

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ РБ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БИРСКИЙ ФИЛИАЛ БАШКИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА»

**ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

*Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции
24-25 мая 2013 года*

*Бирск – СПб.
2013*

УДК 41
ББК 81.2 – 9
П 56

Пути совершенствования учебного процесса по иностранным языкам в средней школе и вузе: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции 24-25 мая 2013 года., Республика Башкортостан, г.Бирск / Ответственный редактор В.Ф.Аитов - Бирск: БФ БГУ, 2013. – 158 с.

В предлагаемых материалах освещены отдельные теоретические и практические аспекты реализации современных подходов к организации учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в школе и вузе, рассмотрены некоторые вопросы языкового образования.

Рекомендуется преподавателям вузов, колледжей, аспирантам, студентам, учителям, интересующимся современными проблемами обучения иностранным языкам.

Все материалы публикуются в авторской редакции/

Редакционная коллегия:

д-р пед.наук, профессор **В.Ф.Аитов**
д-р.пед.наук, профессор **И.М.Синагатуллин**
д-р пед.наук, профессор **Ю.В.Еремин**

© Коллектив авторов, 2013
© Бирский филиал БГУ, 2013

Секция 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ВУЗА

Ю.А. Комарова (г. Санкт-Петербург)

ПОНИМАНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Важность изучения зарубежного опыта в области проектирования, создания и развития научно-образовательной среды университета обусловлена возможностями использования наиболее ценных достижений педагогической науки и практики за рубежом в контексте преобразования и обновления научно-образовательной среды высших учебных заведений России. Следует отметить, что современный вуз все чаще оказывается на переднем крае инновационного развития, где от него требуется не только выполнение образовательных функций, но и создание научных заделов для развития экономики, проведение научной экспертизы бизнес-проектов, разработка наукоемких технологий и передовых теорий, способных конвертироваться в рыночные преимущества. Названные факты предполагают необходимость активного формирования и дальнейшего развития обновлённой и интенсифицированной научно-образовательной среды современного университета.

Отметим, что вектор трансформации названной научно-образовательной среды в настоящее время сопровождается многообразными организационными переменами и пересмотром её сущностных характеристик, структуры и содержательного наполнения. В контексте реформирования научно-образовательной среды приоритетными становятся задачи гибкого управления интеллектуальными и материальными ресурсами, стимулирования инноваций, позиционирования на рынке образовательных услуг и т.д. В то же время университеты, желающие сохранить собственную социокультурную идентичность, подчеркивают свое стремление остаться пространством, где создаются и поддерживаются традиции высокого научного познания.

В связи с этим представляется важным проанализировать тенденции в развитии научно-образовательной среды университета в зарубежных странах, в том числе с позиций совместимости результатов развития данной среды с запросами рынка труда в условиях динамичного развития общества. Процессы совершенствования научно-образовательной среды, происходящие в зарубежной высшей школе, заставляют взглянуть на пути реформирования той же среды российских вузов несколько иначе и исследовать её сущностное наполнение, структуру и содержание более широко. Таким образом, в условиях последовательно развивающейся университетской научно-образовательной среды в России объективно воз-

ника потребность в изучении западноевропейского опыта. Так как Россия (как государство Восточной Европы) ориентирована на участие в формировании общеевропейского образовательного пространства, изучение богатого европейского опыта в области формирования и развития обновлённой научно-образовательной среды университета может служить в известной мере ориентиром в прогнозировании процессов развития отечественной системы образования с учетом особенностей нашего общества и тех специфических задач, которые стоят перед высшим образованием в нашей стране.

Само понятие «среда» было введено в педагогическую философию и социологию достаточно давно – в XIX веке И. Тэнном, который впервые обратил внимание учёного мира на роль среды в процессе обучения и воспитания. Но особый интерес к понятию «среда» возник только в 70 – 90-е годы XX столетия, когда стали активно развиваться различные теории, связанные с изучением сути, содержания и структуры среды образовательных учреждений. Причём в зарубежной педагогической науке феномен научно-образовательной среды университета изучался не изолированно, а в совокупности условий её формирования, которые позволяли гарантировать высокое качество образовательной и исследовательской деятельности студентов и аспирантов вузов. В силу того, что количество выделяемых и описываемых условий увеличивалось, то соответственно и само понятие научно-образовательной среды университета постепенно расширялось. В этой связи подчеркнём, что подобное широкое понимание научно-образовательной среды университета являлось и до сих пор является объектом многих зарубежных исследований (Newman, 1996; Ramsden, 1998; Bouden and Marton, 1998; Biggs, 1999; Entwistle, 1999; Covey, 1999; Jonnasen, 2000; Juceviciene, Lipinskiene, 2001; Juceviciene, Tautkeviciene, 2002; Merriam, 2002; Ceseviciute, 2003; Juceviciene, Stanikunienė, 2011 и др.).

Анализ перечисленных трудов показал, что в общем и целом научно-образовательная среда университета в названных работах определяется как совокупность внутренних и внешних средств, обстоятельств и организационных структур, оказывающих то или иное влияние на научно-образовательные процессы, организованных в рамках высшего профессионального образования.

В частности, в своих трудах Ньюман (Newman 1996) отмечает, что научно-образовательная среда университета представляет собой совокупность физической архитектурной среды, управленческой деятельности, а также исследовательского и академического формального и неформального опыта [1: 88].

Мерриам (Merriam, 2002) считает, что научно-образовательная среда университета является многокомпонентным полимодальным феноменом, который включает в себя всё физическое окружение, психологи-

ческий и эмоциональный климат, а также социальные и культурные факторы, влияющие на качество подготовки специалистов вузе [2: 43].

В свою очередь, Ковей (Covey 1999) полагает, что научно-образовательная среда университета представляет собой совокупность объектов, субъектов, средств и технологий сбора, накопления, передачи, обработки и распределения учебной и профессионально-ориентированной информации, а также условий, способствующих возникновению и развитию информационного взаимодействия между преподавателем, обучающимися и администрацией [3: 49].

Более широкую трактовку находим в трудах Дж. Равена, который считает, что научно-образовательная среда университета – это собственная педагогическая система подготовки специалистов, поддерживаемая вариативным обеспечением, а именно финансово-экономической подсистемой, материально-технической, нормативно-правовой, маркетинговой, менеджмента и др. [4: 182].

Подытоживая сказанное можно сделать вывод, что с позиций европейских исследователей научно-образовательная среда университета в самом общем своём понимании представляет собой систему материальных, духовно-эстетических, эмоциональных и физических условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Бесспорным является тот факт, что научно-образовательная среда создает условия для развития научного потенциала, академической мобильности и творческой активности студентов.

Известно, что в процессе взаимодействия субъектов научно-образовательной среды с одной стороны разрабатываются новые смыслы образования, апробируются образовательные технологии; с другой – среда способствует личностному и профессиональному росту ее субъектов. Исходя из данных позиций, проектирование научно-образовательной среды вуза предполагает изучение её структуры, а, следовательно, выявление её уровней и компонентов.

Ретроспективное изучение научной зарубежной литературы позволило выделить «исторические» линии в формировании понимания структуры научно-образовательной среды университета, которые представляют собой преемственное развитие в осознании сложности и многокомпонентности данного феномена. Наиболее заметный вклад в развитие теории научно-образовательной среды были внесены следующими трудами:

• *физически-пространственное понимание*: Уайт (White 1972) описал структуру физического компонента научно-образовательной среды вуза и разработал критерии оценивания эффективности каждого её структурного сегмента [5: 33], в дальнейшем Воско (Vosco 1984) разработал более подробно структуру физического компонента среды, выделив дополни-

тельно в ней блок пространственного размещения [6: 56]. По мнению названных учёных, первичные физические структуры включают лекционные залы, помещения для семинаров, практические лаборатории, IT залы и холлы, а также библиотечные помещения. Вторичные физические структуры включают в себя кафе, рекреационные помещения, коридоры и другие промежуточные пространства;

• *социально-экологическое понимание*: Тагиури (Tagiuri 1988) представил классификацию компонентов научно-образовательной среды университета с позиций экологии образования (характеристики аудиторного фонда), психологической науки (индивидуальные характеристики обучаемых), теории социальных систем (межличностные и групповые отношения субъектов образовательной деятельности) культурологии и аксиологии (убеждения, ценности и ожидания обучаемых) [7: 29]; а вслед за ним Дэвид (David 1989) в своих исследованиях разработал и описал экологическую шкалу качества для измерения социальных и психологических отношений в организационном контексте научно-образовательного характера [8: 79];

• *эмоционально-деятельностное понимание*: Гэлбрейт (Galbraith 1989, 1990) обосновал тот факт, что научно-образовательная среда университета включает в себя помимо образовательной, исследовательской, физической и психологической составляющих, ещё и эмоциональный климат (учебное взаимодействие в координативном и субординативном формате) [9: 10]; а несколько позже Фрейзер и Трегаст (Fraser and Treagust 1996) разработали измерительный инструментарий, позволяющий измерять различные показатели психосоциальной составляющей научно-образовательной среды и критического мышления обучающихся [10:40];

• *аффективно-аксиологическое понимание*: Паппас (Pappas 1990) дополнительно выделил в структуре научно-образовательной среды университета аффективный компонент, связанный с формированием ценностного отношения к образовательной деятельности, созидание традиций обучения вообще и опыта учения и ведения исследовательской деятельности, в частности [11: 28]; Даркенвальд и Валентайн (Darkenwald and Valentine 1996) разработали шкалу измерения эффективности научно-образовательной среды университета [12: 77];

• *административно-управленческое понимание*: Белшейм (Belsheim, 1988) описал научно-образовательную среду, исходя из административно-управленческой политики вуза, требований экономики и важности разработки преподавателями и студентами вузов технологических ноу-хау [13: 65];

• *виртуально-дистантное понимание*: в начале XXI века Кун (Kuhn, 2005) дополнительно к перечисленным компонентам научно-образовательной среды добавил виртуальную научно-образовательную

среду, которая и по настоящее время активно изучается в многочисленных исследовательских трудах [14: 98].

Развитие зарубежной научной мысли отражает идею усложнения сегментного состава научно-образовательной среды университета от собственно физико-пространственных компонентов до социо- и этнокультурных, аффективных и интеллектуально-электронных компонентов. Таким образом, в состав научно-образовательной среды университета помимо физико-локальных структур постепенно вошли компоненты, центрированные на человеческом факторе, которые были ориентированы на гуманитарные ресурсы, а, следовательно, на отношения, возникающие между субъектами образовательного процесса как в реальном, так и виртуальном пространстве.

Использованная литература

1. Newman, J.H. *The Idea of a University*. Yale University Press, 1996. – 146 p.
2. Merriam, S. B. «Some Thoughts on the Relationship Between Theory and Practice.» In S. B. Merriam (ed.), *Linking Philosophy and Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 15. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. – 205 p.
3. Covey, S. R. *The Seven Habits of Highly Effective People: Restoring the Character Ethic*. New York: Simon & Schuster. 1999.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация. – М.: КогнитоЦентр, 2002. – 396с.
5. White, S. *Physical Criteria for Adult Learning Environments*. Washington, D.C., Adult Education Association of the U.S.A., 1972.
6. Vosko, R. S. «The Reactions of Adult Learners to Selected Instructional Environments.» Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, 1984.
7. Tagiuri, R. *The Concept of Organizational Climate*. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1988.
8. David, T. «Students and Teachers. Reactions to Classroom Environment». Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1989.
9. Galbraith, M. W. «Essential Skills for the Facilitator of Adult Learning». *Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research*, 1989, 12(6), 10-13.
10. Fraser, B. J., and Treagust, D. F. «Validity and Use of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment in Higher Education». *Higher Education*, 1996, 15, 37-57.
11. Pappas, J. P. «Environmental Psychology of the Learning Sanctuary.» In E. G. Simpson and C. E. Kasworm (eds.), *Revitalizing the Residential*

Conference Center Environment. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 46. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

12. Darkenwald, G. G., and Valentine, T. «Measuring the Social Environment of Adult Education Classrooms». In Proceedings of the 1996 Adult Education Research Conference. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Printing Services, 1996.

13. Belsheim, D. J. «Environmental Determinants for Organizing Continuing Education Professional Education». Adult Education Quarterly, 1988, #38, 63-74.

14. Kuhn, T. S. The Structure of Scientific Revolutions. (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press, 2005.

Е.В.Борзова (г. Петрозаводск)

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ТЕМОЙ В ЦИКЛЕ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ

Обучение, будучи сложным видом деятельности, в которой взаимодействуют множество субъектов, требует упорядоченной организации и управления. Одним из направлений при этом выступает выделение определенных этапов. Этапы представляют собой взаимосвязанные, последовательные, усложняющиеся по содержанию звенья деятельности, разворачивающиеся во времени, различающиеся своими задачами, условиями, приемами обучения и, вместе с тем, объединенными общими целями. В основе поэтапной организации учебного процесса - следование этапам усвоения учащимися определенного возраста общественно-исторического опыта в конкретной предметной области: знаний, навыков, умений, способов деятельности. При анализе процесса усвоения отмечают его управляемость, неоднородность, многокомпонентность, личностную и возрастную обусловленность (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, В.В.Давыдов, И.А.Зимняя и др.). Выделяется общая схема действий, ориентированная на достижение определенной цели, которая наполняется конкретным содержанием, различными методами и приемами обучения, подчиненными в совокупности общей цели. Переход от этапа к этапу происходит по мере решения его задач. На каждом последующем этапе усложняются выдвигаемые задачи, что требует и усложнения условий деятельности учащегося. Каждый новый этап означает переход к новому качеству владения, открывает для ученика новые возможности. Совокупность этапов образует цикл, относительно законченный, поэтапно разворачивающийся отрезок учебного процесса, направленный на овладение учащимися опытом применительно к конкретной теме.

Внутри цикла переход от этапа к этапу осуществляется по «малой спирали». Связь между циклами реализуется за счет «большой спирали», обеспечивающей преемственные связи и переходы от цикла к циклу, от

ступени к ступени, формируя целостный опыт учащихся в конкретной предметной области. Очевидно, что спираль отражает естественный процесс развития человека, когда новообразования, включаясь в имеющийся опыт, перестраивают его и затем воздействуют на формирование нового опыта.

В истории российской методики обучения иностранным языкам (ИЯ) чаще всего объектом поэтапной организации становился цикл уроков, объединенных конкретной темой. В качестве основы выделения этапов использовалась последовательность формирования навыков и умений (С.Ф.Шатилов, Е.И.Пассов и др.). И.Л.Бим за основной критерий выделения этапов берет фазы формирования деятельности: подготовка к деятельности, ее исполнение на репродуктивном уровне, далее на рецептивном и продуктивном уровнях и контроль/самоконтроль (1:28).

Актуальность исследования поэтапной организации образовательного процесса в современном иноязычном образовании обусловливается изменением его целей. В соответствии с принятыми ФГОС общего образования выпускник средней школы должен продемонстрировать достижение интегрированных результатов (метапредметных, предметных и личностных), которые можно представить как взаимосвязь ключевых и предметных компетенций (иноязычной коммуникативной компетенцией для предмета «иностранный язык») и соответствующих личностных качеств. В содержательном плане эти результаты можно выразить как совокупность владения способами универсальных учебных действий (УУД – фундаментальное ядро содержания образования), способами и средствами осуществления иноязычной коммуникативной деятельности и сформированность духовно-нравственных ценностей. Мы полагаем, что логика поэтапной организации образовательного процесса, направленного на достижение интегрированных результатов в курсе изучения ИЯ, заключается в последовательном и преемственном *повышении уровня субъектности* старшеклассника при осуществлении иноязычной коммуникативной деятельности. Мы трактуем данное понятие как обретение учащимся свободы в построении своей деятельности, пользуясь при этом ИЯ. Начиная изучать тему цикла, обучающийся выходит в позицию субъекта *учебной* деятельности. К середине цикла он способен стать субъектом своей иноязычной *коммуникативной* деятельности. На заключительных уроках цикла у него появляется возможность принять позицию субъекта *исследовательской* деятельности, в которую органично вплетены коммуникативные действия на ИЯ. Овладение *ИЯ как многофункциональным средством в различных видах деятельности с позиции ее субъекта* предполагает развитие готовности и способности использовать ИЯ не только на уровне передачи и понимания значений, но и на уровне личностных смыслов, которые формируются и уточняются, выражаются и обсуждаются средствами ИЯ. Важ-

ным условием для этого является переход от речемыслительной деятельности, опирающейся на репродуктивное мышление и память, к формированию и формулированию собственных личностных смыслов, создаваемых в процессе размышлений и самоопределения относительно значимого предметного содержания. Все это обеспечивает целенаправленное формирование целостной гибкой системы личностного опыта, синтезирование всех его элементов за счет их разнообразного новокомбинирования, что в конечном итоге ведет к самореализации и саморазвитию личности и субъектности обучающегося.

Каждая доза языкового материала получает «свою историю», а учащиеся - разнообразный опыт оперирования им в специально смоделированной, амплифицированной образовательной среде (В.П.Зинченко). Благодаря этому, в рамках одной темы (цикла) учащиеся поэтапно выполняют комплекс различных задач в вариативных условиях применительно к одному и тому же усваиваемому материалу в разнообразных комбинациях с усвоенным ранее. Такой подход обеспечивает взаимосвязанное развитие иноязычной коммуникативной и ключевых компетенций.

Мы предлагаем организовывать цикл уроков по теме/проблеме по четырем этапам с учетом условий становления компонентов личностного опыта учащихся, составляющих содержание ИКК и ключевых компетенций.

На первом этапе актуализируется весь опыт в связи с новой темой/проблемой, что предупреждает деавтоматизацию языковых средств и связывает имеющийся опыт с вновь формируемым, направляет сознание на определенную сферу действительности и мотивирует к ее обсуждению. Одновременно осуществляется первичная отработка языковых средств в условно-речевых и частично в языковых упражнениях. *Ожидаемые результаты первого этапа:* 1) в сфере ИКК это формирование знаниевого и навыкового компонентов (лингвистический, социокультурный, компенсаторный, учебный аспекты); 2) в сфере ключевых компетенций это в основном информационная компетенция. Учащиеся вовлекаются в учебную и в условно-речевую деятельность, в рамках которых решаются воспитательные и развивающие задачи.

Цели второго этапа – развитие иноязычной речевой компетенции в рамках изучаемой темы/проблемы (взаимосвязанное развитие умений аудирования, говорения, чтения и письма); совершенствование лингвистического аспекта ИКК (ранее сформированных лексико-грамматических навыков); развитие социокультурной компетенции применительно к данной теме (расширение страноведческих и региональных знаний, совершенствование уровня владения социокультурными умениями); развитие/совершенствование ряда ключевых компетенций (информационной, ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной). На этом

этапе ученики работают с текстом-образцом, совершенствуя способы УУД. *Результаты данного этапа: активизация опыта учащихся относительно темы/проблемы; расширение их опыта через осознание информации текста (активизация репродуктивного мышления) и ее осмысление (активизация логического мышления, ее оценивание, связывание с личным опытом).*

Третий этап работы реализует принцип «разные ученики – разные материалы и задания»(2). Возрастает степень субъектности учащегося как при выполнении УУД, так и предметных (самостоятельное планирование, регулирование действий, отбор средств, смысловых вех, критические размышления в связи с проблемой, выполнение действий от своего лица – Я-роль, самоопределение в ситуации выбора, взаимодействие с одноклассниками). Предметом деятельности старшеклассника выступают реальные проблемы, побуждающие его к разнообразным действиям посредством ИЯ (расширений функций ИЯ). Создается вариативность условий иноязычной деятельности (большой объем информации, точек зрения и подходов к решению проблемы, партнеров, контекстов и ситуаций применения ИЯ, выполняемых действий и т.д.).

Третий этап состоит из нескольких подэтапов: 1). *Ознакомление* с материалом в режиме самостоятельной работы, переработка его содержания и формы в связи с заданием (работа с различными текстами, проблемами, фотографиями по различным заданиям). 2). *Работа или в стабильных парах/группах или в парах/группах сменного состава*. Подготовленные сообщения/вопросы становятся основой свободного взаимодействия учеников для накопления фактов, мнений, которые потребуются на заключительном этапе. 3). *Обобщение, критическое осмысление полученной информации* в режиме индивидуальной работы или в группах, а затем предъявление результатов для всех. При этом организуется спонтанный полилог-обсуждение. 4). *Самостоятельное письменное резюме* по проведенному обсуждению, выражение своей позиции и ее аргументация.

Общий результат: выявление проблемы, поиск информации, ее обсуждение/обобщение на ИЯ (активизация логического мышления); размышления и предварительные выводы относительно решения проблемы, обмен мнениями, оценками и аргументами (овладение способностью критического мышления посредством ИЯ), что приводит к интегративному развитию всех аспектов ИКК и ряда ключевых компетенций.

