fachrichtung «Management» ist es wichtiger, Fachausdrücke dieser Richtung zu lernen, als technische Fachausdrücke);

– eine sinnvollere, vernünftiger Teilung der Studenten nach Kenntnisstand.

3. Obligatorische Analyse der Lehrtätigkeit (hinsichtlich Berufseignung, Kompetenz, Alter usw.):

– wenn notwendig, kann eine Fortbildung durchgeführt sein;

– Einladung der ausländischen Professoren verbessert kommunikative Fertigkeiten und steigert die Prestige des Instituts und somit der ISTU.

II. Veränderung des Preises:

1. Einführung der Nachlässe. Zum Beispiel, der 5% -ige Rabatt könnte für Studenten gelten, die das Studium einmalig für das ganze Jahr sofort bezahlen, oder die Preisermäßigung von 5% – für Studenten, die gut oder ausgezeichnet studieren.

2. Einführung der 2 vom Staat finanzierten Studienplätze. Heute gibt es keine Konkurrenz bei der Einschreibung am Institut der Übersetzer, das einzige Kriterium ist Zahlungsfähigkeit. Die Zusammenarbeit mit den Unternehmen, die die deutschsprachigen Studenten brauchen, kann dazu beitragen.

Solche Maßnahmen sind notwendig, weil die Studenten keine Möglichkeit/keinen Wunsch haben, mehr als 30000 Rubel pro Jahr für zusätzliches Doppelstudium zu zahlen.

III. Place-Analyse. Das Institut der Übersetzer befindet sich in einer guten Verkehrserreichbarkeit (so 4,7% der Studenten). Man sollte nicht nur die Studenten aus der ISTU heranziehen, sondern auch die Studenten aus der Udmurtischen Staatlichen Universität, Ishewsker Staatlichen Landwirtschaftlichen Akademie, Ishewsker Staatlichen Medizinischen Akademie und anderen Bildungsanstalten.

IV. Marketingspromotion:

1. Man sollte eine vollständige Webseite erarbeiten, die die aktuellen Informationen über das Leben des Instituts gibt und das Forum der Studenten, Online-Kurse, sowie verschiedene Olympiaden einschliesst.

2. Werbung der Studenten heißt bunte, interessante Präsentationen für die potentiellen Studenten. So genannter «Tag der offenen Tür» kann Nachfrage steigern.

Also, im Rahmen des Artikels wurde die Strategie entwickelt und Maßnahmen für ihre Realisation vorgeschlagen. Es sei bemerkt, dass das Erlernen der Fremdsprachen in der dynamischen Welt zur Notwendigkeit für die Menschen wurde. Das Institut der Übersetzer bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit, Fremdsprachen zu lernen, ein zusätzliches Diplom zu bekommen, Kontakte zu knüpfen. Die Einführung der vorgeschlagenen Strategie könnte das Problem der niedrigen Nachfrage lösen, die Tätigkeit des Instituts im Ganzen analysieren und bestehende Mängel beheben.

References

1. Арефьев А.Л. Национальные и иностранные языки в российской системе образования. Научное издание / Под ред. академика Г.В. Осипова – М.: Институт социально-политических исследований РАН, 2017 – 328 с.

УДК 378.2:811

Е.А. Сирина

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
Ухтинский государственный технический университет
г. Ухта, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ УРОВНЯ БАКАЛАВРИАТА ЧЕРЕЗ ДИСЦИПЛИНУ "ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК"

В статье рассматриваются универсальные компетенции, установленные модернизированными федеральными государственными стандартами высшего образования 3++ для программ бакалавриата и возможность их реализации через дисциплину «Иностранный язык». Проведен анализ компонентов коммуникативной языковой компетенции и установлены соответствия между универсальными компетенциями и компонентами коммуникативной языковой компетенции. Сделан вывод, что в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» у обучающегося могут быть сформированы шесть универсальных компетенций или их компонентов.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, универсальные компетенции, коммуникативная языковая компетенция, компоненты компетенции, рабочие программы*

E.A. Sirina

*Senior Lecturer at the Foreign Languages Department
Ukhta State Technical University
Ukhta, Russia*

UNIVERSAL COMPETENCIES DEVELOPMENT IN UNDERGRADUATES THROUGH ENGLISH LANGUAGE STUDIES

Abstract. *The paper deals with the universal competencies established by the modernized Federal State Educational Standards of Higher Education 3++ for baccalaureate programmes and considers the opportunities for their realization through the university foreign language courses. The communicative language competence and its components have been described and the correlations between the universal competencies and the components of the communicative language competence have been found out. The conclusion has been made that six out of the eight universal competences can be developed in learners through the university foreign language studies.*

Key words: *the Federal State Educational Standards of Higher Education, universal competencies, the communicative language competence, the components of the communicative language competence, curriculums.*

The Federal State Educational Standards of Higher Education (FSSES HE) 3++ has established a new set of eight universal competencies (UC) to be developed in undergraduates that are common and mandatory for all bachelor degree programmes. They include systemic and critical thinking (UC–1), development and

implementation of projects (UC-2), teamwork and leadership (UC-3), communication (UC-4), intercultural interactions (UC-5), self-discipline and personal growth (UC-6, UC-7), health and safety (UC-8). Universal competencies are developed through a variety of modules and courses of the undergraduate programmes both basic and elective ones as well as different types of practices.

The objective of the paper is to find out which of the eight universal competencies can successfully be developed in undergraduates through English (as foreign) language studies and how. To achieve the goal the following steps are to be undertaken: 1) to describe the communicative language competence and its components and 2) to correlate them with the baccalaureate FSES HE 3++ universal competencies.

According to the Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment “competences are the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions” and “communicative language competences are those which empower a person to act using specifically linguistic means” [1, p. 9]. The communicative language competence are further subdivided into components such as linguistic, sociolinguistic, sociocultural, discursive, strategic, and social competences.

The linguistic competence includes lexical, phonological, grammatical knowledge and skills and other aspects of language as system.

The sociolinguistic competence refers to the ability to find the best linguistic form to express the idea and achieve the goal or satisfy the intentions.

The discursive competence is based on the performance of such language activities as speaking, writing, reading, listening which involve reception and production of texts in oral and written forms through direct communication (interaction) or indirect communication (mediation, i.e. translation or interpretation).

The sociocultural competence refers to the knowledge of customs, traditions, culture, and other peculiarities of the foreign language country.

The social competence shows the desire and eagerness to communicate and interact with other people and keep the situation under control.

The strategic competence involves planning, setting a goal, controlling, correcting, and assessment. *Strategy* is directly dependent on the *task* and results in producing a *text*. As an example, a student whose *task* is to translate a text can think of different *strategies*: either to use a dictionary or the on-line translator, or he/she can ask his/her friend to use their translation in class, or think of an excuse to explain the teacher why he/she has not done the task. Whatever is the strategy it will bring about language activity and text processing (translation or editing, talk with a friend or the teacher). In English class tasks are mostly language-related and result in producing or receiving texts. Strategic competence is helpful in case of the speaker's limited resources (vocabulary or grammar) to communicate his/her ideas. At this point, he/she can use a more general word, description, paraphrase, gestures, or his own language words pronounced in a foreign-like manner.

Six universal competencies for undergraduates overlap with the communicative language competences and can successfully be developed through the university course of English language. Table 1 shows the correlation between the universal

competencies and the communicative language competences, as well as their brief description through the prism of English language studies.

Table 1. Correlation between universal competencies and communicative language competences

The title of the universal competency categories (groups)	The code and title of the universal competencies on the undergraduates' level	The correlating communicative language competences	<i>The general description of the universal competencies developed through English language studies</i>
Systemic and critical thinking	UC-1. Ability to search for information, to analyze and synthesize it, to apply the systemic approach in order to achieve the goal	Linguistic competence	Systemic and critical thinking while studying lexical, phonological, grammatical and other aspects of the foreign language (by comparing and contrasting it with the tongue language, by analyzing and synthesizing information).
Development and implementation of projects	UC-2. Ability to determine a range of tasks to achieve the goal, to find the best solutions for fulfilling the tasks in accordance with the law, restrictions, and available resources.	Strategic competence	The ability to determine a range of tasks to achieve the communication goals (informing, persuading, requesting, building relationship), and to find the best verbal and non-verbal means to fulfill the tasks
Teamwork and leadership	UC-3. Ability to socialize and work in a team	Social competence	The ability to socialize in a foreign language and work in pairs and groups.
Communication	UC-4. Ability to carry on business communication in written and oral form in the official language of the Russian Federation and (a) foreign language(s)	Communicative language competence	The ability to carry on business communication in written and oral form in a foreign language
Intercultural interactions	UC-5. Ability to perceive the intercultural diversity of the society in sociohistorical, ethical, and philosophical contexts.	Sociocultural competence	The ability to perceive the customs, traditions, cultural, political and other peculiarities of the foreign language country.
Self-discipline and personal growth	UC-6. Ability to control one's time, build and follow out the trajectory of personal growth based on the principle of life-long education.	-	Regular homework, referring to different sources of information, observing deadlines develop the ability to control one's time, build and follow out the trajectory of personal growth based on the principle of life-long education.
	UC-7. Ability to keep fit to carry on decent social and professional activities	-	-
Health and safety	UC-8. Ability to create and maintain safe living environment including emergency situations	-	-

The Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES HE) establish the competencies to be developed in undergraduates but it has been so far the task of the university's undergraduate programmes supervisors to decide how to distribute all the competencies required by the standard between the subjects and how many competences to assign to each curriculum. The prime competency to be developed in undergraduates during the English language course in accordance with FSES HE 3++ is that of communication (UC–4). Either it will be the only competency or there will be several of them fully depends on the undergraduate programmes supervisors.

Russian universities teaching staff of Foreign Languages Departments have to work out foreign languages curriculums for every baccalaureate programme. The curriculums for various baccalaureate disciplines differ in the number of credits and semesters, the number and category of competencies. Foreign language curriculums are based on FSES HE competencies rather than on the communicative language competences. They describe the stages through which the FSES HE competencies are developed in learners, and establish the outcomes that are expected at the end of the course. Although foreign language curriculums are based on FSES HE competencies, they are worked out with the reference to the communicative language competences, which is possible due to the fact that the communicative language competence components overlap with most of the universal competencies.

References

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Council of Europe Portal. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 9.05.2018).

Н.А. Стрекалова

*старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия*

РОЛЬ STEAM ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА БУДУЩЕГО

Статья посвящена вопросу применения STEAM образования в Российской Федерации и за рубежом. Автор раскрывает понятие STEAM образования, показывает значимость данного направления образования для подготовки специалистов будущего и демонстрирует примеры применения STEAM образования в России.

Ключевые слова: *подготовка специалистов будущего, STEAM образование, развитие образования в Российской Федерации, модернизация образования, кванториум.*

N.A. Strekalova

*Senior lecturer at the Linguistics and Cross-Cultural Communication Department
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia*

THE ROLE OF STEAM EDUCATION IN TRAINING THE SPECIALIST OF THE FUTURE

Abstract. *The article is devoted to the application of STEAM education in the Russian Federation and abroad. The author reveals the concept of STEAM education and shows the importance of this area of education for the training of the specialists of the future and demonstrates examples of the use of STEAM education in Russia.*

Key words: *training of specialists of the future, STEAM education, education development in the Russian Federation, modernization of education, kvantorium*

Currently, the education system of the Russian Federation is undergoing great changes, new state educational standards are introduced, educational programs are changed and new educational technologies are emerging. These changes are related to economic, social, technical transformations occurring in the world. The dynamic development of the modern economy, modernization of traditional industries and emergence of high-tech industries entail the change in the requirements to the future specialist.

According to the "Atlas of Emerging Jobs", created for the purpose of forming the "map of the future industrial brunches", absolutely new professions will emerge in the near future. We shall see a medical robot operator, a smart house infrastructure designer, a household robot designer, a nanomaterial designer and a science artist. [1]

In addition, according to the Employment Service data, growing demand in planning engineers, instrument-maintenance engineers, technicians, machine and equipment adjusters, and IT specialists was registered on the labor market in September 2017. [3]

However, technical professions are not popular with the applicants. Two thirds of graduates, having got the contract on employer-sponsored education, prefer to return money and not to practice the profession. [4]. The reasons for the unwillingness to receive technical education are as follows:

- 1) The fall of the prestige and attractiveness of the technical professions due to the domestic industry crisis in the 90s, early 2000s;
- 2) A distorted image of the engineering career;
- 3) Low professional level of science teachers;
- 4) Scarcity of technical study groups, robotics courses and computer courses for children and teenagers.

Based on the above reasons, the following ways to solve the problem can be formulated:

1. Close cooperation of industrial enterprises with comprehensive secondary schools within the framework of career guidance;
2. Professional development of science teachers;
3. Creation of science and technology education centers for young people, supplementary schools and robotics courses.

In this article, we will consider the STEAM education as a way to increase the popularity of technical disciplines among high school students.

In the contemporary and future world, it is not enough to be a one sphere specialist. Multidisciplinarity and the ability to manage interdisciplinary projects will be the main advantage of a specialist of the future; therefore the design of education programs that contribute to the formation of meta competencies becomes very

relevant. In this situation, the development of STEAM education becomes very important. The abbreviation STEAM stands for: S - science, T - technology, E - engineering, A - arts, M – mathematics. The founding researcher and creator of this education is the American teacher Georgette Yakman. In 2006, she developed the STEAM framework. In 2007 Georgette began to implement it as a technology teacher in middle and high schools. Later, she became a consultant helping to develop programs in US, Korea and China.

STEAM is aimed at forming children's interest in science and art from an early age. All STEAM disciplines involve creative processes. They do not use only one inquiry and investigation method. STEAM education provides the framework used for connecting the growing network of educational disciplines, businesses and communities to create adaptable citizen-involved, globally-responsible, reality-based programs for developing life-long functional literacy for all.

The main characteristics of STEAM-education are:

1. Students who are taught under the STEAM framework are not taught single the subject matter, but they are taught how to learn, how to ask questions, how to experiment and how to create.

2. STEAM empowers teachers to employ project-based training that crosses all 5 disciplines and fosters inclusive learning environment where all students are able to engage and contribute.

3. Educators using the STEAM framework combine disciplines, use close dynamic interaction between the modeling process and the mathematical and scientific content. It is done in order to blur the boundaries between modeling techniques and scientific thinking. Through this approach students are able to exercise both sides of their brains at once.

4. STEAM provides the opportunity for teaching the inter-relationships of how subjects are linked in real-life. It is more fun than traditional teaching styles and makes more sense to all types of training because it is based on the natural ways that people exercise when learning and investigating things. It promotes the development of students' interest in science and technical disciplines.

5. STEAM teachers use an applied approach which allows explaining and demonstrating scientific phenomena and mathematical processes through real examples. Students learn about science through the practical application of scientific knowledge in real life.

6. STEAM-education is aimed at developing the students' skills of critical, logical, imaginative, creative thinking, conducting experimental research. It develops their skills to apply creative approach to solve real-life problems relying on scientific knowledge.

According to the results of Forbes, in 2016 most of all STEAM graduates were in China (4.7 million), in India (2.6 million) and in the USA (568,000). Russia took the 4th place with 561,000 graduates.

The Russian Federation also understands the importance of this type of education for the future of the country, therefore STEAM centers are opened, supplementary education programs are being developed, and robotics courses are being created in schools. For example, the project "STEAM Academy 2030" will be

launched on the basis of Moscow school № 2030. This project will allow Moscow pupils to use advanced project and research works in learning and expand their capabilities in the field of computer science, robotics, mathematics, science and others. This project is the third center of this kind; earlier such centers were created in Petrozavodsk and Novosibirsk. [2] Within the framework of the federal education development program, 19 regions implemented the project of children's technoparks "Kvantorium" in 2016. At least 17 regions launched them in 2017. Children's technoparks named "Kvantorium" are specially organized platforms equipped with high-tech modern equipment, on the basis of which additional natural-scientific and engineering-technical training of schoolchildren is conducted. The main goal of opening and developing the "Kvantorium" network throughout Russia is to prepare new highly skilled engineering personnel; develop, test and implement innovative technologies and ideas. Twenty thousand children study in children's parks on an ongoing basis. The technoparks offer classes for talented and interested children in such sections as Aerokvantum, Autokvantum, Biokvantum, Energykvantum, Virtual and Augmented Reality, Robotokvantum, Cosmokvantum, Geokvantum. They also provide teachers with educational sessions, organized competitions and contests.

To improve the teachers' qualifications refresher courses are held and forums are created. For example, the educational forum "Science of Art and the Art of Science: STEM vs. STEAM" is a free program for teachers, where educational events related to innovations in teaching science, technology, engineering, arts and mathematics take place every day.

In recent years the focus on the need in school-leavers better prepared for higher education has been growing globally. It is necessary to arm students with the skills and knowledge they will need to be successful innovators in the 21st century. STEAM completely fulfills this need.

Список литературы

1. Атлас новых профессий. - [Электронный ресурс]. URL: <http://atlas100.ru/about/> (дата обращения 11.01.2018).
2. В России запустят проект «STEAM Академия 2030». - [Электронный ресурс]. URL: <https://kulturologia.ru/blogs/show/steam2030/> (дата обращения 16.01.2018).
3. Дорохова В., Евстигнеева А. Инженеры стали самыми востребованными на рынке труда // Известия. – 2017. - 16 октября [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/658198/alina-evstigneeva-valentina-dorokhova/inzhenery-stali-samymi-vostrebovannymi-na-rynke-truda> (дата обращения 11.01.2018).
4. Трухин А. Как заставить молодежь пойти в инженеры // Российская газета - Экономика Поволжья №6655 (84). – 2015. – 23 апреля [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/04/23/reg-pfo/kadry.html> (дата обращения 11.01.2018).

И.В. Турова
преподаватель кафедры иностранных языков
Ухтинский государственный технический университет
г. Ухта, Россия
I.V. Turova
Language instructor at Foreign Languages Department
Ukhta State Technical University
Ukhta, Russia

APPLICATION OF DISTANCE TECHNOLOGIES WHILE TEACHING BUSINESS ENGLISH TO MASTER'S DEGREE STUDENTS AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Abstract. *Global changes on all society levels require new approaches in education as well. Distance learning based on telecommunication interactive technologies is an integral part of new academic structure and can become a real alternative to traditional education for students of non-linguistic universities. The article touches upon the technique of teaching Business English with application of electronic resources which helps to train qualified experts with a good command of Business English which is considered to be one of professional competence criteria.*

Key words: *Business English, methods of teaching foreign languages, non-linguistic university, professional competence, telecommunication technologies.*

In modern conditions a good command of Business English is of great interest for a wide range of people: experts, businessmen, entrepreneurs, professors, teachers and students. This interest is caused, first of all, by development of economic, political and trading mutual relations between countries and in this connection by considerable expansion of Business English sphere of application as the language of international communication.

The necessity to be a worthy participant of intercultural communication is increasing nowadays as Business English is penetrating in all kinds of mutual relations at all levels: between public authorities and the population, between countries, regions, cities, organizations, establishments, between the individual and the society. In this connection it becomes of utmost importance to be able to write business letters, to give presentations, to negotiate with business partners and make telephone conversations with great competence and quality. Master's degree students being taught at non-linguistic universities understand perfectly that in modern conditions of market system when more and more foreign joint venture companies appear on labour market mastering of Business English becomes one of priority factors while employment.

Therefore perfect skills of Business English are one of the most important criteria of master's degree students' professional competence.

There are some reasons that explain why the problem of teaching Business English at non-linguistic university is actual in modern methods of teaching foreign languages. Let us consider them.

First, to master the course of study "Business English" we have only 72 academic hours from which 40 hours are intended for students' independent work. However for this short period of time students are required to possess a number of cultural and professional competences.

Second, the majority of master's degree students are working and studying at the same time. They are usually taught on the individual scheme and do not have the possibility to attend even these few academic practical classes, studying the course independently most of the time.

Third, students taking the Master's course at university have an inadequate level of business English speaking abilities that also represents certain difficulties for training specialists. The author's personal teaching experience shows that most students are not able to select lexical units typical for business speech correctly, they cannot structure their oral or written speech and have no or very low skills to negotiate with business partners make phone calls or give presentations.

For the foregoing reasons teachers of our department are in constant search of effective ways and training methods of Business English. For instance, in our university the technique of teaching this course using electronic resources is successfully applied. The given approach to training does not only motivate development of Business English speaking abilities but also compensates unfavorable training conditions such as few academic hours, various students' backgrounds, low motivation to study the course and the absence of natural language environment for using the language as communication means [1, p. 56].

It should be mentioned as well that in terms of prompt development of information and communication technologies and their wide application in the sphere of business the ability to use computer technologies in a professional context becomes real necessity, therefore their inclusion in the academic process is necessary for developing professional competence and optimization of Business English teaching methods.

As for the author of the article, she has made the distance-learning course of business English for Master's degree students of various specialties. The content of the electronic course completely corresponds to the volume provided by the steering document for developing Business English skills and abilities. Students master business topics independently and at leisure time.

This course is organized according to the purposes, principles, training conditions and the requirements to professional, social and household activities. Students develop writing skills including business letters, e-mails, written reports, personal documents and speaking abilities which imply giving presentations, telephone conversations, interviews and negotiations.

In conclusion it should be pointed out that global changes on all society levels require new approaches in education as well. Telecommunication interactive technologies are an integral part of new academic structure. Distance learning based on these technologies can become a real alternative to traditional education for students of non-linguistic universities. This approach gives the possibility to organize academic activities for each student with effective feedback, interactivity, individuality and differentiated method to the process of education. All above-mentioned provides high motivation to learning and makes favorable conditions to develop independence and language skills.

The technique of teaching Business English with application of telecommunication technologies helps to train qualified experts with a good

command of Business English which is considered one of professional competence criteria.

References

1. Borisova O.V., Lozhkina T.V., Turova I.V. Designing a supplementary electronic resource as part of teaching a foreign language // Russian linguistic bulletin, 2016. – № 3 (7). – С. 55-57.

V.M. Tyrina
PhD Candidate
Hellenic American University
Nashua, NH, USA

DEVELOPING ORAL VOCABULARY AND EXPRESSIVE LANGUAGE SKILLS OF YOUNG CHILDREN THROUGH DIALOGIC READING

Abstract. *Dialogic reading (DR) has repeatedly demonstrated benefits for early language and literacy development. Although much is known about the effects of DR on children, little attention has been paid to its role in the development of oral vocabulary and expressive language skills of young children, specifically of a preschool age. In the current study, the structure of DR sessions accompanied by a series of prompt techniques was the focus of research. Results of the study indicated that DR is effective for the oral vocabulary and expressive language development of young children, specifically of a preschool age, when the students' language acquisition is facilitated through a series of prompts.*

Key words: *dialogic reading, early language and literacy, vocabulary development, expressive language skills, educating preschool students.*

Literature review

DR has been in the focus of research for the past 26 years. It is an interactive picture-book reading technique developed in the late 1980s by Whitehurst and colleagues. DR refers to a specific, systematized approach to shared book reading in which the goal is to transition children from the role of passive to active participants of early reading experiences. Some research has been conducted with a purpose to find out what role adult caregivers play in the DR experience (Briesch et al, 2008; Mol et al, 2008). Mol, Bus, De Jong, and Smeets focused their research on the quality of shared book reading among parents and their 2-to 6-year-old children. Their findings revealed that not only did the exposure to a story promote language development, but it was also important that parents stimulated active involvement by eliciting verbal responses to the story with the help of open-ended questions. There was found evidence that frequency with which DR was used was also important. The study supported the fact that DR with older children did not have as great an impact as DR with younger age groups. One of the reasons for that was that parents failed to adapt the technique to older children. There was made a conclusion that a set of specific techniques for reading needed to be developed with children aged 4 to 5 years alongside a set for reading with children aged 2 to 3 years. It was suggested that older children needed less help and support to remain attentive. They depended less on adults because they were more inclined to initiate dialogue when they did not

grasp the story content or were deeply affected by events. They might also have had sufficient linguistic skills and knowledge to sustain interest in the story without a parent focusing their attention by asking questions and providing explanations. However, it was admitted that there were no studies demonstrating that older children indeed responded differently to DR compared with younger children.

Another question raised in the reviewed literature was how to teach DR techniques to parents and teachers in home and classroom environments. The goal of Briesch, Chafouleas, Lebel, and Blom-Hoffman's research (2008) was to reach large populations of caregivers. Their study focused on video-based DR training to support adults' use of effective shared book-reading strategies. Video instruction was given a preference as opposed to individual live instruction because there had been found evidence that it reduced the costs, increased the ease of training, and that children whose parents received videotaped training experienced gains in expressive vocabulary that were similar to, if not greater than, those of children whose parents received live training from a researcher. In the study, caregivers of preschool-aged children were taught to use different strategies via a commercially available training video (RTTT; Pearson, 2002). Results indicated that videotaped training was effective at teaching select DR strategies to typical caregivers, who could maintain use of those strategies over 6 months without external support or follow-up from researchers.

Dixon-Krauss, Januszka, and Chae (2010) in their turn constructed a Dialogic Reading Inventory (DRI) to have a more valid and reliable instrument to measure parent and child book interactions. Twenty-three parent-child dyads participated in the study. The two picture books read by the parents contained two text patterns: a repetitive language pattern, in *Wheels on the Bus* (Raffi, 1988), and a cumulative sequence pattern, in *Where's Spot?* (Hill, 1980). Each of the parent-child dyads was videotaped reading one of the storybooks. The 23 videotaped sessions were scored and analyzed by five graduate student raters. Three independent raters were used to check interrater reliability. The DRI items were grouped into four categories and revised to reflect current reading theory. They were print awareness/alphabet knowledge, phonological awareness, comprehension/vocabulary, and attention to text. Results from the reliability calculations, content validity process, and factor analysis indicated that the DRI was a viable tool for assessing adult and child reading behaviors during dialogic reading episodes.

According to Morgan and Meier (2008), DR is a scientifically validated storybook reading intervention that is known to boost at-risk children's oral vocabulary skills. Its use is a potential way to help children avoid both later reading failure and the negative outcomes associated with poor behavior. Their research was focused on understanding why poor language skills might cause poor behavior; dialogic reading's potential to improve children's oral language skills, and ways of using dialogic reading in a classroom. The findings demonstrated how a teacher could establish a schedule for using DR as an emergent literacy intervention to improve children's oral literacy skills. Their sequence and types of prompting and responding techniques have a practical value for early childhood educators and require to be validated in an experimental-type assessment.

The purpose of the current research was to identify how dialogic reading affects language and literacy development of preschool children. Specifically, how DR affects children's oral vocabulary and expressive language skills. The following goals were in the focus of the study:

Determine DR's potential to improve children's oral vocabulary and expressive language skills as well as ways of using it in a classroom.

Select books for DR sessions that meet specific criteria.

Develop a set of effective DR techniques for this particular age group for the classroom environment.

Establish a schedule for using DR as an emergent literacy intervention to improve children's oral vocabulary and expressive language skills.

Determine a sequence and types of prompting and responding techniques.

Develop a valid and reliable instrument to measure teacher and child book interactions.

Collect and analyze collected data, derive outcomes, determine contribution to the field and limitations to the study.

Methods

Participants

8 children with and without special needs (4 and 4 accordingly) of both sexes aged 4-5 participated in the study. All of the participants were students of Child Development Services (CDS) Opportunities Preschool. The number of the participants was determined by the nature of the research subject – evidence-based practices show that dialogic reading is most effective when it is implemented in small groups, six or fewer children. Children with a diagnosis of Autism were not included in the study because DR effectiveness with this category of students can be proved only in a longitudinal study. According to Sherman students with autism, PDD and Aspergers Syndrome often have difficulties in language comprehension, compliance or cooperation, and these difficulties may interfere with measuring the cognitive abilities the assessors are targeting. Measurement of their intelligence, and therefore language acquisition is complex, thus requires innovative interpretation and careful examination (2007). Thus, preference was given to typically developing children as well as children with ADHD, a hearing impairment, Cerebral Palsy, and speech and language impairments.

Materials

10 books were selected for 10 dialogic reading sessions, one of which was selected to determine a baseline. Criteria for books selection for DR sessions were based on recent research and recommendations for DR implementation in a classroom setting. Some of the criteria included choosing books with clear and varied illustrations but minimal text, vocabulary developmentally appropriate, well depicted in the illustrations and novel to the students. Below is a list of the books used in the study:

“Clifford and the big storm” by Norman Bridwell

“Clifford's puppy days” by Norman Bridwell

“Clifford's first school day” by Norman Bridwell

“Clifford's the firehouse dog” by Norman Bridwell

“Clifford goes to Hollywood” by Norman Bridwell
“Clifford at the circus” by Norman Bridwell
“A day at the circus” by Ollie Bollic
“Tell the time with Tic-Toc the clown” by Paul Bennell
“Rosie’s walk” by Pat Hutchins
“Do you want to be my friend?” by Eric Carle

The books were read in the sequence mentioned above. The sequence was determined by the amount of the text in the books, specifically some text to minimal text to no text.