Основные цели четвертого этапа заключаются во всестороннем развитии ключевых компетенций и ИКК у каждого обучаемого, т.е. в личностном присвоении соответствующих способностей и готовностей. Учащиеся выполняют комплексное задание, направленное на решение реальной проблемы. Исключительно полезным для становления личностных ценностей старшеклассника является анализ морально-нравственных

проблем. На данном этапе следует использовать разные варианты проблемных заданий, стимулировать учеников к самостоятельному и тщательному исследованию (проекты, кейсовые задания, ролевые игры, анкетирования, дебаты и дискуссии). Исследовательская деятельность органично объединяет многие другие виды деятельности и, соответственно, компетенции, умения, стратегии. Это именно тот вид деятельности, который требует от ученика активной субъектной позиции.

Результат: личностное самоопределение и самовыражение, защита своей позиции, рефлексия, приобретение нового опыта (активизация творческого мышления). На первый план выходит развитие ключевых компетенций. ИКК во всех ее аспектах становится средством личностного и субъектного развития ученика.

Использованная литература

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие /И.Л.Бим.– Обнинск:Титул, 2001.–48 с.
2. Borzova E. 2008. Teachers As Change Agents: Critical Thinking Tasks in a Foreign Language Classroom and Reflections on Printed Materials. In *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education*. Proceedings of the ViKipeda-2007 Conference in Helsinki, May 21-22, 2007. Ed. Seppo Tella. Helsinki University: 29-54.

А.Н. Семенова (г.Москва)

СВОБОДА – ПРЕДПОСЫЛКА УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ?

Среди нескольких аспектов, которые лежат в основе задачи реализации учебной автономии, отношение между учебной автономией и свободой, кажется, имеет ключевое значение. Принято считать, что понятие "свобода" является центральным компонентом учебной автономии, согласно которому учебная автономия - это способность учащихся распоряжаться процессом своего обучения [3], способность, которая выражается в определенном поведении учащегося, называемом "самонаправленное обучение". Самонаправленность включает в себя принятие решений относительно учебных целей, выбор способов обучения и самооценивание. Неудивительно, что интерпретация понятий "самонаправленное обучение", "принятие решений", "выбор" ассоциируется со свободой. Это оказывает влияние на многих педагогов и законодателей системы образования, для которых учебная автономия (разработанная как дидактическая теория в рамках системы образования для взрослых) кажется нереалистичной в контексте школьного образования. Учащиеся школ и высших учебных заведений вынуждены следовать установленному учебному плану и сдавать экзамены. Отсутствие контроля, хаос и неэффективное обучение - вот что, по мнению некоторых педагогов, предполагает учебная автономия. Кажется, это одна

из наиболее частых причин, по которой учителя неохотно внедряют учебную автономию в классах. Однако опыт многих стран показывает, что она вполне функциональна, даже в ограниченном контексте образовательных учреждений. Это приводит к разногласиям, что свобода не относится к понятию учебной автономии. С другой стороны, как учащиеся могут быть автономными и совершать выбор, не являясь свободными? Является ли понятие учебной автономии противоречивым или парадоксальным?

Для осознания концепта учебной автономии необходимо обратиться к семантике слова "свобода". Особым вопросом здесь является то, как рассматривать учебную автономию: как свободу действий или отсутствие контроля?

Семантическое поле термина "свобода" можно рассматривать как с политической, так и с философской точки зрения. Во-первых, данное понятие не является абсолютным. Учащиеся воспринимают свободу относительно принуждений, в то время как свобода разнится в соответствии со степенью угнетения. Кроме того, они воспринимают принуждение как нечто, навязанное извне, от чего они хотят освободиться. Такой тип ограничений, который можно назвать "внешними" может варьироваться от тирании до недовольства собственной личностью. Свобода воспринимается как отсутствие внешнего принуждения. Однако существует ли полная свобода от принуждений?

С философской точки зрения, люди никогда не бывают свободны от принуждений просто потому, что мы социальные существа. Вопрос свободы относится к социо-культурному контексту, в котором мы существуем. Философ Поль Рикёр заявляет, что мы жертвы своей истории и социо-культурного контекста, который обусловлен духовным наследием каждого человека. Духовное наследие охватывает понятия жизненной позиции, убеждений, извлеченных ранее уроков. [1: 77]. Вопрос состоит не в том, свободны мы или нет, а в том, являемся ли мы жертвами принуждений или нет. Единственным выходом дилеммы является осознание внешних и внутренних условий, в которых мы живем. Осознание запланировано и может быть ориентировано на восприятие внешнего мира и ценностей, фантазию, волю [1: 17-18]. Это позволяет сделать вывод, что с онтологической точки зрения, люди не свободны, в полном понимании этого слова. Нас ограничивают внутренние и внешние принуждения. Более того, кажется парадоксально, но невозможно понять поступок человека, не учитывая то, что заставило это сделать. И на этом этапе было бы более подходящим изменить термин "принуждения" на "условия". Поступки совершаются, исходя из внешних и внутренних условий человека. Другими словами, внешние и внутренние принуждения лежат в основе поступков. Установив двойственную точку зрения на предмет понятия "свобода", у нас теперь

есть инструмент, который может нам помочь прояснить, как учебная автономия относится к свободе.

Теперь мы можем переформулировать изначальный вопрос о том, является ли свобода необходимым условием учебной автономии: какое отношение имеет учебная автономия к множеству различного рода внешних и внутренних принуждений, которые мы обозначили выше? Образовательные системы во многих странах накладывают ограничения на учителей и учащихся, что вряд ли способствует автономии учащихся. В данной статье в качестве примера мы рассмотрим эксперимент, проведенный норвежскими педагогами Требби и Гьёрвен [2]. Основанием проекта стала нехватка учеников, выбирающих французский и немецкий языки в качестве второго иностранного в дополнение к английскому. Многие студенты считали эти языки слишком сложными и поэтому выбирали другие, более "практические" предметы. Такое нежелание к 18 в. и до сих пор преобладают в обучении второму иностранному языку. Специалисты считают, что на школьном уровне традиционное обучение языкам не всегда подходит академически слабым ученикам [5]. Проект был направлен на использование инновационных подходов к обучению французскому языку в группе начинающих в возрасте 14 лет. Гипотезой исследования являлось предположение, что формирование учебной автономии делает изучение французского доступным для всех учащихся, при этом она рассматривалась как более совместимая с конструктивистскими учебными теориями, нежели традиционными подходами. Главным образом, ставился вопрос: как учебная автономия и самонаправленное обучение можно применить на практике в самом начале языкового курса и каков потенциал учебной автономии для общедоступности изучения иностранного языка. В процессе исследования были введены новые учебные ситуации, получившие название "открытые ситуации", они требовали обеспечения широкого набора языкового материала, из которого учащиеся могли выбирать. Учебное время было реорганизовано в фазы: "учимся учиться", когда студенты имели возможность анализировать свое учебное поведение и учились использовать открытые учебные ситуации для собственного обучения; а также "изучение французского", когда учитель действовал в роли консультанта. Схема полностью самонаправленного обучения была совместно разработана учителем и учащимися, что способствовало созданию их новых ролей. Данные, полученные за время исследования, включают применение языка учащимися, дневники, интервью, учебные ресурсы, организацию работы в классе, организацию временного аспекта.

В процессе исследования был сделан важный вывод относительно свободы, и он заключается в том, что в процессе формирования учебной автономии опорой являются:

ми;

- ознакомление учащихся с природой языков и разными культурами;
- рефлексивное обучение, основанное на опыте;
- учебная инициатива и исследование целевого языка;
- частичный выбор видов учебной деятельности;
- деятельность, направленную на обучение учиться.

Исследования, полученные после первого этапа исследования, показали, что, когда учащимся предстоял так называемый "свободный" выбор, они терялись, потому что не имели достаточного опыта, на который можно было бы опереться. Студенты выбирали те темы, которые были связаны с их личными интересами и виды упражнений, уже знакомые им. На втором этапе эксперимента были представлены мета-когнитивные приемы. Здесь ключевым моментом стало то, как выбранные виды упражнений и темы соотносятся с результатами обучения. Студенты осознали противоречие между тем, что они делали, и тем, что хотели получить. На этой основе была выстроена третья фаза эксперимента, связанная с перестроением структуры классной деятельности совместными усилиями учащихся и преподавателя. Традиционная структура, навязанная культурой школы, была заменена альтернативными приемами и методами, укрепляющими этот новый способ изучения французского. Такая структура получила название «вспомогательные принуждения». Примерами таковых являются учебные программы, оговоренные отдельным студентом и учителем, приемы обмена информацией, самооценивание, регулярные презентации, написание собственных текстов, гибкая организация классной деятельности, групповая и пленарная работа в специально отведенное время, методы и приемы обмена учебными материалами, консультации с преподавателем, использование портфолио как способа общения учащихся между собой и преподавателем и отслеживания учебного процесса. Была установлена практика исследований, экспериментирования, создания, оценивания, а привычным видам деятельности (таким как перевод и упражнения) придали новое значение, согласно собственным решениям студентов.

В итоге, мы пришли к выводу, что свободы преподавательского контроля не существует, но его природа меняется от прямого, например, задания на дом, к косвенному, который рассматривается как неотъемлемый компонент непосредственно учебного процесса, и как следствие, овладения иностранным языком. На заключительном этапе эксперимента данные показали, что внутренние принуждения, такие как устоявшиеся убеждения и мнения, могут оказаться продуктивными умственными обстоятельствами вместе с новым учебным опытом. Это позволило предположить, что учителям, возможно, необходимо предоставить руководство по изменению стиля работы. Опыт, полученный в результате данного эксперимента, оказал зна-

чительное влияние на содержание учебного плана в рамках норвежской национальной образовательной реформы.

В образовательной системе учебный план является одним из примеров внешнего принуждения. Исторически сложилось, что учебный план языкового предмета подробно описывает цели, содержание, методы и определенные языковые результаты. Так было и есть по сей день во многих странах. А учебную автономию и самонаправленное обучение невозможно сформировать до тех пор, пока они не являются целями как таковыми. И здесь мы приводим выдержки из содержания учебного плана по изучению иностранных языков в Норвегии.

Отрывок 1. Подходы к изучению французского языка разработаны таким образом, чтобы сделать предмет доступным для всех учащихся. Учащимся необходимо предоставить пространство для проявления своей личности. Ученики могут осваивать аспекты языка в разной последовательности, и то, что они изучают, может также различаться. В сотрудничестве с преподавателем и одноклассниками они выработают собственный способ изучения языка. Учебные задания будут носить как практический, так и теоретический характер, что позволит учащимся исследовать язык, пользоваться им непосредственно с начала обучения, постепенно систематизировать свои полученные знания и применять их на практике. Подчеркивается, что учащиеся должны работать с аутентичными текстами, так как они учат живому языку. Особое значение в процессе изучения французского языка придается творческой работе. Сюда включены драма и музыка. Учащиеся будут использовать язык, чтобы создавать свои собственные тексты, т.к. это предполагает использование навыков как устной, так и письменной речи. Особое внимание придается эстетической стороне не только учебных материалов, но и материалов, созданных самими учащимися.

Когда ученики концентрируются на взаимосвязи между формой и содержанием и обнаруживают, что смысловое многообразие предоставляет множество путей к пониманию и проникновению в сущность языка, они могут найти то пространство, в котором можно выразить себя в языке. Ошибки свидетельствуют о том, что учебный процесс в действии. Особое внимание следует уделить текстам, написанным самими учащимися. Оценка своих собственных текстов и рабочая обстановка помогает им проникнуть в процесс изучения иностранного языка. Благодаря информационным технологиям, учащиеся имеют возможность получить мгновенный и реалистичный языковой опыт, и такой способ является мотивирующим и эффективным. Он позволяет ученикам принимать участие в реальных языковых ситуациях, вовлекая участников со всего мира. Такой непосредственный контакт с носителями языка либо изучающими его также является побуждающим к независимому изучению.

Отрывок 2. Одной из трех общих целей предмета является развитие понимания учащихся о том, что значит изучать французский язык и их способность нести ответственность за самостоятельное изучение так, чтобы все учащиеся имели возможность учить французский и заложить основу для дальнейшего изучения другого языка.

Отрывок 3. Областью исследования, которая связана с этой общей целью, является знание французского языка, его культуры, а исходя из этого ставятся задачи:

-помогать в создании учебных ситуаций и рабочих методов, сами совершать выбор, обсуждать приложенные усилия и то, как обеспечить всей группе возможные условия для изучения французского языка;

-определять свои учебные потребности, устанавливать учебные цели и оценивать свои усилия и прогресс;

-научиться пользоваться широким набором учебных пособий для решения проблем, с которыми придется столкнуться, научиться систематизировать полезную информацию, чтобы она была доступна в классе или библиотеке;

-обсуждать и оценивать учебные материалы и методы относительно задач курса и делать выбор, который принесет результат в изучении французского языка [5].

Руководствуясь широко принятыми мнениями относительно изучения иностранных языков в положениях Совета Европы и Евросоюза, данный учебный план создан как вспомогательная основа для формирования самонаправленного обучения. Практические учебные задания в сочетании с ознакомительными представлены в рамках когнитивной парадигмы, обеспечивая тем самым тесную связь между познанием и действием. В соответствии с этим взаимоотношением, выбор действий в классе обусловлен уровнем осознания учащегося своих действий. Такие изменения в учебном плане способствуют новым результатам в изучении языка, в том, как студенты получают новые знания. Но следует отметить, что изменившийся подход к изучению иностранного языка в рамках образовательной реформы не нашел множества положительных откликов среди учителей. По мнению некоторых, самостоятельная постановка учебных целей не является продуктивной, работа учителя осложняется из-за того, что дети изучают разный материал, к тому же на этом этапе ученики неопытны и не способны эффективно пользоваться данным подходом, аутентичные тексты слишком сложны для начинающих изучать язык, что подобный учебный план накладывает огромную ответственность на учащихся и что детей необходимо учить учиться. Также учителям не понравилось, что в данной учебной программе недостаточное внимание уделялось грамматике.

Тот факт, что многие преподаватели иностранных языков считают, что не все учащиеся способны к изучению иностранного языка, противоре-

чит демократическим ценностям, на которых базируется система образования. Вспомогательные принуждения были восприняты учителями как преграды к достижению их "педагогической свободы". На наш взгляд, существует неверное трактование понятия «свобода». Оказывается, именно внутренние принуждения учителя, то есть мнения и убеждения, являются препятствиями для нововведений, а не какие-либо внешние принуждения. Дело в том, что новая учебная программа не принесет положительных плодов до тех пор, пока не изменится отношение преподавателей.

Годичный курс для преподавателей в Норвегии состоит из теоретических дисциплин и практического проведения уроков. Несоответствие теории и практики подтверждает предположение о том, что студенты, завершившие курс преподавателя, продолжают преподавать так, как их самих учили, не взирая на наличие современных методов и результатов исследований. Теория, которая не сообразна с практическим опытом, имеет ограниченное воздействие на поведение.

Норвежцы предложили изменить привычный курс подготовки учителей таким образом, чтобы те сами испытали учебную автономию. В процессе они составляли свои собственные учебные программы, решали текущие проблемы, делали выбор в соответствии со своими приоритетами. Также они публиковали свои впечатления на форумах, где могли обсудить проблемы с однокурсниками и преподавателями. В процессе курса были предусмотрены консультации с преподавателями, электронная переписка с ними. Такой эксперимент помог изменить мнение будущих учителей относительно понимания учебной автономии как особого вида учебной деятельности. Проведенное ими исследование показало, что в начале эксперимента учащиеся сопротивляются учебной автономии и в классе они редко понимают, как ее можно применить. Наиболее волнующими вопросами будущих учителей были:

- Как можно контролировать обучение, когда 30 учащихся выбирают разные виды деятельности?

- Как может учитель гарантировать качественное обучение? - если учащиеся работают автономно, как они узнают, что учат то, что следует учить?

- Не является ли самонаправленное обучение слишком сложным для слабых учащихся?

Но по прошествии курса студенты, обучавшиеся в автономном режиме, признали эффективность использования учебной автономии на уроках иностранного языка. Курс помог им изменить взгляд на преподавание и обучение, и они пришли к выводу, что традиционные подходы более не являются альтернативой.

Однако целью данной статьи не является работа преподавателей по формированию автономной работы учащихся. Нас интересовал вопрос

баланса между навязанными формами обучения и учебным пространством учащихся относительно понятия свободы. Пространство для личной инициативы и выбора, положенное в основу определенных внешних ограничений, может способствовать получению нового опыта в обучении и может плодотворно сказаться на повышении интереса к языку и получаемых знаниях.

Итак, что же означает свобода по отношению к учебной автономии? Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в абсолютном понимании свобода не является ее компонентом. Однако, безусловно, существует связь между намеренно созданными вспомогательными принуждениями и развитием учебной автономии. Таким образом, свобода является предпосылкой учебной автономии в том случае, если ее расценивать как осознание внешних и, самое главное, внутренних принуждений. Эта точка зрения превращает ограничения в необходимость, с одной стороны, и возможность, с другой. Если мы хотим, чтобы учебная автономия была осуществима, нам необходимо выработать понятие, позволяющее нам увидеть, как она применима на практике. Учитель приобретает еще более значимую роль в этом альтернативном подходе к изучению языка, так как именно на плечах учителя лежит воспитание самосознания. Это может пролить свет на понимание термина "свобода" для учителей иностранного языка, которые хотят развивать свои методы в направлении формирования учебной автономии.

Использованная литература

1. Experts' Report: Norway 2003. Languages, Diversity, Citizenship. Language Education Policy Profile. Strasbourg: Council of Europe.
2. Gjørven, R. & Trebbi, T. 1997. Apprendre a apprendre une langue en contexte institutionnel: Deux exemples norvegiens. In L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherches et développement, H. Holec & I. Huttonen (eds), 191–207. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
3. Holec, H. 1981. Autonomy and Foreign Language Learning, London: Pergamon Press.
4. Ricoeur, P. 1995. Réflexion faite. Paris: Editions Esprit.
5. Trebbi, T. 2003a. Curriculum development and learner autonomy in the foreign language classroom: constraints and possibilities. In Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment, D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds). Dublin: Authentik.

Ю.В. Ерёмин, А.В. Рубцова (г. Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОДУКТИВНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Необходимость разработки новых технологических моделей в области лингводидактики на сегодняшний день обусловлена, прежде всего,

проблемой повышения продуктивности целостного учебно-воспитательного процесса. В этом смысле *продуктивная лингводидактика* как новое научное направление может служить адекватным методологическим основанием для эффективной организации иноязычного образования на различных уровнях и этапах обучения иностранному языку (ИЯ).

Разработанный нами продуктивный подход в области иноязычного образования послужил основой выделения нового научного направления *продуктивная лингводидактика* как методологический аспект теории обучения иностранным языкам.

Основополагающим концептом продуктивной лингводидактики является *продуктивность*. Определение *продуктивности* как центрального смыслообразующего концепта основывается нами на идее гуманистической направленности продуктивного подхода. Мы исходим из того, что любые знания – это продукт познавательной деятельности, который нельзя «передать» обучающемуся.

Содержание концепта *продуктивность* в соотношении с основополагающими категориями теории и практики продуктивного образования понимается нами как обеспечение четкой ориентированности образования на реальный, конкретный, конечный продукт, самостоятельно полученный учащимся в процессе учебной и практической деятельности. В общем плане *продуктивность* трактуется нами как *совокупность методологических показателей эффективного управления иноязычным образованием, которое понимается как процесс становления и развития личности способной к самообразованию и самоопределению*.

Технологические основы продуктивной лингводидактики в целом определяются нами в соответствии с технологической составляющей продуктивного подхода в иноязычном образовании, которая связана с проектированием лингводидактических технологий и осуществляется в соответствии с общим направлением модернизации системы образования, предполагающей «единство целей и методов развивающего обучения» [1:8].

В связи с этим мы полагаем, что обновление технологических ресурсов в области иноязычного связано с разработкой нового научного направления, обеспечивающего:

- внедрение методологической концепции продуктивного подхода в иноязычном образовании;

- обновление логики и методов научных исследований, направленных на оптимизацию самостоятельной работы изучающего ИЯ и организацию целостного учебно-воспитательного процесса на основе продуктивных лингводидактических технологий;

- обоснование и отработку эффективных механизмов использования продуктивных лингводидактических технологий в учебно-

воспитательном процессе и процессе преобразования научно-педагогической практики.

Отметим, что внедрение продуктивных лингводидактических технологий в учебный процесс позволяет осуществлять модернизацию иноязычного образования в русле гуманистической образовательной парадигмы на различных ступенях обучения ИЯ[2]. Отсюда возникает концентрация внимания на соответствующих аспектах психологии, социологии творчества, философии образования и педагогики.

Следует подчеркнуть, что *«продуктивная лингводидактическая технология»* понимается нами как *системная организация учебно-воспитательного процесса инновационного характера, которая является моделью воспитывающего иноязычного образования, осуществляемого изучающим ИЯ в режиме самоуправления с учётом мотивационно-эмпатической и творческой составляющей на основе рефлексивного анализа и самооценки с целью создания личностного иноязычного речевого продукта как средства самоопределения и саморазвития личности.*

Продуктивные лингводидактические технологии, с одной стороны, способствуют инновационным процессам в современном иноязычном образовании, а, с другой стороны, сами являются источником инновационной деятельности, в основе которой лежит новая парадигма иноязычного образования, нацеленная на сущностное и целостное обновление учебно-воспитательного процесса, с целью повышения качества иноязычной речевой подготовки.

Инновационный характер продуктивной лингводидактической технологии выражается в творческом результате учебно-познавательной деятельности. Продуктивные лингводидактические технологии позволяют изучающему ИЯ раскрыть свой творческий потенциал, по-новому преломляя, полученные иноязычные знания.

Кроме этого, к основным положениям, характеризующим технологическую основу продуктивной лингводидактики, мы относим приоритетную роль самостоятельной учебной деятельности в процессе изучения ИЯ. Отметим, что роль преподавателя в данном образовательном контексте не меняет свое содержание, реализуясь во взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве с обучающимися в процессе решения учебно-познавательных задач[3:151].

При этом продуктивный характер учебно-познавательной деятельности выражается в направленности на конкретный образовательный продукт и обуславливает следующую методологическую ориентированность процесса овладения иностранным языком на:

- целеполагание, включая мотивационный аспект;
- определение средств и способов продуктивного освоения ИЯ, то есть процессуальная сторона учебной деятельности;

- моделирование личностного иноязычного образовательного продукта, то есть получение результата/продукта учебной деятельности;
- рефлексивную самооценку результата/продукта и способов изучения ИЯ;
- самоподдержку достигнутого уровня владения ИЯ (включая необходимую коррекцию).

Отметим, что продуктивная лингводидактика как новое научное направление в современной теории и методике обучения иностранным языкам основана на концептуальной и методологической целостности продуктивного подхода в иноязычном образовании, стратегическими целями которого выступают эффективное управление процессом овладения ИЯ и повышение качества иноязычной речевой подготовки обучающихся.

Использованная литература

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. - М.: АРКТИ, 2002. – С. 8.
2. Ерёмин Ю.В. Идеи гуманистичности в профессионально- ориентированном иноязычном образовании с позиции продуктивного подхода// Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. - Июль 2012, ART 1823. - СПб., 2012 г. –URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1823.htm> . – Гoc.per. 0421100031. ISSN 1997-8588. [дата обращения 14.01.2013].
3. Рубцова А.В. Оптимизация иноязычной подготовки выпускника вуза в контексте продуктивной лингводидактики/ Сборник научных трудов 13-й Международной научно-практической конференции «Формирование профессиональной культуры специалистов XXIвека в техническом университете». – СПб., 2013. – С. 151.

И.Г.Буглак (г. Губкинский ЯНАО)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

«Не навреди!» – этот знакомый каждому принцип медицины, возможно применить и в области образования. Печально, но на уроке можно услышать такие фразы детей, как: «Зачем мне нужен ваш английский? Я ведь не собираюсь жить в Англии» или «Зачем только у нас три английского в неделю? Лучше бы алгебру поставили». Невольно возникает вопрос: откуда у детей такое равнодушие к иностранному языку? Давайте попытаемся найти на него ответ, а для этого рассмотрим такую логическую цепочку отношений: родители – ребенок – школа – иностранный язык – учитель. Родители отправляют своих детей в

школу, где им предстоит услышать первые слова на иностранном языке, познакомиться с зарубежными странами, где такие же дети разговаривают на таком красивом, но необычном языке. Так кто же является для ребенка, впервые пришедшего на урок иностранного языка, тем мостиком, соединительным звеном, проводником в новый, занимательный мир?

Действительно, современный учитель загружен до такой степени, что порой на подобную деятельность не остаётся времени. Но именно от того, как учитель начнёт свой первый урок, «влюбит» детей в свой предмет, преподнесет его так, что ребёнку будет интересно и занимательно, а самое главное – ему захочется прийти на урок ещё раз. По мнению Л.А.Беляевой, «одной из важнейших проблем и трудно разрешимым противоречием современной школы является пропасть между озабоченным учителем (как уложить большой и всё возрастающий объём информации в отведенное время) и пассивно воспринимающим учеником или, более того, спящим на уроке с открытыми глазами, до которого научная информация, преподаваемая учителем, просто не доходит».

Современный учитель иностранного языка может пожаловаться на что угодно, но только не на скудность выбора современных методик преподавания. В арсенале методов обучения иностранному языку существуют классические, прошедшие испытание временем методы, а также современные методики преподавания английского языка: коммуникативная методика, проектная методика, интенсивная, деятельностная и дистанционная методики.

Наиболее популярными на сегодняшний день являются классическая методика преподавания английского языка и коммуникативный метод (Communicative Approach).

Классическая методика наиболее часто используется в языковых вузах и школах. Процесс происходит планомерно и даёт стабильные фундаментальные знания. Данная методика преподавания английского языка позволяет создавать не только грамотную устную речь, но и письменная речь не представляет для учащихся сложности.

Коммуникативный метод изучения языка сравнительно недавно получил признание. Коммуникативная методика – это, прежде всего, практика общения и тренировка восприятия иностранной речи на слух. Применение этого метода в процессе обучения в более короткие сроки помогает преодолеть языковой барьер. Эта методика изучения английского языка даёт неплохие результаты именно потому, что она направлена на создание искусственной языковой среды. При этом обучение иноязычной культуре осуществляется не только как средство межличностного общения, но и как средство обогащения духовного мира лич-

ности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (история, литература, музыка и т. д.), знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях и т. д. Современный коммуникативный метод представляет собой гармоничное сочетание многих способов обучения иностранным языкам.

Коммуникативный метод развивает все языковые навыки – от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Грамматика же осваивается в процессе общения: обучающийся сначала запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбираться, что они собой представляют в грамматическом смысле. Цель – научить говорить на иностранном языке не только свободно, но и правильно.

На уроках иностранного языка учитель создает ситуации, в которых обучающиеся общаются в парах друг с другом, в группах. Это делает урок более разнообразным. Работая в группе, учащиеся проявляют речевую самостоятельность. Они могут помогать друг другу, успешно корректировать высказывания собеседников. Учитель на занятиях берет на себя функции организатора общения, задает наводящие вопросы, обращает внимание на оригинальные мнения участников, выступает арбитром в обсуждении спорных проблем.

Особенность коммуникативности в том, что вместо специально подгоняемых под активную лексику и изучаемую грамматику учебных текстов и диалогов в нем в качестве основного приема используется имитация ситуаций из реальной жизни, которые обыгрываются в классе так, чтобы вызвать у учеников максимальную мотивацию к говорению. Так, вместо того чтобы бесконечно пережевывать типовые фразы из учебника: «My name is Ivan. I live in Moscow. I am a student» и т.п., при изучении темы «Знакомство», обучающиеся начинают на самом деле активно знакомиться и обсуждать интересующие их вопросы.

Обсуждаются в основном темы, с которыми дети хорошо знакомы на родном языке: это дает возможность сосредоточиться именно на развитии коммуникативных способностей, то есть умения пользоваться языком спонтанно. Предпочтительно, чтобы темы были «животрепещущими» – связанными либо с жизнью самих обучающихся, либо с интересующими всех аспектами современности жизни (увлечения, спорт, кино, музыка, взаимоотношения в семье и со сверстниками, компьютер, экология и т.п.). В западных учебниках, в особенности уровней ниже Upper Intermediate, вы едва ли найдете такие «топики», как биография Шекспира или достижения ядерной физики. Лишь на старших уровнях вводятся «книжный» и «научный» стили.

В отличие от аудиолингвального и других методов, основанных на повторении и запоминании, коммуникативный метод задает упраж-

нения «с открытым финалом»: обучающиеся сами не знают, во что выльется их деятельность в классе, все будет зависеть от реакций и ответов. Ситуации используются каждый день новые. Так поддерживается интерес обучающихся к занятиям: ведь каждому хочется осмысленно общаться на осмысленные темы.

Коммуникативный метод заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации, точнее говоря, он основан на том принципе, где процесс обучения является моделью процесса общения, пусть несколько упрощенной, но по основным параметрам адекватной, подобной реальному процессу коммуникации. Несомненно, как у многих методов, у коммуникативного метода также есть свои недостатки, но, несмотря на этот факт, современный учитель может многое взять в свою методическую копилку.

Основной целью обучения ИЯ в средней школе является развитие личности школьника в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, которое способствует желанию «участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности». Социокультурный компонент, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыки и умения вербального и невербального поведения, входит в содержание национальной культуры.

Социокультурный компонент иностранного языка имеет огромный потенциал в плане включения учащихся в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры. Как известно, отсутствие непосредственного контакта с носителем ИЯ в условиях страны изучаемого языка усиливает его общеобразовательную значимость, и, следовательно, более последовательную опору на социокультурный компонент. Участие в процессе общения требует большего, а именно коммуникативной компетенции или знаний коммуникативного поведения. В современной лингвистике под коммуникативной компетенцией понимается владение лингвистической компетенцией, то есть определенной суммой сведений языкового материала, умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а так же способность организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Коммуникативный подход направлен на развитие у учащихся умения практически пользоваться реальным, живым языком, и призван обучать не манипулированию языковыми средствами, а осознанному соотношению этих структур с их коммуникативными функциями. Коммуникативный подход как процесс коммуникации в

обучении открывает широкие перспективы; требует рассмотрения языка не только с точки зрения языковых структур, но также с учетом выполняемых коммуникативных функций.

В коммуникативной методике преподавания английского языка главный упор делается на его разговорную составляющую. В процессе активного общения у обучающихся формируются важнейшие навыки, которые необходимы для развития таких умений, как восприятие английской речи на слух, умение разговаривать на английском языке легко и непринужденно.

Коммуникативный метод предполагает развитие способности думать на изучаемом языке в обстоятельствах реальной жизни. Учитель моделирует на уроке как можно больше ситуаций общения и поощряет попытки обучающихся принять в них участие. Таким образом, у обучающихся стимулируется желание высказаться. Обучающимся предлагаются задания, в ходе выполнения которых систематически развиваются все основные языковые навыки (аудирование, устная речь, чтение и письмо). Основное место при коммуникативном обучении иностранному языку занимают игровые ситуации, работа в парах, задания на поиск ошибок, которые не только позволяют расширять словарный запас, но учат мыслить аналитически. Главной целью обучения является умение свободно излагать свои мысли на иностранном языке.

Основные преимущества коммуникативной методики:

- постоянное комбинирование материала обеспечивает продуктивность говорения,
- быстрое преодоление языкового барьера,
- использование языка в реальных жизненных ситуациях,
- изучение грамматики в процессе общения на языке, без ее «зубрежки»,
- достижение взаимного понимания и уважения.

Таким образом, многообразие методик преподавания английского языка позволяет учителю выбрать наиболее эффективный вариант, подходящий, по его мнению, именно этой группе учащихся. А иногда именно совокупность методов обучения с учетом плюсов и минусов всех используемых на занятиях методик дает плодотворные результаты. Главное – не навреди.

Использованная литература

1. Нифонтов В.И. Как разобраться в тонкостях современного урока, часть 2. Надпредметный подход к системному анализу и оценки качества урока: научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов педагогических учебных

заведений, слушателей ИПК /В.И.Нифонтов. – Екатеринбург: МУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2007. – 3с.

2. Нифонтов В.И. Проектная деятельность начинающих педагогов и руководителей: методические рекомендации/ В.И.Нифонтов. – Екатеринбург: МУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2009. – 7с.

3. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: методика продуктивного обучения/ А.В.Хуторской. – Москва: гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2000. – 43 с.

4. Нифонтов В.И. Как разобраться в тонкостях современного урока, часть 1. Методология построения эффективного урока: научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК /В.И.Нифонтов.- Екатеринбург: МУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2009. – 91с.

5. Кульневич С.В. Совсем необычный урок: практическое пособие для учителей, классных руководителей, студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК / С.В.Кульневич. – Воронеж, 2006. – 34 с.

6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1999. - 208с.

7. Писаренко С.А. Социокультурный компонент содержания обучения как средство повышения мотивации изучения иностранных языков на среднем этапе общеобразовательной школы [Электронный ресурс] /Multi Kultı – язык как инструмент познания мира. – Режим доступа: www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy_info_263.html. Проверено: 09.07.10

И.В. Возилова (г. Екатеринбург)

ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ ЗНАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОБЩЕСТВЕННО ЗНАЧИМОЙ ЦЕННОСТИ ДЛЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Модернизация российского образования, отражая потребности развития современного российского общества и отвечая на его запросы, определила среди приоритетных задач реформирования содержания образования усиление роли иностранного языка как одного из учебных предметов. Возросший интерес к иностранному языку в современном обществе, стремящемся к установлению международных контактов в различных сферах, способствует повышению значимости знания иностранного языка в иерархии ценностных ориентаций студенческой молодежи. Это обусловлено интеграцией России в мировое сообщество, необходимостью международного сотрудничества.

Исторический экскурс показывает, что заявления о ценности знания иностранного языка до последнего десятилетия носили декларативный характер. В годы сталинизма иностранный язык находился в положении невостребованного средства. Несмотря на большое количество учебных часов, отводимых программой на изучение иностранного языка, применять полученные знания на практике было связано с риском для жизни. Иностранный язык был практически полностью вытеснен из материальной и духовной сфер жизни. В период "холодной войны" наблюдается полный отказ от устной речи в качестве цели обучения. "Железный занавес" способствовал росту непонимания значимости иноязычной грамотности населения для развития страны. Для административной системы объективный анализ экономической действительности и политической жизни, почерпнутый из зарубежных источников на иностранном языке, был опасен. До предела ограничивались контакты с иностранными гражданами, не поощрялась зарубежная переписка, отсутствовала возможность чтения зарубежных газет, сокращалось количество учебных часов иностранного языка в школе и вузе. В результате государственной политики Советского Союза знание иностранного языка не воспринималось молодежью в качестве ценностной ориентации вплоть до 90-х гг XX века. Анализ сложившихся в настоящее время экономических и внешнеполитических отношений позволяет сделать вывод об изменении социального заказа в плане изучения иностранных языков.

Стратегия и тактика новой языковой политики должна опираться на признании того, что иностранный язык стал для общества производительной силой и фактором, определяющим производственные отношения. Первоочередной задачей должно стать опровержение сложившегося годами стереотипа обыденного педагогического сознания, заключающегося в непонимании и отрицании важности изучения иностранного языка в процессе формирования специалиста. Должно быть сформировано убеждение в необходимости владения иностранным языком для становления личности каждого человека, развития его способностей, стимуляции познавательных потребностей.

В условиях интегративных процессов, протекающих в социально-экономической и политической сферах жизни современного общества, в аспекте подготовки молодежи к жизни в демократическом мультикультурном обществе, происходит переоценка ценности знания иностранного языка для будущих специалистов. Современный этап научно-технического и информационного прогресса протекает в условиях конкуренции. При этом, в качестве наиболее значимых факторов конкурентоспособности рассматриваются: наличие квалифицированных, творчески мыслящих кадров; умение организовать их творческую деятельность; готовность воспринять но-

ваторскую мысль и создать условия для ее воплощения в жизнь, знание иностранных языков.

В настоящее время иностранный язык становится для студенческой молодежи ценностью, одновременно духовной (возможность приобщения к иноязычной культуре), социальной (возможность международной коммуникации) и материальной (возможность зарабатывать деньги с помощью знания иностранного языка). Поэтому в процессе обучения иностранному языку в вузе необходимо формировать личность специалиста, вобравшую в себя особенности родной и иноязычной культур и готовую к межкультурной и профессиональной коммуникации.

Анкетирование, проведенное методом случайной выборки среди студенческой молодежи УрФУ (18-19 лет) в ноябре 2012 г., показало, что 100% опрошенных считают целесообразным изучение иностранного языка в вузе. 54% - считают количество часов, отведенное программой на изучение иностранного языка, достаточным, 46% - полагают необходимым увеличение количества часов. 87% студентов признают важность знания иностранного языка для своего личного профессионального развития как специалиста. По мнению 85% опрошенных обязательна профессиональная направленность тем, предлагаемых программой.

Изучение иностранного языка в создаваемых на занятиях ситуациях учебно-профессиональной деятельности является средством овладения специальностью и приобретения навыков самостоятельного использования иностранного языка в профессиональной деятельности.

Однако в современном российском вузе большая часть знаний по изучаемым дисциплинам преподносится в готовом виде и не требует дополнительных поисковых усилий. Поэтому одним из важнейших условий повышения эффективности учебного процесса является организация учебной исследовательской деятельности, которая не только помогает студентам лучше справляться с требованиями программы, но и развивает у них логическое мышление, создает внутренний мотив учебной деятельности в целом.

Данная ситуация имеет непосредственное отношение к преподаванию иностранных языков. Традиционные подходы не в полной мере отвечают потребностям студентов XXI века. Доступ к новым формам представления учебного материала (Интернет, компьютерные технологии), новым методикам преподавания иностранного языка, а также возможность обучаемых на практике применить и усовершенствовать полученные знания ставят преподавателя перед необходимостью поиска нового подхода к организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в процессе подготовки студенческой молодежи к профессиональной деятельности,

Одним из наиболее эффективных путей профессионального развития и саморазвития личности является проектная деятельность, позволяющая расширить тематику, выбор методов и форм и предоставить широкое поле для творческой деятельности преподавателей и студентов.

Можно выделить пять требований, которые будут являться основополагающими при проведении проектных уроков и реализации проекта в целом:

1. Творческий продукт и ориентированная на этот продукт деятельность, а также связанные с ней знания и опыт;
2. Общая организация. Обучаемые планируют тему и ход занятия совместно с преподавателем;
3. Межпредметная интеграция;
4. Ориентирование на обучаемых (в соответствии с личностно ориентированным подходом исходным пунктом планирования урока являются интересы обучаемых);
5. Связь с жизнью (обучаемые исходят из существующей действительности и занимаются вопросами, возникающими непосредственно из жизненных и профессиональных ситуаций и окружающей их специфической обстановки).

Проектная деятельность позволяет осуществить интегрирование иностранного языка с другими учебными дисциплинами, знакомит с элементами иностранной культуры, позволяет развивать самостоятельность, чувство ответственности, творческое отношение к профессиональной деятельности, необходимое специалистам и, отказываясь от принципа авторитарности, в соответствии с личностно ориентированным подходом, предлагает учителю роль советника и партнера.

В условиях вуза личностно ориентированный подход является необходимым и важнейшим условием развития личности студентов, оказывая существенное влияние на процесс формирования квалифицированного специалиста, в том числе, в процессе изучения иностранного языка.

Возможность с помощью иностранного языка транслировать и воспроизводить иностранные культурные нормы и ценности, идеи, знания, предоставляя доступ к совокупному опыту культур всего человечества, оказывает несомненное влияние на развитие свойств личности человека, его внутренние состояния и способы поведения, на организацию деятельности молодого поколения и формирование его ценностных ориентаций.

Признание иностранного языка как общественно значимой ценности, позволяет обеспечить включение студенческой молодежи в мировое сообщество. Это напрямую коррелирует с возрастными психологическими устремлениями молодежной культуры: потребность определить себя в мире, осознать себя в качестве члена общества, понимание своего назначения в жизни.

Вышеизложенное позволяет рассматривать знание иностранного языка как одну из ценностных категорий студенческой молодежи, т.е. как предпочтение одного из определенных жизнеорганизующих начал и готовность вести себя в соответствии с ним.

Использованная литература

1. Всемирная энциклопедия: Философия / Глав. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М., 2001. С. 1199.

2. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник. М., 1982.

3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2000. №2. С. 3-10.

В.А. Гончарова (г. Москва)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПАРАДОКС В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В современную нам эпоху компетентностного подхода к образованию, а также межкультурного обучения как общепризнанной инновации методическая наука столкнулась с проблемой того, каким образом синтезировать обе тенденции в едином целеполагании. К сожалению, участь жертвой парадоксальных противоречий не миновала и самую основу методики – формулировку основной цели обучения иностранным языкам. Предпосылкой проблемы является очевидная двусмысленность относительно различий между иноязычной (далее – ИКК) и межкультурной (далее – МКК) коммуникативной компетенциями как общепризнанными в настоящее время целями обучения иностранным языкам.