Procedures and data collection:

To determine the effectiveness of DR sessions baseline was determined in oral vocabulary and expressive language skills. DR sessions were conducted in a group of four for the period of 2 weeks in the morning (experimental) group while shared reading sessions were conducted in the afternoon (control) group of four children accordingly. Maximum amount of reading sessions constituted 10 sessions a week, maximum 10 minutes each. In the experimental group children’s language was facilitated through a series of prompts. The goal was to have a conversation (i.e., dialogue) about the book when the adult talked less and the children gradually increased their expressive language by talking more. Duration of dialogic reading sessions varied depending on the book’s length and children’s readiness to move on to the next level. Specific procedures and prompts described in detail by Morgan and Meier were implemented in DR sessions. Those procedures (known by their acronyms, CROWD and PEER) were based on the initially developed by Whitehurst and colleagues techniques that help target children’s oral language, listening, and expressive language skills. They are: completion prompts, recall prompts, open-ended prompts, why– prompts, distancing prompts, prompting the child to label objects in the book’s pictures and talking about what’s going on in the story, evaluating the child’s verbalizations, expanding the child’s verbalizations, and repeating expanded verbalizations.

Participants of the control group were read the same books as the students of the experimental group but they took a more passive role of listening as the teacher didn’t facilitate their language through a series of prompts; the teacher occasionally pointed out pictured vocabulary.

To measure teacher and child interactions during dialogic and shared reading sessions, State of Maine Early Childhood Learning Guidelines in the Early Language and Literacy Domain were used, specifically guidelines in comprehension/vocabulary, communicating and listening, and book knowledge and appreciation. Assessment of the teacher and child reading interactions were primarily based on observations conducted during dialogic and shared reading sessions. In addition, anecdotal notes were taken following the sessions. The focus of observations was on children’s oral vocabulary and expressive language skills. All dialogic and shared reading interactions were tallied on a daily basis.

Results

The baseline data revealed that the children’s oral vocabulary and expressive language skills use was somewhat low across participants in both experimental and

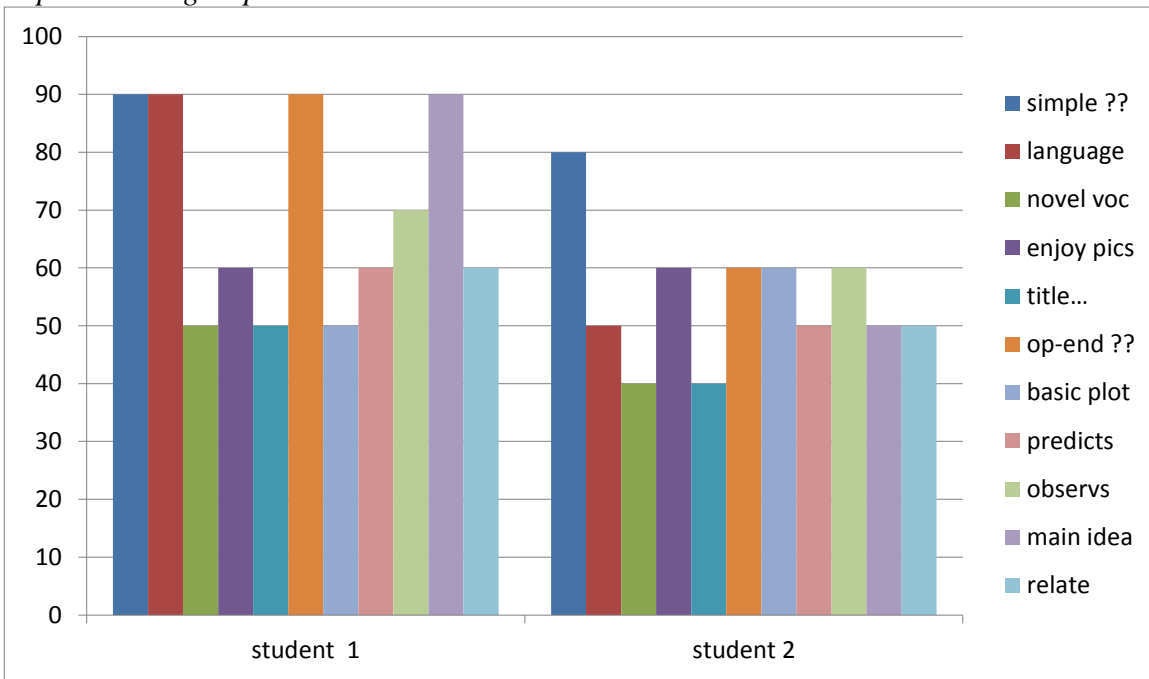
control groups. It was determined that participants in both groups were unable to use language to communicate information, experiences, and feelings, use novel vocabulary from the book. They didn't seem to enjoy experiences with the pictures from the book, didn't understand that the book had a title, author, and illustrator. It appeared they didn't understand the basic plot by retelling the story or responding to the teacher's questions, couldn't make reasonable predictions about what would happen next. Participants didn't make observations about the use of words or pictures, didn't understand the main idea by saying what the book was about, and couldn't relate the story to their own experiences.

Intervention included 9 DR sessions in the experimental group and 9 shared reading sessions in the control group. DR sessions were broken down into three levels based on Lonigan's model of teaching DR with a purpose of engaging young children in conversations about the books read to them. Each level included specific for that particular level techniques.

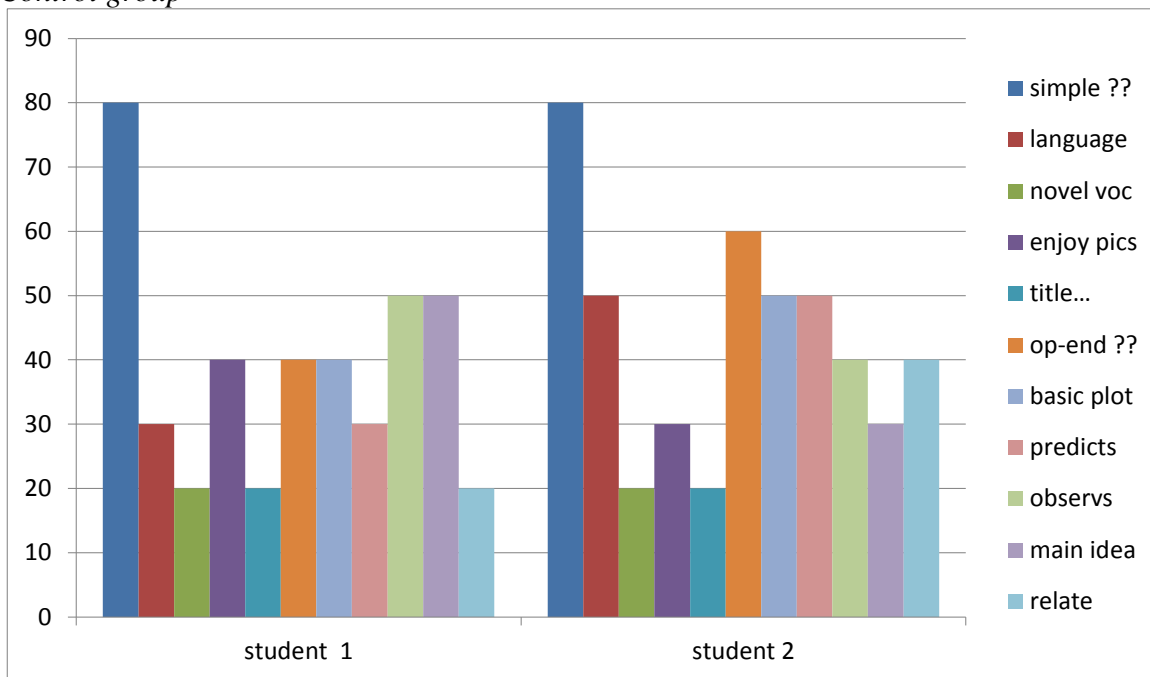
The purpose of level 1 was to introduce specific selected vocabulary words and to facilitate the students' language acquisition through scaffolding. The teacher didn't read the text, but instead focused on illustrations. After posing basic labeling questions (e.g., What's this?) the teacher followed up with an attribute and/or function question (e.g., What color is it?) The children repeated the new words or phrases individually or in chorus. Nonverbal children could just point to the picture or answer yes/no questions. When most of the students could label at least 75% of the target vocabulary in a book, the teacher proceeded to level 2. The purpose of level 2 was to create opportunities for students to practice the new vocabulary they had learnt and to encourage longer responses. The teacher asked open-ended questions (e.g., What do you see here? What's happening on this page?). The teacher encouraged the students to expand their responses. The teacher may have said Tell me more or What else do you see? Expansions helped the students add a few more words to their answer. Then the teacher moved on to level 3 with the same book. At this level students were encouraged to relate the story to their own experiences. Students shared their own experiences thus practicing the new vocabulary and expressive language skills.

After the data had been collected and added to the tables following each reading session, successful opportunities were counted, which were later converted into %. For instance, 8 successful opportunities constituted 80%. Comparative graphs were created to demonstrate oral vocabulary and expressive language skills of the participants of the experimental group in comparison with those skills of the control group participants. Those graphs are presented below.

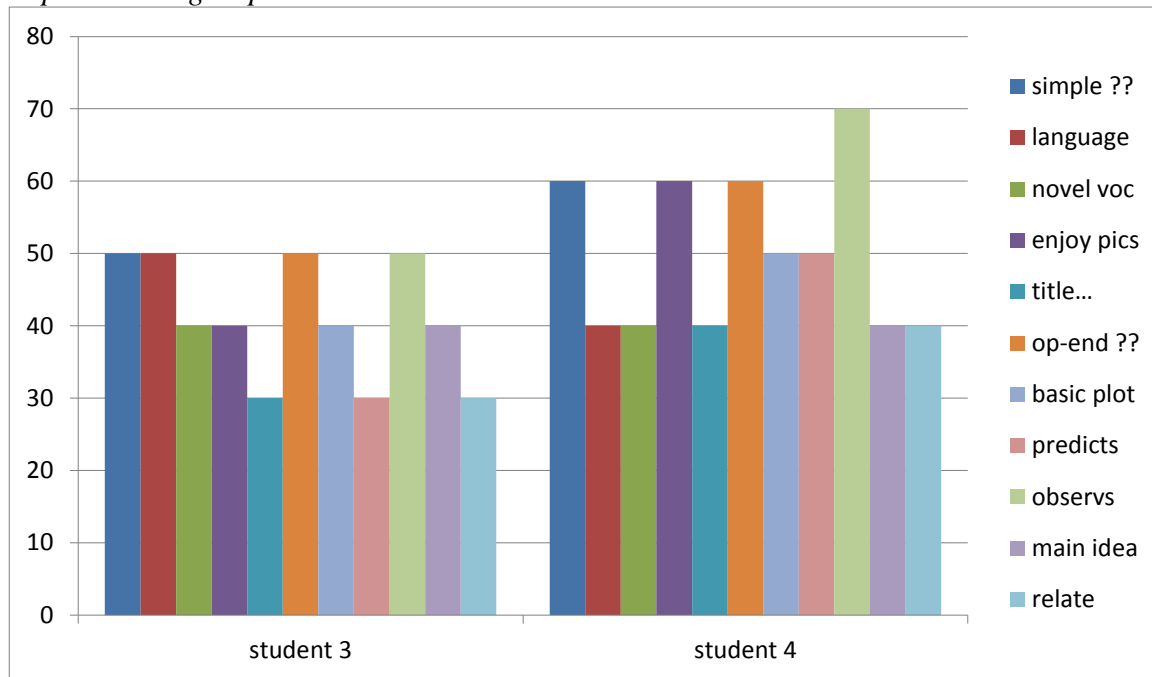
Experimental group



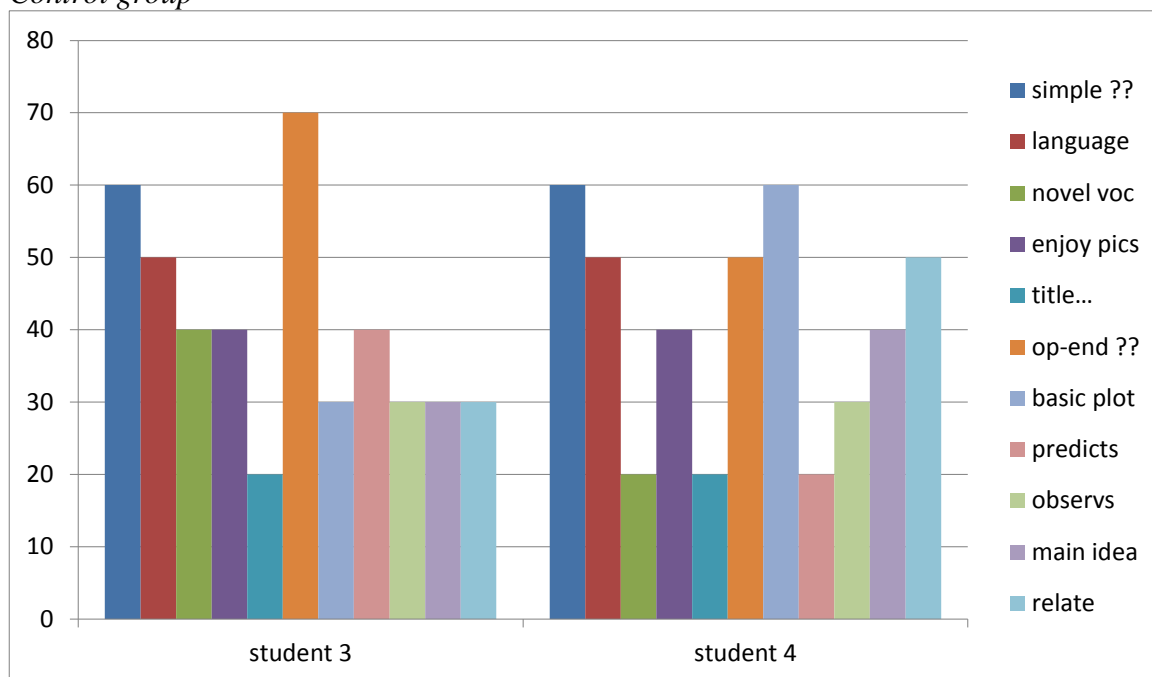
Control group



Experimental group



Control group



Participants of the experimental group showed much higher results than participants of the control group. The means of the students' successful opportunities of the experimental group were 69.1, 54.5, 40.9, and 50.0 while the mean of those of the control group were 38.2, 42.7, 40.0, and 40.0. Results indicated that DR technique is effective for the oral vocabulary and expressive language development of young children, specifically of a preschool age, when the students' language acquisition was facilitated through a series of prompts. The three levels of DR consisting of preteaching vocabulary with the focus on illustrations and scaffolding, practicing the new vocabulary and expanding on it, and relating knowledge to experience by encouraging and facilitating conversations about those experiences proved to be highly effective when conducted in small groups of children.

Discussion

Unlike other studies, the purpose of the current study was not to determine the role of the caregivers in teaching young children vocabulary and language skills, rather the role of the particular structure of DR sessions conducted in a classroom setting and systematic use of prompts in a specified earlier sequence.

The findings of the current study are valuable in that they focus on the systematic use of the prompts in a particular order in accordance with Lonigan's model of teaching DR for the purpose of engaging young children in conversations about the books read to them. Results are reliable due to the fact that all DR and shared reading sessions were conducted by the author, who did the research and got a special training in the topic. All DR scores were obtained in a live situation vs. videotaped session. Data were collected following each reading session and added to the table of the corresponding group. The findings are valid because the teacher-students interactions were measured with the help of State of Maine Early Childhood Learning Guidelines in the Early Language and Literacy domain, specifically guidelines in comprehension/vocabulary, communicating and listening, book knowledge and appreciation. Those were specified to determine how DR affected children's oral vocabulary and expressive language skills.

In the current study, participants of the experimental group were offered a series of prompts that helped target their oral language, listening, and expressive language skills. Participants of the control group were offered regular shared reading sessions, where the teacher did not facilitate children's language through a series of prompts. Results indicated that DR is an effective tool in developing oral vocabulary and expressive language skills of young children, as the number of successful opportunities in the experimental group exceeded those of the control group participants. It appears students of the control group could benefit from the same techniques and therefore DR sessions could be recommended to them as well.

Limitations

The findings of the current study are limited in that results are based on data from 8 students with and without special needs, aged 4 and 5 years. There is no evidence that similar results would emerge with students aged 3 years as well as with larger groups of 5 or 6 students.

Implications for research

Although experimental results have demonstrated the positive effects of DR as a whole on children's oral vocabulary and expressive language skills, it is still unclear whether all the nine prompts/ techniques employed in DR sessions are equally important in facilitating children's language skills. It is therefore important that future research focuses on the integrity with which DR strategies are used. Study conducted with a different category of students, such as students on ASD vs. typically-developing students or students with special needs whose cognitive functioning is higher, may reveal new facts and may offer a new sequence in teaching DR. A study that would focus on the fading prompts technique necessary following DR intervention may also be of a great interest.

References

1. Briesch, A., Chafouleas, S., Lebel, T., & Blom-Hoffman, J. (2008). Impact of videotaped instruction in dialogic reading strategies: an investigation of caregiver implementation integrity. *Psychology in the Schools*, 45 (10), 978-993.
2. Callaghan, G., Madelaine, A. (2012). Leveling the playing field for kindergarten entry: Research implications for preschool early literacy instruction. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (1), 13-23.
3. DePoy, E., & Gilson, S. (2008). *Evaluation practice*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 237.
4. Dixon-Krauss, L., Januszka, C., & Chae, C.-H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 266-277.
5. Flynn, K. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading. *Teaching for Exceptional Children*, 44 (2), 8-16.
6. Maine Department of Health and Human Services. (2002). *State of Maine Early Childhood Learning Guidelines*. Augusta, ME: Author.
7. Mol, S., Bus, A., De Jong, M., & Smeets, D. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19 (1), 7-26.
8. Morgan, P., Meier, C. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52 (4), 11-16.
9. Sherman, D.A (2007). *Autism: Assessing your child's rights to a special education* (1st ed.). Oxford Churchill, 51-74.
10. Vukelich, C., Christie, J., & Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc., 62-63, 132-133.
11. Whalon, K., Hanline, M.F., & Woods, J. (2007). Using interactive storybook reading to increase language and literacy skills of children with Autism Spectrum Disorder. *Young Exceptional Children*, 11 (1), 16-26.
12. Whitehurst, G., J., Falco, F., L., Lonigan, C., J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaka, M., C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Development Psychology*, 24, 552-559.

V.M. Tyrina
PhD Candidate
Hellenic American University
Nashua, NH, USA

TEACHING ENGLISH LANGUAGE LEARNERS LITERACY USING A BALANCED APPROACH

Abstract. *The article explores the role of a balanced approach to teaching English language learners. This approach allows both auditory, visual, and kinesthetic learners succeed in the classroom. The study draws a comparison between a whole-language and a phonics approaches to literacy instruction. These approaches enrich students' reading and writing experiences and allow students to learn in different ways. Balanced approach to language acquisition goes beyond literacy instruction. It comprises features of the sociocultural theory with the emphasis on collaboration with others and the audiolingual method with its imitation, repetition, modeling and drills. At the core of the balanced approach is the whole-part-whole model which provides a framework for integration and application of skills in context. Moreover, it incorporates tasks that involve problem solving and reasoning, thus offering cognitive challenges that allow students to progress in language learning. Finally, balanced approach balances teacher-directed instruction and student-centered activities.*

Key words: *literacy instruction, balanced approach, whole-language approach, phonics, teaching English language learners.*

I started my search for a “perfect approach” that would combine the advantages of the existing methods, particularly those developed as a result of the behaviorist and interactionist theories of language acquisition. I have been able to research a balanced approach in literacy instruction, which offers a compromise between a Whole Language and a Phonics approaches. Balanced literacy instruction is a term more familiar to literacy specialists and elementary teachers. However, it is critical in the English language learners’ world. It all started with the “look-say” method, then came a phonics approach, and finally whole language made a great appearance in the 1980s. Proponents of phonics believe that understanding the relationship between letters and sounds is essential for understanding. Phonics emphasizes important skills such as decoding words through sound and spelling so that students can move smoothly through the passage. Children who are analytical and auditory learners seem to do best with phonics instruction. To them a whole language approach is not structured enough. According to Cummins, specific phonological, literacy and grammatical knowledge is related to discrete language skills, which students acquire as a result of direct instruction and both formal and informal practice [2, p.65]. ELL students should be explicitly taught these skills along with spelling, capitalization, and punctuation. But among ELL students there are tactile and visual learners too. Whole language instruction seems to be more appropriate for them. Here the emphasis is on constructing meaning through the written word and then expressing the meaning through writing. In a whole language environment students learn through hands-on learning and interacting with peers. The truth is that children often learn best through a combination of strategies. That is why balance literacy is thought to be the key.

While in the Whole Language approach the focus is on comprehension and appreciation provided with simple, predictable and repetitive texts, in the Phonics approach a great emphasis is placed on reading precision, and students are explicitly taught reading rules. Although the two approaches to literacy instruction reflect very different underlying philosophies and stress very different skills, both approaches should take place in the classroom as they don’t contradict each other but rather enrich students’ reading and writing experiences and allow students to learn in different ways. Reading experts are now recommending a balanced approach [1, p. 2]. Reading programs now blend both phonics and literature. They include explicit instruction on phonemic awareness (the ability to discriminate speech sounds in words), phonics (specific letter-sound correspondences), reading fluency, vocabulary, and comprehension [4, p. 178]. Balanced literacy involves teaching by reading to students, having students read independently, and reading with students. Research suggests that more and more teachers nowadays use a balanced approach, blending phonics and skills instruction with holistic principles and practices [1, p.3]. They spend moderate amounts of time on reading strategy instruction as well as reading aloud to students, shared reading, guided reading, independent reading, modeled or interactive writing, shared writing, guided writing, and independent writing. The

challenge for many teachers who support balanced literacy is to find a balance and a sequence most effective for students with differing abilities. Should phonics instruction occur prior to whole language instruction? The answer might be in the attempt to customize instructional strategies to individual children's needs—rather than creating lessons based on a philosophy or approach; teachers can examine a child's development in reading and respond with appropriate instruction. Balanced approach offers variability and flexibility to meet the needs of all the learners no matter what their background is, levels of knowledge, verbal skills, motivation, or reasoning abilities. Balanced literacy in particular and balanced instruction in general is deep-rooted in the belief that teachers should be constantly aware of students' individual needs and progress. Teachers can use a variety of assessment tools, such as teacher observations, oral reading samples, writing samples, spelling samples, portfolios as well as standardized and other tests. It is inaccurate to believe that a balanced approach includes only reading and writing. Listening and speaking are also the areas of emphasis in balanced instruction.

Balanced approach to language acquisition goes beyond literacy instruction. It comprises features of the sociocultural theory with the emphasis on collaboration with others and the audiolingual method with its imitation, repetition, modeling and drills. Vygotsky's zone of proximal development suggests that when working in collaboration with others an individual can accomplish more than what he or she could accomplish without it [6, p. 39]. Students benefit most when they interact in socioculturally meaningful activities and are offered tasks that are slightly above their ability level. They rely on scaffolds that help them to be confident and successful. In speaking, for example, conversational scaffolding with modifications in the form of prompting questions and models could assist students with communication. Teachers can meet the needs of diverse learners by adjusting the level of support and the intensity of instruction. When students learn a new skill, they require a considerable amount of support, but the support fades as the learner becomes more competent. In reading and writing scaffolding instruction makes learning easier as it provides students with opportunities and support for students to use and extend their learning in functional reading and writing. Examples of scaffolding are story mapping, which helps students to think about how the different story elements work together (characters, setting, problem, main events, and resolution), character sketching to help students focus on how the main character's personal traits often direct the action of the story, and cooperative group discussions to help students understand confusing concepts. Balanced approach is based on complex learning in that the instructional practices operate in all of the four domains, such as listening, speaking, reading, and writing. The skills are taught explicitly and in a tandem with other area skills, for instance the efforts of the listening activity could be on listening comprehension for the main idea but could shift to speaking on the topic, or the text could be used for teaching expressive reading which could turn into a topic for writing.

At the core of the balanced approach is the whole-part-whole model which provides a framework for integration and application of skills in context [1, p. 3]. It replicates the way people learn anything new. "To start, students or adults need to see the big picture (the first whole), what "it" is and why it would be useful to learn such

a thing. Then learners ask, “So exactly what do you have to do?” and they discover specific parts and skills that make up the whole idea. Finally, they are able to successfully assemble the parts into their entirety (the second whole). When the entire concept is understood, the details make sense and are relevant; they can be applied correctly within the overall concept” [1, p. 3]. For example, in literacy the first “whole” involves the idea that print represents spoken language and is used to communicate meaningful thoughts. Children become aware of print in books, magazines, signs, notes, advertisements, computer or I-Pad apps, etc. The parts in whole-part-whole instruction—the specific reading skills and strategies—need to be taught. For children, whether native speakers or second language learners need to learn these skills explicitly through direct and systematic instruction. Even if they have some literacy knowledge in their native language, the transfer of skills might not happen automatically so they need to learn how to connect new information with what they already know. Explicit instruction provides sustained, focused practice to enable students to learn and use strategies effectively. In it teachers explain, model, think aloud, demonstrate, and guide students to learn and apply skills. Students with learning disabilities, English language learners, and many students who struggle with reading for a variety of reasons often find it difficult to infer a process or generalize a rule from a simple discussion or one or two examples. They benefit the most from direct instruction. Instruction does not end on the skills formation. In a balanced classroom, skills are not decontextualized (taught or used out of context) for very long. Children need to learn to use that knowledge in a purposeful way to be able to understand the big picture. For instance, children need to write whole compositions for real purposes, use precise vocabulary to communicate, and speak and listen in real situations. Cummins describes the theoretical framework of the academic skills formation for English language learners where the academic task progression ideally goes from context-embedded, cognitively undemanding tasks to context-embedded cognitively demanding and then to context-reduced, cognitively demanding [2, p. 71]. Cognitive challenge is essential for academic growth to be pushed beyond what students already know and can accomplish. Contextual supports are necessary to meet the cognitive challenge. Discreet language skills so important for our students are developed in context-reduced, cognitively undemanding activities. All these activities take place in a balanced classroom. Their amount depends on the students’ accomplishments and needs.

Complex learning incorporates tasks that aim at integration of skills and knowledge, exhibit a high variability, that are organized in an easy-to-difficult progression, and offer diminishing learner support [3, p. 247]. In addition, activities are offered in order to reach a very high level of automaticity, therefore, they provide a huge amount of repetition. Repetition as well as other forms of support fades as learners gain more expertise. Moreover, a special role is placed on learning tasks that involve problem solving and reasoning, thus offering cognitive challenges that allow students to progress in language learning.

Finally, balanced approach balances teacher-directed instruction and student-centered activities. “The last component fits quite easily into the definition of balanced instruction, and choice and autonomy are important in balancing the

classroom climate” [1, p. 10]. Students’ interests, their ability to make choices, and a degree of autonomy about daily activities are those constituents that make a difference in the classroom. Classrooms that allow for choice have a positive climate. Students can pick books for literacy circles, select a topic for a project in a small group, sort individual projects for the portfolio, decide which spelling words to add to their list, and even choose an activity for assessment. Again, the ratio of teacher-directed to student-choice activities can be adjusted depending on the students’ abilities, their needs, and interdependence of the class.

References

1. Burns, B. (2006). *How to teach balanced reading and writing (2nd ed.)* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
2. Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd ed.)* Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
3. Kirschner, P. & van Merriënboer, J. (2009). *Ten steps to complex learning: A new approach to instruction and instructional design*. In T. L. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp. 244-253). Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Peregoy, S. & Boyle, O. (2013). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K – 12 teachers (6th ed.)* Boston: Longman.
5. Tompkins, G. (2009). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach (5th ed.)* N.Y.C.: Pearson.
6. Zuengler, J., Miller, E. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, Vol. 40, N. 1, March.

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 81'42:811.133.1

Ю.Ю. Барышникова

к. филол. н., доцент

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

О.О. Малютина

студентка 5 курса Института иностранных языков

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

НЕКОТОРЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В данной работе рассматриваются особенности языка коммуникации в условиях виртуального пространства, используемого франкоговорящими пользователями. Основное внимание уделяется таким аспектам, как сущность интернет-сленга; характеристика виртуальной коммуникации; способы словообразования интернет-сленгизмов. Авторы работы описывают результаты анализа собранного материала и предлагают собственную классификацию.

Ключевые слова: *виртуальная коммуникация, сленг, аббревиация, инициальные слова, акронимы, замена букв по фонетическому сходству.*

Y.Y. Baryshnikova

PhD, Associate professor

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin

Syktvykar, Russia

O.O. Malyutina

5th year student

the department of Foreign languages

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin

Syktvykar, Russia

SOME LINGUISTIC FEATURES OF THE LANGUAGE OF VIRTUAL COMMUNICATION IN THE EXAMPLE OF THE FRENCH LANGUAGE

Abstract. *In this article the peculiarities of the language used by French-speaking users when communicating on the Internet are described. The main attention is paid to such aspects, as: concept of Internet slang; characteristics of virtual communication; ways of word formation. The authors give the results of the analysis of collected material and propose their own classification.*

Key words: *virtual communication, slang, abbreviation, initial words, acronyms, replacement by phonetic similarity.*

Интернет постепенно стал неотъемлемой частью современной жизни. Вся наша повседневная деятельность, так или иначе, связана с виртуальной

реальностью и общением в ней, в том числе и наш язык и наша речь. Но жизнь не стоит на месте. С течением времени возникают новые явления, а как следствие и новые языковые явления, которые нуждаются в изучении. Именно поэтому, изучая французский язык, интересно обратить внимание на особенности языка, который носители используют при общении в Интернете, или так называемый интернет-сленг.

Язык интернет-общения является разновидностью сленга, следовательно, сущность этого понятия важна для анализа. Многие авторы, такие как И.В. Арнольд, И.Р. Гальперин, В.С. Матюшенков, Е. Патридж занимались исследованием этого вопроса [1, 3, 4, 5]. Рассмотрев существующие точки зрения, мы пришли к выводу, что понятие «сленг» до сих пор не изучено должным образом. Для нашего анализа актуальным является следующее определение: сленг – это совокупность форм слов, специально созданных и употребляемых в определенной сфере, т.е. в нашем случае в виртуальном пространстве.

Виртуальная коммуникация, как и любая другая сфера общения человека, обладает своими особенностями и выполняет определенные функции. После изучения данных вопросов можно выделить несколько важных характеристик.

1. Анонимность. Несмотря на то, что виртуальное общение, как и любая другая форма общения, заключается в обмене информацией, оно не позволяет участникам сформировать верное и адекватное представление друг о друге. Кроме того, такая коммуникация позволяет скрыть концепцию своего реального «я» и создать некие альтернативную личность.

2. Физическая непрямая представленность. В ходе виртуального общения участники не имеют непосредственного зрительного и физического контакта друг с другом. В результате этого теряется ряд барьеров для общения: пол собеседников, их возраст, социальный статус, внешняя привлекательность или непривлекательность.

3. Нерегламентированность поведения. Эта особенность выражается в отсутствии четких правил такой коммуникации, в полной свободе самоопределения и стиля общения.

4. Снижение психологического и социального рисков. Это проявляется в раскрепощенности, ненормативности и некоторой безответственности участников общения. Человек в виртуальном пространстве может проявлять большую свободу высказываний и поступков [2].

5. Компенсаторная виртуальная эмоциональность. Это явление выражается в том, что затрудненность эмоционального компонента общения компенсируется активным использованием специальных значков для обозначения эмоций или описанием эмоций словами. Данная особенность, на наш взгляд, играет большую роль при создании языковых элементов языка виртуальной коммуникации [2].

6. Добровольность и желательность контактов. При общении в виртуальном пространстве существует возможность одновременного общения большого числа людей, находящихся в разных частях света, и, следовательно,

живущих в разных культурах. Участники добровольно завязывают контакты или уходят от них, а также могут прервать их в любой момент [там же].

Виртуальная коммуникация может осуществляться в нескольких формах. Такими формами являются электронная почта, форумы и чаты, блоги, социальные сети и интерактивные беседы. В ходе нашего анализа актуальными стали ресурсы социальных сетей, в частности Facebook, форумов и блогов на различные темы. Критерием отбора лексического материала для анализа стал способ словообразования.

Наиболее богатым ресурсом для изучения являются социальные сети и сервисы мгновенной передачи сообщений. Именно эти способы виртуальной коммуникации изобилуют яркими примерами особой формы языка, специально созданной для общения в данных условиях.

В результате нашего анализа нам удалось классифицировать собранный нами материал следующим образом:

1. Аббревиация и акронимия. Аббревиация – это искусственный способ словообразования, при котором новое слово образуется из частей слов, входящих в исходное словосочетание. Акронимия является разновидностью аббревиации. При создании нашей классификации, мы разделяем эти два понятия по признаку того, как читается новое слово. Аббревиатура читается отдельно по буквам, как например название школьного предмета ОБЖ – основы безопасности жизнедеятельности. Акроним же читается как одно целое слово. Примером в русском языке является слово ВУЗ – высшее учебное заведение.

Таблица 1

Аббревиация	Акронимия
<i>gp</i> – gros pigeon	<i>geta</i> – google est ton ami
<i>ets</i> – et ta sœur	<i>weta</i> – wikipédia est ton ami
<i>btg</i> – bien ta grotte	<i>osef</i> – on s'en fout
<i>tmtc</i> – toi même tu sais	<i>staive</i> - c'est ta vie
<i>askip</i> – à ce qu'il paraît	<i>amha</i> - à mon humble opinion

Многие из этих примеров являются интересными не только как аббревиатура или акроним, но и как изначальное выражение. Например, выражение *et ta sœur*, которое при дословном переводе означает «и твоя сестра». Если не рассматривать данное выражение как интернет сленгизм, оно не представляет никакого интереса. Но при виртуальной коммуникации эта фраза или ее аббревиатура обладает негативной коннотацией и употребляется с целью оскорбить или унижить собеседника.

Другой пример – *tmtc*, что расшифровывается как «toi même tu sais» и означает «ты понимаешь, что я имею ввиду». Данная фраза используется участниками интернет-общения для выражения взаимопонимания между собеседниками, и в отличие от первого примера обладает позитивной окраской.

Акронимы *geta* и *weta* расшифровываются как «google/wikipédia est ton ami» и имеют эквивалент в русском языке «google/википедия тебе в помощь». Данные выражения или их сокращенные формы отражают некие особенности современной жизни, так как данные интернет ресурсы очень популярны среди

пользователей интернета, в том числе и молодежи, представители которой в большей степени и являются участниками виртуальной коммуникации.

2. **Консонантное сокращение** (с выпадением букв). Консонантное сокращение (консонантное сочетание, консонантная группа) представляет собой совокупность согласных звуков слова без гласных между ними. При составлении классификации мы отделяем данную группу от группы аббревиатур, так как аббревиация – способ словообразования путем сложения усеченных форм нескольких слов, а консонантная группа – на уровне одного слова. В эту группу входят такие сленгизмы, как *dc* – *donc*, *tkt-* *ne t'inquiète pas*, *cldt-* *cordialement*, *trk-* *tranquille*, *cb* – *combien*, *pq* – *pourquoi*, *bnj* – *bonjour*, *bcp* – *beaucoup*, *dsl* – *désolé*, *xlt-* *exalté* и другие.

3. **Использование графических символов.** В данной группе нашей классификации можно выделить две подгруппы. К первой мы относим сленгизмы с *выпадением апострофа*, такие как *je taime* – *je t'aime*, *cété* – *s'était*, *javai* – *j'avais*, *je* – *j'ai*. Вторая подгруппа – сленгизмы с *многократным повторением графического символа*, как например, в варианте *a+* (++++) – *à plus tard*.

4. **Использование названий цифр.** Данная группа сленгизмов является довольно распространенной во французском языке. В эту группу входят следующие слова: *cb1* – *c'est bien*, *2m1* – *demain*, *ok1* – *aucun*, *7* – *cet/cette*, *bi1-* *bien*, *ab1to* – *à bientôt*, *l8* – *lui*, *5pa* – *sympa*, *d6d-* *décider*, *kwa d'9* – *quoi de neuf* и многие другие.

5. **Замена букв по фонетическому сходству** (по соответствию транскрипции). Такой способ словообразования в языке виртуального общения также является популярным среди франкоговорящих собеседников. Сюда относятся сленгизмы следующего типа: *G* – *j'ai*, *J* – *je*, *ossi* – *aussi*, *ke* – *que*, *ki* – *qui*, *kwa* – *quoi*, *twa* – *toi*, *é* – *est/et*, *ht-* *acheter*, *écouT* – *écouter*, *dpenc-* *dépenser* и другие.

6. **Верлан** (фр. *Verlan*). Верлан – это особая группа лексики французского сленга, особенностью которого является такой способ образования слов, при котором согласные звуки идут в обратном порядке. Само название *verlan* образованно именно таким путем от французского наречия «à l'envers» – наоборот. В эту группу входят такие слова, как *meuf* – *femme*, *ouf* – *fou*, *relou* – *lourd*, *téma* – *mater*, *babtou* – *toubab*.

7. **Слова, заимствованные из других языков.** Такой способ создания сленгизмов связан с тем, что во Франции живут выходцы из других стран, которые также вносят вклад в развитие молодежного сленга и интернет-сленга. К данной группе можно отнести сленгизм *zouz* – от алжирского *zùdj*, что означает «два», с отсылкой ко второму человеку в паре после мужчины, то есть к девушке. Таким образом, во французском сленге это слово используется для обозначения девушки. Слово *wesh* – от арабского «*uesh*» – используется как приветствие. Другое заимствованное из арабского языка слово – *seum*, образованное от арабского «*sèmm*», что переводится как «яд» или «злоба». Этот сленгизм употребляется собеседниками для выражения злости, расстройства или огорчения.

8. **Слоговое сокращение.** Такой способ образования сленгизмов характеризуется усечением одного или нескольких слогов слова. Причем, сокращаться могут как слоги в начале слова (афереза), так и в конце (апокопа).

Таблица 2

Афереза	Апокопа
<i>zik/zic</i> - musique	<i>auj</i> - aujourd'hui <i>ado</i> - adolescent <i>déso</i> - désolé <i>déco-réco</i> - je me déconnecte, je me reconnecte <i>bis/biz</i> - bisous

Таким образом, опираясь на все выводы, сделанные нами в ходе анализа, можно подвести некоторые итоги. Во-первых, одной из самых главных характеристик языка виртуальной коммуникации во французском языке является принцип экономии. Согласно этому принципу, при такой коммуникации наблюдается тенденция к максимальному сокращению и упрощению лексических единиц с целью передачи информации наиболее быстрым и кратким образом. Во-вторых, самыми распространенными способами образования новых сленгизмов являются аббревиация, замена по фонетическому признаку и использование названий цифр. Именно эти способы словообразования встречались чаще всего при отборе лексического материала.

Что касается частотности употребления проанализированных нами примеров, следует отметить, что многие из них встречаются довольно часто. Речь идет о таких сленгизмах, как *ke* и *ki*, *é*, *je*, *cété*, *bis/biz*, *meuf*, *cb*, *pq*, *bcp* и некоторых других. Однако такие примеры, как *ets*, *staive*, *tmtc*, *seum*, *geta* или *btg*, встречаются гораздо реже. На наш взгляд, это связано с тем, что первые являются стилистически нейтральными словами, которые не несут никакой эмоциональной оценки. Вторые же обладают определенной коннотацией и употребляются с целью передачи определенного послания, и поэтому их использование актуально лишь в определенном контексте, что несколько снижает их распространенность.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1959. – 318 с.
2. Виноградова Т.Ю. Специфика общения в Интернете [Электронный ресурс] / Т.Ю. Виноградова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – 2004.
3. Гальперин И.Р. О термине «сленг» // Вопросы языкознания. – №6. – 1996. – С. 107-114.
4. Матюшенков В.С. Dictionary of Slang in North America, Great Britain and Australia. Словарь английского сленга. Особенности употребления сленга в Северной Америке, Великобритании и Австралии. 4-е изд. — М.: Флинта; Наука, 2012.
5. Partridge E. Slang to-day and yesterday / E. Partridge. London, 1972. – 476 p.

Е.С. Костромина
к. филол. н., доцент
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
г. Сыктывкар, Россия

СЕМАНТИКА НЕКОТОРЫХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ, ВЫРАЖАЮЩИХ ПЕШЕЕ ПЕРЕДВИЖЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В работе изучается семантика глаголов пешего передвижения на материале французского языка. Глаголы пешего передвижения образуют два семантических поля: горизонтального и вертикального передвижений, которые, в свою очередь, состоят из нескольких микрополей (лексико-семантических групп). Практическое значение результатов исследования заключается в распределении глаголов пешего передвижения по семантическим полям, что позволит студентам глубже понять системную организацию французской лексики.

Ключевые слова: движение, семантические категории глаголов движения, семантические поля горизонтального и вертикального пешего передвижений, микрополя, лексико-семантические группы.

E.S. Kostromina
PhD, Associate professor
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin
Syktyvkar, Russia

SEMANTICS OF SOME VERBS OF MOTION WHICH EXPRESS A PERSON'S MOTION ON FOOT IN THE FRENCH LANGUAGE

Abstract: *The article studies the semantics of the verbs of motion on foot in the French language. The verbs of motion on foot form 2 semantic fields: horizontal and vertical movement which in turn consist of several microfields (lexico-semantic groups). The practical results of the research lie in distribution of the verbs of motion on foot according to the semantic fields which would allow students to understand the systematic organization of the French vocabulary.*

Key-words: *motion, semantic categories of verbs of motion, semantic fields of horizontal and vertical movements, microfields, lexico-semantic groups.*

В данной статье предпринята попытка дать описание лексико-семантических свойств некоторых глаголов движения французского языка, а именно: определение количественного состава и структурно-семантической характеристики глаголов пешего передвижения человека.

В философском энциклопедическом словаре движение определяется как способ существования материи. С движением связано всеобщее развитие и сама жизнь. Глаголы движения неоднократно были предметом изучения на материале различных языков. Однако же, данная группа глаголов еще не имеет однозначной характеристики; нет единого мнения лингвистов по вопросу о принципах выделения глаголов данной группы; по-разному устанавливается их количественный состав.

В современной лингвистической литературе при классификации глаголов используются в основном три принципа: денотативный, парадигматический,

синтагматический. Наиболее распространенным является денотативный принцип, который позволяет выделить различные лексико-семантические группы глаголов, учитывающий их связь с конкретной реальностью, действительностью, отраженной в слове, т.е. экстралингвистический фактор. Парадигматический принцип позволяет вычленить в значении слова дифференцирующих по отношению к идентификатору компонентов. Синтагматический принцип основан на учете количества и семантического содержания глагольных валентностей. Применение этих принципов невозможно без использования компонентного анализа значения слова.

Уральские ученые проделали колоссальную работу, разработав глобальную лексико-семантическую классификацию русских глаголов. Составители «Толкового словаря русских глаголов» выделили 3 основополагающих лексико-семантических поля: 1) поле «действие и деятельность», 2) поле «бытие, состояние, качество», 3) поле «отношение».

Глаголы движения вошли в поле «действие и деятельность», поэтому их называют акциональными глаголами. Авторы «Толкового словаря русских глаголов» делят все глаголы движения на следующие подгруппы: 1) глаголы поступательного движения субъекта; 2) глаголы непоступательного движения субъекта; 3) глаголы направленного перемещения объекта; 4) глаголы ненаправленного перемещения объекта (глаголы кругового и вращательного перемещения) [4, с. 27].

Категория движения имеет две стороны: с одной стороны, она отражает реальную действительность (физическое движение), с другой стороны, категория движения имеет опору на язык.

Л. Теньер в своем классическом труде «Основы структурного синтаксиса» делит глаголы движения на две группы: 1) лексемы, которые описывают способ изменения местоположения (*mouvement*), например, *marcher, courir, trotter, galoper, sauter, ramper, voler, nager, etc.*; 2) глаголы перемещения (*déplacement*), которые указывают на определенное направление относительно точки отсчета, например, *monter, descendre, aller, venir, entrer, sortir* [3, с. 289].

По мнению В.Г. Гака, движения бывают разные: одни совершаются на месте, другие предполагают перемещение в пространстве, третьи могут происходить при передвижении [2, с. 155].

Следовательно, категория движения предполагает узкое понимание этого термина (перемещение в пространстве) и широкое – противопоставление любому виду покоя. Перемещение является частным случаем движения.

В нашей статье будет принято широкое понимание термина категории движения.

Лексика любого языка, в том числе и французского, представляет собой систему, целостное единство взаимообусловленных элементов. Слова в языке живут в тесной связи, образуя семантические поля, лексико-семантические группы, и имеют определенную структуру.

Давая определение семантическому полю, ученые обращают внимание на три момента: 1) совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, 2) способ отражения действительности, 3) структура организации

лексики – это отражение формы организации реального мира. Васильев Л.М. уточняет, что в семантическое поле входят не слова, а лексико-семантические варианты слов; поэтому многозначные слова могут принадлежать множеству понятийных полей [1, с. 126]. Следовательно, семантическое поле – это совокупность слов (лексико-семантических вариантов), отражающих форму организации реальной действительности.

Лексико-семантические группы (ЛСГ) – это элементарные семантические поля (микрополя), из которых состоит семантическое поле.

Широкое понимание «движения» позволяет предположить, что семантическое поле «движения» во французском языке будет состоять из двух семантических полей: поле передвижения (*le déplacement*) и поле движения на месте (*le mouvement*).

Все глаголы движения могут быть охарактеризованы следующими семантическими категориями: 1) субъект действия (самостоятельность – несамостоятельность), 2) отношение к другим субстанциям (направление), 3) способ движения, 4) среда движения, 5) цель движения, 6) отношение к действию со стороны участников коммуникации.

Поскольку целью нашей работы является описание глаголов движения, обозначающих *пешее передвижение человека*, то при изучении глаголов данной группы будут задействованы только некоторые семантические категории: направление, характеристика передвижения (цель передвижения, интенсивность и др.), отношение к действию со стороны участников коммуникации. Основным является признак направленности действия. Под направлением движения обычно понимается *характер пространственного отношения между движущимся человеком (в нашем случае) и другой субстанцией, относительно которой отмечается данное движение*.

В практическом плане наше исследование опирается на языковой материал, найденный в художественных произведениях французских писателей 20-21 веков, а также на данные французских словарей (энциклопедических, толковых и словарей синонимов).

Языковой материал, обозначающий *пешее передвижение человека*, позволяет выделить два семантических поля: семантическое поле горизонтального передвижения с ядерным элементом *se déplacer* и семантическое поле вертикального движения с ядерным элементом *se mouvoir*.

Глаголы семантического поля горизонтального передвижения характеризуют ситуацию с тремя точками: точка, обозначающая начальный путь движения, точка, обозначающая конечный пункт движения, и точка где-то на пути этого движения.

Глаголы семантического поля вертикального движения характеризуют ситуацию тоже с тремя точками: точка, обозначающая начальный путь движения, точка, обозначающая движение вверх, точка, обозначающая движение вниз.

Семантическое поле горизонтального пешего передвижения, на наш взгляд, состоит из нескольких микрополей, лексико-семантических групп (ЛСГ):

Микрополя горизонтального пешего передвижения

Микрополя (ЛСГ)	Глаголы, входящие в ЛСГ
движение вперед	aller – se rendre – se diriger – s'avancer (avancer) – se hâter – s'élaner – se précipiter – croiser – rencontrer – passer – suivre – glisser
пешее перемещение субъекта, включающее сопутствующие признаки	marcher – défiler – cheminer – arpenter – trotter – trotter – boîter – clopiner – tituber – trébucher – patauger – se traîner – tirer la jambe – traîner les pieds – chanceler – vaciller
передвижение с преодолением различных препятствий	traverser – longer – franchir – dépasser – enjamber – contourner – faire le tour de
следование за кем-то	suivre – poursuivre – filer – emboîter le pas de qn
отправление из начальной точки	sortir – quitter – partir – s'en aller – s'éloigner – filer – fuir – s'enfuir – se sauver – s'évader – prendre la fuite – plier bagage – prendre ses jambes à son cou – lever le pied – jouer (se tirer) des flûtes
передвижение бегом	courir – galoper – prendre ses jambes à son cou
сопровождение при передвижении	accompagner – suivre – conduire – guider – emmener – amener – mener – traîner – introduire
проникновение куда-либо	entrer – pénétrer – s'introduire – se glisser
праздное перемещение	se promener – se balader – flâner – vadrouiller – vagabonder – déambuler – vaguer
достижение конечной точки	venir – arriver – atteindre – gagner – parvenir – venir – s'approcher – accoster – aborder – joindre – accourir
возвращение из конечной точки	rentrer – revenir – retourner – regagner – revenir sur ses pas
передвижение в разных направлениях	parcourir – rôder – errer – circuler

Семантическое поле вертикального пешего передвижения состоит тоже из нескольких микрополей, лексико-семантических групп (ЛСГ):

Микрополя вертикального пешего передвижения

Микрополя (ЛСГ)	Глаголы, входящие в ЛСГ
перемещение вверх	monter – escalader – gravir – grimper – se hisser
движение вниз	descendre – dévaler
движение вверх – вниз	sauter – sautiller – bondir – gambader – sursauter
колебательное движение «на одном месте»	trépigner, piétiner, battre la semelle
вращательное движение вокруг центра	tourner, tourner, pivoter, pirouetter, danser

Вышеперечисленные ЛСГ пешего передвижения во французском языке можно разделить еще на две группы: 1. Первая группа включает глаголы, у которых сема «перемещение пешком», является основным значением. В объяснении таких глаголов встречаются слова: *pied, pas, jambe, sol*. Например, *arpenter – c'est marcher à grands pas, à l'intérieur comme au dehors (Bailly)*. Примерами таких ЛСГ будут: 1) Пешее перемещение субъекта, включающее сопутствующие признаки; 2) передвижение бегом; 3) движение вверх – вниз; 4) движение вниз; 5) проникновение куда-либо; 6) праздное перемещение субъекта; 7) движение в разных направлениях; 8) движение вверх; 9) колебательное движение «на одном месте»; 10) вращательное движение вокруг центра.

2. Вторая группа включает глаголы, у которых сема «перемещение пешком» не фигурирует в объяснении значения слова. Глаголы этой группы не обозначают конкретного способа передвижения. Это может быть и пешее передвижение, а может быть и перемещение при помощи транспорта. Конкретный способ передвижения вытекает из контекста. Например, *Elle tournait les talons et elle s'éloignait vite, à grands pas, elle disparaissait en un instant dans la foule de la rue de Rennes*. Ко второй группе относятся следующие ЛСГ:

1) движения вперед; 2) преодоление различных препятствий; 3) следование за кем-то; 4) отправление из начальной точки; 5) сопровождение при передвижении; 6) достижение конечной точки; 7) возвращение из конечной точки.

Одной из ярких особенностей французской лексики в целом и глаголов движения в частности является многозначность (полисемия) слов, т.е. слова обладают разными значениями. Так, например, глагол *suivre* по словарю *Petit Robert* имеет четыре значения (в части *mouvement*): 1) *aller derrière qn qui marche, qui avance: Vous me suivez de trop près, monsieur Marius*; 2) *arriver derrière, après qn: Vous êtes venu seul? – Non, ma femme me suit*; 3) *aller derrière qn pour le surveiller: Grâce au téléphone, elle suivait mon père à la piste à travers la ville*; 4) *aller avec qn qui à l'initiative d'un déplacement: Si vous voulez me suivre par ici, nous serons beaucoup mieux pour causer*.

В зависимости от значения глагол *suivre* может входить в различные ЛСГ:

1) движение вперед: *Elle suit le grand homme tandis qu'il va d'une pièce à l'autre, avec une sorte d'impatience qu'elle ne connaissait pas*; 2) достижение конечной цели: *Vous me suivez de trop près, monsieur Marius. Laissez-moi comme cela, sans faire semblant*; 3) следование за кем-то: *Le policier qui suit un suspect*; 4) сопровождение при передвижении: *J'imagine que vous désirez vous en assurer? Je vous accompagne. Ainsi, demain, je pourrai féliciter notre ami Le Bret sur le zèle de ses subordonnés. Suivez-moi, je vous en prie*.

Глагол *filer* является конституентом двух ЛСГ:

1) следование за кем-то: *S'ils éprouvaient le besoin de faire filer dix personnes, ils mettaient dix inspecteurs sur les différentes pistes*.

2) отправление из начальной точки: *Je lui ai recommandé de ne pas la laisser filer*.

Понятие «пешее передвижение человека» может быть выражено не только одним глаголом, но фразеологизмами: *tirer la jambe (la patte)* – идти еле-еле, хромать, волочить ногу из-за боли в ноге; *faire les cent pas* – прохаживаться взад и вперед; *faire le tour de* – обойти вокруг чего-либо; *emboîter le pas de qn* – идти следом за, по пятам за, точно по следам за; *prendre la fuite* – обратиться в бегство; *plier bagage* – уйти, уехать, смотать удочки, смыться, убраться восвояси; *prendre ses jambes à son cou* – пуститься наутек, задать стрекача; *lever le pied* – удрать, сбежать, сняться с места; 2) смыться не заплатив, сбежать с казенными, с чужими деньгами; *jouer (se tirer) des flûtes* – удрать, улизнуть, дать драпу, дать тягу; *revenir sur ses pas* – вернуться назад, *battre la semelle* – постукивать и притоптывать ногами, пританцовывать (чтобы согреться); прохаживаться взад и вперед, переминаться с ноги на ногу (в ожидании). Фразеологизмы обозначают передвижение (в нашем случае пешее передвижение человека), но в них нет глаголов движения, кроме фразеологизма *revenir sur ses pas*. Некоторые фразеологизмы относятся к разговорной речи или просторечию: *tirer la patte* (разг), *plier bagage* (разг), *lever le pied* (разг), *jouer (se tirer) des flûtes* (прост). Все эти фразеологизмы являются конститuentами, выделенных нами ЛСГ.

Список литературы

1. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.
2. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. (На материале французского и русского языков). М.: «Международные отношения», 1977. – 264 с.
3. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. – 656 с.
4. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы. / Под редакцией Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 704 с. – https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4244

УДК 81'42:811.133.1

Е.С. Костромина

к. филол. н., доцент

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ОТРИЦАНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В работе изучается функционально-семантическое поле отрицания на материале французского языка. ФСП отрицания может быть представлено в виде полицентрического (двувершинного) поля, включающее несколько микрополей. Практическое значение результатов исследования заключается в систематизации знаний о способах выражения отрицания во французском языке в условиях их функционирования.

Ключевые слова: *отрицание, функционально-семантическое поле прямого отрицания, микрополе дискретного отрицания, микрополе недискретного отрицания, функционально-*

семантическое поле косвенного (непрямого) отрицания, микрополе имплицитного отрицания, микрополе утверждения, выраженного отрицанием.

E.S. Kostromina

PhD, Associate professor

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin

Syktvykar, Russia

FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD OF NEGATION IN THE FRENCH LANGUAGE

Abstract. *The article is devoted to the functional-semantic field of direct negation in the French language. FSF of negation can be presented in the form of polycentric (two-top/peak) field which includes several microfields. The practical result of the research lies in systematization of the knowledge on the means of expressing negation in the French language in the conditions of functioning.*

Key-words: *negation, functionally-semantic field of direct negation, microfield of discrete negation, microfield of non-discrete negation, functionally-semantic field direct (indirect) negation, microfield of implicit negation, microfield of statement expressed by negation.*

Отрицание является одной из функций мышления, отражающаяся в языке. Отрицание – это универсальная категория, присущая всем языкам.

Нельзя сказать, что ученые не обращались к этой теме. В любой грамматике французского языка можно найти параграфы, посвященные некоторым аспектам отрицания.

Но появились новые технологии, которые позволяют глубже изучить эту тему. Такой технологией являются функционально-семантические поля (ФСП), разработанные А.В. Бондарко. Они позволяют более детально изучать использование языковых явлений в практике человеческого общения, в условиях их функционирования. В своей работе «Функциональная грамматика» А.В. Бондарко дает следующее определение ФСП: «Функционально-семантическое поле (ФСП) – это система разноуровневых средств данного языка (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных – лексико-синтаксических и т.п.), объединенных на основе общности и взаимодействия их семантических функций» [1, с. 21]. ФСП имеют свою структуру: центр и периферию. Они могут быть моноцентрическими и полицентрическими.

Изучение отрицания с использованием теории функционально-семантического поля позволяет изучить все способы выражения отрицания во французском языке с точки зрения как содержания, так и формы.

Языковой материал позволяет нам представить функционально-семантическое поле отрицания во французском языке в виде полицентрического поля (двувершинного поля): ФСП прямого отрицания и ФСП косвенного отрицания, которые, в свою очередь, делятся еще на два микрополя каждый: ФСП прямого отрицания включает микрополе дискретного отрицания и микрополе недискретного отрицания; ФСП косвенного отрицания состоит из микрополя имплицитного отрицания и микрополе утверждения, выраженного отрицанием.

ФСП прямого отрицания. Микрополе дискретного отрицания. При дискретном отрицании идея отрицания представлена отдельно от того, что отрицается. Можно выделить несколько способов отдельно выраженного отрицания: 1) на уровне высказывания, абзаца; 2) на уровне предложения.

На уровне высказывания отрицание может быть выражено изолированно словами *non, non plus*. *Non, non plus* используют в качестве отрицательного ответа и заменяют целое предложение : *non* в ответе на утвердительный вопрос: – *Vous êtes de Paris, peut-être?* – **Non**, *je suis de Nancy*; *non plus* в реплике на отрицательное предложение со значением *aussi* : – *Vous voyez bien qu’il n’a pas de papa.* – **Et toi non plus**, *dit-il, tu n’as pas de papa.*

На уровне предложения отрицание относится к разным членам предложения. Способы выражения отрицания глагола и других членов предложения могут отличаться: при глаголе используется двойное отрицание (*ne ... pas, ne ... point, ne ... guère, ne ... jamais, ne ... plus, ne ... ni, ni etc.*): *On ne parlait guère, dans cette demeure ambulante*; при других членах предложения, выраженных прилагательными, причастиями, наречиями, придаточными предложениями используются *non, pas* (или вместе *non pas* для усиления: *Denis accueillit cette décision avec un plaisir non dissimulé; Appelle-moi sans faute quand vous aurez fini, pas parce que je suis chef, mais parce que je fais partie de l’équipe. Pour éviter des confusions possibles, on ajoutait souvent aux prénoms, non pas le nom de famille, mais le prénom de la mère.*

К средствам частного отрицания относятся предлог **sans** и союз **sans que**.