В рамках приоритетной (и официальной) в настоящее время тенденции к рассмотрению всего методического мыслетворчества в компетентностном ключе общепринятым тезисом считается выделение ИКК в качестве цели обучения иностранным языкам. Согласно ФГОС среднего (полного) общего образования от 17.12.2010, требования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка должны отражать «сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире».

Очевидно, что ИКК интерпретируется как способность осуществлять иноязычное общение в определенном социокультурном контексте. Согласно определению И.Л. Бим, ИКК может трактоваться как «способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также приобщение школьников к культуре страны / стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения» [4:43]. С другой стороны,

однако, ИКК может рассматриваться и в более узком понимании, в частности, выраженном Г.В. Елизаровой как «функциональная языковая способность; выражение, интерпретация и обсуждение значения, включая взаимодействие между двумя или несколькими индивидами, принадлежащими к одному и тому же или различным речевым сообществам или между одним индивидом и письменным или устным текстом» [1:220]. Более того, коммуникативная компетенция даже причисляется к одной из трех «составляющих межкультурной компетенции», наряду с компетенциями культурной и языковой [2:178].

Отсюда явственно следует, что понятие ИКК в представлении современного официального целеполагания получило более расширенную интерпретацию и скорее, напротив, сама предполагает межкультурную составляющую общения. Способность осуществлять иноязычное общение в свете современных требований российского образования понимается уже в широком смысле межкультурной коммуникации. При этом «продуктом» формирования такой коммуникативной компетенции становится выпускник, способный и готовый корректно вступить и грамотно поддержать межкультурный диалог с позиций собственной национально-культурной идентичности. Так, обучение предмету «Иностранный язык» не исчерпывается развитием коммуникативных умений, то есть формированием исключительно лингвистической компетенции, но предполагает должное развитие личностных качеств обучающегося как представителя национально-культурной общности в современной глобализационной поликультурной среде. Предполагается, что такой участник общения выступает в качестве комплексно-личностного понятия медиатора межкультурного диалога, обладающего полным комплексом коммуникативных, личностных, а также национально-гражданских интенций и умений.

Как следствие, осевыми понятиями, центробежными силами скрепляющими всю структуру ИКК выступают понятия «общение» (в частности, межкультурное), «диалог культур», «взаимопонимание», «самореализация» (как результат личностного усилия). Любопытно, что именно такими понятиями оперирует терминсистема МКК, которая, согласно Г.В. Елизаровой, не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка и может быть присуща только медиатору культур – языковой личности.

Продолжая осмысливать парадоксальность соотношения иноязычной и межкультурной компетенций, возможно наметить следующую грань понимания (непонимания). Как «многоцелевое» понятие (И.Л. Бим), ИКК включает наряду с рядом других социокультурную субкомпетенцию. Иноязычное образование, согласно ФГОС, предполагает особый акцент на социокультурной составляющей ИКК. Это «должно обеспечить культуроведческую направленность обучения, приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собст-

венной страны, умение ее представить средствами иностранного языка, включение школьников в диалог культур» (Примерные программы по иностранным языкам. Английский язык. Базовый уровень: основное общее образование, 2010). Об этом говорила и И.Л. Бим, с точки зрения которой социокультурная составляющая коммуникативной компетенции (включающая социолингвистическую, предметную, общекультурную, страноведческую субкомпетенции) должна обеспечить «включение школьников в диалог культур» [4:44].

Добавляя колоритные тона в палитру подобной двусмысленности, социокультурная (лингвосоциокультурная) компетенция и вовсе осмысливается как «стержневой и системообразующий компонент иноязычной коммуникативной компетенции» [3:179], определяющий успешность общения с представителями иноязычной культуры. При этом автор поясняет, что собственно межкультурный компонент заключен в «составном элементе термина «культурный», отражает знание, понимание сходства и различий между контактирующими культурами» и, более того, предполагает способность «быстро проанализировать ситуацию межкультурного общения, выявить факт непонимания (своего или партнера) и, если оно обусловлено различием культур, определить его причину, устранить ее» [3:180-181]. Итак, следует ли отождествлять межкультурную компетенцию с социокультурной, исходя из тождества изучаемых ими понятий?

С другой стороны, о невозможности тождественного понимания сущности социокультурной и межкультурной компетенций говорит само понятие межкультурности, предполагающее равноправность диалога, равновеликость образов культуры, разделенных «меж» представителями диалога, тогда как социокультурный стиль общения предусматривает не столько знакомство с фактами иной культуры, сколько присвоение этих фактов в лоне собственной культуры (допустим, что и при условии сознательного сопоставления). Именно на такой дифференцирующий признак межкультурного подхода указывает Е.Г. Тарева. По мнению ученого, равновесие культур с позиции общения «между» достигается за счет дополнительных стадий такого общения, следующих за присвоением фактов иной культуры, а именно: «переоценка (постижение, осознание) фактов родной культуры, возврат с этих позиций к факту иной культуры уже с позиций представителя этого иного лингвосоциума и, наконец, признание фактов двух культур как полноценно равноправных, не совпадающих и отражающих различные картины мира представителей различных лингвосоциумов» [5:66].

Таким образом, существующее положение вещей может привести к следующим способам интерпретации соотношения исследуемых компетенций. Во-первых, ИКК может рассматриваться как понятие, тождественное МКК, в частности, благодаря наличию в первой социокультурной ком-

петенции, обеспечивающей межкультурное пространство обучения. Во-вторых, под МКК возможно понимать и саму социокультурную компетенцию, предполагающую диалог культур как основное измерение межкультурности. Наконец, в третьем, научном понимании (чему, однако, противоречат ФГОС и Примерные программы) МКК видится альтернативой ИКК, то есть имеющей самостоятельную цель и сущность и потому не являющейся синонимом для ИКК.

Итак, очевидным остается факт некоторой подмены понятий МКК и ИКК. Способен ли такой компетентностный парадокс привести к однозначно положительному результату, если цель подобным образом двусмысленна?

Использованная литература

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : Изд-во «Союз», 2001. – 291 с.
2. Жукова И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзefович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 632 с.
3. Комарова Л.А. Лингвосоциокультурная компетенция как одна из целей обучения иностранному языку / Л.А. Комарова // Теория и практика обучения иностранным языкам: Сб. ст. межд. научн.-практ. конф. памяти акад. РАО И.Л. Бим. – М. : ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 178 – 183.
4. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
5. Тарева Е.Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация / Е.Г. Тарева // Теория и практика обучения иностранным языкам: Сб. ст. межд. научн.-практ. конф. памяти акад. РАО И.Л. Бим. – М. : ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 61 – 67.

М.Е.Иванова (г. Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ (МЕТОД. ОБЕСПЕЧЕНИЯ) ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНВАЛИДОВ ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной отрасли и поэтому, естественно, становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных преподавателей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Одним из видов инноваций в организации профессионального образования является введение дистанционного обучения. В последние десяти-

тилетия дистанционные образовательные технологии в России получили интенсивное развитие. Министерством образования РФ разработана научно-методическая программа, выделены средства на развитие и становление дистанционного образования.[1]

Термин «дистанционное обучение» означает такую организацию учебного процесса, при которой преподаватель разрабатывает учебную программу, базирующуюся, главным образом, на самостоятельном обучении студента. При этом учащийся в основном, а зачастую и совсем отделен от преподавателя в пространстве или во времени, в то же время, студенты и преподаватели имеют возможность осуществлять диалог между собой с помощью дистанционных средств.

С недавних пор, Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет проводит специальный курс для студентов с ограниченными физическими возможностями. Каждый учебный год набирается группа из студентов-инвалидов, которые обучаются дистанционно, не только развивают знания в различных областях и, в частности, знания иностранного языка, но и имеют возможность общаться друг с другом с помощью сети Интернет.

В рамках изучения дистанционного обучения иноязычному общению было проведено анкетирование среди студентов-инвалидов СПбГИ-ЭУ. Студентам предоставилась возможность определить, насколько эффективным, по их мнению, является дистанционное обучение иноязычному общению, какие они увидели достоинства и недостатки дистанционного обучения по сравнению с традиционным обучением; предположить, может ли самостоятельное обучение в будущем заменить традиционное; поделиться трудностями, с которыми они сталкивались в течение обучения; дать советы людям, начинающим обучаться дистанционно.

В результате выяснилось, что большинство студентов-инвалидов положительно относятся к курсу и считают его достаточно эффективным. Также они выявили много достоинств дистанционного обучения: студенты имеют возможность общаться непосредственно с носителями языка, обучение является очень удобным, так как в основном студент работает самостоятельно, не выходя из дома. Он имеет возможность выбирать любое время суток для обучения. Другим плюсом дистанционного обучения является его доступность: человеку не приходится тратить много времени, энергии и денег для того, чтобы получить сертификат.

Некоторые учащиеся высказали мысль о том, что в будущем самостоятельное обучение может заменить традиционное, так как темп нашей жизни повышается с каждым годом, и скоро у людей не останется времени обучаться традиционно. Безусловно, у дистанционного обучения есть свои минусы. Студенты пожелали установить более близкий контакт с преподавателем и иностранными студентами, обучающимися в их группе. Это оп-

равданно, потому что они хотят общаться с носителями языка, узнать больше информации о культуре разных стран и народов. Также студенты отметили, что не все аспекты изучения иностранного языка затронуты в дистанционном обучении. Но здесь следует отметить, что изучение фонетики не входит в программу. В связи с этим, они предлагают в течение обучения заниматься фонетикой самостоятельно, не в рамках курса дистанционного обучения.

На сегодняшний день дистанционное обучение приобретает все большую популярность и, соответственно, развивается очень быстро. Следовательно, растет число желающих обучаться дистанционно. В связи с этим были разработаны методические рекомендации в помощь людям, которые решили обучаться дистанционно. Эти рекомендации основаны на анкетировании, проводившемся среди студентов-инвалидов СПбГИЭУ, которые обучаются на факультете дистанционного образования.

Так как дистанционное обучение предполагает самостоятельную работу обучающегося, очень важно в этом случае уметь правильно распределить время. Студент сам следит за выполнением задания. Нежелательно откладывать написание сочинений на последний день перед сдачей, так как задания достаточно сложные и зачастую студентам не удается выполнить их за несколько часов.

Перед выполнением задания следует внимательно прочитать инструкцию к заданию. Она включает в себя название сочинения, необходимый объем сочинения, особенности написания, а также план, по которому следует выполнять задание.

Очень важно относиться к заданиям серьезно и следовать данным инструкциям. Через некоторое время после отправки сочинения студент получает его обратно с комментариями преподавателя. В комментариях могут быть исправлены допущенные ошибки, также преподаватель может указать на то, что какая-либо информация раскрыта не полностью, в этом случае студенту стоит дописать сочинение. Исправленную работу студент вновь отправляет на проверку. К комментариям преподавателя следует относиться очень внимательно и серьезно, так как он, проверяя работу студента, старается ее улучшить, тем самым помочь ему.

Следующая важная особенность заключается в том, что в течение обучения студентов делят на учебные подгруппы. В этих учебных группах собраны студенты из разных стран и городов. Они могут общаться между собой, переписываться, обмениваться какой-либо информацией. С одной стороны, это очень полезно для самих студентов: они общаются, развивают навык владения иноязычным общением, а также узнают много полезного о культуре других национальностей. С другой стороны, это очень интересно, ведь не каждому выпадает возможность общаться с людьми из других стран.

Хочется отметить, что успешность обучения зависит только от самого студента, его стараний и желания. Если есть желание, то благодаря можно не только развить навыки иноязычного общения, но и получить хороший опыт общения с представителями других стран.

Использованная литература

1. Сластенин В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

Е.А. Крылова (г. Санкт-Петербург)

ТРАДИЦИОННЫЙ КОНТРОЛЬ ИЛИ МОНИТОРИНГ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ?

В настоящее время одной из важнейших задач, стоящих перед отечественной педагогической наукой, является проблема повышения качества высшего профессионального образования. Качество образования определяется состоянием и результативностью образовательного процесса преподавания, его соответствием потребностям и ожиданиям общества.

Проблема повышения качества обучения, его оптимизации и интенсификации ставит вопрос об исследовании и разработке проблем педагогического контроля в системе высшего образования. В педагогической литературе контроль принято рассматривать как систему, которая, охватывая весь процесс обучения, отвечает его потребностям и выполняет те или иные функции.

Мы придерживаемся мнения, что задача учебно-воспитательного процесса – не только выявить уровень знаний студентов, но и сформировать общественно необходимые мотивы деятельности (А.Н. Леонтьев), создать условия для развития таких необходимых качеств, как стремление к самосовершенствованию и углублению знаний, целеустремленность в решении проблем, внутренняя ответственность и самоконтроль своей деятельности. На наш взгляд, контроль в вузе должен способствовать развитию у студентов системного мышления, умения видеть, анализировать и решать проблему; навыков самоконтроля и самообучения.

Таким образом, возникает необходимость активной разработки методов контроля, которые бы создавали условия для развития индивидуальных способностей студентов, для активизации их творческой деятельности, для приобретения навыков учения.

В современной высшей школе на данный момент чаще всего применяются традиционные средства контроля – письменные контрольные, устный опрос, тестовый контроль, рефераты, доклады и т.п.

Безусловно, нельзя отрицать, что перечисленные способы имеют свои положительные стороны и довольно эффективно выполняют функцию проверки полученных знаний. Однако же если рассматривать образование как процесс, то становится очевидной его непрерывность, что предъявляет особые требования не только к организации самой образовательной деятельности, но и к оценке ее качества. Возникает необходимость организации регулярной и систематической оценки навыков и умений, приобретенных студентами.

В свете этого традиционные формы контроля являются, на наш взгляд, недостаточно эффективными. Под неэффективностью мы понимаем отсутствие интеграции форм традиционного контроля в целостный образовательный процесс. Это происходит прежде всего потому, что:

1) традиционные виды контроля носят нерегулярный, эпизодический характер. Они не вскрывают динамику изменений. Таким образом, происходит отрыв оценивания от системы обучения;

2) в системе высшего образования на данный момент доминирует итоговый контроль. В итоге, без внимания сам процесс обучения;

3) чаще всего происходит лишь констатация фрагментов знаний, умений, навыков и невозможность выявления целостной картины результатов обучения.

Таким образом, стандартизированная традиционная система контроля не учитывает процесс создания благоприятных условий для самореализации личности учащихся, развития их познавательных способностей.

В связи с этим нам представляется логичным обратиться к педагогическому мониторингу, как к одному из наиболее эффективных средств контроля за качеством образования на данный момент.

В отличие от общепринятого понимания контроля, педагогический мониторинг представляет собой форму организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогических системах, обеспечивающую непрерывное слежение за их состоянием, а также дающую возможность прогнозирования развития педагогических систем. Мониторинг имеет ряд отличительных особенностей и, на наш взгляд, более эффективен с точки зрения постоянно меняющейся педагогической системы.

Во-первых, он представляет собой целостную систему, реализующую множество функций, среди которых выделяют: [1]

- информационно-оценочную, которая дает возможность выявить результативность педагогического процесса, получить сведения о состоянии объекта, обеспечить обратную связь;

- формирующую функцию, которая должна способствовать повышению активности самих студентов в формировании личности будущего специалиста и повышать уровень индивидуализации образовательного процесса;

- коррекционную, которая помогает устранить возникшие негативные позиции в профессиональном становлении специалиста;
- прогностическую функцию, способствующую прогнозированию дальнейших тенденций развития образовательного процесса и создающая предпосылки к его совершенствованию.

Во-вторых, можно выделить следующие аспекты мониторинга, которые отличают его от других похожих процессов: непрерывность; диагностичность; информативность; научность; обратная связь. [2]

Хотелось бы отметить, что применение средств информационных технологий позволит, во-первых, облегчить процесс сбора необходимой для осуществления контроля педагогической информации, а во-вторых, будет способствовать решению таких актуальных для методики обучения иностранным языкам проблем, как проблему контроля, индивидуализации и комфортности обучения иностранным языкам, учета разных типов восприятия при обучении иностранным языкам, отсутствия языковой среды.

Длительный мониторинг как регулярное наблюдение за учебно-контролирующей деятельностью и отслеживание ее результатов позволяет более полно по сравнению с разовыми измерениями, используемыми в традиционных формах контроля, оценить формирование тех или иных навыков и умений. Наибольшая эффективность оценивания знаний студентов в конечном итоге определяется не заключительным опросом по пройденному материалу, а отслеживанием качества усвоения знаний и умений в течение всего учебного процесса, что в наибольшей степени достигается исключительно с помощью педагогического мониторинга.

Использованная литература

1. Белкин А.С., Жаворонков В.Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса. – Екатеринбург, 1997.
2. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – СПб., 1998.

Р.Н. Масалимов, Р.Р. Назарова (г. Бирск)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Как показывает исторический опыт, преподавание иностранных языков в условиях русско-башкирского двуязычия требует учета этнических особенностей народов. В нашей многонациональной стране долгое время существовала национальная школа, содержание и структура которой весьма отличались от общеобразовательной школы. Это было связано с естественными, традиционными, историческими корнями народов России, их особым отношением к значимости образования, языковыми проблемами и образом жизни людей в самых разных регионах страны. В условиях коренных преобразований и переходных периодов негативным последствиям их

может противостоять устойчивая система этнокультурных традиций, основанная на этнических духовных и нравственных ценностях.

Образование и воспитание подрастающего поколения нуждается в постоянном совершенствовании и обогащении их методов многовековым народным опытом. В связи с этим весьма актуальна проблема обращения педагогических исследований к естественным, традиционным корням воспитания и образования, к объективному выявлению и оценке роли этнической культуры и факторов, влияющих на их становление и развитие, приобщение учащейся молодежи к этническим ментальным истокам, пути сохранения и развития культуры различных наций и этносов великой нашей державы. Следует отметить, что спецификой этнопедагогического исследования системы образования в национальных регионах является необходимость учета позиции самого исследователя, стиля его мышления, традиционных способов понимания мира и образа жизни его народа, которые налагают уникальный отпечаток на постановку целей, их реализацию и оценку результатов. Использование методологического аппарата в исследованиях педагогических явлений в разных этнокультурных условиях может дать совершенно разные результаты. Соответственно, образование для разных этносов даже в едином образовательном пространстве должно иметь свою специфику содержания, организационных форм, технологий и норм оценки значимости результатов. Было бы весьма целесообразным в рамках наших исследований показать динамику становления и тенденций развития традиционного, национально-ориентированного образования, призванного оптимально решать проблемы образования в условиях модернизации и глобализации.

Башкирская исследовательница Х.Х. Лукманова писала: «Модернизация национальной школы – это переход от традиционного национального образования, узко репродуцирующего этническую культуру и язык какого-либо народа, и современному технологически развитому национальному образовательному процессу, в котором учащиеся, обучаясь на родном языке и изучая родную культуру, активно включены в новые ритмы развитие Башкортостана и России» [4:165]. В то же время модернизация национального образования предполагает синтез традиционного и нового направлений в педагогической науке и образовательной практике, поиск путей и способов формирования новой устойчивой модели национальной школы с учетом тенденций мирового развития в XXI в.

По мнению современных исследователей, понятие содержания образования отталкивается от традиционного, предусматривающего три компонента: лингвистический, включающий языковой материал; психологический, формирующий навыки и умения пользоваться изучаемым языком при общении; методологический, который связан с овладением учащимися рациональными приемами учения [2:83]. Каждый компонент содержания

образования может быть усвоен лишь в деятельности, адекватной его природе. Психологическим содержанием этого процесса является овладение соответствующим видом опыта, и вид деятельности как раз и соответствует тому виду опыта, который в данном случае должен быть усвоен. Эффективность усвоения при этом собственно предметного содержания возрастает благодаря тому, что это содержание обретает качественно новый личностный смысл, выступает как содержание и среда становления личностного опыта индивида.

В сугубо научном подходе исследователи национальных (т.е. традиционных, естественноисторических) корней образования и воспитания ориентируются, как правило, на оптимальную дозу родного языка в национальной школе. Чтобы облегчить проблемы школы, даже учебники родных языков разрабатывают по типу учебников русского языка. Такая тенденция сохраняется в практике национальной школы и в настоящее время. В последние годы, когда государственная идеология выражается через образовательные стандарты, доктрины образования, научные педагогические концепции и результаты исследований вообще игнорируются. Даже при незаметном исчезновении из официальных государственных документов об образовании понятия «национальная школа», в стандартах первого поколения еще был выделен национально-региональный компонент образования. Соответственно, сохранялась проблема для исследователей. В новых стандартах общего образования национально-региональный компонент исчез, вместо него выделены учебная и внеурочная деятельность учащихся. Перед педагогами и учеными в национальных регионах в связи с этим встала дилемма: продолжать укреплять и развивать изначальную этническую культуру и формировать национальный характер и идентичность детей со своим народом или искать пути трансформации этого потенциала в глобальную культуру и развивать культурный универсализм в человеке.