Sans употребляется с инфинитивами и с существительными, **sans que** употребляется перед придаточным предложением. Оба средства вводят обстоятельства образа действия, выражающие отрицание: *Comment Amélie avait-elle pu se lever, s’habiller et sortir de la chambre avec la fillette sans le déranger? C’est un décor irréel et non sans beauté; Il s’est arrangé pour me prendre mon billet et pour me conduire jusqu’au train sans que j’aie à présenter mes papiers.*

ФСП прямого отрицания. Микрополе недискретного отрицания. При недискретном отрицании идея отрицания представлена слитно с тем, что отрицается.

В микрополе недискретного отрицания относятся слова, образованные при помощи отрицательных префиксов, которые встречаются среди существительных, прилагательных и глаголов. Префиксы как бы уничтожают, аннулируют явление (предмет, качество, действие), выраженное основой, и придают производному слову прямо противоположное значение. К чисто отрицательным префиксам относятся **non-**, **in-** (с фонетическими вариантами *im-, ir-, il-*), к отрицательно-привативным **dé-**, **mé-**, **a-**, **sans-**. Для префикса **non-** характерна передача отрицания в чистом виде.

Дериваты с префиксом **non-** довольно распространены, так как *non-* может присоединяться к существительным, прилагательным, причастиям, с дефисом или без. Словарь *Reu* отмечает, что образования с *non-* имеют ту же функцию, что и слова с префиксом *in-*, с которыми они соперничают: *non-dit, non-fumeur, non-lieu, non-recevoir, non-violence, non-violent, non-content.*

Производные с префиксом **in-** очень продуктивны. Чаще всего данный префикс присоединяется к прилагательным. Этимология производных прилагательных может быть разная: 1) некоторые прилагательные восходят к отрицательным прилагательным латинского языка разных периодов: *inefficace, inexplicable, insupportable, invisible, interminable, immobile, intolérable, inutile, inflexible, impossible, incrédule, innombrable, insoluble* и другие; 2) отрицательные прилагательные могут быть образованы по модели *in + прилагательное*: *indiscutable, incroyable, incapable, imbattable, impitoyable, ineffaçable, inacceptable, illisible* и другие; 3) отрицательные прилагательные могут быть образованы от глагольных основ с прибавлением отрицательного префикса *in*: *inutilisable, inégalé, irréprochable, insoutenable, infranchissable, insurmontable, impensable, indispensable, incollable* и другие.

Употребление вариантов префикса **in-** зависит от начальной согласной корня слова: **in-** употребляется, если корень слова начинается с *a, e (é), c, d, f, j, t, v, u*: *incapable*; **im-** употребляется, если корень слова начинается с *m, p*: *immobile, impossible, impalpable*; **ir-** употребляется, если корень слова начинается с *r*: *irraisonné, irrégulier, irrépirable*; **il-** употребляется, если корень слова начинается с *l*: *illégal, illisible*.

Префикс **dé-** (с вариантами *dés-, dis-*) является довольно продуктивным. Он активно присоединяется к существительным, прилагательным и к глаголам: *désaccord, désespoir, déséquilibre, disgrâce, défavorable, désagréable, discontinu, désorienté, défaire, désarmer, déplaire*.

Менее продуктивными являются производные с префиксом **a-** (*an-* перед гласным): *anormal*. По мнению Н.М. Штейнберг, префикс **a-** служит в основном для образования научных терминов: *acéphale* «безголовый», *aptère* «бескрылый», *apode* «безногий», *adactyle* «беспалый» и т.д. [4, с. 156].

Производные с префиксом **mé-** (**més-**), **sans** встречаются редко: *médire, méconnaître, mécontent, sans-abri, sans-emploi, sans-le-sou*.

ФСП косвенного (непрямого) отрицания. В составе второго ФСП отрицания во французском языке можно выделить два микрополя: микрополе имплицитного отрицания и микрополе утверждения, выраженного отрицанием.

Микрополе имплицитного отрицания. Отрицание не всегда выражается эксплицитно, т.е. определенным набором грамматических и словообразовательных средств. Отрицание может быть выражено и имплицитно. Имплицитность – это языковое явление, которое характеризуется отсутствием формальных показателей, является смысловой языковой категорией. Имплицитность является примером языковой асимметрии, примером несоответствия плана содержания и плана выражения. Имплицитное отрицание может проявляться на всех уровнях языка является элементом скрытой грамматики.

В микрополе имплицитного отрицания можно выделить два случая: 1) отрицание содержится в семантике глаголов; 2) отрицание вытекает из речевой ситуации.

1. Маркеры скрытой негации можно обнаружить при анализе толкований значений в различных словарях. В исследованном материале было найдено несколько способов объяснения слов, содержащих имплицитное отрицание:

1) некоторые глаголы в объяснении содержат слово *nier* – ядерный глагол в поле отрицания: **dénier** = *c'est nier de manière à faire éprouver une privation à ne personne, à lui enlever qch*; **contester** = *nier la justesse d'un fait, d'un principe*; **mentir** = *nier ou taire ce qu'on devrait dire; exprimer une chose fausse*; 2) у некоторых глаголов и существительных (прилагательных) в объяснении обязательно присутствуют отрицательные частицы *ne ... pas*, иногда *ne... plus*: **ignorer** = *ne pas savoir*; **refuser** = *ne pas accepter*; **négliger** = *ne pas tenir compte*; **oublier** = *ne pas retrouver dans sa mémoire (le souvenir d'une chose, d'un événement, d'une personne)*; **cesser** = *ne pas continuer, ne plus faire*; **lâcher** = *ne pas retenir*; **quitter** = *ne pas continuer d'être avec une personne*; **manquer** = *ne pas réussir dans ce qu'on a entrepris, ne pas rencontré ce qu'on cherchait*; **démentir** = *n'être pas d'accord avec soi-même ou l'un avec l'autre*; **sourd** = *qui n'entend pas*; **invalide** = *qui n'est pas en état de mener une vie active, de travailler*; 3) многие глаголы толкуются словами, которые, по своей сути, являются глаголами отрицания: **désertier** = *quitter ou abandonner*; **renoncer** = *quitter toujours volontairement qch qui est cher et qui doit l'être*; **rompre** = *cesser de pratiquer, abandonner, renoncer*; 4) некоторые слова объясняются негативным описанием: **perdre** = *être privé de la possession ou de la disposition de qch*; **aveugle** = *qui est privé du sens de la vue*; 5) глагольные выражения могут толковаться антонимами: **avoir tort** = *opposé de avoir raison*; 6) глагол **faillir** по особому представляет отрицание: он не позволяет совершиться действию (отрицает это действие), выраженному следующим за ним инфинитивом: *Elle se releva et faillit crier de douleur*.

2. Исследованный материал позволяет констатировать наличие некоторых речевых ситуаций, в которых утверждается какой-то факт, который затем опровергается. Эти речевые ситуации состоят из вопросов и ответов на них, которые вступают в противоречие:

(Une femme apparaît sur le seuil (du café). ... Elle porte dans ses bras cinq ou six fruits de l'arbre à pain)

Marius: Comment ça s'appelle dans ton pays? Coco? Banane? Mangues?

La Malaise: Maïoré.

Здесь происходит отрицание первоначального факта. Полная реплика должна была бы звучать так: – Comment ça s'appelle dans ton pays? Coco? Banane? Mangues? – (*Ça ne s'appelle ni coco, ni banane, ni mangues. Ça s'appelle*) maïoré.

Вопросительные предложения могут быть различных типов: односоставные или двусоставные: 1) – Je leur fais peur? – (*Vous ne leur faites pas peur*). Vous les intimidez; 2) – Alors, vous êtes au courant? – De quoi? – (*vous n'êtes pas au courant?*) Ils sont à Flesselles. Ils nous attendent.

Во всех этих примерах утверждаемый первоначальный факт, выраженный в форме вопросительных предложений, вступает в противоречие с ответным высказыванием, которое несовместимо с первоначальным и отрицает его.

Микрополе утверждения, выраженного отрицанием. Второе микрополе в структуре ФСП косвенного (непрямого) отрицания – это микрополе утверждения, выраженного отрицанием.

В структуру данного микрополя входят компоненты микрополя имплицитного отрицания (глаголы со значением отрицания). Разница между этими двумя микрополями заключается в том, что компоненты последнего отрицаются при помощи отрицательных слов и конструкций, фактически это отрицание отрицания.

Наиболее часто используется структура **ne** + глагол отрицания + **pas**: Je n'ai pas cessé de l'aimer = Je l'aime toujours (данные словаря PR). В исследованном языковом материале встречаются следующие структуры: ne + глагол отрицания + jamais, ne + глагол отрицания + rien, nul ne + глагол отрицания, sans + инфинитив отрицания: De toute manière, nous ne manquerions jamais de rien et nous aurions une excellente voiture; Un bon père et une bonne mère ne négligent rien pour que leurs enfants leur ressemblent; Nul ne conteste les misères de l'enfance ; Pierre lui répondait sans lâcher sa cuillère. При некоторых глаголах второй элемент отрицания может отсутствовать: Jamais, d'ailleurs, Barrès n'a nié son penchant pour le rêve, ni pour la dissolution de l'être.

Список литературы

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Ленинград: Наука, 1984. 134 с.
2. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000. 832с
3. Кацнельсон С.В. Содержание слова, значение и обозначение. – М.: Едиториал УРСС, 2011. 116 с.
4. Штейнберг Н.М. Аффиксальное словообразование во французском языке. – Ленинград, ЛГУ, 1976. 204 с.
5. Dictionnaire de la langue française. Le Petit Robert. P., 2010 (PR)
6. Dictionnaire du française sous la direction de Josette Rey-Debove. P., 1999 (Rey)
7. Pagnol M. Marius. – P. : PRESSES POCKET, 1976. – 280 p
8. Grevisse M. Le bon usage. P. : Duculot, 2001 Troyat H. Amélie. – P. : Plon, 1976. – 500 p.
9. Troyat H. Tendre et violente Elisabeth. – P. : Plon, 1976. – 469 p.

УДК 81'42:811.111

Ю.И. Трофимова

к. пед. н., доцент

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

Е.В. Калинина

студентка 5 курса Института иностранных языков

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

**К ВОПРОСУ О ФУНКЦИЯХ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЯХ
ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ**

В статье представлены результаты анализа языкового материала рекламных слоганов, анализируются примеры окказионализмов по способам образования, также выделяются функции окказионализмов.

Ключевые слова: реклама, окказионализм, способы словообразования, словослияние, бленд, словосложение, аффиксация, конверсия, сокращение, ониматопея.

Y.I. Trofimova

PhD, Associate professor

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin

Syktvykar, Russia

E.V. Kalinina

5th year student

the department of Foreign languages

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin

Syktvykar, Russia

SOME PECULIARITIES OF NONCE WORD FORMATION OF ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING TEXTS

Abstract. The article provides the results of linguistic analysis of English-language advertisements; major attention is paid to nonce words, their main means of word formation and functions.

Key words: advertisement, occasionalism/nonce word, means of word formation, blending, compounding, affixation, conversion, clipping, onomatopoeia.

В настоящее время в связи с высокой конкуренцией и «усталостью» потребителя от огромного количества рекламы, в сфере продаж идет усиление тенденции к использованию экспрессивных и ярких средств. В том числе, связи с этим, окказионализмы становятся одним из ведущих приемов стилистической организации рекламного текста. Под окказионализмом мы, вслед за А.А. Сергеевой и А.Ю. Ивлевой, понимаем новое слово, созданное в речи индивида по существующим словообразовательным моделям (как продуктивным, так и нет), или заимствованное, обладающее абсолютной новизной формы, «одноразовостью», но двойственное по природе (в силу возможности проникновения окказионализма в язык ввиду востребованности обществом), имеющее конкретного автора, полностью зависимое от контекста и привлекающее внимание своей необычностью и экспрессивностью [см. об этом 1, с. 99-100].

При создании окказионализмов используются различные модели словообразования, как основные, так и второстепенные. Наиболее продуктивными моделями при образовании окказиональных слов выступают аффиксация, словосложение, конверсия, словослияние и сокращение.

Окказионализмы выполняют четыре основные функции: прагматическую, когнитивную, игровую и апеллятивную. В рекламном тексте доминирующими функциями являются: апеллятивная, экспрессивная и стилистическая.

В данной статье мы бы хотели изложить результаты анализа языкового материала рекламных слоганов (веб-сайты, листовки, постеры, баннеры, этикетки продуктов); исследованию подверглись 80 рекламных текстов компаний Burger King, Snickers, Nestea, Dunkin Donuts, Fanta, 7up, Lipton, Oreo,

Reese's Peanut Butter Cups, Ritter Sport, Ebay, Schweppes, Swatch, ChocoPie, TicTac, AbbyyLingvo, Ruffles, Lexus, Tesla, Lavazza, Bud, Ben & Jerry's, IKEA, OldElPaso, Nestle, Cheetos, Milka, KFC, M&M's Activia, Asos, BMW, Orbit, JIF, Mercedes, Pringles, Nike, Quaker, Pizza Hut. В ходе исследования в рекламном тексте были обнаружены примеры окказионализмов, образованных как по основным, так и второстепенным словообразовательным моделям. Некоторые способы оказались не продуктивными, так как примеры их использования нам не встретились. Наиболее часто используемой моделью образования новых слов в рекламе стало словослияние (61,72 %). Остальные способы имеют значительно меньший процент. Случаи употребления конверсии были обнаружены в 11,11 % примеров, использование словослияния и звукоподражания – в 8,64 %, аффиксации – в 6,17 %. Наименее продуктивным способом оказалось сокращение (3,7 %). Такие словообразовательные модели, как чередование и сдвиг ударения в ходе исследования обнаружены не были.

Рассмотрим каждый способ словообразования более подробно на некоторых примерах.

1. Аффиксация

В нашей работе имеется лишь четыре примера, образованных аффиксальным способом. Такое нечастое использование данной модели в рекламном тексте можно объяснить недостаточной выразительностью окказиональных слов, созданных при помощи добавления аффикса.

Окказионализм *uncompact* (из рекламы автомобиля компании Chevrolet) образован путем прибавления префикса *un-*, имеющего значение «противоположный, обратный» к прилагательному *compact*. Прибавление префикса не изменяет частеречную категорию. В контексте данного рекламного текста лексическая единица получила значение «некомпактный». Данное слово стилистически является более экспрессивным по сравнению с синонимичными и более привычными *big* (большой), *huge* или *enormous* (огромный, гигантский).

Окказиональное слово *aerodynamite* (из рекламы автомобиля компании BMW) создано путем прибавления префикса *aero-* к существительному *dynamite*. Префикс является заимствованным и имеет значение «относящийся к/связанный с воздухом». Префикс не изменяет части речи исконного слова, новообразование также является существительным.

В словосочетании *finger lickingly good* окказионализм *finger lickingly* (компания Cheetos рекламирует кукурузные чипсы) образован путем прибавления суффикса *-ly* к прилагательному, имеющему значение «пальчики оближешь». Получившееся слово является наречием и обладает экспрессивностью.

Таким образом, количество примеров, образованных данным способом позволяет нам сделать вывод о том, что аффиксация является непродуктивной моделью при создании окказионализмов в рекламном тексте.

Среди проанализированных примеров два (50%) являются прилагательными, одно существительным (25 %) и одно наречием (25 %), из которых половина образована путем прибавления префикса, а вторая половина – суффикса.

2. Словосложение

В нашей работе присутствует семь примеров окказионализмов, созданных при помощи сложения основ слов. Получившиеся слова достаточно емкие, несут значения обеих основ, но воспринимаются, как одно слово, что очень выгодно для рекламы, которая стремится быстро зацепить взгляд реципиента.

Новообразование *tropi calsexy* (из рекламы лампы компании IKEA) создано путем сложения двух прилагательных *tropical* и *sexy*. Получившееся слово сохраняет частеречную категорию обеих основ и остается прилагательным, как и лексические единицы, от которых оно образовано.

Окказионализм *wonderfilled* (из рекламы печенья компании Oreo) создан при помощи сложения существительного *wonder* и прилагательного *filled*. Полученное новообразование сохраняет частеречную категорию последнего элемента. Окказионализм выполняет функцию языковой экономии, так как прилагательное *filled* в значении «наполненный чем-либо» требует после себя предлога *with*, который делает фразу нагроможденной и более трудно воспринимаемой по сравнению с получившимся окказионализмом.

Новообразование *chickensad* (из рекламы куриных крыльев компании KFC) создано путем сложения существительного *chicken* и прилагательного *sad*. Этот окказионализм является прилагательным, так же, как и последний элемент слова. Новая лексическая единица обладает значением «грустный из-за того, что хочет курицу», а также выполняет функцию языковой экономии и звучит ярко и выразительно.

Окказиональное слово *petrolheads* (из рекламы автомобиля компании Lexus) образовано при помощи сложения существительных *petrol* и *heads*. Получившееся слово не меняет частеречную категорию и остается существительным, как и лексические единицы, от которых оно образовано.

Окказионализм *heartracing* (из рекламы автомобиля фирмы Lexus) создан при помощи существительного *heart* и причастия *racing*. Новое слово является причастием, как и последний элемент, использованный для его образования и имеет семантику «заставляющий сердце мчаться, стремительно двигаться».

Таким образом, относительно небольшое количество примеров словосложения также свидетельствует о невысокой продуктивности данного способа при создании рекламного текста. Среди проанализированных примеров, образованных по этой модели, преобладают имена прилагательные (50%) и причастия (33%). Существительное было использовано лишь один раз, что составляет 17% от общего числа примеров.

Наиболее часто используемыми моделями окказионального словосложения в рекламе стали следующие модели: «существительное + прилагательное» (33%) и «существительное + причастие» (33%), также были зафиксированы случаи использования таких моделей, как «прилагательное + прилагательное» (17%) и «существительное + существительное» (17%).

3. Конверсия

Вторым по продуктивности способом образования окказиональных слов в рекламе стала конверсия. Девять примеров были созданы именно этим способом, что составляет 11% от общего числа. Данная модель создает эффект

неожиданности, переход лексических единиц из одной части речи в другую делает их более экспрессивными. Конверсия является одним из самых продуктивных способов словообразования в современном английском языке, поэтому порождение окказиональных лексических единиц не является исключением. Примеры, проанализированные в нашей работе, доказывают, что продуктивность конверсии не снизилась, а наоборот – современный язык этим активно пользуется.

В предложении *Take the blurgh out of your morning* слово *blurgh* является окказионализмом (компания *Activia* рекламирует йогурт). В языке существует это слово, но оно является междометием и имеет значение «выражение разочарования, недовольства». В данном случае при помощи конверсии создатели рекламы получили существительное. В контексте данного рекламного текста это слово является достаточно выразительным и производит эффект неожиданности на реципиента.

Uhm (из рекламы мороженого компании *Ben&Jerry's*). В предложении *With 90 % more Uhm* данное слово становится окказиональным, так как происходит переход существующего междометия *Uhm*, означающего «выражение удовольствия при употреблении вкусной пищи» в категорию прилагательных. Слово получено при помощи конверсии и в контексте данного текста обретает смысл «очень вкусный», а также производит эффект неожиданности и является достаточно экспрессивным.

Ritter (из рекламы шоколада компании *Ritter Sport*). В предложении *So you say you're good at sports. But can you ritter?* слово *ritter* является окказионализмом. В названии бренда существительное *Ritter* является именем собственным – фамилией основателя компании. В данном рекламном тексте при помощи конверсии копирайтеры получили глагол, имеющий смысл «съесть большое количество шоколада *Ritter sport*». Новообразование является очень выразительным и емким, привлекает внимание своей необычностью.

Слово *tea* в предложении *Be more tea* является окказионализмом (компания *Lipton* рекламирует чай). В английском языке имеется это слово, оно является существительным и имеет значение «напиток, сделанный из листьев определенного азиатского растения». Однако при помощи конверсии создатели рекламы получили прилагательное с семантикой «человек, который употребляет чай» и добились создания эффекта неожиданности и выразительности.

Coffee (из рекламы кофе компании *DunkinDonuts*) в словосочетании *Time to coffee* является окказионализмом, так как слово *coffee* существует в английском языке только в качестве существительного со значением «горячий напиток с горьковатым привкусом». В данном рекламном тексте слово становится глаголом, обретает семантику «выпить чашку кофе» и выполняет функцию языковой экономии.

Таким образом, конверсия является продуктивным способом создания окказиональных слов, достаточно легка в исполнении и выполняет основные функции рекламного текста.

Среди проанализированных примеров, мы выявили следующие модели конверсии:

- переход из категории междометий в категорию существительных (33%);
- переход из категории существительных в категорию глаголов (33%);
- переход из категории прилагательных в категорию глаголов (11%);
- переход из категории существительных в категорию прилагательных (11%);
- переход из категории глаголов в категорию существительных (12 %).

4. Сокращение

Создание новых слов путем сокращения является малопродуктивной моделью образования окказионализмов. Несмотря на то, что данный способ достаточно часто применяется в английском языке (особенно в разговорном), он не выполняет основных функций рекламного текста, то есть «привлечение внимания», «быстрое донесение информации до реципиента». Слова, созданные при помощи этой модели, являются краткими и лаконичными, что, казалось бы, должно привлекать рекламодателей, однако понять семантику подобного слова не всегда представляется возможным за короткий промежуток времени. А возможность быстро передать информацию о рекламируемом объекте является одним из основных критериев при создании рекламы.

При проведении исследования, нами было обнаружено лишь три окказиональных новообразования, созданных при помощи этого способа, что составляет лишь 4% от общего количества примеров.

Окказионализм *profesh* (из рекламы одежды онлайн-магазина Asos) употреблен в предложении *Sneak some super-cool style into the office while still looking profesh with sharp tailoring and some major printed skirts and shorts*. Новое слово создано при помощи усечения слова *professional*, имеющего значение «профессиональный». Получившееся новообразование кратко и емко относительно слова, от которого оно образовано, привлекает внимание и по стилю является менее формальной.

5. Ономапоея (звукоподражание)

В современном английском языке звукоподражание является малопродуктивным способом при образовании слов, однако копирайтеры, преследуя цель удивить реципиента необычностью текста, активно используют данную модель при создании окказионализмов.

Окказионализм *mmmilka* (компания *Milka* рекламирует молочный шоколад) создан при помощи редупликации буквы *M*, выраженной звуком [m], который при редупликации обретает семантику «выражение удовольствия», что делает новообразование ярким и необычным, привлекающим внимание.

Окказионализм *burrrgerrr* (из рекламного текста компании *Burger King*) создан при помощи ономапоеи. Двойная редупликация буквы *R*, выраженной звуком [r], в контексте данной рекламы обладает семантикой «нечто большое, величественное, мощное», что создает необходимый для создателей рекламы эффект.

Окказионализм *mmmustang* (компания Mustang рекламирует автомобиль) создан при помощи звукоподражания путем редупликации буквы М, выраженной в слове звуком [m]. Редупликация в данном контексте наделяет слово новой семантикой «выражение удовольствия, восхищения». Получившееся новообразование достаточно ярко и необычно, что привлекает потенциальных покупателей.

Анализируя примеры, образованные данным способом, мы обратили внимание на то, что большинство примеров созданы при помощи редупликации двух букв: М или R, что может свидетельствовать о продуктивности данного способа. Лишь в одном случае нам встретилась иная модель ономапоети.

6. Словослияние

Словослияние оказалось самым продуктивным способом образования окказионализмов в рекламном тексте. Наличие такого большого количества окказионализмов-блендов можно объяснить их повышенной выразительностью и экспрессивностью, что помогает вызвать эмоциональную реакцию у реципиента и отказаться от обыденного представления об объекте рекламы. Эти слова крайне емки и могут нести в себе смысл целого предложения, что является неоспоримым преимуществом этого способа перед другими моделями словообразования.

Бленд *Schweppervescence* (из рекламы тоника компании Schweppes) образован приемом фузии – слиянием названия бренда Schweppes и существительного effervescence, имеющего значения «выделение пузырьков газа» и «ощущение удовольствия, эмоционального объема» и является существительным. В данном контексте слово имеет двойную семантику, что делает новообразование выразительным и позволяет реципиенту осознать, какой тип товара рекламируется, какой фирме он принадлежит и причина, по которой он должен этот товар приобрести. Слово *schweppervescence* имеет семантику «газированный напиток компании Schweppes, после употребления которого вы будете испытывать эмоциональный подъем».

Окказионализм *peanutricious* (компания Reese's Peanut Butter Cups рекламирует шоколадное изделие с арахисовой пастой) образован приемом фузии – слиянием существительного peanut (арахис) и прилагательного nutritious (питательный). Данное прилагательное обозначает «питательное изделие из арахиса».

Окказионализм *fasterpiece* (из рекламы автомобиля компании BMW) образован при помощи слияния прилагательного fast (быстрый) и существительного masterpiece (шедевр). Данный бленд является именем существительным. Слово получилось емким и экспрессивным, несущим в себе семантику «быстрый автомобиль, являющийся шедевром».

Проанализировав примеры окказионализмов-блендов, мы пришли к следующим выводам:

1) среди 50 новообразований:

- 29 являются именами существительными, что составляет 58% от общего числа;

- 17 являются именами прилагательными – 34% от общего числа;
- 3 являются глаголами – 6% от общего числа;
- 1 является наречием – 2% от общего числа.

2) все бленды-окказионализмы обладают оценочной или экспрессивной коннотацией. Также встречаются случаи «комбинированной» коннотации, когда новообразование несколькими коннотативными значениями одновременно;

3) практически во всех блендах один из компонентов новообразования имеет положительную семантику («позитивный», «прекрасный», «вкусный», «чудесный», «великолепный», «продуктивный» и т.д.). Наличие ярких выразительных слов в качестве одного из компонентов окказионализма объяснимо желанием составителей рекламы выделить товар, создать положительную ассоциацию по отношению к рекламируемому объекту. В получившихся окказионализмах используются следующие слова:

- delicious (5 примеров) – 10 %;
- satisfy (3 примера) – 6 %;
- chocolate (3 примера) – 6 %;
- fantastic (2 примера) – 4 %;
- productive (2 примера) – 4 %;
- fun (2 примера) – 4 %;
- другие (34 примера) – 68 %.

Все обнаруженные примеры блендов образованы путем фузии.

Главной целью любого рекламного текста является побуждение потенциального покупателя к покупке того или иного товара. Основными функциями окказионализмов в рекламных текстах нашей выборки являются апеллятивная и прагматическая. Проиллюстрируем каждую функцию примерами. Некоторые окказионализмы выполняют несколько функций одновременно.

1) апеллятивная функция призвана побудить потенциального потребителя к совершению действия, запланированного автором рекламы, оказать психологическое воздействие.

Окказионализм *ritter* (из рекламы шоколада компании Ritter Sport) употреблен во фразе *So you say you're good at sports. But can you ritter?* Данное слово в сочетании с вопросительным предложением как бы призывает адресата купить данный шоколад и проверить свои возможности в его употреблении.

Окказионализм *blurgh* (компания Activia рекламирует йогурт) употреблен в предложении *Take the blurgh out of your morning*. Слово *blurgh* используется в сочетании с глаголом в повелительном наклонении, что является прямым обращением к покупателю, побуждающим его к приобретению продукта.

Chickensad (из рекламы куриных крыльев компании KFC). В тексте данной рекламы за окказионализмом следует знак вопроса, что представляет с собой

прямое обращение к адресату и является призывом к посещению заведений компании.

2) прагматическая функция окказионализмов проявляется в оказываемом ими эффекте неожиданности и удивления на реципиента, в их воздействии на чувственную сферу.

Окказионализм *fuelish* (компания Tesla рекламирует электрокар) употреблен в побудительном предложении *Don't be fuelish* и имеет смысл «человек, использующий машины, работающие на топливе». Способ образования данного окказионализма не совсем ясен, является пограничным между аффиксацией и словослиянием. При составлении новообразования создатели рекламы скорее всего воспользовались словослиянием, а конкретнее – приемом фузии, совершив слияние слов «foolish» (глупый) и «fuel» (топливо). Аналогия со словом foolish как раз и выполняет прагматическую функцию, воздействует на чувственную сферу, призывая реципиента «не быть глупым и перестать использовать машины, работающие на топливе».

Окказионализм *produnktive* (из рекламы продукции компании DunkinDonuts) является блендом и состоит из слова «productive» (продуктивный) и названия бренда DunkinDonuts. Использован во фразе *Get produnktive*. Данный пример также воздействует на чувственную сферу адресата, сообщая информацию о том, что употребление рекламируемой продукции сделает реципиента более продуктивным.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что доминирующими функциями, которые выполняют окказионализмы в нашей выборке, являются аппелятивная и прагматическая функции.

Список литературы

1. Сергеева А.А., Ивлева, А.Ю. О соотношении терминов «неологизм», «окказионализм» и «потенциальное слово» // Новая наука: От идеи к результату. – 2017. – Т. 2. – №. 2. – С. 97-103.

ИЗ ОПЫТА УЧИТЕЛЕЙ

УДК 373.1:81

Н.С. Елисева

учитель английского языка

МБОУ «СОШ им. А. Антошечкина»

Калининградская область, пос. Долгоруково, Россия

В.М. Гурленов

к. пед. н., доцент

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

г. Сыктывкар, Россия

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ МОНОЛОГУ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

В работе рассматривается комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование у учащихся старших классов универсальных регулятивных учебных действий при обучении иноязычной монологической речи в старших классах.

Ключевые слова: *регулятивные универсальные учебные действия, целеполагание, прогнозирование, корректирование, саморегуляция, планирование, оценка, контроль, иноязычная монологическая речь.*

N.S. Eliseeva

Teacher of the English language

Municipal Budgetary General Education Institution School named after A. Antoshechkin

Kaliningrad, Dolgorukovo, Russia

V.M. Gurlenov

PhD, Associate professor

Syktvkar State University named after Pitirim Sorokin

Syktvkar, Russia

PROBLEM OF FORMING REGULATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES WHILE TEACHING FOREIGN MONOLOGIC SPEECH TO HIGH-SCHOOL CHILDREN OF UPPER GRADES

Abstract. *The article studies a set of tasks and exercises aimed at the formation of regulative universal learning activities when teaching foreign monologic speech for students of the upper grades.*

Keywords: *regulative universal learning activities, goal-setting, anticipation, correcting, self-regulation, planning, evaluation, control, foreign monologic speech.*

Современное образование требует от школы выпускников, способных самостоятельно учиться и принимать решения в различных жизненных ситуациях. Поэтому сегодня российское образование подразумевает не только передачу знаний от учителя к учащимся, а также формирование у них умения учиться, а именно ставить перед собой цели, планировать деятельность, контролировать и оценивать достигнутые результаты. Все эти умения называются регулятивными универсальными учебными действиями [1]. В

данной статье речь пойдет об особенностях формирования данных умений у учащихся старших классов при обучении их иноязычной монологической речи.

Среди регулятивных универсальных учебных действий ученые, как правило, выделяют следующие:

- целеполагание;
- прогнозирование;
- корректирование;
- саморегуляция;
- планирование;
- оценка;
- контроль.

Исследование, проведенное автором этих строк в школьном обучении французскому языку, показывает, что целеполагание и прогнозирование нужно рассматривать вместе, принимая во внимание то, что, как известно, цель – это образ желаемого результата [2]. Поэтому ставя цель, человек тут же предвидит, то есть прогнозирует итоговой результат.

Можно также полагать, что саморегуляция, оценка и контроль должны рассматриваться вместе, так как оценку и контроль своей деятельности ученик должен осуществлять сам.

Таким образом вырисовывается следующая структура регулятивных УУД:

- целеполагание и прогнозирование;
- планирование;
- саморегуляция, самооценка и самоконтроль;
- корректирование.

Согласно вышеупомянутой структуре был разработан комплекс заданий и упражнений, который позволяет учителю формировать у обучающихся регулятивные универсальные учебные действия при обучении иноязычной монологической речи в старших классах.

Данный комплекс был разработан на примере тем *Les aventures pour tous les goûts* и *La lecture, c'est une découverte* из УМК В.Н. Шацких, Французский язык для 8 класса.

Для начала рассмотрим, что такое *целеполагание* и *прогнозирование*. В свете требований ФГОС традиционный урок подвергается некоторым изменениям. Теперь тема и цель урока объявляются не учителем, а самими обучающимися. Учитель добавляет элемент проблематизации, а учащиеся выводят тему и цель данного урока [3, с. 15]. Следует также обратить внимание на то, что такое *цель*. По А.Н. Леонтьеву цель – это желаемый результат деятельности, осмысленно намечаемый человеком. Правильно поставленная цель является залогом успеха в достижении желаемого результата [4].

Приемы целеполагания [5]:

Работа над понятием. Учитель предлагает обучающимся прочитать определение слова «авантюрист» в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой:

АВАНТЮРИСТ, -а, м. Беспринципный человек, занимающийся авантюрами. || ж. авантюристка, -и. || прил. авантюристский, -ая, -ое.

Затем учащиеся находят значение слова «aventurier» в толковом словаре французского языка Le Petit Robert:

Mod. Personne qui cherche l'aventure, par curiosité et goût du risque.

Учащиеся сравнивают два определения и в ходе обсуждения формулируют цель урока: выяснить, кто такие искатели приключений.

Прием «подбор слов-ассоциаций». Учащимся озвучивается тема урока, а затем учитель предлагает написать ряд слов, ассоциирующихся с данной темой. Затем учащиеся зачитывают слова, и учитель спрашивает, что можно обсудить, изучая эту тему, реализуя тем самым и прием прогнозирования, так как у обучающихся будут складываться предположения о предстоящей работе. Данное задание направлено на актуализацию полученного ранее опыта, и также на осознание недостаточности словарного запаса. Отсюда учащиеся сами придут к цели: изучить новые слова.

Для введения цели при работе над темой «Aventuriers célèbres» можно использовать прием исключения. На слайде учащиеся видят имена и фамилии нескольких известных французских певцов и одного океанографа: Patricia Kaas, Édith Piaf, Jacques-Yves Cousteau, Alizée. Задание: найти лишнее слово. Учащиеся выделяют имя Жака Кусто, отвечают на вопросы учителя о нем и формулируют цель урока: узнать об известных любителях приключений.

Прием «мозговой штурм». Учащимся озвучивается тема и предлагается назвать все слова и выражения на французском языке, которые им известны по данной теме. Учитель записывает на доске все, что предлагают ученики. Далее учитель задает вопрос – что еще вы бы хотели узнать по данной теме? После всех идей, учитель просит учащихся сформулировать цели уроков по данной теме:

1. Изучить слова по теме.
2. Узнать о выдающихся искателях приключений.
3. Выяснить, кто такие искатели приключений.
4. Проверить, являются ли они любителями приключений.

Следующим требованием к современному уроку является грамотное *планирование* работы учащихся. Правильно спланированная работа способствует повышению эффективности урока. Содержание плана урока включает в себя цель урока, действия учителя, действия учеников, результаты урока.

Приемы планирования [6]:

Прием 1. На слайде представлен план с расположенными в неправильном порядке пунктами. Задание учащихся – восстановить порядок.

План:

- Etudier les bienfaits de la lecture et les raisons pour la lecture.
- Apprendre les mots nouveaux.
- Parler du rôle de la lecture dans notre vie.
- Connaître les écrivains célèbres et leurs chef-d'œuvres.
- Etudier les genres des livres.

Прием 2. На слайде представлен план с недостающими элементами. Задание учащимся – заполнить пропуски с помощью предложенных вариантов.

План:

1. Apprendre les mots nouveaux.
2. Etudier les genres des livres.
- 3.
4. Etudier les bienfaits de la lecture et les raisons pour la lecture.
- 5.

Варианты:

- Connaître les écrivains célèbres et leurs chef-d'œuvres.
- Acheter des livres.
- Regarder des films.
- Parler du rôle de la lecture dans notre vie.
- Dessiner dans les livres.
- Comparer les films avec les livres.
- Aller à la bibliothèque.

Прием 3. На слайде представлен план с лишними элементами. Задание учащихся – выбрать нужные для плана пункты:

1. Apprendre les mots nouveaux.
2. Regarder des films.
3. Etudier les genres des livres.
4. Acheter des livres.
5. Connaître les écrivains célèbres et leurs chef-d'œuvres.
6. Etudier les bienfaits de la lecture et les raisons pour la lecture.
7. Parler du rôle de la lecture dans notre vie.
8. Comparer les films avec les livres.

Эффективность учебного процесса во многом зависит от умения обучающихся проводить *самоанализ, самоконтроль и самооценку*. Данное умение неотделимо от рефлексии, которая в свою очередь является неотъемлемым компонентом всего процесса обучения, так как создает условия для успешного решения поставленных задач, а также способствует развитию личности.

По К.С. Махмурян, рефлексия – это «самоконтроль осуществления учебных действий» [7, с. 14]. Она призвана помочь учащимся осознать то, что они сделали для достижения результатов. Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, но и на любом другом этапе урока.

Приемы рефлексии и самооценки [8]:

«Télégramme». После прочтения текста по определенной теме учащимся предлагается написать телеграмму по образцу. Выполнив данное задание, учащиеся проанализируют свою работу с текстом, а также будут способны рассказать о том, о чем прочитали в тексте, так как у них уже будет готовый образец в качестве телеграммы.

Chère _____,
Je veux te dire qu'aujourd'hui à la leçon de français j'ai appris
que _____ et que _____. J'ai compris que
_____. C'était intéressant d'apprendre que _____.
Grosses bises,
_____.

Прием «Trois M et A». Учитель предлагает учащимся назвать три положительных момента (M – moment) в их монологическом высказывании, которые у них хорошо получились, и добавить одной действие (A – action), которое улучшит их дальнейшую работу.

Прием «Mon camarade» подходит для оценки работы учащихся в парах или группах. Учитель просит оценить работу соседа по парте или одного из членов группы и дать советы. Ученик, оценивающий монологическое высказывание, может использовать следующие формулировки:

- Tu as bien parlé de ...
- Tu as bien décrit ...
- Tu n'as pas fait de fautes. / Tu as fait des fautes telles que: ...
- C'était intéressant pour moi d'apprendre que ...

Наилучшим способом *корректирования* ошибок обучающихся является предоставление им возможности самим найти и исправить свои ошибки. Иногда ученик сам видит и устраняет недочеты в речи, а иногда ему требуется помощь учителя, который подскажет, в чем его ошибка. Учитель также может прибегнуть к помощи класса. Как правило, в группе всегда есть несколько человек, знающих правильный ответ на вопрос учителя [9].

Приемы корректирования:

Внесение изменений в высказывание. На одном из уроков учитель дает учащимся задание – описать одного из учеников в качестве искателя приключений. После того, как ученика описали, учитель спрашивает, со всем ли он согласен или хочет внести какие-то корректировки, добавить что-то в рассказ одноклассника.

Следующий прием – это изменение направленности высказывания. Предположим, что учащийся рассказал что-то о себе. После этого учитель предлагает ему изменить этот рассказ, будто он рассказывает его родителям, добавив что-то, что порадует их, или, наоборот, опустив то, что может их разозлить. Или он может рассказать о своих приключениях другу, и приукрасить высказывания деталями, которые покажут его в лучшем свете. Следующему ученику может быть предложено задание представить, что он выступает на общей конференции, на которой нужно опустить некоторые подробности и сделать общий рассказ.

Прием «Добавь деталь». Учащийся представляет монологическое высказывание на уроке. После этого одноклассникам предлагается добавить в его высказывание некоторые детали, о которых он еще не рассказал. Каждый желающий называет слово или фразу, связанное с темой, а ученик говорит 1-2 предложения, связанные с этим словом. Например, по теме *Les aventures pour tous le goûts* учащиеся могут предложить слова или фразы: le ciel, la mer, le

hasard, le risque, faire des connaissances, escalader les montagnes, enrichir les connaissances, rêver. А по теме *La lecture, c'est une découverte* следующие слова и фразы: des fables, des bandes dessinées, des romans d'aventures, chasser l'ennui, permettre d'oublier des soucis, éveiller l'imagination, améliorer l'orthographe.

В заключение важно отметить, что формирование регулятивных универсальных учебных действий положительно сказывается на овладении учащимися навыками и умениями иноязычной монологической речи. Это связано с тем, что данные УУД помогают учащимся структурировать монологическое высказывание, а также способствуют более рациональной работе над лексическим материалом.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от «17» декабря 2010 г. № 1897.
2. <http://www.studfiles.ru/preview/5132802/page:8/> (по состоянию на 12.05.2017). Теория деятельности Леонтьева.
3. Ариян М.А. Планирование урока иностранного языка в контексте требований ФГОС общего образования. // Иностранные языки в школе. – 2016 – №6. – С. 14-20.
4. <http://www.studfiles.ru/preview/5132802/page:8/> (по состоянию на 12.05.2017). Теория деятельности Леонтьева.
5. <https://infourok.ru/celepolaganie-kak-etap-sovremennogo-uroka-v-usloviyah-realizacii-fgos-noo-460423.html> (по состоянию на 13.05.2017). Целеполагание как этап современного урока в условиях реализации ФГОС НОО. С. В. Билалова.
6. <https://infourok.ru/formirovanie-regulyativnih-universalnih-uchebnih-deystviy-523030.html> (по состоянию на 15.05.2017). Формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках в начальной школе.
7. Махмурян К.С. Современный урок в условиях реализации федеральных государственных стандартов общего образования. // Иностранные языки в школе. – 2014 – №11. – С. 14-20.
8. https://infourok.ru/kopilka_primerov_refleksii_na_urokah-179969.html (по состоянию на 09.06.2017). Отчет работы МО учителей гуманитарных наук.
9. <https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/korriektsiia-oshibok-v-ustnoi-riechi-uchashchikhsia-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka> (по состоянию на 16.05.2017). Коррекция ошибок в устной речи учащихся на уроках английского языка.

УДК 373.1:81

Е.Ю. Игнатченко
учитель английского языка
МАОУ «Гимназия при Главе МР «Сосногорск»
г. Сосногорск, Россия

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В статье приводится опыт реализации внеурочной деятельности на примере Клуба Интернациональной Дружбы. Основной целью функционирования Клуба является содействие международному сотрудничеству, культурному обмену и воспитание толерантности у школьников. Реализация программы данной формы внеурочной деятельности позволяет развить у учащихся коммуникативные УУД.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, коммуникативные УУД, культурный обмен.

E.U. Ignatchenko
Teacher of the English language
Gymnasia of Sosnogorsk
Sosnogorsk, Russia

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

(from the foreign language teacher's experience)

Abstract. *The experience of implementation of extracurricular activities based on the example of "The club of international friendship" is given in the article. The main goal of the Club's functioning is promoting international cooperation, cultural exchange and bringing up students' tolerance. The programme's implementation of extracurricular activities enables to develop students' communicative skills.*

Key words: *extracurricular activities, communicative skills, cultural exchange.*

Главной целью обучения ИЯ является формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции. А как развить эту способность – преодолеть языковой барьер и общаться со сверстниками у детей, живущих за несколько тысяч километров до ближайшей европейской столицы? Безусловно, существует целый ряд средств, приемов, используемый каждым учителем на уроке, позволяющий научить ребенка общаться. На уроке иностранного языка кроме развития коммуникативных УУД, перед учителем стоит задача – развить также и познавательные, и регулятивные УУД. Такая комплексная цель должна быть достигнута за 45 минут 3 раза в неделю. Поэтому передо мной, учителем иностранного языка, стала задача - найти и использовать ресурсы, помимо урока, позволяющие достигнуть требуемого результата. Разработка и реализация курса внеурочной деятельности «КИД» («Клуб Интернациональной Дружбы»), позволили достигнуть положительных результатов. В данной статье представлены основные этапы и формы реализации курса «КИД».

Мы с учащимися начали работу нашего Клуба с разработки эмблемы (Рис.1) и девиза: «No borders! Only Friendship!». Творческая форма работы стала первым шагом к сплочению членов Клуба.



Рис.1

Первым нашим детищем стал проект «Вместе ярче», который был предложен Всероссийским Движением Школьников. Ребята написали традиционные письма своим сверстникам, живущим за рубежом (Рис. 2). В ходе работы ребята учились организовывать учебное взаимодействие в группе, т.е. определять общую цель, распределять роли, договариваться друг с другом.



Рис.2

Мы также являемся участниками международного проекта «epals», охватывающего учителей и учащихся буквально из всех стран мира (Рис.3). Главной целью проекта является содействие международному сотрудничеству, культурному обмену и воспитание толерантности у детей. У каждого из учащихся создан свой аккаунт, доступ к которому надежно защищен.

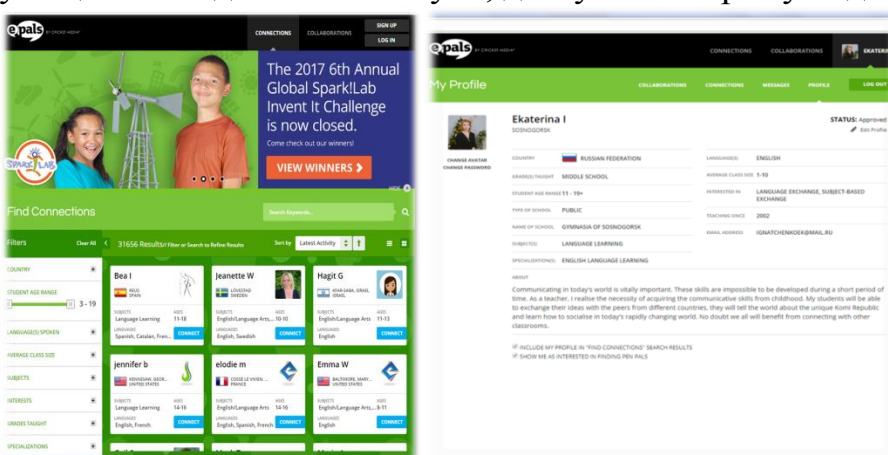


Рис.3

В течение 8 месяцев мы ведем переписку с американскими школьниками из Zuni School, штат Нью-Мексико. И наших русских ребят, и американских школьников волнуют одни и те же вопросы: любимая еда, спорт, хобби, домашнее задание, дружба, планы на новый год и т.д. Ребята учатся высказывать свое мнение, запрашивать мнение партнера, составлять письменные оригинальные тексты с использованием необходимых речевых средств. Недавно мы получили видео письмо из Нью-Мексико (Рис.4),



Рис.4

и ребята тут же предложили подготовить ответ (Рис.5,6). В течение нескольких часов шел процесс создания видеоролика, в ходе которого ребятам не раз пришлось демонстрировать свои умения организовывать учебное взаимодействие, определять свои действия, действия партнера и другие коммуникативные УУД.



Рис.5



Рис.6

В этот проект включен ребенок с ОВЗ, для которого сам процесс общения представляет огромную ценность. Он с нетерпением ждет писем от Сэмми, с которым у него оказалось много общего: и любимый спорт, и компьютерная игра, и любовь к животным. И оказывается, что мир не ограничивается квартирой, маленьким северным городком, а базовые знания английского помогут найти друга на другом континенте планеты.

Хотелось бы отметить, что общаясь с зарубежными сверстниками (Рис.7, 8), ребята видят разнообразие мировой культуры, при этом они учатся не удивляться, а уважать особенности в традициях других народов.



Рис.7



Рис.8

Если американские школьники готовы общаться на абсолютно любые темы, то наши финские друзья по переписке сразу поставили условия: ничего личного – только глобальные темы. И первый вопрос, на который они попросили дать развернутый ответ: «Хотят ли все люди жить вечно?». Девочка, которой был задан этот философский вопрос, предложила обсудить его с одноклассниками, и мы вынесли его на классный час, организовав мини-дебаты. В ходе жаркой дискуссии ребята учились корректно и аргументировано отстаивать свою точку зрения, соблюдать нормы публичной речи, критически относиться к своему мнению и т.д.

Еще одним наглядным доказательством эффективности реализации нашей деятельности является следующий пример. Норвежская школьница написала моей ученице (большой любительнице литературы), что чтение книг – это наискучнейшее занятие. И именно умение девочки корректно и аргументировано отстаивать свою точку зрения, выдвигать свои аргументы убедили финскую школьницу прочитать книги из списка предложенных.

Одной из задач курса «КИД» является содействие учащимся в культурном обмене между зарубежными школьниками. Друзья из Тайваня предложили обмениваться информацией об особенностях национальной кухни. Наши индийские сверстники отправили нам свой проект «Разнообразие культур в Индии» (Рис.9, 10) Директор школы и координатор BDM International отправили официальный запрос на имя директора нашей школы (Рис.11) с просьбой содействовать в культурном обмене между учащимися наших стран.



Рис.11

В своем первом письме ребята рассказали кратко о своих школьных традициях, чем вызвали большой интерес у индийских школьников. Для успешной реализации своего проекта ребятам были необходимы умения организовывать учебное сотрудничество, принимать решение в ходе диалога и согласовывать его с собеседником.



Рис. 9, 10

Недавно Клуб подготовил видеописьмо в Италию, рассказывающее о нашем городе, его достопримечательностях (Рис. 12). В ходе работы ребята оттачивали свое мастерство работать индивидуально и в группе, находить общее решение, формулировать и отстаивать свое мнение.



Рис. 12

Одной из эффективных форм реализации курса внеурочной деятельности «КИД» является проведение видеоконференций через систему *Skype* (Рис. 13, 14,15). Но первые наши *Skype* – встречи выявили ряд трудностей. Во-первых, даже самые раскрепощенные дети могли растеряться перед камерой, микрофоном, ощущать страх, стеснительность. Во-вторых, дети с хорошей языковой подготовкой также испытывали трудности в понимании разговорной речи носителей языка. Но систематическая кропотливая работа по реализации программы внеурочной деятельности, корректировка урочной деятельности, например, подбор заданий для развития спонтанной речи, дали свои положительные результаты.

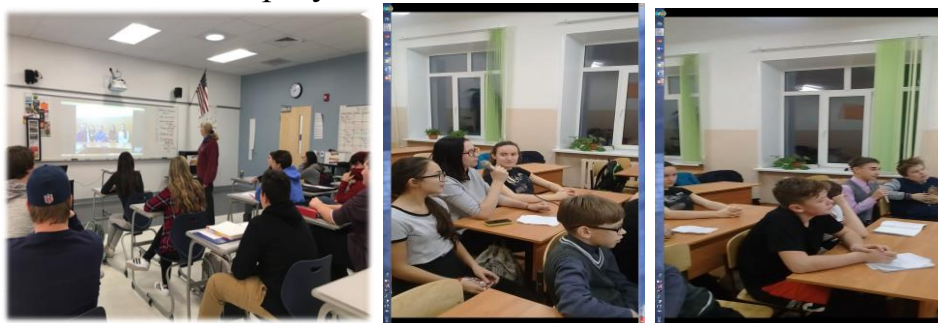


Рис. 13, 14, 15

Ребята с нетерпением ждут новых встреч, у них появились новые друзья за рубежом. Наблюдается положительная мотивация к обучению языку.

Таким образом, реализация курса «КИД» доказывает, что эффективное достижение планируемых результатов в свете ФГОС возможно через интеграцию урочной и внеурочной деятельности.

Е.Ю.Игнатченко
учитель иностранного языка
МАОУ «Гимназия г.Сосногорска»
г.Сосногорск, Россия

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УУД У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается основное понятие технологии проблемного обучения – проблемные ситуации как эффективное средство развития основных видов УУД. Автором приводится опыт применения ряда приёмов создания проблемных ситуаций с позиций реализации ФГОС.

Ключевые слова: *проблемная ситуация, УУД, эффективные приёмы, речевая деятельность.*

E.U. Ignatchenko
Foreign language teacher
Gymnasia of Sosnogorsk
Sosnogorsk, Russia

PROBLEM SITUATIONS AS A MEANS OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES' DEVELOPMENT OF STUDENTS AT ENGLISH LESSONS

Abstract: *In the following article the main concept of problem teaching technology is being considered. The problem situations are an effective tool of the main kinds of universal learning activities' development. The author describes the experience of problem situation implementation from the point of view of federal state educational standards.*

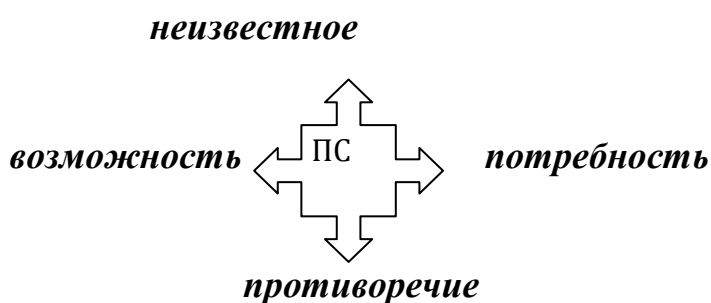
Key words: *problem situation, universal learning activities, effective means, speech activity.*

В современных условиях изменяются функции изучения иностранного языка. ИЯ уже не только инструмент коммуникации, но и средство образования и самообразования, инструмент познания и социализации. Только при таком подходе обучения ИЯ возможна реализация стратегии развития российского образования: «От конкурентоспособного образования – к конкурентоспособной России».

Таким образом, обучение иностранному языку требует пересмотра традиционно используемых приёмов обучения и создания новых для достижения как предметных, так и метапредметных результатов обучения. От обучающегося требуется не только и не столько знание лексики, грамматических правил, сколько таких умений, как умение анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивать их в логической последовательности, умение планировать свои действия, в том числе совместные с классом, группой в учебной деятельности, и т.д.

Опыт применения различных технологий привёл меня к выводу о том, что именно использование на уроках английского языка проблемных ситуаций (ПС) позволяет эффективно развить УУД у учащихся. Для научного обоснования темы («Проблемные ситуации как средство развития УУД у учащихся на уроках английского языка») была использована следующая методологическая база (проблемное обучение: М.Н. Махмутов, И.Я.Лернер, А.М. Матюшкин; технология проблемного диалога (Е.В.Мельникова); развитие познавательных интересов (Г.И.Щукина); активизация познавательной деятельности (Т.И.Шамова); личностно-ориентированное обучение (И.С.Якиманская)

Ведущая педагогическая идея педагогического опыта – создание условий для развития УУД учащихся посредством использования ПС. Исходя из различных определений ПС, можно определить её основные составляющие. Это обуславливает многофункциональность ПС и требования, предъявляемые к ним (Рис.1).



Требования к ПС:

- *связь с изучаемым материалом,*
- *создание познавательных трудностей,*
- *адекватность силам учащихся,*
- *опора на имеющиеся знания учеников,*
- *направление на познавательный поиск учащихся,*
- *положительное влияние на мотивацию учащихся, активизация деятельности учащихся*

Функции ПС: *обучающая, организующая, контролирующая, стимулирующая*

Рис.1

Опираясь на классификации ПС различных авторов (Селевко Г.К., Андреев В.И., Матюшкин А.М.), я использую ряд приёмов создания ПС.

Так, приём «Найди отличие», который является составной частью побуждающего диалога, способствует развитию умения подбирать слова, выделять общий признак, умение осознанно использовать речевые средства (Рис.2).

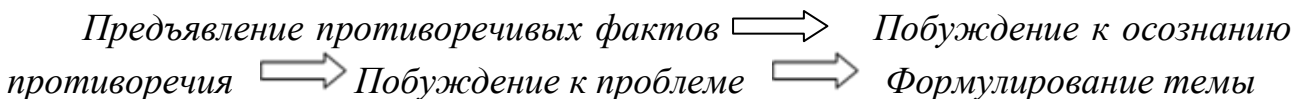
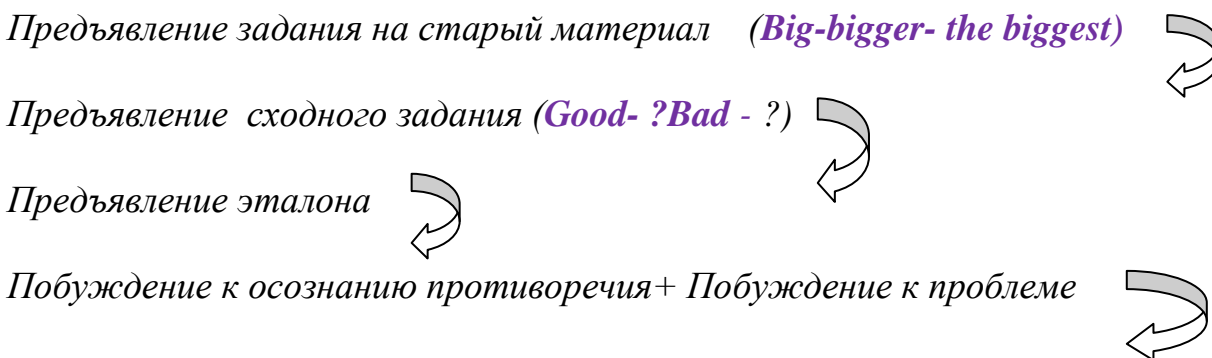


Рис.2

Приём «Не может быть!» в рамках подводящего диалога направлен на осознание противоречия между имеющимися у них знаниями и необходимостью выполнения задания. Использование такого приёма позволяет развить у учащихся умение устанавливать аналогии, делать выводы, самостоятельно указывать на информацию, нуждающуюся в проверке. (Рис.3)



Формулирование темы

Рис.3

Приём «Неиспорченный телефон» предполагает групповую форму

работы, которая является средством выхода из ПС, созданной на первом этапе. Каждая группа получает одинаковый список вопросов. Затем каждой группе предлагается свой небольшой фрагмент аудио или видеоматериала, текста, где содержатся ответы на вопросы. В них (фрагментах) используется избыточная или недостаточная информация по какому-либо из вопросов. Нехватка информации запускает следующую ПС, для разрешения которой учащиеся перераспределяются в группы и находят нужную информацию. (Рис.4)

***Travelling on your own is dangerous* – ПС**



Решение ПС: групповая работа-поиск информации в группах-перераспределение в группах - оценивание продукта деятельности

Рис.4

При этом у учащихся развиваются такие *познавательные УУД*, как излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи; находить в тексте необходимую информацию, устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов, резюмировать главную идею текста. *Регулятивные УУД*: идентифицировать проблему, *Коммуникативные УУД*: играть определенную роль в совместной деятельности; организовывать учебное взаимодействие в группе. *Личностные УУД*: ценностно-смысловая ориентация.

Для запуска ПС я использую эмоционально окрашенное проблемное задание «Масло масляное». Я использую на уроке открытия нового знания по теме: «Словообразование». Данный приём позволяет запустить ПС, целью которой является формулировка темы урока. Такое проблемное задание предполагает следующие этапы: Учащимся предлагается в ситуации одного слова (например, “work”) описать определённую жизненную ситуацию (Рис.5).