Реализация первого подхода требует создания этнокультурной школы, целью которой будет формирование национального характера и этнической идентичности. Основой содержания образования в такой школе должна быть культура этноса. Обучение должно быть организовано на родном языке или через невербальные средства культуры. На взгляд дагестанских исследователей А.Н. Ньюджумагомедова и Б.Б. Джамалова, только такой тип школы является одним из приемлемых вариантов для этносов, этнических групп, компактно проживающих на одной территории [5:29]. Исследования, проведенные ими в своем регионе, показали, что в таких школах лучше воспитываются национальный патриотизм, национальный характер, этническое самосознание и идентичность подрастающего поколения. При таком подходе в педагогических исследованиях можно раскрыть энергетический потенциал этносов, включенный в культуру и тради-

ционные способы жизни. Этот потенциал возникает и развивается как генетическое ядро, зародыш, исходное атомарное строение мышления народа, который можно использовать в образовании как действенный мотив и основание для показа учащимся уникальности и значимости своей культуры и необходимости ее сохранения и развития.

Весьма любопытным представляется их предложение: «Может, не язык, а изучение культуры народа должно стать отличительным признаком национальной школы? Если бы педагогические исследования доказали такой подход, многие бесписьменные народы могли бы открыть «школы жизни» с устным разговорным языком обучения и изучением невербальных ценностей своей культуры» [5:26-27].

В педагогических исследованиях, к счастью, развивается и другой аспект, в котором выявляются возможности этнической культуры в национально ориентированном образовании. Поскольку этнокультурная школа имеет перспективы только в анклавах компактного проживания этносов, а таковых становится всё меньше и меньше, возникает проблема оптимального использования потенциала этнокультуры в школах со смешанным составом учащихся разных национальностей. В таких условиях приоритетным становится оптимальное соотношение этнокультурного и общекультурного компонентов образования. В связи с этим национально-ориентированной называют часть общего образования, которая, наряду с решением задач общего образования, позволяет формировать национальный характер и этнокультурную идентичность и воспитывает у учащихся способность сохранять, распространять и развивать культуру своего народа. Только культура, выражающая всю совокупность созданных народом духовных и материальных ценностей, определяется в границах этноса как главный признак, отличающий один народ от другого. Культура отражает не только язык, но и многие другие невербальные средства и ценности духовной и материальной жизни народа. К невербальным компонентам культуры можно отнести искусство, музыку, танцы, ремесла, архитектуру, утварь, интерьер, средства и способы труда, ритуалы, стили одежды, кулинарию, народные праздники, этикет и пр. Эти невербальные средства культуры не требуют знания письменного языка. Они воспринимаются и усваиваются детьми визуально, через наблюдения и подражание. Так обычно происходит в обычной жизни, в условиях естественной социализации. Знание родного языка еще не гарантирует владения человеком этими невербальными средствами и ценностями культуры, с которой он хочет идентифицировать себя. При помощи невербальных средств обучать и воспитывать детей и молодежь можно и на устном, разговорном языке, и на русском языке, которым владеет в данный момент учащийся.

В заключение следует отметить, что многие исследователи подчеркивают важность невербального канала коммуникации, ибо значительная

часть информации передается именно неречевыми средствами [1:59]. Невербальные средства общения представляют для нас особый интерес как в методическом (овладение невербальными средствами иноязычного общения), так и в психолого-педагогическом планах, так как возникают в процессе выполнения говорящим сложных мыслительных действий и операций, связанных с выбором речевых единиц, с их вероятностным прогнозированием и с планированием всего сообщения в целом. Формирование национально-духовной культуры учащихся также тесно связано с проблемой невербального поведения человека, в частности, в рамках овладения вежливыми, этическими нормами коммуникативного иноязычного взаимодействия.

Использованная литература

1. *Баженова Н.Г.* Невербальные средства общения в преподавании французского языка в педагогическом вузе // *Иностранные языки в школе.* – 2013. - № 1. – С. 59-61.
2. *Локтюшина Е.А.* Цели и содержание языкового образования // *Педагогика.* 2013. № 2. С. 80-86.
4. *Лукманова Х.Х.* Национальная школа Башкортостана: история и перспективы. М.: Высшая школа, 2003. 192 с.
5. *Нюдюрмагомедов А.Н., Джамалова Б.Б.* Национально-ориентированное образование: Опыт и тенденции развития // *Педагогика.* 2012. № 10. С. 25-31.

Г.Ф. Фахертдинова (Россия, г. Бирск)

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫМ РЕЧЕВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ КАК ОДНИМ ИЗ ВАЖНЕЙШИХ НАВЫКОВ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Реализация принципа коммуникативности при обучении иностранному языку требует учета комплекса социокультурных компонентов, обеспечивающих аутентичность акта коммуникации. Одним из таких компонентов является речевое поведение. Речевое поведение, то есть поведение коммуникантов в акте речи неразрывно связано с понятием национального менталитета. Национальный менталитет – это особый психологический уклад жизни носителей конкретной культуры, базирующийся на своеобразном своде интуитивных законов и выступающий как совокупность системы духовных ценностей – представлений, воззрений, особенностей мышления, речи, поведения.

Понятия «речевая деятельность», «речевое поведение», «речевой акт» взаимосвязаны, так как они являются речевым способом реагирования человека на окружающий мир. Речевое поведение является носителем

внешней формы речевого общения. В понятие «речевое поведение», как известно, входят следующие компоненты:

- вербальные реакции собеседников;
- невербальные реакции собеседников;
- формализаторы речевого поведения.

Вербальные реакции собеседников – это фразы, произносимые при определенных социокультурных обстоятельствах и представляющих собой речевые слова. Это обороты, обозначающие речевые действия, т.е. логические соединительные слова, модальные слова и выражения, различные реплики, отклики, отзывы, повторы, переспросы.

Невербальные реакции собеседников – это позы, жестикуляция, мимика, элементы проксемики, компоненты мелодико-интонационного оформления речи и фразовое ударение.

Формализаторы речевого поведения или речевые стратегии – это особые тенденции речевого поведения, выступающие в качестве некоего организующего начала и объединяющие высказывания и вербальные и невербальные реакции собеседников в целостный речевой акт.

Что же касается использования аутентичного текста при работе над разговорной темой, то она, как правило, проводится на базе учебного текста. Включение аутентичных текстов в работу над темой создает благоприятную почву для развития коммуникативных умений учащихся, обеспечивает активность и личную заинтересованность студентов на занятиях, опору на имеющийся опыт в языке и общении.

Проблема текстов, используемых при обучении иностранным языкам, вызывает много разногласий. С одной стороны, предпочтительнее учить языку на аутентичном материале, т.е. на основе текстов, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. С другой стороны, такие тексты слишком сложны и не всегда отвечают конкретным задачам обучения.

В связи с вышесказанным логичным представляется компромиссное решение: составление текстов с учетом всех параметров аутентичного речевого произведения и, одновременно, методических требований к нему. Такие тексты, созданные в учебных целях и максимально приближенные к естественным образцам, мы называем методически аутентичными. Они возникают в среде иноязычного учебного взаимодействия и соответствуют, с одной стороны, нормам и задачам естественного общения, а с другой стороны, методическим требованиям, языковому и интеллектуальному уровню студентов.

Пример работы над аутентичным немецким текстом.

Hannover

Hannover hat ca 506000 Einwohner und ist die Hauptstadt des Bundeslandes Niedersachsen.

Hannover entstand um 1200 und war im Mittelalter Mitglied der Hanse. Von 1636-1866 war Hannover Residenz der Welfen. Seit 1714 bis 1837 bestand Personalunion mit Großbritannien. 1866 kam Hannover zu Preußen, nachdem es den Krieg gegen Preußen verloren hatte.

Im 2. Weltkrieg wurde Hannover stark zerstört, aber nach einer vorbildlichen Städteplanung großzügig wiederaufgebaut. Das Stadtbild von Hannover ist von moderner Architektur und eleganter Straßenführung geprägt. Das alte gotische Rathaus sowie die Marktkirche sind nach altem Vorbild wiederaufgebaut worden. Die Schlößer Leine, Herrenberg und Eilenriede wurden ebenfalls im Krieg zerstört und am Ende restauriert.

Hannover beherbergt verschiedene Hochschulen, die Akademie für Raumforschung und Landesplanung, die Bundesanstalt für Bodenforschung, Theater, eine Oper und Museen.

Aufgabe

Was ist richtig?

1. Hannover ist die Hauptstadt des Bundeslandes
 - Sachsen
 - Niedersachsen
 - Baden Württemberg

2. Erzählen Sie über die Stadt Deutschlands.

Diese Gliederung wird dabei helfen

- Geschichte
- Sehenswürdigkeiten
- Wirtschaft
- Kultur
- Bevölkerung.

Полученные страноведческие знания можно использовать при выполнении следующих упражнений обобщающего характера, позволяющих определить, как студенты ориентируются по теме «Города Германии»

3. Bestimmen Sie, welche Städte das sind

a. ... ging aus Siedlung um die Burgen Köpenick und Spandau hervor

b. 1972 richtete ... die Olympischen Spiele aus

c. In der Stadt ... lebte J.W.Goethe

d. In ... studierte Goethe Rechtswissenschaften.

4. Was gehört zusammen? Notieren Sie!

1. Berlin a. das größte Brieffest der Welt

2. München b. „Größer Michel“

3. Köln c. Zwinger

4. Frankfurt d. Reichshauptstadt

5. Hessen e. die „Deutsche Oper am Rhein“

6. Düsseldorf f. deutsche Bücherei

- | | |
|------------|---|
| 7.Dresden | g. die Hauptstadt des Rheinischen Karnevals |
| 8.Duisburg | h. der beste Konzertsaal |
| 9.Leipzig | i. Konzern Krupp |
| 10.Hamburg | k. der größte Binnenhafen Europas |
5. Beantworten Sie folgende Fragen!

1. In welcher Stadt wurde die zweite Universität auf deutschem Boden gegründet?

2. Nennen Sie die Stadt, die die Hauptstadt des gleichnamigen Bundeslandes ist?

3. Welche Städte sind Bundesländer?

А.И.Хабидуллина, А.А.Миниахметов (с.Аскино)

КУЛЬТУРА СТРАНЫ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современных условиях глобализации нужно обладать знаниями в области иностранных языков и мировым наследием в целом. В старших классах средней школы учащиеся вплотную подходят к процессу самоопределения, чтобы занять свое место в постоянном меняющемся обществе.

Одной из первостепенных задач образования является социально-психологическое сопровождение старшего школьника, развитие в нем центральных компетенций. Формирование поликультурной личности значительно способствует решению всех этих задач.

Поскольку процесс становления поликультурной личности связан с ее общекультурным развитием, то, возможно, это поле и не такое уж узкое, каким оно представляется на первый взгляд [1].

Педагогическое воздействие носит универсальный характер и осуществляется посредством слова. Волшебная магия слова волнует не только литераторов, поэтов и любителей словесности, но и представителей самого широкого академического мира.

Изучая языки, школьники знакомятся с новыми языковыми кодами, однако, при этом поднимаются огромные пласты культуры, развивающей человека как личность.

Личностно ориентированная направленность процесса обучения предполагает постановку ученика в центр системы обучения, что означает учет его мотивов, потребностей, интересов. На наш взгляд, воспитание призвано обеспечить формирование у учащихся: оценочно-эмоционального отношения к миру; положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке, способствующих мотивации учения; понимание важности изучения иностранного языка и потребности пользоваться им как средством общения; осознание значимости родной культуры и культурного (экономических, исторических, политических достижений) наследия своей страны [2].

Образование средствами иностранного языка предполагает: осознание учащимися сущности языковых явлений, иной системы понятий, сквозь которую может восприниматься действительность; сопоставление изучаемого языка с родным и включение в диалог культур; знания о культуре, реалиях и традициях страны изучаемого языка; представление о достижениях обеих национальных культур (собственной и иной) в развитии общечеловеческой культуры, о роли родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа.

Обращение к стране изучаемого языка, информирование учащихся о различных областях жизни народа, населяющего эту страну, должно осуществляться постоянно, начиная с первых шагов обучения предмету, и с обязательным привлечением аутентичных материалов, отражающих особенности и специфику быта, взаимоотношений, правил и норм поведения [3].

По мнению исследователей, в состав лингвострановедческих и страноведческих знаний и формируемых с их помощью навыков и умений входит овладение, понимание и умение употреблять в соответствующих ситуациях лексические средства общения как источники национально-культурной информации; знание страны изучаемого языка, складывающееся из сведений, включающих самые различные стороны жизни страны изучаемого языка; навыки и умения речевого и неречевого поведения.

Как уже отмечалось, в содержание обучения иностранному языку, наряду с языковым материалом, страноведческим и лингвострановедческим компонентами, на наш взгляд, необходимо включить социокультуроведческий компонент, т.к. формирование вышперечисленных знаний, навыков и умений невозможно без опоры на научно-обоснованные данные, отобранные и представленные специалистами по общественной жизни.

Не владея такими данными нельзя представить полной и реальной картины иной национальной общности, понять современные проблемы другого народа. Это особенно актуально в сегодняшней ситуации глобального межкультурного общения и взаимопроникновения в различные сферы жизни.

Использованная литература

1. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика: монография / О.В. Гукаленко. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2003. – 512 с.

2. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития. / А.Н. Джурицкий // Педагогика. – 2002.–№ 10.–С.93-96.

3. Колобова Л.В. Проблема поликультурного образования в России / Л.В. Колобова // Вопросы гуманитарных наук. – М., 2005. – №3. – с.305-309.

АНГЛИЙСКАЯ ИНДУКТИВНАЯ НАУКА И ЕЁ ИЗУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Индуктивная наука, использующая метод перехода от частных фактов, наблюдений и экспериментов к установлению общих положений, принципов и законов, возникла как фундаментальная дисциплина и развивалась далее благодаря творческой деятельности таких выдающихся английских учёных, как Фрэнсис Бэкон (1561 - 1626), Роберт Бойль (1627 - 1691), Роберт Гук (1635 - 1703) и Исаак Ньютон (1643 - 1727).

Английский философ эпохи Просвещения Ф.Бэкон придал описанной в эпоху Античности Аристотелем (384 – 322 до н.э.) индукции (наведении) универсальное значение в познании действительности [1]. Для превращения метода неполной индукции, в основе которого лежит заключение по аналогии, в «истинную индукцию» Ф.Бэкон считает необходимым искать не только факты, подтверждающие определенный вывод, но и факты, опровергающие его.

С помощью разработанного своего индуктивного метода Ф.Бэкон нашел, что «формой» теплоты является движение мельчайших частиц макроскопических тел.

К сожалению, Ф.Бэкон несколько преувеличил эпистемологическое значение эмпирических методов исследования объектов, процессов или явлений, недооценив при этом роль рационализма в познании действительности, и прежде всего – математики и логики.

Английский физик и химик Р.Бойль в собственной познавательной деятельности отдавал предпочтение опыту (индуктивизм) перед умозрением (рационализм) [2].

Все экспериментальные работы и сочинения Р.Бойля выставляют на вид могущественное значение опыта в физике и химии. Он открыл закон сжатия газов, а именно зависимости упругости газа от занимаемого им объёма, показал, что тёплая вода закипает при разрежении окружающего её воздуха.

Редко использующий приемы рационализма Р.Бойль недостаточно анализировал данные и обобщил результаты последнего важного опыта, то есть не показал, что температура кипения воды вообще зависит от давления воздуха и паров воды на её поверхности.

Физические и химические опыты Р.Бойля, описанные им с чрезвычайной точностью и подробностью, имели большую важность для развития науки, даже будучи не всегда верно истолкованы и обобщены.

Английского учёного-энциклопедиста Р.Гука можно смело назвать одним из отцов физики, в особенности экспериментальной, но и во многих других науках ему принадлежат зачастую одни из первых основополагающих работ и множество фундаментальных открытий .

К числу основных открытий, сделанных Р. Гуком на основе индуктивных умозаключений, принадлежат:

1. Открытие пропорциональности между упругими растяжениями, сжатиями и изгибами, и производящими их напряжениями (закон Гука);

2. Правильная формулировка закона всемирного тяготения (приоритет Гука оспаривался Ньютоном, но, по-видимому, не в части формулировки; кроме того, Ньютон утверждал о независимом и более раннем открытии этой формулы, которую, однако, до открытия Гуком никому не сообщал);

3. Открытие цветов отраженного от тонких пленок света (то есть, в конечном итоге, явления интерференции света);

4. Предложена идея о волнообразном распространении света (более или менее одновременно с Гюйгенсом), осуществлено экспериментальное обоснование её посредством открытой Гуком интерференции света, выделены начала волновой теории света;

5. Выдвинута гипотеза о поперечном характере световых волн, впоследствии обоснованная в теории электромагнитных волн Максвелла.

Отметим отдельно, что в 1666 году Р. Гук дважды выступил на заседаниях Лондонского королевского общества (Английская академия наук) с докладами о физической природе тяжести и пришел к выводу, что криволинейность орбит планет порождена некоторой постоянно действующей силой. В этом же году И. Ньютон высказал идею о всемирном тяготении и начал думать о формуле расчета силы тяготения.

Индуктивная наука Р. Гука позволила получить дальнейшее развитие анатомии растений.

Английский физик и математик, создатель классической физики и высшей математики Исаак Ньютон (1643 – 1727) вразрез с многовековыми традициями в науке впервые сознательно отказался от поисков конечных причин явлений и законов и ограничился, в противоположность последователям рационализма Р. Декарта, экспериментальным и теоретическим изучением точных количественных проявлений природных закономерностей.

В «Математических началах натуральной философии» [3] И. Ньютона отсутствует аристотелева или декартова метафизика, с её туманными рассуждениями и неясно сформулированными, часто надуманными «первопричинами» природных явлений. И. Ньютон, например, не провозглашает, что в природе действует закон тяготения, он строго доказывает этот научный факт, исходя из наблюдаемой картины движения планет и их спутников.

Метод И. Ньютона — создание модели объекта, процесса или явления, «не измышляя гипотез», а потом уже, если данных достаточно, поиск его причин.

Сопровождение учебного материала по естественно-математическим дисциплинам в средней общеобразовательной и высшей профессиональной школе краткими сообщениями о творчестве английских учёных, создавших индуктивную науку, приводит к повышению качества обучения в системе непрерывного образования [4].

Анализ и обобщение приведенного выше краткого материала об английской индуктивной науке и её изучения в системе непрерывного образования позволяют сформулировать вывод о том, что систематическое и регулярное знакомство школьников и студентов с творчеством выдающихся английских учёных XVI – XVIII веков способствует повышению качества их обучения естественно – математическим дисциплинам.

Использованная литература

1. Bacon F. *Novum organum*. – London: W.Pickering, 1850. – 323 p.
2. Boyle R. *Chymista scepticus; vel Dubia et paradoxa chymico – physica, circa spagyricorum principia, vulgr dicta hypostatica, prout proportii & propugnari solent a turba alchymistarm. Cui pars praemittitur alterius cujurtam dissertations ad idem argementum spectans*. – Roterodami: A. Leers, 1668. – 392 p.
3. Newton I. *The mathematical principals of natural philosophy: Vol. 1-2*.- London: Printed for B.Motte, 1729.
4. Каримов М.Ф. Роль истории физики в подготовке будущих исследователей природной и технической действительности // История науки и техники.– 2005. - № 3. – С.103 -115.

Т.П. Блудова (г. Иркутск)

О РАЗВИТИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Считается, что одной из причин низкого уровня иноязычных компетенций у выпускников технических вузов является недостаточное количество учебного времени, отводимого на изучение предмета «Иностранный язык» (ИЯ) - в среднем 3 академических часа в неделю в течение трёх семестров. Чтобы решить эту проблему, необходимо найти способы повышения эффективности обучения, оставаясь в данных временных пределах.

Рассмотрим некоторые возможные пути оптимизации процесса обучения ИЯ в техническом вузе, а именно развитию студентов грамматических компетенций с учётом 1) особенностей их обучения и 2) так называемого «технического склада» их ума. Под первым мы понимаем наличие в программе обучения определённого числа «точных» дисциплин, таких как математика, физика, начертательная геометрия и т.п., предполагающих использование большого количества формул, алгоритмов, инструкций и предписаний. Под «техническим складом» ума мы подразумеваем способ-

ность студентов к абстрактному, обобщённому мышлению, что особенно важно в овладении грамматикой ИЯ.