Рис.5

Пытаясь применить возможные вербальные и невербальные способы передачи информации, учащиеся приходят к выводу, что можно менять слова с помощью правил словообразования. При этом они опираются на знания родного языка (Рис.6).

Предъявление ПС \implies Осознание затруднения \implies Представление вариантов правильного решения \implies Формулировка темы урока

Рис. 6

Вообще, такой прием, помогающий найти выход из ПС, как использование межпредметных связей, очень эффективно может применяться именно при обучении иностранному языку. Этот же приём можно использовать на этапе контроля. Результатом выхода из ПС может стать следующее предложение: *Working workers worked as workaholics on workdays.* Данное проблемное задание позволяет развивать такие познавательные ууд, как строить умозаключение по аналогии, осуществлять взаимодействие со словарями. При этом развиваются такие языковые компетенции, как умение оперировать основными способами словообразования, без фонематических ошибок произносить слова изучаемого иностранного языка.

Для развития такого важного УУД, как «умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач», я использую приём создания ПС, в основу которого положен образ. Алгоритм следующий: учащимся предъявляется какой-либо предмет, который в дальнейшем станет образом изучаемой темы. Например, дорога. Ребята в ходе мозгового штурма определяют основные функции или черты данного предмета. Затем предъявляется тема урока и предлагается доказать, почему именно этот предмет, явление может стать образом изучаемой темы. Причём, определённые ранее черты, функции предмета-образа позволяют учащимся увидеть изучаемое понятие с разных точек зрения. Примеры таких пар: дорога – школьная жизнь, пазл – выбор будущей профессии, цветок – дружба и т.д.

Следует признать, что порой нелегко отобрать материал, который был бы актуален и лично значим для современного подростка. Поэтому я стала вводить в свою педагогическую практику привлечение самих учащихся к созданию ПС. В основном, они разрабатывают и представляют задания, создающие ПС, основанные на противоречии между житейским представлением учащихся и научным фактом, столкновении мнений. Например, для введения грамматической темы: «Использование артикля с географическими названиями» группе учащихся было предложено составить задание, задачей которого станет вызов противоречия между представлениями учащихся и реальным фактом. Группа ребят составила интерактивный кроссворд по географическим объектам Республики Коми (Рис.7).

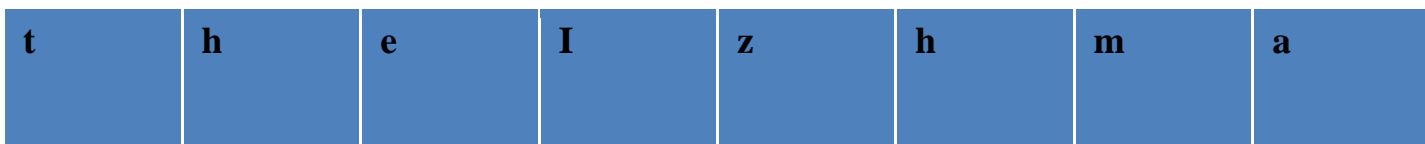


Рис.7

При выполнении задания учащиеся столкнулись с трудностью, вызвавшей у них удивление: некоторые задания не срабатывали, хотя учащиеся были полностью уверены, что знают изображённые на слайдах достопримечательности. В процессе анализа ситуации ребята пришли к выводу, что с данными названиями географических объектов должны употребляться артикли. Затем совместно с учащимися мы сформулировали правило. Привлечение учащихся к созданию ПС применяется и в случаях, когда необходимо применить индивидуальный подход, учесть интересы учащихся. Противоречие, заложенное в ПС, всегда вызывает определённые эмоции (это необходимое условие), но если противоречие основано на очень актуальном для ребят материале (текст песен, личные фото, кадры из фильмов и т.д.), то и переживание момента осознания противоречия острее. Основные виды УУД, которые получают своё развитие в ходе применения ПС, созданных самими детьми следующие: умение самостоятельно планировать пути достижения целей, умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, умение строить логическое рассуждение, смыслообразование.

Выше перечисленные приёмы создания ПС применяются в основном на уроках открытия нового знания. Но специфика преподавания иностранного языка (язык – цель и средство познания) значительно осложняет этапы рефлексии (в силу ограниченного словарного запаса учащихся). Я использую приём «Назад в будущее», основной целью которого является мотивация учащихся к осознанию необходимости рефлексии и коррекционной деятельности для успешного овладения языком на последующих этапах (освоение следующего раздела, темы). Для этого я использую задание с заведомо допущенными ошибками, недостающими данными. Например, используя различные приёмы («Ассоциативный ряд», «Что лишнее?», «Акроним» и т.д.), я подвожу учащихся к формулированию темы (подтем) будущих уроков. Например:

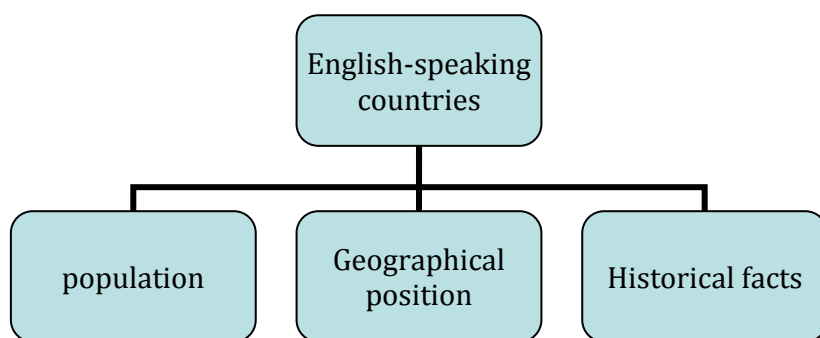


Рис. 8

Даже при неглубоком рассмотрении отдельных блоков темы, учащиеся приходят к выводу, что для качественного овладения материалом необходимы качественные знания и навыки, приобретенные ранее (в предыдущей теме).

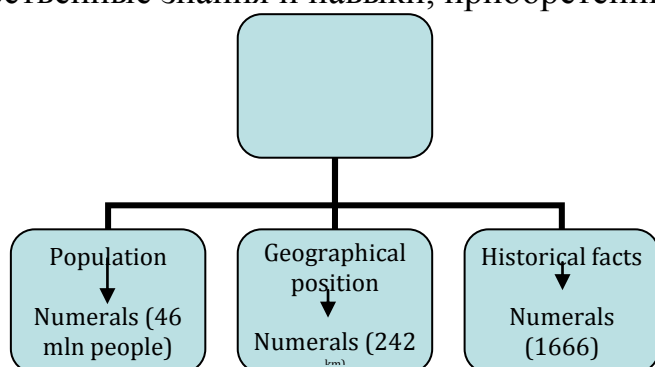


Рис. 9

Следовательно, появляется необходимость обратиться к предыдущей теме (в данном случае - «Числительные в английском языке»), чтобы оценить свою деятельность, а при необходимости - скорректировать.

Для определения эффективности приёмов я составила диагностические работы по выявлению уровня развития познавательных УУД (Рис. 11).

Диагностические работы по выявлению уровня развития познавательных УУД.		
№ задания	Тип задания	Вид проверяемого познавательного УУД
1.	Упорядочение лексических единиц	Умение подбирать слова, соподчиненные ключевому слову, определяющие его признаки и свойства
2.	Перекрёстный выбор	Выделять общий признак двух или нескольких предметов или явлений и объяснять их сходство;
3.	Внутриязыковое перефразирование	Объединять предметы и явления в группы по определенным признакам, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления
4.	Замена или подстановка	Обозначать символом и знаком предмет и/или явление
5.	Межязыковое перефразирование	Осуществлять взаимодействие с электронными поисковыми системами, словарями
6.	Трансформация	Строить схему, алгоритм действия, исправлять или восстанавливать неизвестный ранее алгоритм на основе имеющегося знания об объекте, к которому применяется алгоритм

Рис. 10

Создание ПС и использование их требует значительно больше времени, чем при объяснительно-иллюстративном обучении. Кроме того, применение, разработка приёмов, проблемных заданий требует от учителя большого мастерства. Но результативность перекрывает все затраты.

Благодаря использованию проблемных ситуаций на уроках иностранного языка можно включить учащихся во все виды речевой деятельности, снять страх ошибки, научить не бояться задавать вопросы, отстаивать своё мнение, а главное, дать учащемуся возможность испытать радость от процесса познания мира.

УДК 373.5:81

О.А. Киреева

учитель английского языка

МАОУ «Лицей народной дипломатии» г. Сыктывкара

г. Сыктывкар, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

В данной статье уделяется внимание особенностям реализации технологии личностно-ориентированного обучения на старшей ступени. Автором обозначены основные принципы и методы реализации технологии, способствующие формированию навыков критического, логического, рефлексивного, метакогнитивного, и творческого мышления учащихся, а также развитию самостоятельности и ответственности за свое обучение, проявлению индивидуальности. Автором подчеркнута необходимость создания условий для выбора учащимися способов деятельности, видов и направленности заданий. Кроме того, приведены результаты научных исследований, подтверждающие эффективность данной технологии.

Ключевые слова: *личностно-ориентированное обучение, индивидуализация и дифференциация обучения, развитие мышления, познавательная деятельность.*

O.A. Kireeva

Teacher of the English Language

Lyceum of People's Diplomacy

Syktывkar, Russia

MAIN PRINCIPLES OF STUDENT-CENTERED LEARNING IMPLEMENTATION AT THE LESSONS OF ENGLISH WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. *The spotlight of this article is more on the practical aspects of student centered approach implementation. The author focuses on the student centered learning tactics that foster development of critical, logical, reflective, meta-cognitive, and creative thinking skills, with the emphasis on student-to-student discourse, responsibility for their own learning process, students' ownership of the lesson. The results of the recent studies are given as proof of the student centered learning efficiency.*

Key words: *student centered approach, differentiated instruction, high order thinking skills development, learning process.*

Вступление. Кен Робинсон в своих выступлениях на различных конференциях уже на протяжении 15 лет неустанно продвигает одну идею, с которой многие согласны: система образования не соответствует требованиям

нового времени и нуждается в трансформации. Видимо, его услышали и в нашей стране. Наше решение и ответ на вызов, брошенный нам 21 веком и высокими технологиями стал ФГОС. Однако Кен Робинсон совсем не это имел в виду, когда призывал полностью изменить систему образования с существующей иерархией предметов и расточительным отношением к человеческим ресурсам, таланту отдельной личности в частности. Старая система образования строилась на индустриальных нуждах и представляла собой «промышленную» модель образования. Новое время предъявило совершенно иные требования к выпускникам: владение навыками критического, логического, рефлексивного, мета-когнитивного, и творческого мышления для решения комплексных задач и успешной адаптации в постоянно меняющемся ландшафте современного мира. Для того, чтобы вырастить такое поколение специалистов, необходимо изменить модель с «промышленной» на «сельскохозяйственную», при которой создаются условия для индивидуального роста и «цветания» личности.

Один учитель, к сожалению, не сможет изменить существующую систему. Однако создать условия для индивидуального роста, выстроить работу так, чтобы деятельность в рамках урока отвечала требованиям нового века и соответствовала запросам и нуждам каждого учащегося, раскрывая их способности без перегрузки их внутренних ресурсов, он может. С первых дней учебы учащиеся 7х классов нашего лицея проходят интенсивное тестирование-диагностический минимум по ФГОС, результаты которого помогают узнать индивидуальные особенности как познавательные, так и личностные (память, внимание, мышление, интеллектуальная лабильность и интересы, тип личности, темперамент, особенности характера, направленность личности) и способы преодоления возможных затруднений. В дальнейшем каждый учитель осуществляет мониторинг изменений интересов или мотивации учащихся самостоятельно, или прибегает к помощи штатного психолога. Такой подход дает возможность лучше понять каждого ученика, но самое важное, на мой взгляд, это то, что он является первым шагом к осуществлению индивидуализации и дифференциации процесса обучения. Другими словами, он позволяет понять, как помочь каждому учащемуся выстроить свой вектор развития и, фактически, создает условия для реализации технологии личностно-ориентированного обучения, когда содержание, методы и приемы направлены, прежде всего, на то, чтобы раскрыть и использовать субъективный опыт каждого ученика, помочь становлению личности путем организации познавательной деятельности. В технологии личностно-ориентированного обучения центр всей образовательной системы – индивидуальность личности, следовательно, методическую основу этой технологии составляют дифференциация и индивидуализация обучения.

В данной таблице (таблица 1) обозначены основные принципы и приемы реализации данной технологии, которые я применяю для построения личностно-ориентированного урока:

Таблица 1

Основные принципы	Способы реализации	Приемы/методы
Знать своего ученика: не только психофизиологические особенности учащихся, но и особенности их поколения, их внутреннюю и внешнюю мотивацию к учению (зачем я учусь), их интересы, тип интеллекта (когнитивные способности), успеваемость по другим предметам.	Составлять опросники и использовать готовые методики для выяснения основных факторов, влияющих на познавательную деятельность учащихся. Учитывать эти факторы при подборе материала, составлении инструкций и заданий, делении на группы, выборе способа оценивания и обратной связи.	Мониторинг на протяжении всего времени обучения (составление профиля-характеристики каждого ученика) Сам учитель или школьный психолог по просьбе учителя.
Научить эффективно учиться.	Использовать активное целеполагание. Убедиться, что каждый учащийся «видит» конечный результат, к которому он придет, то есть знает, как выглядит успех. Рефлексия результатов и способов действия в конце каждого этапа работы.	SMART целеполагание. Ментальные карты, 3-Х-У-В таблицы с цветовым кодированием. Пресс-опрос в конце урока.
	Создать инструменты для самоконтроля/самооценки.	Четкие критерии оценивания для выполнения разных видов заданий (рубрики).
	Интегрировать знания и умения из других предметных областей. Составлять, находить задания так, чтобы показать связь вашего предмета с реальным миром и другими предметами, решать реальные проблемы, создавая условия для развития навыков критического, мета-когнитивного, рефлексивного и творческого мышления.	Все приемы работы технологии проблемного обучения, развития критического мышления: «Идеал», «INSERT», кластеры, ментальные карты, «толстые» и «тонкие» вопросы, мозговой штурм.
Предоставить выбор.	Дифференцировать задания и инструкции к выполнению. Разнообразить материал, учитывая интересы, типы интеллекта, особенности и каналы восприятия (видео, аудио, печатный), и когнитивные возможности учащихся.	Учебные центры, меню. Четкие инструкции. Малые группы, пары, индивидуальные. Сами решают, учитель может советовать.

	Создать ресурсы для самостоятельного или повторного изучения/отработки материала вне урока.	‘Перевернутый класс’. Веб-квест. Облачные технологии для размещения материала (создание виртуального класса, сайта учителя, хранилищ файлов). Четкие инструкции (рубрики) для выполнения заданий (продумать и снять трудности учащихся заранее).
	Предоставить возможность выбора формы демонстрации своих знаний и навыков, представления конечного результата работы.	Устный или письменный, презентация, видео-ролик, индивидуальный или групповой, парный, перед всем классом или группой.
Использовать формирующее/активное оценивание и обратную связь.	Организовать рефлексию. Привлекать учащихся (сверстников) к оценке работы при помощи четко разработанных таблиц-критериев.	Опросники/анкеты. 3-Х-У-В таблицы. Мониторинг результатов анкет. Обратная связь через диалог «ученик-ученик» или «ученик-учитель». Пресс-опрос в конце урока.
	Давать объяснения, отвечать на вопросы, комментировать ответы своевременно.	Диалог «ученик-учитель». Самооценка. Сетевой город.
	Вести портфолио, папки, где собираются творческие, квалификационные работы учащихся. Учащиеся сами видят свой прогресс.	
Использовать недирективный (партнерский) стиль общения.	Применять такие формы, техники и способы общения, при которых проявляется взаимоуважение, принятие собеседниками друг друга, учет мнения другого, возможность договориться.	Учитель-координатор, консультант, помощник, организатор (менеджер). Активное слушание и диалог.

Эффективность Технологии Личностно-Ориентированного Обучения подтверждается данными современных научных исследований в мире. В 2009 году новозеландский ученый Джон Хэтти опубликовал первые результаты 80 тысяч исследований в различных странах мира, в которых, так или иначе, участвовали около 300 миллионов учащихся в возрасте от 4 до 20 лет. Хэтти и его команда статистически подсчитали размер влияния различных факторов на эффективность обучения и разместили их в виде рейтинга. Хэтти продолжил свое исследование и в 2015 году выделил 195 наиболее распространенных факторов, которые оказывают влияние на академические достижения учащихся, которые оцениваются при помощи коэффициента, предложенного им (коэффициент $d = 0.4$ – средний показатель). Коэффициент равный 1

означал, что после воздействия определенного фактора приблизительно 85% учащихся имели результаты выше средних в контрольной группе. Сравнивались учебные достижения той группы, где подобные факторы действовали и той, где учащиеся не были подвержены воздействию данного фактора. Сами факторы можно разделить на несколько групп: учащиеся, учителя, школа, программы, методы/технологии обучения, семья. Наибольшее влияние, по результатам исследования, то есть наивысший коэффициент, в группе факторов «Учащиеся», получила оценка своих способностей – 1,33 (на 2015 год). Учащиеся прогнозируют свои достижения опираясь на свой прошлый опыт ($d=0,63$). Если эти прогнозы слишком низкие, то цели будут установлены на том уровне, который является достижимым по мнению ученика. Многие оценивают свои познавательные возможности и свой интеллект, как некую данность, которая не изменяется. Если учитель и учащиеся работают над внедрением концепции развития, повышая тем самым веру учащихся в то, что они могут достичь лучших результатов, то это дает самый высокий уровень влияния на эффективность обучения. В группе «Учителя», наивысший коэффициент дает высокий прогноз учителем достижений учащегося – 1,62 (на 2015 год), который невозможно осуществить, если учитель не владеет всесторонней информацией о каждом ученике. Данный фактор имеет прямую взаимосвязь с оценкой учащимся своих способностей и отлично реализуется в Технологии Личностно-Ориентированного Обучения. Учет когнитивных способностей и особенностей учащихся при постановке учебных задач тоже дает высокий коэффициент в 0,89 (на 2015 год) и позволяет реализовать дифференциацию и индивидуализацию обучения. Доверие к учителю ($d=0,9$ на 2015 год), формирующее оценивание ($d=0,68$ на 2015 год) и качественная своевременная обратная связь ($d=0,73$ на 2015 год), которая невозможна без постоянного мониторинга каждого ученика, тоже повышают заинтересованность и осознанность деятельности учащихся и дают наибольший результат.

Заключение. Оглядываясь на последние 4 года бесконечных экспериментов и поисков универсального способа повысить и поддержать интерес каждого учащегося к изучению английского языка, я не нашла ничего более эффективного, чем идея построения индивидуального вектора развития учащихся через Технологию Личностно-Ориентированного Обучения. Личностно-ориентированный урок включает в себя возможность интеллектуальной, эмоциональной и физической не только нагрузки, но и разгрузки, а также учитывает психологические, физиологические, дидактические особенности обучения и развития всех учащихся. Данная технология позволяет создать ситуацию на уроке идеальную для формирования всех УУД (личностных, коммуникативных, регулятивных, и познавательных) в терминах ФГОС, развития и применения навыков критического, логического, рефлексивного, мета-когнитивного, и творческого мышления высокого порядка. Применение данной технологии на уроке позволяет создать возможность всем по-разному проявить себя, ощутить и познать свою способность быть разным, причем как в одной и той же ситуации, так и в

разных, обеспечивает возможность каждому учащемуся найти свою нишу для своего развития, а тем самым иметь возможность для обретения и проявления своей собственной индивидуальности.

УДК 373.1:81

С.В. Ковальчук
учитель английского языка
«Лицей №1» г. Сыктывкара
г. Сыктывкар, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО САМОКОНТРОЛЮ И САМООЦЕНКЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлены методы и приемы формирования навыков самоконтроля и самооценки у учащихся. Методы и приемы рассматриваются применительно к отдельным этапам урока, что представляет практическую значимость данной работы для учителей иностранного языка в школах.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, самоконтроль, самооценка, методы, приемы, этапы урока.

S.V. Kovalchuk
Teacher of the English language
"Lyceum №1"
Syktyvkar, Russia

ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF STUDENTS ON SELF-CONTROL AND SELF-EVALUATION ON THE LESSON OF THE ENGLISH LANGUAGE

Abstract. *The article presents methods and techniques for building self-monitoring and self-assessment skills among pupils. Methods and techniques are considered in relation to the individual stages of the lesson, which is the practical significance of this work for teachers of a foreign language in schools.*

Key words: *regulatory universal learning activities, self-control, self-evaluation, methods, techniques, stages of the lesson.*

В основе новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) лежит компетентностный и системно-деятельностный подход, в рамках которого особое значение приобретает формирование универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Сформированные регулятивные УУД помогают учащемуся самостоятельно ставить новые учебные и познавательные цели, прогнозировать, планировать и контролировать свою учебно-познавательную деятельность, вносить необходимые коррективы, осуществлять оценку своей учебно-познавательной деятельности и ее результатов. Поэтому учителю важно на уроке организовывать деятельность учащихся по самоконтролю и самооценке учебной деятельности. Необходимо научить учеников самостоятельно оценивать свой труд, так как формирование адекватной

самооценки – залог успешности ученика. Каждому ученику должно быть понятно, что, как и зачем нужно оценивать и какие формы оценок существуют.

Самоконтроль и самооценка тесно связаны между собой, самооценка может рассматриваться как конечный компонент процесса самоконтроля. В своей педагогической практике я стараюсь работать над формированием у учащихся навыков самоконтроля и самооценки на всех этапах урока, используя разные методы и приемы. Рассмотрим некоторые из них применительно к отдельным этапам урока.

Этап целеполагания, подготовки к восприятию нового материала

1) Рефлексия настроения. Смайлики.



Рис.1. Рефлексия настроения. Смайлики.

2) Таблица. Первые две графы заполняются в начале урока. Последняя графа заполняется в конце урока.

Таблица 1

Планирование деятельности

знаю	хочу узнать	узнал

3) «Дерево целей». Учитель организует деятельность учащихся по постановке целей для решения на уроке.

4) Графический организатор «Рыбья кость».

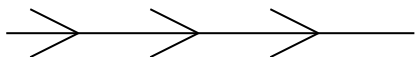


Рис.2. Графический организатор «Рыбья кость».

В верхней части графического организатора записываются основные вопросы для ответа на уроке. В конце урока на этапе рефлексии нижняя часть организатора заполняется найденными ответами на вопросы.

Данные приемы позволяют организовать деятельность учащихся по целеполаганию и планированию на уроке. У учащихся формируются такие регулятивные УУД, как постановка учебных целей, выбор эффективных путей и средств их достижения, планирование учебной деятельности, а также контроль своего эмоционального состояния.

Этап проверки выполнения домашнего задания

1) Самопроверка по ключам/ образцу.

2) Взаимоконтроль с использованием правильных ответов.

3) Коллективная проверка с объяснением выбора ответа.

4) Письменный «опросник», в который включены основные вопросы по изученному правилу.

Примерный «опросник»

Future Simple

- 1) Future Simple употребляется для описания действий, которые _____
- 2) Подчеркните и переведите слова, которые указывают на время Future Simple:
in two days yesterday always next week today last month tomorrow often
- 3) Напишите формулу образования Future Simple. _____
- 4) Напишите предложение, используя глагол во времени Future Simple.

Данные приемы позволяют сформировать у учащихся навык осознанного выполнения домашних работ, развить умение оценивать результаты своей учебной деятельности и деятельности одноклассников, вносить коррективы.

Подготовка учащихся к работе на основном этапе

1) Графический организатор «Кластеры (гроздь)». Графический прием систематизации материала через выделение ключевых слов, смысловых единиц.

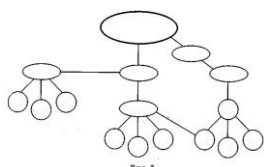


Рис.3. Графический организатор «Кластер (гроздь)».

2) Ассоциативные схемы с ключевым словом в центре.

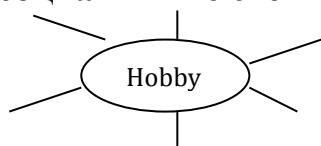


Рис.4. Ассоциативная схема.

3) «Верите ли Вы, что...?» Список верных и неверных утверждений для прогнозирования содержания. Правильность утверждений проверяется на основном этапе урока.

Данные приемы позволяют обеспечить мотивацию учения школьников, актуализировать субъектный опыт учащихся, а также способствуют формированию у учащихся регулятивных УУД прогнозирования.

Этап усвоения новых знаний и способов действий

1) Выполнение работы по алгоритму/ образцу.

2) Чтение с остановками.

«v» – уже знал,

« – » – думал иначе,

«+» – новое,

«?» – не понял, есть вопросы.

3) Заполнение функциональных таблиц.

Функциональная таблица

	Future Simple
Какие действия обозначает?	
Как образуется?	
Как строится вопросительное предложение?	
Как строится отрицательное предложение?	
Какие слова указывают на время?	

4) Рефлексия в форме «лестницы успеха». Учащийся оценивает свою работу на всех этапах урока и выводит итоговую отметку за урок.

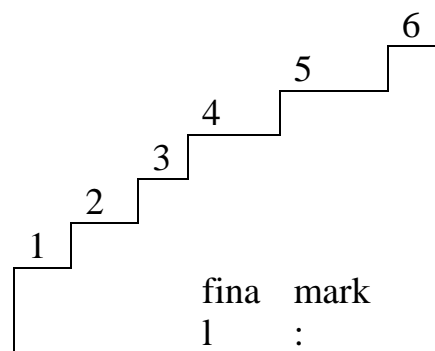


Рис.5. Рефлексия «лестница успеха».

Данные приемы позволяют обеспечить восприятие, осмысление и первичное запоминание учащимися изучаемого материала. У учащихся формируются такие регулятивные УУД, как оценка учебного материала и своих действий, осуществление

рефлексии по отношению к решению учебно – познавательных задач.

Этап первичной проверки понимания изученного

Этап закрепления новых знаний и способов действий

1) «Светофор». Оценивание выполнения заданий с помощью цветowych сигналов (карточки):

зеленый – «Я умею сам», «Можно двигаться дальше».

желтый – «Я умею, но не уверен», «Нужна небольшая помощь».

красный – «Стоп! Мне нужна помощь!»

2) Самопроверка по ключам/ образцу.

3) Взаимоконтроль с использованием правильных ответов.

4) Коллективная проверка с комментированием.

5) Самооценка (карточки):

«+» – умею делать все быстро, правильно, самостоятельно.

«?» – умею делать, но не всегда правильно, допускаю ошибки.

« – » – пока не получается.

Данные приемы позволяют сформировать у учащихся умение контролировать свою учебную деятельность и деятельность одноклассников, осуществлять коррекцию, оценку правильности выполнения действия и объективную оценку своих возможностей.

Этап применения знаний и способов действий

1) Составление плана действий (в групповой, индивидуальной работе).

2) Критерии оценки работы в группе.

3) Критерии оценивания письменной работы/ устного ответа.

4) «Светофор».

Данные приемы развивают у учащихся умение самостоятельно применять знания в разнообразных ситуациях, планировать, выбирать эффективные пути и средства достижения целей, прогнозировать, умение контролировать свою учебную деятельность и деятельность товарищей, умение оценивать свои действия и возможности.

Этап обобщения и систематизации знаний

1) Нахождение и исправление "допущенных" ошибок. В процессе поиска и исправления ошибок лучше всего выявляется своя неполнота понимания, что заставляет ученика анализировать свои знания.

2) Письменная самостоятельная работа.

3) Листы индивидуальных достижений.

Таблица 4

Лист индивидуальных достижений

	хорошо	не очень хорошо	плохо
1. Я понимаю, когда употребляется Past Simple			
2. Я могу образовать Past Simple			
3. Я знаю указатели времени Past Simple			
4. Я могу задавать вопросы к предложениям в Past Simple			
5. Я могу строить отрицательные предложения в Past Simple			

Данные приемы позволяют обеспечить формирование целостной системы знаний учащихся, оценить каждому учащемуся свои достижения в овладении материалом и провести коррекцию своей учебной деятельности.

Домашняя работа на следующий урок

Составление задания для одноклассников, используя пройденный материал.

При составлении задания ученику приходится анализировать и обобщать имеющиеся знания, планировать свои действия, проводить контроль, чтобы исключить ошибку. У учащихся формируются регулятивные УУД целеполагания, планирования, прогнозирования, самоконтроля, самооценки, волевой саморегуляции.

Рефлексия (может быть на разных этапах урока)

1) Незаконченное предложение.

Рефлексия настроения и эмоционального состояния.

- Было интересно...
- Меня удивило...
- Мне захотелось...
- Урок заставил задуматься...

Рефлексия деятельности

- Я знаю, как...
- Я научился...
- Я умею...
- Мне легко...

Рефлексия содержания учебного материала.

- Сегодня я узнал...
- Я выполнял задания...
- Для меня было открытием, что...
- Материал урока был мне...
- Мне сложно...
- Осталось непонятным.....

2) Синквейн (пятистишье).

1 строка: ключевое слово, называет тему (существительное)

2 строка: два прилагательных, характеризующих ключевое слово.