В связи с этими особенностями средством экономии учебного времени с одновременным повышением эффективности обучения могло бы стать использование формул и алгоритмов, в которых основные понятия и закономерности грамматического строя ИЯ (в нашем случае английского) представлены в виде условных знаков (символов) и сокращений, например:

V – глагол (Verb),

S – подлежащее (Subject),

P – сказуемое (Predicate),

O – дополнение (Object),

?слово – вопросительное слово и т.д.

На их основе представляются такие закономерности грамматики английского языка (АЯ) как:

S + P – ядро любого английского предложения,

V + (S + P) – формула общего вопроса,

?слово + V + (S + P) – формула специального вопроса и т.д.

Посредством формул можно представить все основные правила английской грамматики, включая порядок слов в предложении, образование вопросительной и отрицательной формы предложений, типы вопросов и т.п. Такое максимально сжатое, алгоритмизированное отображение особенностей грамматики ИЯ, по нашему мнению, обеспечивает эффективное усвоение студентами базовых закономерностей АЯ, необходимых для адекватного чтения, перевода и построения собственных высказываний. Это подтверждает наш более чем пятнадцатилетний опыт использования формул в обучении АЯ на кафедре иностранных языков ИрГУПС, отражённый в последнем учебно-методическом пособии для студентов железнодорожных вузов всех специальностей [1].

Для определения параметров использования формул в обучении ИЯ в техническом вузе отметим специфические черты грамматики научной литературы в целом и технического стиля в частности, поскольку, по мнению И.М. Бермана, грамматические компетенции необходимы в первую очередь для овладения чтением специальных текстов [2].

По определению И.Р. Гальперина, грамматика научной литературы обладает следующими характерными особенностями:

1. строгая логически последовательная система изложения;

2. логический синтаксис;

3. большое количество оборотов (причастных, герундиальных и инфинитивных) [3].

С.И. Кауфман выделяет следующие особенности технического стиля:

1) редкое употребление Indefinite / Simple Active;

- 2) преобладание Passive;
- 3) определения: имена существительные и прилагательные, причастия 1 и 2;
- 4) предложения длиннее, чем в художественной литературе за счет большого числа определений [4].

Суммируя вышеприведенное, а также данные В.М. Моргулиса [5], можно сказать, что для правильного понимания и адекватного перевода технических текстов особенно важно владение следующими грамматическими темами: 1) времена английского глагола в действительном и страдательном залогах; 2) порядок слов в английском предложении (группа подлежащего и группа сказуемого); 3) неличные формы глагола и обороты с ними; 4) предлоги и их функции; 5) наиболее распространенные формы синтаксического сочинения и подчинения предложений.

Для формирования грамматических компетенций необходимо выработать у студентов определенные грамматические навыки и довести их до автоматизма. При дефиците учебного времени это сделать сложно, если не сказать невозможно. Как было указано выше, существенную помощь в этом могут оказать алгоритмы, т.е. языковые формулы и предписания по работе с ними. Рассмотрим подробнее технологию использования алгоритмов предложений в практике обучения ИЯ в историческом плане.

Известен метод обучения чтению, а также устной речи на основе так называемых языковых моделей, характерных для изучаемого языка. И.В. Рахманов, например, отмечает, что при обучении чтению важно, чтобы обучаемые за набором отдельных слов, каковым им прежде всего представляется воспринимаемое зрительно предложение, видели определенную взаимосвязь этих слов, составляющих не менее определенную структуру – языковую модель [6]. Определив характер модели, студенты с большей легкостью установят связь между ее членами, а, следовательно, и семантику самой модели, а за ней и смысл самого предложения, построенного по данной модели. Исходя из стоящей перед обучаемыми задачи, автор предлагает следующие рецептивные упражнения, которые могут быть использованы при чтении научно-популярной и научной литературы:

1. Выявление модели в предложении по знакомым лексическим и грамматическим элементам.
2. Выявление в предложении группы слов, служащих для расширения модели или отдельных ее членов.
3. Изображение предложений в виде моделей.
4. Определение моделей по типу сказуемого и т.д.

Представляется важным взять одну из моделей в качестве образца и показать, в каком плане должна проходить эта работа.

Для примера возьмем инфинитивные конструкции, поскольку методы работы с инфинитивными конструкциями в какой-то мере будут типичными и для отработки других глагольных конструкций.

Из общего количества инфинитивных конструкций выберем конструкцию в функции обстоятельства цели (Adverbialmodifierofpurpose):

To V + O +(S+P)+O To read this book you should know Chinese.

Данную модель можно отобразить и другим способом:

ToV + 0... 1 + 2...

Таким образом, перед нами одна из инфинитивных моделей, представленная с помощью условных обозначений (символов). В данном случае символика выглядит оправданной в рецептивных моделях, поскольку в этом случае большое внимание уделяется месту, которое занимает та или иная грамматическая форма в предложении, а цифровые условные обозначения подчеркивают это еще раз. Кроме того, она удобна для пользования, потому что подчиняется законам логики.

Правда, по мнению И.В. Рахманова, изображение предложений в виде моделей вовсе не обязательно подразумевает использование условных обозначений [6]. Действительно, на первых порах подобная символика может стать дополнительным бременем для студентов, которым приходится запоминать большое количество формул и по другим предметам. Главное, чтобы обучаемые поняли суть модели, ее структуру и семантику. А это необязательно требует символики. Например, предложение: *He has a difficult task to perform* – может быть представлено в виде следующей модели:

Подлежащее + сказуемое + дополнение (существительное) + определение (инфинитив to).

Или, пользуясь условными знаками И.М. Бермана[2]:

1 + 2 + 3n + toV,

где цифры и буквы имеют следующие значения:

1 - подлежащее, **2** - сказуемое, **3** - дополнение, **toV** - инфинитив.

Не считая в данном случае принципиально важным то, какой способ для изображения моделей будет принят, полагаем, что главное заключается в том, чтобы студенты, выделив несколько раз в упражнениях подобные модели, могли безошибочно и быстро находить их в любых предложениях, адекватно их переводить, а также использовать для построения собственных предложений и высказываний на изучаемом языке.

Использованная литература

1. Блудова Т.П. A Good Beginning. Английский язык. Для студентов железнодорожных вузов всех специальностей. Учебно-методическое пособие. – Иркутск: ИрГУПС, 2011. – 120 с.

2. Берман И.М. Краткая практическая грамматика английского языка для чтения текстов [Текст] / И.М. Берман. – М., 1965.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка [Текст] / И.Р.Гальперин. – М.,1958.
4. Кауфман С.И. Об именном характере технического стиля [Текст] /Кауфман // Вопр. языкознания – 1961. – № 5.
5. Моргулис В.М. Методика обучения пониманию и переводу иностранного специального текста в неязыковом вузе [Текст] / В.М. Моргулис.– М., 1958.
6. Рахманов И.В. Модели и их использование при обучении иностранному языку [Текст] / И.В. Рахманов.// ИЯШ – 1965 – № 4.

Секция 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ВУЗА

Н.В. Самсонова (г. Нижневартовск)

РОЛЬ И МЕСТО ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная система образования, отражающая основные тенденции общественного развития, испытывает потребность в новых подходах и методах, направленных на формирование активной творческой личности, владеющей набором компетенций, способной обеспечить инновационный характер как самого образовательного процесса, так и общественного, а именно – инновационного развития экономики, что взаимообусловлено и взаимосвязано. Поэтому роль образования как стратегического ресурса развития приобретает особое значение в современных условиях, так как именно благодаря ему обеспечивается (или – не обеспечивается) успешное, динамичное и гармоничное развитие общества. Это отражено также в требованиях, предъявляемых к системе российского образования, сформулированных в основных федеральных законах.

Так, в Проекте «Современной модели образования в Российской Федерации на 2009-2012 годы и на плановый период до 2020 года» [1] подчеркивается, что в рамках обеспечения инновационного характера образования в соответствии с требованиями экономики, необходимо обновление содержания и технологий образования, где владение информационными технологиями, умение вступать в коммуникацию, решать проблемы – новые составляющие современного востребованного обществом качества образования.

Отмечается также тенденция перехода от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских. Основой современных образовательных стандартов становится формирование базовых компетентностей современного человека, таких, как информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем); коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми); самоорганизации (умение ставить цели, планировать, полноценно использовать личностные ресурсы); самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность). Говоря о компонентах новой модели, авторы отмечают ее ориентацию на практические навыки, на способность применять знания, реализо-

вывать собственные проекты, то есть на компетентностный подход. При этом подчеркивается, что речь не идет о заучивании простых алгоритмов, а, напротив, – о подлинной фундаментализации образования, при которой акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний из разных областей, а на овладение фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений. Выделенные в данном документе требуемые от обучающегося сегодня качества и умения (компетенции) позволяют сделать вывод – применение именно проблемного обучения позволяет их формировать, воспитывать и развивать, что неоднократно подчеркивалось учеными в многочисленных исследованиях и что, следовательно, является подтверждением актуальности его применения в системе образования в свете современных тенденций.

Говоря о создании моделей современного образования, обеспечивающих его инновационный характер, в «Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы» [2], также подчеркивается необходимость обновления структуры и содержания образования, совершенствования технологий, освоения новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских, разработки инновационных воспитательных моделей. Как мы видим, не акцентируя внимание на названии «проблемное обучение», программа инициирует изменение как содержания, так и форм педагогического процесса, для чего предполагается использование активных методов обучения, каковым и является проблемное обучение, что детерминирует творческую инициативность и активность субъекта, порождающего инновации. Проблемный подход и проблемное обучение предполагают, прежде всего, формирование и развитие творческого мышления обучающегося, а следовательно, творческого субъекта деятельности. При этом реализация проблемного подхода в образовательном процессе связана, как было отмечено, с инновационными формами и активными методами обучения.

Каким же образом рассматривается современный образовательный процесс на уровне философии образования? Так, говоря о роли университета и о необходимости перехода на новую проблемно-ориентированную модель социокультурного образования, которая предполагает создание пространства для личностного развития обучающегося, создание условий для формирования умений усматривать и разрешать проблемы, используя весь наличный потенциал культуры, О.В. Долженко пишет: «Проблема предполагает вопрос, ответ на который находится за границами наличного знания. Разрешить проблему – значит усмотреть в своем опыте некое новое измерение, которое до этого в наличном, от-refлексированном пространстве жизни человека отсутствовало» [3: 12]. Нахождение в поле культуры детерминирует возможность продуцирования новых смыслов, а усмотрение, осмысление и разрешение проблемы априори предполагает расшире-

ние горизонтов развития человека, поскольку сделать это можно, по О.В. Долженко, «только усмотрев нужное в себе самом». В свою очередь, это предопределяет следующее взаимосвязанное положение: только в условиях проблемности востребуется творческий потенциал. Способность к усмотрению проблемности – это творчество, условием которого является культура, а ее носителем – человек и общество. При этом проблемность становится «универсальной жизненной характеристикой», а ее разрешение открывает обществу путь в настоящее и задает перспективу на будущее.

Было бы уместно указать здесь также на точки соприкосновения или пересечения проблемного и компетентностного подходов в современном образовании. Как мы наблюдаем, сегодня проявляется тенденция движения к термину “компетентность”, когда важны не столько знания (их количество), сколько способность и умение применять их при решении различных проблем, причем не только в рамках учебной деятельности, но и профессиональной, а также, что важно, в реальной жизни. Точкой совпадения, по нашему мнению, будет являться понятие «деятельность» – приобщение к новому, поиск и усмотрение нового происходит через деятельность, через включение субъекта в сам процесс деятельности, что позволяет не просто получать знания, приобретать умения, вырабатывать навыки, но вносить, находить и присваивать новый личностный смысл в этом социокультурном процессе, проявляя себя как творческая личность, являясь одновременно и частью, и творцом культуры.

Таким образом, рассматривая соотношение проблемного обучения с инновационным характером образования, мы можем констатировать, что, с одной стороны, инновации в обществе и инновации в учебном процессе суть требования времени, но, с другой стороны, „усматривать“ и двигать инновации могут только творческие люди. Задачей образования является воспитание и развитие людей, занимающих активную инициативную позицию, познающих мир, вступая с ним в активный диалог, самостоятельно ищущих ответы, не останавливаясь при этом на найденном, как на окончательной истине. Можно ли в данном контексте рассматривать проблемное обучение в качестве инновационной модели? Полагаем, что да, поскольку оно преобразует характер обучения в отношении таких его существенных и инструментально значимых свойств, как целевая направленность, характер взаимодействия обучающихся и преподавателя, формы организации процесса обучения и др.

В свою очередь, говоря об особенностях проблемного обучения на современном этапе его развития, прежде всего следует отметить такие особенности, как проблемное обучение включено в методологическую, дидактическую, учебно-практическую, методическую, воспитательную часть образовательного процесса, что свидетельствует о системном изучении данного объекта (данные диссертационных исследований по проблемному

обучению за последнее десятилетие); интеграция проблемного обучения и / или его категорий с различными аспектами системы образования (Е.В.Ковалевская, В.Д.Путилин), что выражено как в интеграции подходов, так и различных аспектов учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, проблемное обучение есть не просто действующий объект современной системы образования, оно является составной частью ее основных закономерностей и, что важно, не только отражает, но и обеспечивает инновационный характер образовательного процесса, а следовательно, и социально-экономического. Использование данного типа обучения создает условия для инновационного моделирования как творческого поиска, причем не только в рамках процесса обучения, но и в познании окружающего мира, в познании себя в этом мире. Именно проблемное обучение, способствующее активизации познавательной деятельности и раскрытию потенциальных возможностей, ориентировано не столько на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, получение опыта самостоятельной деятельности и творческой активности, а тем самым – на формирование современных ключевых компетенций, что отражает основные тенденции современного образования.

Использованная литература

1. Современная модель образования в Российской Федерации на 2009-2012 годы и на плановый период до 2020 года. URL:
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. URL: <http://www.fcpro.ru/>
3. Долженко О.В. Университет в условиях межцивилизационного зазора // Альма матер. – 2007. – № 5 – С. 12-19.

В.Ф.Аитов, В.М.Аитова, Е.В.Шайдуллина (г.Бирск)

АУТЕНТИЧНЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ПЕСНИ В КАЧЕСТВЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ОСНОВЫ ДУХОВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Поиск новых методов и подходов в наше время связывается с двумя причинами: необходимостью осмысления и переработки огромного потока информации, порожденного научно-технической революцией, а также потребностью современного общества в активных, творческих людях. Это находит отражение в новом федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), своеобразием которого является переход от простой передачи знаний к развитию творческих способностей обучающихся и раскрытию их возможностей в контексте развития базовых компетенций. Так, согласно требованиям ФГОС в современных условиях информационного общества предполагается формирование компетентной личности, способной принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы

на основе полученных знаний, умений и навыков [1]. Совершенно очевидным представляется тот факт, что эти требования во многом совпадают с целевыми установками проблемного обучения.

Собственно при проблемном обучении создаются оптимальные условия для реализации вышеуказанных требований. Как известно, при организации учебного процесса на принципах проблемного обучения преподаватель не сообщает знания в готовом виде, а ставит перед обучаемыми задачу, побуждая их искать пути и средства для ее разрешения. В процессе поиска решения поставленной задачи приобретаются новые знания, формируются соответствующие навыки и умения.

При помощи системы проблемных задач создаются проблемные ситуации. По общепринятому мнению, проблемной называется такая ситуация, когда при выполнении практического или теоретического задания ранее усвоенной информации оказывается недостаточно и возникает потребность в новых знаниях или умениях. В условиях проблемной ситуации, в которой одновременно с решением проблемы идет освоение знаний и умений их практического использования, происходит параллельное освоение средств и способов формирования и формулирования мысли [Ковалевская 1999:64].

Другими словами, при обучении иностранному языку использование проблемных ситуаций позволяет не отделять подготовительный этап от процесса речи, в ходе которого формируются и совершенствуются умения.

В основе процесса обучения иностранному языку лежит получившая широкое признание иерархия проблемных ситуаций и соответствующих им проблемных задач: познавательно-лингвистических (*язык*), познавательно-коммуникативных (*форма*), духовно-познавательных (*содержание – применение*), когда учащийся ставит и решает собственные мыслительные ценностные проблемы.

В соответствии с новыми требованиями ФГОС особая роль в образовании, в том числе и иноязычном, помимо практической отводится воспитательной функции. Поэтому в процессе преподавания иностранного языка при создании проблемных ситуаций наравне с обучающими задачами, следует ставить и решать воспитательные задачи.

В связи с новыми (*точнее – хорошо забытыми*) поставленными перед учителем целями появляется необходимость разнообразить формы работы и содержание используемого языкового и речевого иноязычного материала.

В качестве содержательного компонента задач, направленных на создание проблемных ситуаций на различных уровнях проблемности факультативно к программному материалу может быть предложен эмоцио-

нально окрашенный лингвострановедческий материал – *аутентичные песни на английском языке*.

Регулярное использование песни на занятиях по иностранному языку в качестве дополнительного иноязычного материала способствует формированию эмоциональной сферы личности школьников и созданию их особого внутреннего состояния, которое существенно влияет на учебную деятельность и выступает в качестве регулятора этой деятельности. Это влияние эмоциональных состояний существенно повышает внутреннюю мотивацию деятельности, делает урок интересным и увлекательным, создает в группе благоприятный психологический климат, способствует включению в процесс обучения механизма непроизвольного запоминания, тем самым повышая воспитательный потенциал учебного занятия.

За многие годы нами был накоплен достаточно богатый опыт использования песенного материала в качестве содержательного компонента проблемных ситуаций различного уровня. Как и любой другой языковой материал, представленный в едином контексте, песня на английском языке способствует наиболее эффективному обогащению словаря учащихся и знакомству с грамматическими структурами на начальном и продвинутом этапах обучения при решении познавательно-лингвистических (работа над языковой формой) и познавательно-коммуникативных задач (работа над содержанием) на соответствующих уровнях.

Как показывает практика, работа с песенным материалом может зачастую с успехом заменить традиционные упражнения на введение и закрепление нового лексического и грамматического материала, так как песенный текст, как и любой другой языковой материал, объединенный одной ситуацией, сравнительно легко поддается трансформации и активизации. Тем самым, создается необходимая база для совершенствования лексико-грамматических навыков.

Постепенное накопление речевого опыта, освоение средств порождения и восприятия речи позволяет выйти учащимся на уровень обсуждения нравственных и общечеловеческих ценностей по мере повышения языковой подготовки. По известной классификации это соответствует уровню решения личностно-значимых мыслительных духовных задач посредством известных языковых средств для выражения неизвестного нового содержания, мысли, духовных проблем (И.А.Зимняя, Е.В.Ковалевская). Здесь может быть воплощено в жизнь решение мыслительных задач, воспринимаемых учеником как личностно-значимых проблем различного уровня сложности, которые целесообразно представлять в проблемной ситуации.

В зависимости от языковой подготовки учащимся может быть предложен песенный материал, который различается по языковой сложности и по остроте социальной тематики. Так, в качестве примера рассмотрим использование духовно-познавательных или лично личностно-нравственных задач по решению «вечных» проблем человечества в рамках темы «Семья».

На начальном этапе обучения предлагается детская песня “Father is Going to Read a Book”, для старшеклассников будет более уместна популярная песня “Family Portrait” из репертуара Pink (*настоящее имя Alecia Beth Moore — американская певица, автор песен и актриса*).

Первая песня, которая может быть использована уже в первый год обучения, достаточно простая как в музыкальном, так и в языковом плане, но содержит проблему, которая волнует всех детей без исключения. Это проблема – недостаток или полное отсутствие внимания к детям со стороны современных вечно спешащих родителей. Учащиеся самостоятельно усматривают проблему, ставят и делают попытку разрешить ее. Исполнение этой песни всегда находит отклик в сердцах школьников, и они готовы поделиться на иностранном языке с учителем и своими сверстниками наболевшим, используя нехитрые слова песни.

Вторая песня “Family Portrait” может быть рекомендована старшеклассникам или студентам неязыкового вуза. По содержанию она очень актуальна и злободневна. В ней затрагиваются проблемы, которые могут коснуться любой семьи: постоянная нехватка денег, уход из семьи отца, который никогда не баловал своим вниманием ни героиню песни, ни ее брата, вызванное этим уходом недопонимание и озлобленность со стороны матери.

Рассмотрим последовательность действий при работе с последней песней. Перед первым предъявлением песни снимаются языковые трудности. При введении нового лексического материала предлагаемой песни используются сопоставительные программы, где одна и та же информация передается средствами родного и иностранного языка на основе текста, сопровождаемого фонограммой песни.