3 строка: три глагола, характеризующих ключевое слово.

4 строка: фраза, описывающая ключевое слово; выражает личное отношение.

5 строка: слово (существительное), характеризующее ключевое слово, вывод.

3) «Светофор». Оценивание работы на уроке с помощью цветowych карточек.

зеленая – работа прошла успешно, ученик активно работал, не испытывал трудностей при изучении нового материала, все задания были понятны.

желтая – были небольшие затруднения, не всегда быстро справлялся с поставленной задачей или что – то осталось неясным.

красная – ученик испытывал значительные затруднения, не смог самостоятельно справиться с новой задачей.

4) Оценочная карточка работы в группе.

Таблица 5

Оценочная карточка работы в группе

Я	Моя группа	Мой класс	Учитель

5) Рефлексия настроения. Смайлики.

6) «Карточка сомнений»

«+» – «Я понял все»;

« – « – «Не совсем усвоил, сомневаюсь»;

«?» – «Не понял».

7) «Дерево целей». Учащиеся выполняют действия по установлению связи между задачами, содержанием и результатом учебной деятельности. (Все ли цели, поставленные в начале урока, достигнуты?)

8) Таблица «Знаю, хочу узнать, узнал». (Что нового узнали на уроке?)

9) Графический организатор «Рыбья кость». (Для всех ли проблем, обозначенных в начале урока, нашли решение?)

Данные приемы позволяют инициировать и интенсифицировать рефлексию учащихся по поводу своего эмоционального состояния, мотивации, своей деятельности и взаимодействия с учителем и одноклассниками, обеспечить усвоение учащимися принципов саморегуляции и сотрудничества. Рефлексия позволяет приучить ученика к самоконтролю, самооценке, саморегулированию и формированию привычки к осмыслению событий, а также способствует развитию у учащихся критического мышления, осознанного отношения к своей деятельности.

Описанные приемы развития навыков самооценки и самоконтроля способствуют эффективному достижению самостоятельности в оценочной деятельности учащихся, положительно влияют как на повышение качества обучения, так и на формирование личности ребенка, способного к дальнейшему самоопределению и более полной самореализации.

К.А. Коданева
учитель английского языка
МАОУ СОШ №16
г.Сыктывкар, Россия

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В работе рассматриваются возможности активизации познавательной деятельности школьников, как на уроках, так и во внеурочной деятельности с помощью современных информационных технологий. Практическое значение имеют образовательные ресурсы, представленные в статье. Их применение на практике показало устойчивые положительные результаты, оптимизировало процесс познавательной деятельности, привело к повышению интереса учащихся к предмету.

Ключевые слова: мотивация, познавательная деятельность, информационно-коммуникационные технологии, образовательные ресурсы.

К.А. Kodaneva
Teacher of the English language
School №16
Syktyvkar, Russia

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN WITH THE HELP OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES

Abstract. *The paper discusses the possibility of enhancing the cognitive activity of students, both in the classroom and in extracurricular activities with the help of modern information technology. The educational resources presented in the article are of practical importance. Their application in practice showed stable positive results, optimized the process of cognitive activity, led to an increase in students' interest in the subject.*

Key words: *motivation, cognitive activity, information and communication technologies, educational resources.*

Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Реализация принципа активности в обучении имеет большое значение, так как обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания учащихся. Я думаю, что буду не одинока, если скажу, что все наши учительские силы брошены на борьбу за интерес школьника к учебе. Вялость, низкая мотивация, рассеянность, нежелание учиться – это то, с чем сталкивается каждый учитель. А ведь МОТИВАЦИЯ в современном мире, по большому счету, это путь к успеху. Я, как учитель, ставлю перед собой задачу не столько научить ребенка, дать знания, сколько вызвать желание учиться, узнавать что-то новое в будущем, «самообразовываться» и самореализовываться.

Изучение иностранных языков – это удивительный и интереснейший процесс. Ребенок на уроке, погружаясь в атмосферу иноязычного общения,

узнает культуру другой страны, ее традиции, т.е. через язык лучше узнает мир, в котором живет, этот мир для него становится шире.

Безусловно, когда дети только начинают изучать иностранный язык, интерес и познавательная активность очень высока. Но как только ученик сталкивается с первыми трудностями (сложный грамматический материал, необходимость заучивания и т.д.), интерес, а следовательно, и мотивация, резко падают. Возникает вопрос: что делать, чтобы как можно дольше поддерживать интерес ребенка к изучению иностранного языка.

Китайская народная мудрость гласит: «Скажи мне – и я забуду. Покажи мне – и я запомню. Вовлеки меня – и я научусь». Именно по такому принципу должен работать современный учитель, особенно сейчас, в эпоху стремительного внедрения информационных технологий, которые значительно расширяют возможности для эффективного изучения английского языка.

Сегодня в процессе обучения (как на уроках, так и во внеурочной деятельности) учителю, кроме всего прочего, необходимо:

- осуществлять индивидуальный подход к каждому учащемуся;
- обеспечивать визуализацию учебной информации;
- активизировать познавательную деятельность учащихся и развивать творческое мышление;
- формировать информационную культуру.

На помощь приходят современные информационно-коммуникационные технологии. Их использование существенно расширяет возможности обучения. В настоящее время существует огромное количество образовательных сайтов, различных учительских сообществ, современных образовательных площадок, компьютерных образовательных программ, видео-каналов и т.д. Главное, найти то, что будет соответствовать задачам, которые ставит перед собой педагог.

В своей работе я пользуюсь очень простым и удобным сервисом **LearningApps.org**. (<https://learningapps.org/>). Этот конструктор предназначен для разработки интерактивных заданий по разным предметным дисциплинам, для применения на уроках и во внеурочной деятельности. Формат этих заданий: соотнесение, классификация, заполнение (таблица, кроссворд), выбор (викторина, «Кто хочет стать миллионером?»), онлайн-игры. Есть возможность использовать видео и аудио файлы, что делает задания более наглядными. Основная идея таких заданий заключается в том, что ученики могут проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию познавательного интереса учащихся. Разнообразные задания, красочная анимация, возможность самопроверки, самим придумать и сконструировать задания, выполнять эти задания дома, на компьютере, в комфортной обстановке, все это очень нравится ученикам и они с удовольствием работают в этой программе. Бесспорным плюсом является также возможность организовывать дистанционное обучение (во время болезни, карантина и т.д.)

Электронная школа «Знаника» (<http://znanika.ru/>). Эту площадку я использую для прохождения различных олимпиад, игр, конкурсов. В этом году мы с ребятами 4 и 9 классов приняли участие во Всероссийском мониторинге

знаний по английскому языку, получили интересный опыт, а приятным дополнением стали именные сертификаты и индивидуальные листы с анализом работы. Также по результатам мониторинга мы получили методические рекомендации по каждому виду работы для каждого класса.

При подготовке учащихся выпускных классов к экзаменам по английскому языку я пользуюсь различными информационными ресурсами (образовательные сайты, электронные версии пособий и тренажеров для подготовки и др.). Интересным и полезным для ребят оказался образовательный портал «Решу ЕГЭ» (<https://ege.sdangia.ru/>). Скучная подготовка к экзаменам превращается в интересный квест, ребята самостоятельно формируют задания к тесту, мгновенно получают результат своей деятельности, имеют возможность увидеть его в динамике, а анализируем полученные результаты мы совместно, разбирая ошибки, продумывая стратегии для получения более высокого результата.

В конце этого учебного года мы с учениками планируем освоить новые интернет-площадки, в частности образовательный онлайн-ресурс «Якласс» (<http://www.yaklass.ru/>). Технология сайта позволяет проводить электронные тестирования и генерировать задания, уникальные для каждого ученика. Я уверена, ребята заинтересуются новыми возможностями и покажут отличные результаты.

Одним из основных мотивирующих моментов повышения познавательной активности я считаю участие детей в различных конкурсах, онлайн-олимпиадах, дистанционных викторинах. Проанализировав количество учащихся, принимавших в них участие в период с 2015 по 2018 гг., я пришла к выводу, что интерес к подобного рода мероприятиям значительно вырос, дети с удовольствием играют, соревнуются в интернет пространстве, получают красочные наградные материалы, что, безусловно, также является мотивирующим фактором. В этом учебном году ученики приняли участие в таких онлайн-олимпиадах, как «English Time», «English Club», «Skyeng Super Cup», «Snow magic», дистанционный конкурс «Старт», олимпиады проекта Compedu.ru, международный квест по английскому языку «The United Kingdom» от проекта mega-talant.com, Всероссийский дистанционный конкурс «Junior Jack» и других. Результаты участия и количество обучающихся, принявших участие в конкурсах представлены в таблице.

Результаты участия учащихся в конкурсах

Учебный период	Общее кол-во учащихся	Кол-во конкурсов	Результативность
2015-2016	25	6	Сертификаты участников
2016-2017	30	7	Призеры, сертификаты участников
2017-2018	44	9	Призеры, сертификаты участников

Самым простым и удобным ресурсом в арсенале учителя сейчас является «**Электронный дневник**». Здесь также существуют способы повышения интереса к предмету: размещение в качестве домашнего задания активных интернет-ссылок (для получения информации, прохождения интерактивных тестов и т.д.), аудио и видеофайлов, возможность индивидуального общения с помощью переписки, возможность подачи индивидуальных заданий конкретному ученику или группе учащихся.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий, безусловно, повышает познавательную активность учащихся, способствует развитию информационной компетенции как учеников, так и учителя, позволяет решить целый ряд психолого-педагогических проблем (страх, неуверенность и т.д.). Дети зачастую информированы намного больше учителя. Они знают о существовании онлайн-школ, обучении иностранному языку по Skype, возможности виртуальных экскурсий. Наша задача – опираться на их интересы, выстраивать образовательный процесс с учетом новых, расширенных возможностей и реалий.

Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет учителю отойти от традиционных методов, способствует созданию эффективной учебно-познавательной среды, а также способствует активной, самостоятельной, творческой, практической деятельности школьников в образовательном процессе. Собственный опыт работы в данном направлении подтверждает, что ценность применения информационных технологий состоит в росте уровня мотивации учащихся.

УДК 373.5:81

А.С. Косолапова
учитель французского языка
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 2»
г. Инта, Россия

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭКЗАМЕН DELF КАК СПОСОБ ОВЛАДЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ГИА ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Данная статья рассматривает международный экзамен по французскому языку DELF как способ овладения компетенциями, необходимыми для сдачи государственной итоговой аттестации по французскому языку. Проводится аналогия между заданиями экзамена и ГИА. Особое внимание обращено на трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при подготовке к экзамену DELF и ГИА.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, Федеральный закон «Об образовании», универсальные компетенции, международный экзамен по французскому языку DELF, уровень, виды коммуникативных навыков, трудности, внеурочная деятельность.

A.S. Kosolapova
Teacher of the French language
Municipal budgetary general education institution "Gymnasium № 2"
Inta, Russia

INTERNATIONAL EXAM DELF – METHOD OF MASTERING GENERAL SKILLS SET DURING PREPARING FOR FRENCH NATIONAL EXAMINATION AT SCHOOLS WITH ADVANCED STUDY OF FRENCH

Abstract. This article reviews international French exam DELF like a method of mastering skills set necessary for French State Final Examination. It draws an analogy between DELF tasks and exam tasks. A special attention is paid to the difficulties what face pupils preparing for both exams.

Key words: State Final Examination, Federal education law, general skill set, international French exam DELF, reference level, communication skills, difficulties, out-of-class activity.

На сегодняшний день государственная итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ, соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта или образовательного стандарта. Согласно статье 59 Федерального закона «Об образовании» итоговая аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы. Завершая освоение основных образовательных программ основного общего и среднего общего образования, она является обязательной. Несмотря на то, что данная форма аттестации уже не новая, и каждому, кто учился в школе, по силам сдать экзамены, учащиеся продолжают испытывать страх от возможности ее не пройти. Именно поэтому возникает необходимость подготовить учащихся не только в плане знания предмета, но и на эмоциональном уровне.

В своей работе, будучи учителями иностранного языка (французского) в МБОУ «Гимназия № 2» г. Инта, с учениками, заинтересованными в успешной сдаче экзамена по французскому языку, мы с коллегами, помимо общепринятых способов, используем возможность сдачи международного экзамена по французскому языку DELF, как способа овладения универсальными компетенциями.

Необходимо пояснить, что DELF (Diplôme d'études en langue Française) – это международный экзамен по французскому языку, специально разработанный для оценки навыков устной и письменной речи Министерством образования Франции. В России этот экзамен можно сдать с 2005 года в пунктах проведения экзамена под патронажем лингвистического университета Alliance Française.

Сам же экзамен разделен на 4 уровня, которые приведены в соответствие с международной шкалой оценки знаний по иностранному языку. Для каждого уровня серия испытаний оценивает четыре вида коммуникативных навыков: понимание и производство письменной («чтение» и «письмо») и устной речи («аудирование» и «устная речь»).

В разделе «Аудирование» учащимся предлагается дважды прослушать текст и ответить на несколько вопросов. Это могут быть ситуации из повседневной жизни (уровень A2), касающиеся работы, учебы, отпуска (уровень B1), а также интервью или выпуск новостей (уровень B2).

В разделе «Чтение» учащимся предлагается работа с текстами, касающимися бытовых ситуаций (уровень A2), либо это тексты общей направленности (уровень B1), либо это более сложные тексты, содержащие аргументацию и отражающие социо-культурные реалии Франции (уровень B2).

В разделе «Письмо» учащимся нужно составить два коротких текста: описание и информативное сообщение (уровень A2) или изложить личную позицию в обсуждении какого-либо вопроса, привести свои доводы (уровни B1 и B2).

Раздел «Устная речь» состоит из трех заданий: беседа с экзаменатором, обмен информацией/диалог, моделирование диалога/ролевая игра (уровень A2). Для уровня B1 это также беседа с экзаменатором, ролевая игра и защита своей точки зрения на предложенную тему (15 мин), для DELF B2 — презентация или изложение своей позиции, не испытывая трудностей в понимании и без напряжения.

Формат международного экзамена DELF практически совпадает с государственной итоговой аттестацией по французскому языку: в нем также проверяются различные виды речевой деятельности, хотя и имеются определенные отличия на различных этапах. Более того, он дает объективную оценку развития коммуникативной компетенции по общеевропейской шкале.

Почему же именно DELF? В свете современных требований к системе российского образования сдача международных экзаменов на уровень владения французским языком ярко и доказательно демонстрирует личные достижения и усилия, приложенные во время изучения языка. К тому же считается, что экзамен DELF рассчитан на кандидатов, которые изучали французский язык около 3х лет. В нашей образовательной организации учащиеся изучают его на углубленном уровне со 2 класса, поэтому, переходя на ступень основного общего образования, они вполне готовы сдавать уровень A2.

Более того, известно, что язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. И изучение иностранных языков стало необходимым условием для повышения коммуникативной компетенции школьников. Ведь именно в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, и состоит основное назначение иностранного языка.

А современная европейская языковая политика как раз и предполагает, что каждый европейский гражданин должен владеть, как минимум, тремя иностранными языками.

Согласно же Федерального закона «Об образовании» государственная политика РФ основывается на принципе создания условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей. Мы, в свою очередь, такие условия и создаем. В своей работе подготовку к сдаче международного

экзамена по французскому языку DELF мы осуществляем на основе рабочей программы внеурочной деятельности «Французский без границ». Данная программа рассчитана на 20 часов и представляет собой не только аудиторные занятия (теоретические занятия и практикум), но и включает самостоятельную работу по отработке заданий различных разделов. Как правило, на первом занятии мы знакомим учащихся с форматом международного экзамена, объясняем особенности каждого из разделов. А затем мы работаем с каждым из них по отдельности. Хочется отметить, что особую сложность для учащихся представляет этап понимания текста на слух (Аудирование) и дискуссия с экзаменатором (Устная речь).

Опыт сдачи международного экзамена DELF практикуется в нашей гимназии уже на протяжении нескольких лет. Когда в 2013 году мы набрали первую группу учащихся в количестве 19 человек, желающих сдать DELF, в основном, это были ученики старших классов, которые удачно прошли все этапы экзамена и получили дипломы международного образца DELF B1 и DELF B2. На сегодняшний день в нашей образовательной организации есть обладатели дипломов разных уровней. Учащиеся, начиная свой путь от уровня A2 и получая этот заветный диплом, чувствуют себя увереннее, и через 1-2 года готовы переходить на следующую ступень международного экзамена DELF. Ежегодно в Гимназии мы набираем около двадцати желающих проверить свои способности и получить диплом европейского образца. Они мотивированы, охотно посещают занятия по подготовке, стабильно выполняют домашнее задание. Мы можем заметить, что чем тщательнее ребята готовятся, тем увереннее они ведут себя на международном экзамене.

Следует отметить, что за последние 3 учебных года экзамен стал значительно популярней среди учащихся и родителей, что свидетельствует о растущем интересе к изучению французского языка. Учащиеся прекрасно понимают, что DELF для них, это еще и возможность поступить в колледжи и университеты Франции или устроиться на работу во франкоязычные компании. Более того, привлекательным является тот факт, что данные дипломы действительны всю жизнь.

Несомненно, желание учащихся подготовиться к экзамену, сдать его и получить диплом свидетельствует о растущем интересе к изучению французского языка, об осознанном отношении к изучаемому предмету и востребованности международного диплома о владении иностранным языком.

Не будем забывать, что все-таки международный экзамен и государственная итоговая аттестация имеют определенные различия, особенно на уровне лексико-грамматических заданий. Поэтому при подготовке к ГИА особое внимание мы уделяем именно этому разделу. Но польза международного экзамена очевидна. Как отмечают сами учащиеся уже не в первый год, им проще сдать международный экзамен, чем экзамен государственной итоговой аттестации.

О.А. Крец
учитель французского языка
МБОУ «Гимназия № 2»
г. Инта, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В данной работе с позиции современной педагогической науки и методики преподавания иностранных языков рассматриваются вопросы, связанные с ролью социокультурной компетенции в изучении иностранного языка. Исследуется ряд проблем, связанных с формированием социокультурной компетенции на уроках французского языка в условиях отсутствия иноязычной среды. В статье представлен опыт работы с аутентичным дидактическим материалом, моделированием различных ситуаций с учетом специфики тренировочных упражнений.

Ключевые слова: французский язык, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, аутентичный, языковая среда.

O.A Krets
Teacher of the French language
"Gymnasium № 2"
Inta, Russia

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AT LESSONS OF FRENCH LANGUAGE AS THE COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. *In this paper, from the standpoint of modern pedagogical science and the methodology of teaching foreign languages, issues related to the role of socio-cultural competence in the study of a foreign language are examined. A number of problems associated with the formation of socio-cultural competence in the lessons of the French language in the absence of an environment speaking another language are being explored. The article presents the experience of working with authentic didactic material, modeling various situations taking into account the specifics of training exercises.*

Key words: *French language, sociocultural competence, communicative competence, authentic, language environment.*

Основная цель обучения иностранному языку – это формирование коммуникативной компетенции. Само же ее понятие определяется как знание психологических, страноведческих, социальных факторов, которые и определяют использование речи в соответствии с социальными нормами поведения. Коммуникативная компетенция включает в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию, и без знания социокультуры нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Я часто задаю себе вопрос, почему подавляющее большинство детей, выпускников средней школы испытывают колоссальные трудности в общении на иностранном языке. Ведь за плечами масса выученных слов, правил, прочитанных и переведенных текстов, а коммуникации нет. В своей работе с детьми я пытаюсь создать те необходимые условия, которые помогут

сформироваться личности способной, а главное, желающей участвовать в межкультурной коммуникации. Язык как средство, как инструмент общения, как «мост», ведущий к новым знакомствам, открытиям, открывающий дорогу к новым знаниям. Межпредметность иностранного языка, как учебной дисциплины, обладает благоприятными возможностями для создания достаточно широкого социокультурного образовательного пространства, использование же социокультурного подхода на уроках позволяет по – настоящему заинтересовать ученика, повысить мотивацию показать практическую значимость иностранного языка.

Социокультурная компетенция – это качество, необходимое для межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях. Социокультурная компетенция в ФГОС не прописывается, но ее составляющие входят в общекультурные компетенции выпускников.

В нашей гимназии работают по программе общеобразовательных учреждений «Французский язык» (Григорьевой Е.Я., Владимировой В.Г.), которая создана с учетом требований ФГОС. И основополагающими принципами обновления содержания обучения иностранному языку является усиление социокультурного компонента. Содержание учебно-методического комплекса «Французский в перспективе» отвечает всем требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, а также отвечают требованиям Совета Европы, изложенным в фундаментальном документе «Cadre européen de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer». УМК нацелен на формирование коммуникативной компетенции, проявляющейся в способности и готовности учащихся к межкультурному общению, а также развитие всех ее компонентов: лингвистического, социолингвистического, дискурсивного, социокультурного, компенсаторного и социального. Посредством данного УМК осуществляется эстетическое воспитание, расширяется кругозор и разносторонне развивается личность учащихся.

Итак, что это – «социокультурная компетенция»? Как ее сформировать в условиях отсутствия иноязычной среды? Как создать эти условия на обычном уроке?

Компетенция – совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и имеет практический опыт работы. Другими словами, это возможность установления человеком связи между знанием и ситуацией, или способность найти, обнаружить ориентировочную основу действий, процедуру, необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации. Интересно, что французское слово *Competence* переводится как компетенция и компетентность. Для французов это одно понятие, и они не обращают внимание на нюансы. Однако когда они имеют в виду компетентность, то употребляют прилагательное *Competent – Il est compétent* – он компетентен в какой-либо области.

Модель формирования социокультурной компетенции по Е.Н. Елиной включает два аспекта:

– **лингвистический:**

а) обучение иностранному языку (изучение языка и культуры посредством языка);

б) социалингвистика (использование языка в различных социальных ситуациях).

– **информационный:**

а) сведения о культуре: достижения культуры, этикет, одежда, традиции национальной кухни, язык невербальной коммуникации, междометия, ценности и обычаи, система образования, социальные институты;

б) страноведение (сведения о географическом положении страны, климате, политической и экономической системах и т.д.).

В структурном плане социокультурная компетенция является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям:

лингвострановедческий компонент, включающий в себя знание лексических единиц с национально-культурной семантикой, умение применять их в ситуациях межкультурного общения. Отражением менталитета народа являются национальные пословицы и поговорки, фразеологизмы. Они дают знания учащимся о правилах и принципах общения представителей данной нации, о ценностях, о приоритетах.

социалингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);

социально-психологический компонент (владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);

культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон).

Обобщив имеющиеся представления о структурных компонентах социокультурной компетенции, параллельно в ее структуре выделяют три компонента: когнитивный, функциональный и поведенческий.

Первый компонент – **когнитивный** – включает знания культурных различий и сходств, выраженных в нормах, ценностях и поведенческих образцах, а именно:

✓ знания о вербальной и невербальной формах общения (визуальных, акустических, тактильных)

✓ знания о менталитете людей, категории времени, пространства, расстояния, темы – табу и др. Знание менталитета поможет понять поведение представителя другой культуры, а опыт межкультурного общения и широкое социокультурное пространство – определить свое место и роль;

✓ знания о науке и искусстве, истории и религии, географическом положении, рельефе, климате, растительном и животном мире.

В **функциональный** компонент входят умения применять перечисленные выше знания в общении.

✓ умение выбирать стиль речевого и неречевого поведения

✓ владение социально и культурно обусловленными сценариями и моделями поведения

Поведенческий – третий структурный компонент социокультурной компетенции – включает такие социально – личностные качества как культурный полицентризм, эмпатия, гибкость и некатегоричность суждений.

Формирование и развитие компонентов социокультурной компетенции обеспечивает учащемуся возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения, адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества.

На завершающей, третьей ступени обучение иностранному языку должно способствовать иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей использование иностранного языка в ситуациях официального и неофициального общения. При этом в центре внимания – углубление культуроведческих знаний об образе и стилях жизни в странах изучаемых языков.

Итак, социокультурная языковая компетенция – это совокупность социокультурных языковых знаний, адекватно используемых в межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет общение и взаимопонимание с представителями иноязычных культур.

Как же «передать» учащемуся эти социокультурные языковые знания, чтобы он был способен участвовать в межкультурном общении на иностранном языке? Что необходимо использовать на уроке?

УМК «Французский в перспективе» предлагает огромный спектр упражнений. Это, безусловно, тексты лингвострановедческого характера как средство формирования социокультурной компетенции школьников при обучении лексике.

При условии что, социокультурная компетенция включает в себя лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический, культурологический компоненты, в средней школе приоритет отдается **лингвострановедческому** и **культурологическому** компонентам. Главным средством является текстовый материал лингвострановедческого характера, служащий основой для получения знаний (в том числе лексических) и развития умений социокультурного, лингвострановедческого и страноведческого плана. В качестве учебного текста используется как тематические, страноведческие, художественные тексты, так и стихи, песни, письма, ситуативные клише, интервью, аудио-тексты бесед с носителями языка и др. Лингвострановедческий текст должен быть аутентичным, актуальным и типическим. Отбор этих текстов основывается на таких принципах, как содержательная ценность (используемая лексика), степень современности,

актуальный историзм текста и типичность фактов, отражаемых в текстах лингвострановедческого характера.

Как быть с двумя остальными компонентами: социолингвистическим, социально-психологическим? Какие упражнения необходимо отобрать, чтобы затронуть и эти два аспекта?

Социолингвистический компонент предусматривает знания о языковых особенностях социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов, а **социально-психологический компонент** это владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре.

Здесь на помощь приходят аутентичные материалы, которые я активно использую. Во-первых, просмотр недублированных фильмов. В младших классах дети очень любят «Petit Nicolas», несмотря на то, что не все диалоги понятны в силу небольшого лексического запаса учащихся. В среднем звене предлагается «Le Renard et l'Enfant», замечательная история о дружбе девочки и лиса. И, конечно, старшие классы, которым уже предлагается обсудить тот или иной фильм на французском языке. Кроме этого, учащиеся любят и телепередачи, смотрят прогноз погоды, рекламу, новости, тем самым как бы «погружаясь» в иноязычную среду.

Во-вторых, мы читаем настоящие газеты и журналы. Пресса – это замечательное средство для формирования социокультурной компетенции с точки зрения социолингвистического компонента.

В-третьих, это самые разнообразные аутентичные документы. Это документы смешанного типа: инструкции, аннотации, письма читателей, объявления, реклама, проспекты, программа, идеограммы. Они предназначены для зрительного декодирования и подобраны по принципу типичности ситуаций, с которыми учащиеся могут столкнуться в реальной жизни. По моему опыту работы, это самый интересный материал для учащихся. Особенно в старших классах, так как они прекрасно осознают практическое значение таких заданий для их будущей профессиональной деятельности. Цель работы с такими документами – развить зрительные поисковые способности учащихся. В зависимости от этапа работы, предлагаемые в *сборнике упражнений* задания позволяют выработать необходимые для формирования межкультурной коммуникативной компетенции умения и навыки:

✓ находить на обложке издания информацию о его типе, периодичности и т. д.;

✓ находить информацию, позволяющую соотнести обложку и внутреннюю страницу того же издания; выделять полезную информацию в кинопрограмме (анонсы фильмов);

✓ соотносить графические символы и текст: извлекать необходимую информацию из рекламных проспектов туристических агентств, схем, графиков, оглавлений журналов и газет, из расписания поездов, железнодорожных билетов и т. д.;

✓ искать, анализировать и составлять тексты объявлений разного типа

(ищу, куплю, продаю, сниму и т. д.);

✓ читать и анализировать рукописные тексты (письма читателей).

В качестве примера можно привести несколько таких упражнений.

1. Изучите билеты SNCF и заполните таблицу (предлагаются 6 билетов SNCF и заполнение таблицы исходя из информации на билете)

2. Дорожные знаки. Возможно, вам знакомы эти дорожные знаки. Найдите и соотнесите символы с их обозначениями. Одно из них лишнее.

3. В расписаниях и объявлениях на вокзалах и в поездах часто используются символы. Соотнесите рисунки и их расшифровку.

4. Используя карту метро и RER, проложите маршрут:

Вы проживаете в отеле недалеко от la Place d'Italie. Вы хотите поехать в Saint-Denis.

Вы остановились у друга, который живет в Bécon – les – Bruyères. Вы хотите посетить l'Opéra Garnier et l'Opéra Bastille.

5. Изучите оглавление журнала *Cultur'crous* и сопоставьте символы и их значения.

В условиях отсутствия естественной языковой среды, одним из способов формирования социокультурной компетенции служит работа с аутентичными документами. Они обладают коммуникативной, прагматической, когнитивной функциями и позволяют адаптироваться к иноязычной среде и научиться самостоятельно принимать необходимые решения в реальной ситуации.

Безусловно, это далеко не все средства, которые можно применять в работе с учащимися. Поездки во Францию, партнерство с французскими коллегами, телемосты, участие в международных конкурсах Francomania – все это способствует повышению мотивации к изучению французского языка, желанию использовать его в жизни, быть настоящим участником межкультурной коммуникации. Ведь мы живем в такое время, когда международные контакты становятся все более интенсивными. А чтобы они были продуктивными, необходимо не только изучение языков и обычаев других народов, но и понимание друг друга. Язык – вот наиболее краткое звено, которое связывает людей друг с другом.

УДК 373.1:81

А.Д. Липова
студентка 1012 группы
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
учитель английского языка, «СОШ №4 с УИОП»
Сыктывкар, Россия

ВЕБ-КВЕСТ – ЭТО ХИТРЫЙ СПОСОБ ЗАСТАВИТЬ УЧАЩИХСЯ ПОЛЮБИТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

На уроках иностранного языка необходимо использовать современные педагогические технологии, что значительно повышает качество обучения. Ярким примером является

технология веб-квестов, когда учащиеся имеют возможность самостоятельно выполнять задания, оценивать свою работу и получать результат в виде продукта деятельности. Технология мотивирует учащихся к изучению английского языка, а также расширяет кругозор.

Ключевые слова: педагогическая технология, мозговой штурм; метод проектной деятельности; дискуссии; технология обучения в сотрудничестве; портфель ученика; перевёрнутый класс; веб-квест технология.

A.D. Lipova

Student of 1012 group

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin

Teacher of the English language, School 4

Syktvykar, Russia

WEB-QUEST IS A CUNNING WAY TO MAKE PUPILS LOVE FOREIGN LANGUAGE

Abstract. *It's necessary to use modern pedagogical technologies in English lessons today. They increase the quality of education. One of the best examples is web-quest technology when pupils have an opportunity to work independently, to evaluate their results and get a product of their mutual activity. The technology motivates students and develop their outlook.*

Key-words: *brainstorm, flipped classroom, methods of projects, discussions, web-quest, group-work.*

В наши дни, школа 21 века заметно отличается тем, что в нее пришли различные новые технологии. Учителям сегодня необходимо уметь разнообразить урок, искать все новые и новые способы, чтобы разнообразить свои уроки и сделать их ярче. Традиционный урок, в котором учитель объясняет материал, а дети слушают и записывают, несомненно, способствует развитию знаний, умений и навыков обучающихся, но учителю важно уметь мотивировать своих учащихся, будить их любопытство и желание изучать иностранный язык. Учащиеся должны не только знать материал, но уметь применять его, работать с ним и видеть цель своей деятельности. Ведь современным специалистам необходимо уметь анализировать, выделять главную мысль. Поэтому, новые технологии, которыми учитель пользуется сегодня, дают возможность «поделиться старыми идеями в наши дни».

С новыми технологиями учителя имеют возможность направлять учащихся на правильный путь. Каждый учитель должен осознавать, что учительство – это искусство, где ученики могут создавать, анализировать, оценивать свои результаты, а главное понимать, для чего они это делают. Именно поэтому перед учителем стоит задача в использовании различных методов и технологий. Они помогают учащимся погрузиться в предмет, развить свой кругозор, научиться работать в команде, стать самостоятельным. Одним из ярких примеров является веб-квест, технология, которая позволяет учащимся самостоятельно выполнять свою деятельность, а также оценивать ее.

1) Что такое педагогическая технология?

В интернете и в словарях можно найти разные определения педагогической технологии.

Педагогическая технология – это способ взаимодействия учителя и учащегося для достижения цели воспитания и обучения.

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

Педагогический энциклопедический словарь дает следующее определение:

Педагогическая технология, совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов.

В обучении иностранному языку используются следующие технологии:

- мозговой штурм;
- метод проектной деятельности;
- дискуссии;
- групповые формы работы или технология обучения в сотрудничестве;
- портфель ученика;
- перевернутый класс;
- веб-квест.

Сегодня на уроках активно используются различные технологии. Все технологии имеют следующие преимущества:

- технологии повышают мотивацию учащихся;
- развивают творческий потенциал и самостоятельность;
- повышают качество знаний по предмету;
- развивают у учащихся межпредметные связи;
- способствуют развитию личности учащихся.
- веб-квест.

2) Понятие технологии веб-квест

Сегодня учитель должен не только научить детей информации, но и научить их исследовать информацию самостоятельно. В таком случае, очень удобно использовать на уроках технологию веб-квест. Веб квест – это онлайн-инструмент для обучения. Это урок, на котором часть или вся информация, которую дети получают и оценивают, берется из интернета.

«Quest в переводе с английского языка – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой. Образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу».

Особенностью веб-квеста можно назвать то, что дети получают для работы часть или всю информацию, которая обычно представлена на сайте для самостоятельной или групповой работы учащихся. Учащимся, работающим в веб-квесте, дается задание собрать материалы в Интернете по определенной теме, решить какую-либо проблему и прийти к единому результату, используя эти материалы. Ссылки на часть источников даются преподавателем, а часть

они могут найти сами, пользуясь различными поисковыми системами. По завершении веб-квеста ученики представляют какой-либо продукт деятельности, это могут быть как собственные веб-страницы, разработанные по данной теме, так и какие-то другие творческие работы в печатной, электронной или устной форме.

Веб-квест технология была изобретена профессором государственного университета в Сан Диего – Берни Доджем в 1995 году.

Веб-квест обладает следующими преимуществами:

- выход за привычные рамки обучения предмету;
- повышение мотивации у учащихся;
- развитие мышления и оценивания результатов у учащихся;
- развитие навыков работы с компьютером;
- развитие самостоятельности учащихся.

3) Виды веб-квестов

Основатель технологии веб-квест, Б. Додж, выделяет три принципа классификации веб-квестов:

1. По длительности выполнения: краткосрочные и долгосрочные.
2. По предметному содержанию: монопроекты и межпредметные веб-квесты.
3. По типу заданий, выполняемых учащимися: пересказ (retelling tasks), компиляционные (compilation tasks), загадки (mystery tasks), журналистские (journalistic tasks), конструкторские (design tasks), творческие (creative product tasks), решение спорных проблем (consensus building tasks), убеждающие (persuasion tasks), самопознание (self-knowledge tasks), аналитические (analytical tasks), оценочные (judgment tasks), научные (scientific tasks).

4) Структура веб-квеста

Прежде чем приступить к работе над образовательным веб-квестом, учителю следует изучить все его этапы, чтобы правильно составить настоящий веб-квест. Любой веб-квест имеет следующую структуру:

Вступление, в котором ясно описаны главные роли участников, сценарий квеста, предварительный план работы и обзор всего квеста.

Центральное задание, которое должно быть не только понятным для учащихся, но и интересным. Также в вступлении, учащиеся должны видеть, к чему они должны прийти, к какому итоговому результату. Так, например, могут быть заданы вопросы, на которые нужно найти ответы, четко прописана проблема, которую нужно решить, определена позиция, которую учащиеся должны защитить, и указана другая деятельность, которая направлена на переработку и представление результатов, исходя из собранной информации.

Список информационных ресурсов. Учителю необходимо предоставить список сайтов, которые необходимы для выполнения задания. Конечно же, учащиеся в праве использовать и другие сайты.

Описание процедуры работы, а именно этапы веб-квеста, которые учащиеся должны пройти для достижения конечного результата.

Описание критериев и параметров оценки веб-квеста. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте.

Руководство к действиям

Заключение, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении самостоятельной работы над веб-квестом. Иногда полезно включить в заключение риторические вопросы, стимулирующие активность учащихся продолжить свои опыты в дальнейшем.

5) Этапы работы над веб-квестом

Начальный этап (командный)

Учащиеся знакомятся с основными понятиями по выбранной теме, материалами аналогичных проектов. Распределяются роли в команде: по 1-4 человека на 1 роль. Все члены команды должны помогать друг другу и учиться работе с компьютерными программами.

Ролевой этап

Индивидуальная работа в команде на общий результат. Участники одновременно, в соответствии с выбранными ролями, выполняют задания. Так как цель работы не соревновательная, то в процессе работы над веб-квестом происходит взаимное обучение членов команды умениям работы с компьютерными программами и Интернет. Команда совместно подводит итоги выполнения каждого задания, участники обмениваются материалами для достижения общей цели – создания сайта.

Задачи:

- 1) поиск информации по конкретной теме;
- 2) разработка структуры сайта;
- 3) создание материалов для сайта;
- 4) доработка материалов для сайта.

Заключительный этап

Команда работает совместно, под руководством педагога, ощущает свою ответственность за опубликованные в Интернет результаты исследования.

По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. Проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задания, достоверность используемой информации, ее отношение к заданной теме, критический анализ, логичность, структурированность информации, определенность позиций, подходы к решению проблемы, индивидуальность, профессионализм представления. В оценке результатов принимают участие как преподаватели, так и учащиеся путем обсуждения или интерактивного голосования.

Реальное размещение веб-квестов в сети позволяет значительно повысить мотивацию учащихся на достижение наилучших учебных результатов.

6) Трудности и проблемы

Несмотря на то, что технология веб-квеста является очень эффективной в обучении и изучении иностранного языка, она, как и многие другие педагогические технологии, имеет свои трудности:

- для выполнения проекта ученики должны иметь доступ в Сеть;

- технология web-квестов требует от детей и взрослых определенного уровня компьютерной грамотности; медленный Интернет может ограничивать тип загружаемых ресурсов (например, видеоматериалов);
- много web-квестов, которые можно найти в Интернете, созданы за рубежом, поэтому их необходимо адаптировать к конкретным условиям обучения.

УДК 373.1:81

И.А. Савельева
учитель иностранного языка
МБОУ «СОШ №3 с УИОП»
г. Сосногорск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В работе представлен опыт использования современных дистанционных технологий в процесс обучения немецкому языку, определена цель внедрения дистанционных образовательных технологий в систему обучения, а также возможности и преимущества дистанционного обучения. В работе показан опыт применения дистанционного обучения, его формы и актуальность для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, взаимодействие между учителем и обучающимися, доступность качественного образования, учебный процесс,

I.A. Savelyeva
Foreign language teacher
Municipal budget educational institution "Secondary school № 3
with in-depth study of individual subjects" of the city of Sosnogorsk
Sosnogorsk, Russia

APPLICATION OF REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES WHEN LEARNING THE GERMAN LANGUAGE (FROM EXPERIENCE)

Abstract. *The paper presents the experience of using modern distance learning technologies in the process of learning the German language, the purpose of introducing distance learning technologies in the learning system, as well as the opportunities and benefits of distance learning. The paper shows the experience of distance learning, its forms and relevance for children with disabilities.*

Key words: *distance educational technologies, interaction between teacher and students, availability of quality education, educational process.*

Новые дистанционные образовательные технологии открывают совершенно иные возможности в системе обучения. Использование дистанционных образовательных технологий – это качественно новый уровень взаимодействия между учителем и обучающимися. Современным обществом

востребована активная личность, способная ориентироваться в бесконечном информационном потоке, готовая к непрерывному саморазвитию и самообразованию. В такой ситуации педагог получает новую роль – роль проводника знаний, помощника и консультанта. Знания же выступают не как цель, а как способ развития личности.

Цель внедрения дистанционных образовательных технологий в систему обучения состоит в обеспечении доступности качественного образования для обучающихся, независимо от места проживания, социального положения и состояния здоровья.

Очень важно организовать учебный процесс так, чтобы ребенок активно, с интересом и увлечением работал на уроке, видел плоды своего труда, мог самостоятельно их оценивать. Помочь в решении этой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе использование электронных или мультимедийных образовательных ресурсов с использованием Интернета. Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Применение дистанционных образовательных технологий является эффективным фактором для развития мотивации обучающихся.

Глобальная сеть Интернет создает условия для получения любой необходимой учащимся и учителю информации. На уроках немецкого языка с помощью новых образовательных технологий можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы сети, совершенствовать умения письменной речи школьников, пополнять словарный запас учащихся. Кроме того, работа направлена на расширения кругозора обучающихся, ребята могут переписываться со своими сверстниками из немецкоязычных стран, участвовать в дистанционных викторинах, конкурсах, олимпиадах, видеоконференциях.

Для того чтобы реализовать эти задачи мною используются следующие возможности дистанционного обучения:

1. Обмен информацией с обучающимися посредством электронной почты.
2. Использование возможностей школьного сайта, который также дает возможность дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса: размещение учебно-методических материалов педагогов.
3. Использование возможностей сетевых профессиональных сообществ «Открытый класс», Социальная сеть работников образования nsportal.ru, «Про школу.ру», «Сеть творческих учителей», Образовательный центр «Открытое образование», Всероссийский образовательный портал «Классные часы.Ру», Презентации. Международный каталог для учителей, учеников и преподавателей, Малая академия наук «Интеллект будущего» – конкурсы для учащихся и педагогов и т.д.
4. Использование комплексной программной информационной системы «Сетевой Город. Образование»
5. Видеосвязь с обучающимися с использованием программы Skype.
6. Использование Социальных сетей в образовательных целях. В «ВКонтакте» созданы 2 группы для обучающихся 9б и 10а классов. В группах выкладывается интересная познавательная информация, страноведческая информация для

расширения кругозора обучающихся, проводятся конкурсы, размещаются рекомендации по выполнению домашнего задания, выполненные в электронном виде домашние задания обучающихся, ссылки на различные образовательные ресурсы.

7. Использование видеоматериалов на уроках немецкого языка в качестве иллюстраций к теме урока, особенно страноведческого характера, например, виртуальные экскурсии по городам Германии, виртуальное путешествие по Золотому кольцу России и т.д.

8. На сайте VIDEOUROKI.NET создан новый сервис компьютерного тестирования онлайн. “Тесты” – это новый раздел данного сайта, в котором каждый учитель может легко и просто работать с тестами в своем личном кабинете: размещать, многократно раздавать ученикам, а затем получать итоги в виде удобной таблицы с результатами и оценками. Этот сервис предоставляет хорошие возможности для педагога:

- выбор критериев оценки,
- ограничение тестов по времени,
- случайное выпадение вопросов и ответов,
- добавление подсказок,
- задания разной сложности,
- добавление картинок и видео в тексты вопросов,
- различные типы вопросов.

Я активно пользуюсь данным продуктом: создаю тесты для обучающихся 9б и 10а классов в качестве домашнего задания, получаю итоги в виде таблицы с результатами, а на уроке провожу подробный анализ с разбором ошибок каждого обучающегося. Ребятам нравится такой вид домашнего задания, они с удовольствием проходят тесты. А для того чтобы получить хороший результат, у них появился стимул качественно подготовиться к тестам.

В школьном кабинете немецкого языка №211 имеется мультимедийное оборудование, компьютер, входящий в общую локальную сеть, доступ к которой осуществляется по Wi-Fi. А также используется кабинет информатики №106, имеющий свободный доступ к сети Интернет.

В свою очередь, использование дистанционных технологий стимулирует педагога к постоянному самообразованию и саморазвитию, ведь оно предполагает умение: 1) вести поиск в различных электронных справочниках, базах данных, информационно-поисковых системах; 2) организовывать хранение информации, проводить ее анализ и выбирать адекватные формы ее представления с помощью современных мультимедийных технологий; 3) использовать полученные данные при решении конкретных творческих и проблемных задач.

Опыт применения дистанционных технологий дает право говорить о ряде преимуществ такого обучения:

- доступность для обучающихся "перекрестной" информации, так как у них появляется возможность обращаться к альтернативным информационным источникам, используя технические возможности компьютера, ресурсы сети Интернет;

- индивидуализация процесса обучения, предполагающая организацию многопланового сопровождения и поддержки обучающихся со стороны учителя;
- повышение качества образовательного процесса за счет ориентации на использование автоматизированных обучающих и тестирующих систем, заданий для самоконтроля и т.п.;
- развитие творческого и интеллектуального потенциала школьников за счет самоорганизации, стремления к знаниям, умения взаимодействовать с современной компьютерной техникой, самостоятельно принимать ответственные решения;
- оперативное обновление методического сопровождения учебного процесса, так как содержание методических материалов на электронных носителях легче поддерживать в актуальном состоянии.

Важную роль в образовательном процессе школы играет работа с одаренными детьми. Здесь на помощь учителю также приходят дистанционные образовательные технологии. Кроме перечисленных выше технологий в школе используется такой вид деятельности как участие педагогов школы и обучающихся в дистанционных олимпиадах, конкурсах, конференциях различной направленности. Обучающиеся под моим руководством ежегодно становятся победителями и призерами дистанционных конкурсов.

Дистанционное обучение школьников с ОВЗ

Особенно актуально дистанционное обучение для детей с ограниченными возможностями здоровья. Такие школьники могут обучаться на дому в удобное время и в оптимальном темпе, необходимо лишь владение элементарными навыками работы с компьютером. Личный опыт работы с обучающимися с ОВЗ подтверждает, что использование дистанционных технологий помогает индивидуализировать обучение, создать ситуацию успеха, обеспечить деятельностный подход, ориентировать на самообразование и саморазвитие.

В 10 классе, классным руководителем которого я являлась, обучалось 2 ребенка – инвалида. Любой ребенок – инвалид, а также ребенок, имеющий какие-то проблемы со здоровьем, может пройти специальную комиссию ПМПК и получить статус человека с ограниченными возможностями здоровья, в этом случае необходимо будет составлять специальную адаптированную программу для таких детей, программу по любому предмету. Но такого статуса у подростков нет, поэтому они учатся по обычной программе, но программа по немецкому языку была скорректирована, так как по состоянию здоровья подростки часто пропускают уроки.

Обучение немецкому языку для этих подростков представляет собой сочетание обычных (очных) уроков и он-лайн уроков. Он-лайн урок осуществляется через систему скайп. Эта форма, с одной стороны, имеет дидактическое сходство с построением очного урока, с другой стороны, носит черты индивидуального занятия с учетом конкретных ограничений обучающегося в отношении его возможностей восприятия, темпа работы, допустимой нагрузки.

Он-лайн уроки можно проводить на любом этапе изучения материала, все зависит только от самочувствия ребенка. Как такового расписания он-лайн уроков у нас нет, опять же повторюсь, что все зависит только от самочувствия подростков.

При планировании дистанционного урока учитывается то, что осознание учеником изучения нового материала, его закрепление и т.д. будет происходить индивидуально, в зависимости от его подготовленности и обученности. При подготовке к он-лайн урокам разрабатываются конспекты, для которых характерно:

- все задания в конспекте урока необходимо оценить с точки зрения возможности его выполнения ребенком-инвалидом, для которого будет проводиться урок;

- в случае необходимости некоторые задания могут быть упрощены или отменены вовсе;

- задания, предлагаемые ребенку в ходе урока, должны носить индивидуальный характер и иметь соответствующие формулировки.

При планировании занятий необходимо придерживаться основных гигиенических критерий организации урока:

- число видов учебной деятельности – 4;

- средняя продолжительность видов учебной деятельности – не более 10 мин.;

- чередование позы – поза чередуется в соответствии видом работы;

- физкультминутка – 1-2 за урок;

- психологический климат – преобладают положительные эмоции.

В дистанционном режиме по электронной почте или через Skype осуществляется пересылка учебных материалов (текстовую информацию и видеоматериалы). Также используются соцсети, в частности «ВКонтакте», где с помощью личных сообщений передаются разные задания по чтению, лексико-грамматические упражнения, тесты и таким же образом получаю ответ. Контролируется уровень усвоения учебного материала с помощью системы тестов и контрольных вопросов для обучающихся. Для этих целей используются возможности компьютерного тестирования и обработки результатов. Также выделяется время на получение от ученика отсканированной копии домашнего задания, его проверки, сканирования проверенной работы и последующей отправки назад обучающемуся. Все отсканированные письменные работы хранятся в отдельных папках.

Примерная схема распределения времени на уроке:

- 50% всего времени занимает разговорная практика;

- 20% преподаватель уделяет грамматике;

- 10% развитию навыков письма и чтения;

- 10% занимает слушание речи, чтобы дети учились воспринимать ее на слух.

В конце каждого занятия 10% времени занимает тестирование. Это помогает педагогу понять, что ребенок усвоил, а на что необходимо обратить внимание.

Таким образом, Интернет-обучение это не отдаленная перспектива, это уже реальность. Развитие дистанционного обучения в системе российского образования будет совершенствоваться по мере развития Интернет-технологий и предполагает обеспечение максимальной интерактивности.

Использование дистанционных технологий в школе диктуется временем, так как является фактором взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и личностного развития обучающихся, и, наконец, рационально, так как создает максимально благоприятные условия для овладения обучающимися социально накопленным опытом, заключенным в содержании обучения.

Список литературы

1. Ляшок В.А., Салуян О.А., Котлярова О.В., Вяткина Н.В. Методические рекомендации по организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий (опыт работы МБОУ «СОШ №1» г. Емвы Княжпогостского района и МАОУ «СОШ №18» г. Сыктывкара). — Сыктывкар, 2013 — 48 с.
[Электронный ресурс] — Режим доступа
http://kriro.ru/deyatelnost/informatizatsiya_obrazovaniya/distantcionnoe_obuchenie_obuchajuschih_sya_malokomplektnyh_shkol.php
2. Демина Э.М., Лизунова Ю.В. Методические рекомендации «Коми республиканский институт развития образования». Применение новых образовательных технологий при реализации основных образовательных программ общего образования. Сыктывкар [Электронный ресурс] – 2016 – Режим доступа
http://fcprk.kriro.ru/uploads/mr/mr_newtec.pdf

УДК 373.5:81

С.А. Яганова
учитель английского языка
Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Гимназия №2»
г. Инта, Россия

ПРОЕКТ ЭКСПРЕСС-ЭКЗАМЕН ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ «STOP EXAM FEVER» КАК СПОСОБ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В работе рассматривается опыт осуществления предварительного контроля иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 8-9 классов. Практическое значение результатов заключается в получении реальной информации о степени готовности к экзамену, а также выявлении и своевременной коррекции проблемных областей во владении английским языком за несколько месяцев до реального экзамена, что, в свою очередь, повышает уровень мотивации и качество подготовки учащихся к Государственной итоговой аттестации.

Ключевые слова: *предварительный поэтапный контроль, иноязычная коммуникативная компетенция, учащийся, экзамен, виды речевой деятельности, итоги реализации.*

S.A. Yaganova
Teacher of the English language

EXPRESS ENGLISH EXAM PROJECT "STOP EXAM FEVER" AS A WAY OF PRE-CONTROL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. *The paper discusses the experience of the preliminary control of foreign language communicative competence of pupils of 8-9 classes. The practical value of the results is to obtain real information about the degree of readiness for the exam, as well as the identification and timely correction of problem areas in English a few months before the actual exam, which, in turn, increases the level of motivation and quality of preparation of students for the state final certification.*

Key words: *preliminary stage control, foreign language communicative competence, student, exam, types of speech activity, results of implementation.*

Современные реалии развития Российской Федерации и зарубежных стран, влияние технологических достижений цивилизации на развитие мировой языковой индустрии изменили контекст изучения иностранных языков, потребовали расширения функций иностранного языка как учебного предмета, уточнения целей его изучения. В настоящее время наблюдается достаточно высокая мотивация в изучении иностранных языков. Опрос учащихся 9 – 11 классов МБОУ «Гимназия № 2», где я работаю учителем английского языка, показал весьма высокий уровень осознания важности владения иностранными языками при профессиональном самоопределении.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции – это не только важнейший составной элемент обучения иностранным языкам при реализации компетентностного подхода, но и требование Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

При этом особую актуальность приобретает проблема выбора форм и методов контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Именно поэтому и был создан и реализован на практике проект «Экспресс-экзамен по английскому языку «Stop Exam Fever», имеющий своей основной целью осуществление предварительного контроля иноязычной коммуникативной компетенции. Достичь заявленной цели невозможно без понимания ключевых задач проекта, как-то: во-первых, получить реальные сведения о степени готовности к экзамену. Во-вторых, оценить уровень подготовки учащихся к Государственной итоговой аттестации. В-третьих, выявить проблемные области в знании учебного предмета «Иностранный язык (английский)». В-четвертых, психологически подготовить учащихся к реальной экзаменационной среде.

Для успешной реализации проекта было важно обеспечить понимание значимости проекта учителями и их поддержку. Формирование рабочей группы проекта явилось ключевым фактором для его успешной реализации. Отбор учителей для работы в проекте проводился на основе таких критериев как: способность работать в команде, открытость к разработке и введению новаций, творческий подход к делу, опыт проектной деятельности, готовность к изменениям.

Первым этапом работы над проектом стал всесторонний анализ ситуации по проблематике проекта, оценка факторов и явлений, относящихся к проекту. Предложенные результаты были представлены в обобщенном SWOT-анализе ситуации в «Гимназия № 2». Основные выводы дали возможность понять, что в нашей образовательной организации созданы оптимальные кадровые и технические условия для разработки и реализации проекта «Экспресс-экзамен по английскому языку «Stop Exam Fever», но имеются определенные трудности, не позволяющие вовлечь и охватить большее количество учащихся 8 – 9 классов для участия в данном проекте.

Описывая содержание проекта, необходимо понимать, что к участию в проекте «Экспресс-экзамен по английскому языку «Stop Exam Fever» (далее – Экспресс-экзамен) приглашаются команды учащихся в количестве до 3 человек из 8 – 9 классов образовательных организаций, расположенных на территории МОГО «Инта». Каждому участнику Экспресс-Экзамена присваивается уникальный код, исключая субъективный подход при оценивании и подведении итогов. Структура Экспресс-экзамена с учетом специфики учебного предмета «Иностранный язык (английский)» представляет собой поэтапный контроль в разных видах речевой деятельности: «Аудирование», «Грамматика и лексика», «Письмо», «Видеозадание», «Говорение». Для проведения экзамена используются современные аудиовизуальные средства, программное обеспечение (программа тестирования «VOTUM», программа записи речи «Virtual recorder»), что позволяет представить экзаменационный материал в трех форматах: текстовом, аудио и видео.

На этапе «Аудирование» участникам предлагается прослушать несколько текстов и выполнить 8 заданий на их понимание. Время, отведенное на выполнение задания, составляет 30 минут. На этапе «Грамматика и Лексика» участники выполняют 60 заданий за 20 минут в тестовой системе «VOTUM». Этап «Письмо» предлагает участникам 30 минут на написание личного письма. На этапе «Видеозадание» перед участниками стоит задача просмотреть несколько видеороликов и выполнить задания на понимание просмотренных видеороликов. Время на выполнение задания – 20 минут. Этап «Говорение» проверяет умение учащегося создавать тематическое монологическое высказывание с опорой на план за две минуты. Запись ответа осуществляется в ПО «Linco». На этапе «Тренинга» участникам Экспресс-экзамена предлагается метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков, а также форм поведения в ситуации подготовки и сдачи экзаменов.

Для организации проведения Экспресс-экзамена создается организационный комитет. В его задачу входит осуществление согласованной политики реализации проекта, а также функции счетной комиссии. Подведение итогов осуществляется Организационным комитетом. Результаты определяются по наибольшей сумме баллов, набранных во всех этапах личного и командного первенства участников. При равной сумме баллов преимущество отдается команде, имеющей наибольшее количество первых мест в отдельных видах речевой деятельности. Также определяются победители и призеры в

отдельных видах речевой деятельности. Они награждаются дипломами и сертификатами.

Нормативно сопровождение проекта «Экспресс-экзамен» осуществляется приказами Отдела образования администрации МОГО «Инта» и директора МБОУ «Гимназия № 2», а также положением о его проведении.

В ходе реализации проекта «Экспресс-экзамен по английскому языку «Stop Exam Fever» получены следующие качественные результаты (исходя из поставленной цели и задач):

- 1) удалось спроектировать, реализовать и проанализировать эффективность инновационного (проекта) «Экспресс-экзамен»;
- 2) рабочая группа внедрила в практику данный проект;
- 3) учащиеся получили реальную информацию о степени своей готовности к экзамену;
- 4) учителя английского языка образовательных организаций, расположенных на территории МОГО «Инта», получили возможность оценить уровень подготовки учащихся 8 – 9 классов к Государственной итоговой аттестации;
- 5) были выявлены и своевременно скорректированы проблемные области во владении английским языком;
- 6) учащимся оказана психологическая помощь для готовности к реальной экзаменационной атмосфере;
- 7) проведен анализ полученных качественных результатов, на основе которых были выявлены группы с высоким, средним и допустимым уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности. Качественные показатели отражаются в итоговом протоколе реализации проекта и нормативно зафиксированы.

Итоги апробации проекта отражают высокий уровень результативности (выше средних показателей по Республике Коми и Российской Федерации) прохождения учащимися Гимназии № 2 Государственной итоговой аттестации по английскому языку в 2015, 2016, 2017 гг., а также наличие победителей и призеров муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку.

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ**

**Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием) памяти профессора Б.П. Годунова**

Ответственный редактор В.М. Гурленов

Выполнено с использованием программы Microsoft Office Word

Системные требования:

ПК не ниже Pentium III; 256 Мб RAM; не менее 1,5 Гб на винчестере;
Windows XP с пакетом обновления 2 (SP2); Microsoft Office 2003 и выше;
видеокарта с памятью не менее 32 Мб; экран с разрешением не менее 1024 × 768
точек; 4-скоростной дисковод (CD-ROM) и выше; мышь.

Корректор Р.П. Попова

Техническое редактирование Н.Н. Шергиной

Выпускающий редактор Л.Н. Руденко

3,2 Мб. 1 компакт-диск, пластиковый бокс, вкладыш.

Подписано к использованию 24.09. 2018 г.

Заказ № 174. Тираж 100 экз.

Издательский центр ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»

167023. Сыктывкар, ул. Морозова, 25

Тел. (8212)390-472, 390-473.

Е-mail: ipo@syktsu.ru

<http://www.syktsu.ru/>

Титул

Об издании

Производственно-технические сведения

Содержание