При работе с грамматикой проводится сопоставление грамматических структур, встречающихся в песне, с соответствующими эквивалентами на родном языке. В частности, песня “Family Portrait” содержит много примеров разговорной речи, популярной среди американской и британской молодежи.

После первоначального знакомства с текстом песни предлагаются вопросы для обсуждения проблем, затронутых в песне:

- The possible long-term effects on children from broken marriages
- Types of marital problems and the possible causes of marriage break-

ups

- The recipe for a perfect marriage
- The effects of a marriage breakdown on children
- Should parents stay together for the sake of the children?

На старшем этапе могут быть рекомендованы и другие виды работ, в частности, ролевая игра:

- Create a fictitious dysfunctional family and show how they deal with everyday problems
- Create a perfect marriage and family. Contrast it with the dysfunctional one. (Show them dealing with the same problems)

Таким образом, федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет достаточно высокие требования как к форме, так и к содержанию образовательного и воспитательного процесса, конечной целью которого выступает формирование компетентной творческой личности. Эти требования накладывают определенную ответственность на учителя, который должен находиться в постоянном поиске новых проблемных по содержанию или форме видов обучения и воспитания. Одним из таких инновационных приемов обучения может выступать использование песенного материала, содержательная сторона которого может быть положена в основу построения познавательно-лингвистических, познавательно-коммуникативных и духовно-познавательных проблемных задач для построения проблемных ситуаций соответствующего уровня.

Используемая литература

1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.musicalenglishlessons.com/popsongs/pink/familyportrait.htm>
2. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. Учебник для вузов. Книга 1. - М.: Изд-во МНПИ, 1999. – 1 20 с. – 64).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681>

Г.М. Махутова (г. Нижневартовск)

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Одной из основных целей обучения иностранным языкам является развитие способности к межкультурному общению, которое происходит лишь в условиях общения. Потребность в общении связана с необходимостью осуществления взаимодействия людей в процессе их совместной деятельности и регуляции их поведения. Общение можно характеризовать как определенную «...активность взаимодействующих людей, в ходе которой

они, воздействуя друг на друга при помощи знаков (в том числе языковых) организуют свою совместную деятельность» [1:3] Таким образом, общение является средством обучения.

В психологии установлено, что общение представляет собой сложный и многогранный процесс, оно есть образование, в котором можно выделить отдельные стороны, т.е. описать его структуру. При характеристике структуры общения в ней выделяют три взаимосвязанные стороны:

- коммуникативную;
- интерактивную;
- перцептивную.

Эти стороны общения определяются в качестве функций, которые общение реализует в совместной жизнедеятельности людей.

Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

В реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от других, и выделение их возможно лишь при анализе. Все обозначенные здесь стороны общения выделяются и проявляются в случаях организации общения в малых группах, т.е. в условиях непосредственного контакта между людьми. Проблемное обучение предполагает взаимодействие субъектов в процессе учебной деятельности. В процессе взаимодействия стороны высказывают свои мнения, оценивают, решают общую проблему. Таким образом, происходит общение, которое позволяет находить новые способы решения проблемных задач.

Практическая реализация общения на основе коммуникативных проблемных ситуаций при обучении иностранному языку предполагает создание таких условий на учебных занятиях, которые позволяли бы расширить рамки иноязычной речевой деятельности учащихся за счет создания проблемных ситуаций естественного общения.

Важнейшим способом общения является диалогическая речь, т.е. разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Диалог предполагает и включает: уникальность и равенство партнеров; различие и оригинальность их точек зрения; ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точек зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; взаимодополнение позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога.

Общение есть форма реализации взаимодействия, в процессе которого в качестве знаковой системы используется речь. Речь, как отмечает

И.А. Зимняя «способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности индивида» [2:37].

В проблемном обучении общению общение должно происходить не только между студентами, но и между студентом и преподавателем.

Диалогическое общение является необходимым условием для развития мышления студентов, поскольку по способу своего возникновения мышление диалогично [3:3-47]. Для диалогического включения преподавателя со студентами необходимы следующие условия:

- общение со студентами строится таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем;

- преподаватель строит вопросы к вводимому материалу и отвечает на них, вызывает вопросы у студентов и стимулирует самостоятельный поиск ответов на них по ходу занятия, добивается того, что студент думает совместно с ним.

Проблемный подход в обучении иностранному языку ведет к развитию активного самостоятельного мышления, учит не только запоминать и воспроизводить полученные знания, а применять их на практике. Такой подход к обучению иностранным языкам позволяет перенести акцент на активную мыслительную деятельность, предоставляет возможность решать какие-либо проблемы, обращая внимание на содержание своего высказывания, а язык выступает в своей прямой функции - формирования и формулирования этих мыслей.

Использованная литература

1. Общение. Текст. Высказывание / Отв. ред. Ю.А. Сорокин, Б.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1989. С. 3.
2. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М., Воронеж, 2001. С. 37
3. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления. М., 1980. С. 3-47.

Г.И. Воробьева (г.Бирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В АУТЕНТИЧНОМ ЯЗЫКОВОМ КОНТЕКСТЕ

Проектная работа придает процессу обучения личностно-ориентированный характер и в последней мере отвечает новым целям обучения. Она создает условия в которых процесс обучения иностранным языкам по своим основным характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте.

В проектной методике используются все лучшие идеи, выработанные традиционной и современной методикой преподавания иностранного языка. К ним относятся, прежде всего, разнообразие, проблемность, учение с удовольствием и эгофактор. Рассмотрим их подробнее.

1.Разнообразие, как необходимая черта любого хорошего обучения, способствует поддержанию интереса к учебе – это и разнообразие тем, типов текстов (диалоги, монологи, письма, настольные игры, описания, инструкции), и разнообразие форм учебной деятельности (индивидуальная, парная, групповая работа, работа в командах), и разнообразие типов упражнений.

2.Проблемность означает, что студенты используют язык как для выполнения заданий, которые характеризуются новизной результата, так и новыми способами его достижения. Проблемы заставляют думать, и под-росток обучается думая, мысля. Имеется широкий диапазон коммуникативных заданий и проектных работ, ориентированных на решение проблем. Проблемный подход имеет место при обучении грамматике в тех случаях, когда учащийся использует ее в речь, и когда он постигает ее как систему.

3.Безусловно, важно, чтобы студент учился с удовольствием, тогда он учится продуктивно и много узнает, если он учится свободно, без принуждения, испытывая радость. Развлекательность – это одна из особенностей проекта. Часто задания могут оформляться в виде шутки, головоломки, загадки и иметь музыкальное сопровождение, шумовые эффекты, иллюстрации.

4.Особое значение имеет эгофактор, то есть возможность говорить о том, о чем студенты думают, о своих планах. При организации общения лучше применять, по возможности, такие проблемные ситуации, которые затрагивают интересы учащихся, связанные с его личным опытом, то есть в полной мере реализовать личностно ориентированный подход.

Новизна подхода в том, что студентам дается возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия по проекту.

По характеру конечного продукта проектной деятельности можно выделить следующие виды проектов в области изучения иностранного языка: конструктивно-практические проекты, дневник наблюдений, создание игры и ее описание, игровые ролевые проекты, например, разыгрывание фрагментов урока (программы практики устной речи.)

Информативно-исследовательские проекты, - это например, “Изучение региона какой-либо страны”, “Путеводитель по стране изучаемого языка” включены в программу по страноведению. Сценарные проекты – сценарии внеклассного мероприятия для вуза или отдельной группы.

Творческие работы – свободное сочинение, перевод произведения на родной язык (программы практики устной речи).

Издательские проекты – стенгазеты, материал для стендов

Проекты предполагают активизацию студентов: они должны писать, вырезать, наклеивать, рыться в справочниках, искать фотографии и рисунки, искать необходимую информацию на сайтах в интернете.

Студенты с разным уровнем языковой подготовки могут участвовать в проектной работе в соответствии со своими возможностями. Например, студент, который недостаточно хорошо говорит по-французски, может прекрасно рисовать. Основной задачей образования становится актуальное исследование окружающей жизни. Преподаватель и студенты идут этим путем вместе от проекта к проекту. Проект, который исполняют студенты, должен вызывать в них энтузиазм, увлекать их, идти от сердца. Любое действие, выполняемое индивидуально, в группе, при поддержке преподавателя или других людей, студенты должны самостоятельно спланировать, выполнить, проанализировать и оценить.

Сообщая другим о себе и окружающем мире по-французски, студенты открывают для себя ценность французского языка как международного общения. Они могут оказаться в ситуации, где им потребуется описать свою семью или город иностранцам, и проектная работа готовит их к этому.

В основном большинство проектов выполняется в ходе итоговых уроков, когда по результатам его выполнения оценивают усвоение студентами определенного учебного материала.

При оценке готового проекта следует обращать внимание не только на правильное использование языка. Важным стимулом для развития личности учащегося является степень их творчества и оригинальности при выполнении проекта. Сначала необходимо проверить черновик работы. Так можно указать на ошибки, не исправляя уже готовую работу.

Опыт работы над технологией методики проекта в течение нескольких лет позволяет провести анализ и ответить на вопрос: “Как данная технология влияет на обучение иностранному языку?”. Проектная методика не только дает возможность студентам больше и глубже изучить тему, но и значительно расширяет их общий кругозор, учит общению, умению самостоятельно добывать и отбирать необходимый материал, дает возможность развития не только коллективного творчества, но и индивидуальных талантов и способностей студентов.

Эта методика позволяет реализовывать не только образовательные задачи, стоящие перед преподавателем иностранного языка, но и воспитательные. Студенты могут по-новому взглянуть на себя и на реалии повседневной жизни, на историю и культуру своей страны и, конечно, узнать “из первых рук” то, что их интересует о жизни в стране изучаемого языка. Все

это в конечном счете, призвано способствовать более глубокому пониманию роли России во все более взаимозависимом мире, формированию активной гражданской позиции учащихся и максимального развития индивидуальных способностей и талантов каждого .

Овладение иностранным языком в процессе проектной работы доставляет студентам истинную радость познания, приобщения к новой культуре. При выполнении проектной работы, которая может быть представлена в устной и письменной форме, необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

Во-первых, поскольку проектная работа дает возможность студентам выражать собственные идеи, важно не слишком явно контролировать и регламентировать школьников, желательно поощрять их самостоятельность.

Во-вторых, проектные работы являются главным образом открытыми, поэтому не может быть четкого плана их выполнения. В процессе выполнения проектных заданий можно вводить и некоторый дополнительный материал.

В-третьих, большинство проектов может выполняться отдельными учащимися, но проект будет максимально творческим, если он выполняется в группах. Это особенно важно, например, при подборе картинок для коллажей и другой работе подобного рода. Некоторые проекты выполняются самостоятельно дома, на некоторые из проектных заданий затрачивается часть урока, на другие – целая пара. Третья рекомендация еще раз подчеркивает важность и эффективность учебного сотрудничества.

П. Соколов (г.Бирск)

ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проблемно ориентированное обучение (Task based learning, TBL) – это один из способов обучения языкам. В течение последних двух десятилетий TBL привлекает исследователей, методистов, разработчиков материала в области SLA. Развивающийся комплекс исследований, служит доказательством эффективности TBL, как и разработка учебных программ и большое количество авторов учебников для разработки материалов, которые все чаще используют TBL в качестве основы обучения [1].

Как часто мы как учителя просим наших студентов сделать в классе то, что они будут делать в повседневной жизни, используя свой родной язык? Наверное, недостаточно часто. TBL ориентирован именно на это [2].

Чтобы избежать возможных проблем в будущем, ученики ставятся в реальные жизненные ситуации, где устная коммуникация необходима для ведения конкретной задачи. На базе задач обучение имеет преимущество для развития у студентов навыков на современном уровне развития

языка в результате его использования. В этом огромное преимущество проблемного метода обучения, где внимание студентов концентрируется на пути к достижению цели, а язык становится инструментом, без которого не обойтись.

Почему именно TBL? Мы должны задать себе этот вопрос, потому что, если мы как *будущие* преподаватели иностранных языков, не знаем, какой метод мы используем, если мы не задумываемся о методике преподавания в зависимости от различных типов учащихся, их уровней, используемых нами материалов и, что самое важное, не задумываемся о подходе обучения к каждому ученику отдельно, лучше нам вообще не преподавать!

Поэтому, когда мы выбираем TBL, должны быть четко поставлены цели такого выбора. Выбрав TBL как метод обучения языку, учитель тем самым признает, что обучение не может определить, как язык учащегося будет развиваться, что учителя и учащиеся не могут просто выбрать то, что можно выучить. Элементы целевого языка не откладываются просто так в предсказуемом порядке. Это означает, что мы как учителя не должны контролировать процесс обучения, как будто его вообще не было! Мы должны признать, что мы не можем контролировать то, что каждый отдельный учащийся узнал после урока.

Проблемно ориентированное обучение может быть очень эффективным на промежуточных уровнях и за его пределами, но многие учителя ставят под сомнение его полезность на более низких уровнях [3].

В TBL учащийся должен быть в языковой среде как можно больше времени: сперва просто впитывать иностранный язык, изучать его, затем выстроить собственную гипотезу и, наконец, экспериментировать с ним.

Самая главная цель выбора TBL - повышение активности обучаемого; TBL связана с деятельностью ученика, а не учителя. А учитель несет ответственность за производство и постановку различных задач, что даст учащимся возможность экспериментировать спонтанно и индивидуально с иностранным языком. Каждое задание даст учащимся новый личный опыт работы с иностранным языком. Именно в этот момент учитель играет очень важную роль. Он должен взять на себя ответственность за повышение сознания, процесс, который должен следовать за экспериментальной деятельностью. Повышение сознания как часть TBL имеет решающее значение для успеха метода. Именно здесь учитель должен помочь учащимся определить различия и сходства, помочь им, исправляя, уточняя и углубляя" их восприятие иностранного языка. В целом TBL является обучением языку на практике.

Использованные источники

1. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elft.nus.edu.sg/v6n22009/brandl.pdf> - 19:16 16.05.2013

2.[Электронный ресурс] Режим доступа:
<http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-task-based-learning/146502.article> - 19:24 16.05.2013

3.[Электронный ресурс] Режим доступа:
<http://lingualeo.ru/jungle/11365> - 19:05 16.05.2013

Д.Г. Хасанова (г. Бирск)

МЕТОД ТОТАЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ (TPR) НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В последнее время процессу массового внедрения раннего обучения иностранным языкам, в результате которого должны быть заложены прочные основы для их дальнейшего изучения, уделяется всё больше внимания. Акцент делается на обучение качественное и развивающее, ориентированное на самого обучаемого.

Учащиеся младшего школьного возраста способны усвоить достаточно объемный языковой материал, запоминание которого лучше происходит только в том случае, когда у учащихся создана соответствующая установка. В силу их возраста усвоение легче и проще всего происходит в игровой форме, потому что игра – естественное состояние младших школьников. Считается, что игровая деятельность является приоритетной, ведущей для детей данного возраста.

Метод TPR (тотального физического реагирования) зарекомендовал себя как один из лучших методов для начального этапа обучения, в основе которого лежит соотнесение телодвижений с речевыми актами. Чем младше дети, тем важнее использовать при изучении иностранного языка TPR. Особенно рекомендуется использовать данный вид деятельности при изучении лексики, например, глаголов движения, хотя следует признать, что при помощи двигательных упражнений можно отрабатывать любую лексическую тему, если обучаемые уже владеют определенным набором элементарных команд на английском языке. При этом методе язык подается через команды, а обучающиеся демонстрируют свое понимание при помощи ответа-действия. Учитель в формате урока превращается в режиссёра, а школьники становятся актёрами, разыгрывающими языковые сцены-миниатюры.

Следует отметить, что на начальном этапе лексика запоминается лучше всего, когда значения слов продемонстрированы наглядно, например, при помощи ярких картинок, выразительных жестов и мимики или предметами. Поскольку у школьников развита преимущественно образная память, средства наглядности служат не столько для раскрытия значения слова, сколько для его запоминания. Здесь возможно использование таких

вспомогательных средств, как игрушки, рисунки, реальные предметы, которые в большом количестве демонстрируются детям на занятии. Далее школьники вместе с преподавателем несколько раз чётко произносят эти слова, употребляя их в соответствующих контекстах, чтобы зафиксировать, «зацементировать» их в памяти. Кроме этого, можно попросить школьников нарисовать, изобразить на бумаге изучаемые слова, ведь доминирующим и любимым детьми видом творчества в данном возрасте является рисование [1].

Следовательно, творческий потенциал ребенка должен быть максимально использован в процессе обучения его лексике английского языка. Этим и объясняется использование на уроках большого количества заданий на произношение слов, их обыгрывание, раскрашивание, вырезание и наклеивание, обведение по точкам при отработке изучаемых слов, что, безусловно, поможет школьникам лучше усвоить языковой материал.

Использованная литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997.
2. Vale & Feunteun. Teaching Children English. Cambridge, 1998.
3. Методика начального обучения иностранным языкам./Под ред. Карпова И.В. и Рахманова И.В., М., 1957.

Секция 3. ВОПРОСЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Е.М. Ямакаева (г. Бирск)

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В XXI веке английский язык играет одну из главных ролей в жизни ученика. Современный ученик должен обладать различными видами компетенций: коммуникативной, информационной и другими. Одной из значимых компетенций является учебно-познавательная компетенция. Современный ученик должен уметь ставить цель и организовывать все способы ее достижения, уметь планировать, анализировать, оценивать свои успехи в учебно-познавательной деятельности, уметь задавать вопросы, отыскивать причины каких-либо явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме [2].

Он должен уметь ставить задачи и выдвигать гипотезы, выбирать подходящие способы, приборы и оборудование, описывать результаты, формулировать выводы, уметь устно или письменно излагать результаты своего исследования при помощи компьютерных средств и технологий. Все эти умения являются составляющими учебно-познавательной компетенции [3]. Учебно-познавательная компетенция – это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Учебно-познавательная компетенция включена в состав коммуникативной компетенции ученика. Ее формирование должно состояться согласно стандартам среднего (полного) образования и ФГОСу по иностранному языку. Овладение человеком учебно-познавательной компетенцией называется познавательной компетентностью, формирование которой является педагогическим процессом, и результат данного процесса зависит как от ученика, так и от учителя [1].

Существуют такие способы формирования учебно-познавательной компетенции, как проектная методика, «петля обучения», модульное обучение, проблемное обучение, ролевая игра, игровые технологии и нетрадиционные виды уроков.

Каждый из этих методов способствует формированию и развитию основных психических познавательных процессов (памяти, внимания, мышления, восприятия), становлению таких умений, как анализ, синтез, и развитию творческой самостоятельности учащихся. Кроме этого, такие способы создают положительную мотивацию у учащихся, вызывают интерес, что делает обучение высокоэффективным. Все вышеперечисленные способы формирования учебно-познавательной компетенции оказывают эффективное воздействие на ученика с применением информационно-коммуникационных технологий [1].

В современном мире, в мире развивающихся информационных технологий ИКТ играет очень важную роль в становлении учебно-познавательной компетенции, так как основным источником информации является Интернет. Также в школах появились проекторы, интерактивные доски, специальные обучающие программы, мультимедийные учебники и возможность создания видео-мостов через скайп. ИКТ способствуют повышению качества знаний, формированию и развитию коммуникативной компетенции и мотивации к изучению английского языка, созданию благоприятных условий для лучшего взаимопонимания учителя и учащихся, их сотрудничества в учебном процессе, эффективному усвоению учебного материала [1].

Мы проходили практику на факультете иностранных языков на первом курсе. При прохождении практики нами активно использовались такие способы формирования учебно-познавательной компетенции, как проектная методика, проблемный подход, нетрадиционные виды урока, ролевая игра и «петля обучения». В качестве примера рассмотрим наше языковое мероприятие, посвященное всем пройденным за время практики темам: «Daily Routine», «Domestic Chores», «How to Organize Your Time Wisely». За неделю до мероприятия группа, состоящая из десяти человек, была поделена на две команды. Каждой из групп было предложено составить проект по одной из пройденных тем и даны инструкции по созданию данных проектов. Учащимися были выбраны темы: «How to Study Effectively» и «How to Do Things All around the House». Учащиеся собирали информацию, данную в Интернете, обращались к уже имеющимся знаниям, работали с различными источниками информации, были вовлечены в поиск новых знаний, у учащихся сформировалось собственное мнение и взгляд на предмет исследования. Таким образом, у учащихся активно развивалась учебно-познавательная компетенция: формировалось умение работать с информацией, с текстом на английском языке (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации в англоязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы.

Мероприятие, которое называлось «Let's Help Mr. Lazy Bones», было проведено в виде нетрадиционного вида урока – урока-соревнования,

что способствовало проявлению большего интереса к уроку, использованию коллективных форм работы, развитию умений и навыков самостоятельной работы, активизации познавательной деятельности учащихся.

Одним из заданий была работа с текстом. В этом задании группам предлагались тексты «Tips for a daily activity routine» и «Tips To Help You Start A Daily Routine» для поискового чтения. Учащиеся читали тексты, анализировали их, выделяли главную идею текста, данные в тексте советы, обсуждали их в группах и капитан группы обобщал все идеи и высказывал их. Таким образом, данный вид познавательной деятельности способствовал развитию таких способностей как анализ текста, выделение нужной информации, сравнение идей, обобщение идей, устное изложение своих идей и формулировка вывода.

Группами были представлены проекты на заданные темы: «How to Study Effectively» и «How to Do Things All around the House» с использованием презентации на мультимедийном проекторе. Высказывания были поделены между пятью участниками, каждый из которых высказал свою идею, подкрепленную слайдами; в конце был сделан вывод. Таким образом, использование компьютера придало проекту больший динамизм. Ребята сами набирали тексты своих сочинений на компьютерах, учились работать с текстовыми и графическими редакторами, совершенствовали навыки работы на компьютере, осваивали использование электронных версий англо-русских и русско-английских словарей. У учащихся появилась практическая возможность использовать знания и навыки, полученные на уроках информатики. Что же касается учебно-познавательной компетенции, у учащихся формировались навыки письменно и устно излагать результаты своих исследований по предложенной теме, анализировать многочисленные источники информации и выявлять более нужную и важную информацию.

Одним из заданий, способствующих формированию учебно-познавательной компетенций, было просмотр видео под названием «Time Killers» и обсуждение в группах, что отвлекает студентов от учебы и другие вопросы, подготовленные нами заранее. В задачи студентов входило высказать все свои идеи, обобщить и сделать вывод по просмотренному видеоматериалу и по идеям других участников. Следовательно, учащиеся учатся различать иноязычную речь на слух, анализировать ее, высказывать свои идеи по данной теме, сравнивать их с идеями, данными в видеофрагменте, обобщать и делать выводы.

Таким образом, виды познавательной деятельности, такие, как проектная деятельность, проблемный подход, поисковое чтение, нетрадиционные формы урока и ролевые игры с использованием ИКТ на уроках английского языка, доказывают успешность формирования учебно-познавательной компетенции в процессе обучения иностранному языку.

Использованная литература

1. Литонина Н.В. Формирование учебно-познавательной компетенции школьников средствами иностранного языка // ИЯШ. - 2012. - №6. - С.69-74.
2. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://festival.1september.ru/articles/597238/>
3. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.scienceforum.ru/2013/82/4522/>

А.Ю.Бакирова (г.Ташкент)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрен вопрос применения компьютерной технологии обучения, при правильной организации позволяющих изменить процесс обучения, резко уменьшив объем аудиторного времени с одновременным углублением профессиональной подготовки.

Процесс внедрения компьютерной технологии в образование – это процесс образовательной инновации, который охватывает последовательность действий, посредством которых знания предмета, методики и педагогики переводятся в иную реальность, которой является профессиональная личность выпускника и которая имеет существенное социальное значение. Практическая реализация профессиональной направленности подготовки специалистов в настоящее время требует на всех этапах образования предусматривать следующие качественные характеристики учебных программ:

- Гибкость.
- Интеграцию обучения, наличие межпредметных взаимосвязей и взаимосвязей образовательных циклов.
- Дифференциацию, разработку различных вариантов обучения.
- Гуманизацию обучения; гармонизацию взаимодействия обучающихся и обучаемых.
- Ориентацию программы на продуктивный результат.

Всё перечисленное может быть оптимизировано за счет внедрения компьютерной технологии обучения.

Особая роль принадлежит компьютерной технологии для формирования таких профессионально важных качеств (ПВК) специалиста, как:

- мыслительные способности: стратегическое мышление; динамичность и нестандартность мышления;
- организаторские способности: принятие оптимального решения в конкурентной среде; умение работать в составе сбалансированной творческой команды, умение ладить, договариваться с людьми;
- коммутативные способности: быстрота реакции во взаимодейст-

вии с людьми; перцептивные умения и навыки; профилактика конфликтов и поиск компромиссов;

- личные качества: ответственность и инициативность; мотивация к достижению целей; вера в успех; устойчивость в ситуации риска и стрессов.

Компьютерные технологии обучения позволяют осуществить разработку экспертно - обучающих систем оценки знаний, умений и навыков, в основу таких экспертных систем должны быть положены принципы теории поэтапного формирования умственных действий и умений, а при правильной организации позволяет изменить процесс обучения, резко уменьшив объем аудиторного времени с одновременным углублением профессиональной подготовки.

Учебно-методические комплексы управления качеством подготовки включают в себя следующие задачи:

- Формирование эталонов качества подготовки специалистов.

- Разработку средств контроля на базе эталонов качества.

- Разработку, проведение процедуры сравнения достигнутого уровня подготовки с эталоном качества.

- Выработку системы управляющих воздействий условиями и факторами, определяющими достигнутое качество, с целью минимизации обнаруженных отклонений.

Главным требованием к разработке целей и задач воспитания является диагностичность, т.е. вполне определенное (однозначное) описание целей, способов их выявления, измерения и оценки. При этом диагностичное задание целей становится возможным, когда используемые понятия удовлетворяют следующим требованиям:

1. Они точно определены, т.е. настолько точно описаны их признаки, что всегда понятие соотносится с его объективным проявлением.

2. Проявления и факты, обозначаемые понятием, обладают категорией меры, т.е. их величина поддается прямому или косвенному измерению

3. Результаты измерения могут быть соотнесены с определенной шкалой, т.е. соответственно оцениваться.

При проектировании качественных технологий обучения выделяется семь инвариантных видов деятельности, реализующих одну функцию и имеющих одну цель, и называем их функциональными блоками проектирования или просто блоками. Это блоки целей, содержания, средств, методов и организационных форм технологического обеспечения, контроля, коррекции и управления. Каждый из этих блоков – сложное образование интегрального характера. Действия и операции каждого блока ориентированы на достижение конечного результата определенного уровня качества. Вся человеческую деятельность можно рассматривать как выпол-

нение последовательности алгоритмов, которая составляется из готовых блоков, заложенных генетически.

Структурно-функциональная характеристика каждого блока основывается на предложенном А.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, Т.В.Габай подходе, в соответствии с которым в любой деятельности можно выделить ряд инвариантных единиц анализа, благодаря использованию которых можно достаточно полно описать любой вид деятельности. К таким единицам относятся субъект деятельности, её предмет, продукт (результат), процедура и средства.

Появление компьютеров, как в свое время и книгопечатания, должно увеличить долю личного вклада, индивидуальных усилий в процессе обучения.

Дидактические принципы в компьютерном обучении должны быть теми же, что и в обычном образовании:

- от простого к сложному;
- от внешних действий к внутреннему осознанию (учить не на правилах, а на примерах или индуктивный метод познания);
- формирование постепенно усложняющихся ассоциаций;
- наглядность (визуализация, анимация);
- проблемность (обучение, как последовательность решения постепенно усложняющихся задач и проблем);
- мотивация (заинтересованность, внутренняя потребность в решении проблемы, игровые формы);
- доброжелательность (постоянная готовность оказать помощь и поддержку, стиль изложения, удобство интерфейса);
- доступность информации (информационные сети);
- целостность восприятия предмета (обучаемый должен понимать направленность обучающего процесса: для чего, с какой целью решается та или иная задача, доказывается теорема, постоянно держать в голове общий план изучаемого курса);
- подтверждение (желательно немедленное) правильных действий и корректное исправление неправильных.

При этом многие принципы компьютерного обучения реализуются в более полном объеме, чем при обычном обучении (наглядность – анимация; удобство и доступность информации – сети, гипертексты; быстрота математических расчетов, численных экспериментов; получение подсказок – немедленное подтверждение; использование игровых форм обучения).

Применение компьютера в обучении (так же как и обучение без компьютера) должно ориентировать студента на индивидуальную самостоятельную работу, когда знания, умения и навыки являются результатом личных, творческих усилий, размышлений, решения задач и проблем, чтобы сформировать специалиста, подготовленного к жизни, специалиста, внут-

ренней сущностью которого является целостный и творческий взгляд на мир, а внешней направленностью действий – неустанное и последовательное разрешение постоянно возникающих проблем. Поскольку отсутствие таких качеств и составляет сущность кризиса образования, культуры и общества в целом.

Использованная литература

Борисова Н.Б. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества его и гуманистической направленности вузовской подготовки. - Наб. Челны. 2006. - 176 с.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991.-208 с.

Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: «Школа-Пресс», 1994. – 205 с.

О.М.Буртасенкова (г.Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ INSTAGRAM В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Различные средства электронной коммуникации заняли прочное место в современном образовании. Существует необходимость в постоянном отслеживании технологических новинок для их успешного применения в создании актуальных методических разработок.

Сейчас все большую популярность приобретает программа Instagram. Данный сервис используется для моментального обмена фотографиями, сделанными мобильными устройствами. При установлении специальной программы для iPhone или Android пользователь может делать фотографии со своего телефона или планшета. Программа Instagram формирует социальную сеть, в которой общаются универсальным языком фотографий, где можно делать фотозаметки, оставлять комментарии, ставить “лайки”¹ и т.д. Instagram предоставляет пользователю возможность редактирования изображений, с помощью набора фильтров, прежде, чем пользователь опубликует их в сети. Самое главное преимущество: публикуя фото в этой программе, можно автоматически делать кросспост² в такие программы как Twitter, Facebook, Foursquare.

Мы считаем, что использование данной программы виртуального общения на занятиях по иностранному языку может существенно повысить

¹ «Лайк» – отметка о предпочтении той или иной фотографии.

² «Кросспост» – умышленное автоматическое или ручное помещение одной и той же статьи или ссылки в разные форумы, блоги.

интерес к изучению предмета. Для исследования эффективности применения Instagram на занятиях нами был проведен следующий эксперимент.

Среди студентов нескольких групп была проведена игра. В каждой игре принимали участие по 2 группы студентов. Каждому студенту в группе, давалось домашнее задание подготовить небольшой рассказ или о достопримечательности или о личности из 5-6 предложений. Кроме этого, каждый участник должен был подготовить фотографию страны и фотографию достопримечательности или личности. В каждой команде назначался администратор, которому остальные участники команды пересылали по электронной почте свои задания. Цель администратора была в своевременном выявлении схожих загаданных описаний и устранении повторов.

Перед игрой происходила встреча администраторов обеих групп и обмен их контактной информацией, для быстрого нахождения друг друга в Instagram.

В начале игры первая команда отсылает фото флага страны или обозначение страны на карте – это является подсказкой того, где находится загаданный объект или где родилась знаменитая личность, а в комментарии выкладывается описание.

Вторая команда, получив задание, сначала прочитывает его: каждый раз выбирается новый студент для прочтения описания, остальные студенты информацию воспринимают на слух. Затрагивается такой вид речевой коммуникации как – аудирование, который играет важную роль в процессе общения.

Чтобы отгадать задание, студенты первой группы задают в Instagram вопросы на английском языке второй группе. В некоторых моментах участники одной группы при задержке ответов начинают так же в письменной форме подгонять вторую группу или эмоционально реагировать на неправильное написание слов или терминов, а так же одобрительно комментировать правильные ответы (особенно это свойственно экстравертам) – то есть происходит живое online общение. В конце каждого выполненного задания высылается фотография знаменитой личности или достопримечательности, о которой шла речь.

Таким образом, было привлечено внимание как экстравертов, для которых присутствует элемент живой и новой игры, так и интровертов, которым дается время на раздумье и обдумывание вопросов и ответов.

В данной игре мы имеем дело с технологией “Edutainment”. Edutainment – неологизм, состоящий из двух английских слов *education* и *entertainment*, что обозначает образование и развлечение одновременно или обучение во время игры. Как отмечает Н.А. Кобзева, «познавательный процесс не обязан проходить в формальной (зачастую скучной) обстановке, а способен превратиться в полезное развлечение с приобретением знаний одновременно» [1:193].

Существуют два пути применения технологии “Edutainment”. Первый путь может рассматриваться как способ восприятия процесса обучения в виде развлечения. Этот способ достаточно разнообразен и может включать в себя всё, что так или иначе можно самостоятельно использовать в образовательных целях.

Второй путь подразумевает под собой «способ передачи информации и навыков тем, кто на это не слишком мотивирован. Здесь развлекательность рассматривается как способ подсластить пилюлю» [2]. Данный способ связан со специально разработанными компьютерными играми, развлекательно-образовательными телепередачами и с определенными педагогическими приемами как частью учебного процесса. Именно этот путь и реализовывался в предложенной нами игре, с программой Instagram.

Технология обучения “Edutainment” дает возможность получать знания новым интересным путем, мотивируя при этом студентов с разными способностями к приобретению новых знаний.

D. Buckingham и M. Scanlon считают, что данная технология «полезна на многих уровнях, в силу креативных подходов к организации обучения студентов, которые желают учиться, так как они могут видеть практические результаты своей деятельности» [3]. Один из сторонников Edutainment в России. Д. Перушев отмечает: «Edutainment – это передача знаний, возможность узнать что-то новое из достоверных источников, а не альтернатива академическому образованию. Она работает в любой возрастной группе и подвержена моде. В зависимости от конкретного события может перевешивать либо развлекательная, либо образовательная часть, главное, чтобы был этот «микс» [4]. Технология Edutainment характеризуется внедрением современных форм развлечения в систему традиционных лекций, занятий, семинаров и мастер-классов, так как без настольных, компьютерных и видео игр, фильмов, музыки, веб-сайтов, мультимедийных программ уже представляется невозможным современное обучение и общение.

Средства электронной коммуникации создают новую сферу информационной культуры, в которой реализуется деятельность современного общества. Перед образованием стоят задачи создания конкурентоспособной и успешной личности в электронной информационной среде, поиск решения этих задач кроется в среде информационных, компьютерных и сетевых дисциплин. Преподавание иностранных языков в настоящее время не может оставлять без внимания современные средства виртуального общения в сети Интернет, поскольку именно они могут быть использованы в создании и развитии мотивации к обучению.

Среди программ виртуального онлайн общения программа Instagram, популярность которой стремительно увеличивается, может рассматриваться не только как модное фотоприложение, но и при правильном подходе,

послужить одним из инструментов в формировании мотивационной основы у студентов при обучении диалогической речи.

Использованная литература

1. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения [Текст] / Н.А. Кобзева // Ярославский педагогический вестник [Текст]. – 2012. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.192–195.
2. Сакоян А. Наука без скуки [Электронный ресурс] / А. Сакоян // Полит.ру [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://polit.ru/article/2011/07/29/edutainment/>, свободный. – (Дата обращения: 08.04.2013).
3. Buckingham D., Scanlon M. Selling learning: towards a political economy of edutainment media [Текст] / D. Buckingham, M. Scanlon // Media, Culture and Society [Текст]. – 2005. – № 4. – Vol. 27. – P. 41-58.
4. Перушев Д. Уроки словообразования // ConNews.ru – кадровый онлайн менеджер для медиа. Портал с инновационной системой рейтингования журналистов и их работ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-541891.html?page=13>. – (Дата обращения: 08.04.2013).

Ф.М.Гарипова, Ю.З.Рызванова (г.Уфа)

ОБУЧАЮЩАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРОГРАММА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно, современная цель обучения иностранным языкам – формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Лингвистическая компетенция, входящая в ее состав, безусловно, является основным компонентом, без формирования которой вербальная коммуникация не представляется возможной.

Одним из эффективных средств формирования лингвистической компетенции на начальном этапе является обучающая компьютерная программа «Enjoy Listening and Playing» к УМК М.З. Биболевой, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубаневой «Enjoy English».

Лингвистическая компетенция в первую очередь предполагает знание лексики и умение использовать ее в речи. Поэтому мы рассмотрели содержание данной компьютерной программы с точки зрения формирования лексических навыков.

Все упражнения, представленные в программе, относятся к 3 этапам работы над языковым материалом: этапам ознакомления, тренировки и контроля. На первом этапе учащиеся знакомятся с новой лексикой через различные виды семантизации и далее через прослушивание текстов и диалогов. На втором этапе дети выполняют различные тренировочные упражнения, способствующие формированию у них навыка использования изу-

чаемой лексики в речи и узнавания ее в рецептивных видах речевой деятельности. На этапе контроля учитель проверяет усвоение новой лексики учащимися.

В качестве примера рассмотрим приемы работы с новым лексическим материалом на примере обучающей компьютерной программы «Enjoy Listening and Playing» для 4 класса.

№	Приемы	Примеры заданий	Примечание
Ознакомление			
1.	Ознакомление через наглядность	На экране изображены комнаты в черно-белом цвете. Диктор произносит слово, и эта комната становится цветной. Учащиеся должны догадаться о значении слова.	Прием используется при ознакомлении со словами, обозначающими конкретные предметы, их размеры, цвет, конкретные действия и пр.
2.	Ознакомление через контекст	Прослушайте рассказ Мэг и догадайтесь, чем любят заниматься члены ее семьи в субботу и воскресенье	Прием используется при ознакомлении со словами, контекст употребления которых однозначен, понятен или легко выводим.
Тренировка			
1.	Проговаривание слова, словосочетания и предложений за диктором (для отработки звуковой формы).	Слушайте, повторяйте в паузы и запомните.	Упражнение выполняется хором, однако возможно вторичное прослушивание для индивидуального громкого проговаривания, а для остальных – про себя.
2.	Составление диалогов и рассказов, аналогичных услышанным.	Прослушайте разговор Билли и Тайни и составьте аналогичный диалог. Прослушайте описание комнаты Саймона и опишите ее, используя обороты There is/	Прием используется для закрепления новых лексических единиц и речевых структур.

		There are	
Контроль			
1.	Сопоставление	Сопоставить слова и картинки по теме «Спорт»	Учащиеся перетаскивают слова на доске к соответствующим картинкам.
2.	Вставить пропущенные буквы в новые слова	Вставьте пропущенные буквы в слова по теме «Дом, квартира»	Задание направлено на проверку усвоения новых лексических единиц, а также на развитие орфографической грамотности.
3.	Заполнение пропусков	Прослушайте стихотворение и перетащите конец предложений к их началу. Прослушайте рассказ Димы и вставьте пропущенные слова в текст.	Задание направлено также на формирование навыков аудирования.
4.	Запись слова	Нажмите на картинку. Вы услышите слово, которое вы должны написать под этим изображением.	Это задание направлено на проверку орфографической грамотности. Это задание можно задать учащимся на дом, чтобы каждый из них мог его проделать самостоятельно.
5.	Установить порядок предложений	Прослушайте стихотворение и пронумеруйте предложения по порядку. Прослушайте диалог между Джил и Эндрю и поставьте реплики по порядку.	Задание развивает навыки аудирования и память.
6.	Использование песни на уроке	Прослушайте песню и запомните слова. Перетащите предложения к соответствующим	Использование песни может использоваться для введения или закрепления лексиче-

		шим картинкам. Затем посмотрите на картинку допишите предложение.	ских единиц. Происходит развитие памяти учащихся.
7.	Сгруппировать слова	Прослушайте рассказ Мэг о своей семье и распределите слова на две группы, перетасовав их в две рубрики: «Family» и «Activities».	Проверяется усвоение лексики и происходит тренировка навыков аудирования.

В рассматриваемой нами программе реализуется *принцип комплексности*, что находит свое отражение в следующем:

- Семантизация новых лексических единиц достигается через использование такого вида речевой деятельности, как аудирование текстов, диалогов и монологов. Например, прослушайте рассказ продавца и скажите, что вы можете купить в магазине одежды. На экране изображен магазин одежды, и когда диктор называет новые слова, названные предметы одежды увеличиваются.

- Формирование лексических навыков, несомненно, идет параллельно с формированием фонетических навыков, так как невозможно ввести новые лексические единицы, не соблюдая правила произношения, не обращая внимания на правила чтения новых слов. В интерактивном приложении мы можем увидеть связь лексики и фонетики в заданиях на тренировку звуков. Различные звуки отрабатываются в словах по новой лексической теме. Например, в разделе по теме «Одежда» звук [əu] отрабатывается в словах clothes, coat. В разделе по теме «Времена года, погода» звук [i] отрабатывается в словах spring, winter, windy.

- Связь лексики и грамматики можно проследить в заданиях, где отрабатываются грамматические структуры there is/ there are, предлоги, грамматические времена (Present Simple, Past Simple, Future Simple), степени сравнения прилагательных. Весь тренировочный этап лексических упражнений тесно связан с использованием грамматического материала. Например, на этапе контроля учащиеся должны составить предложения, используя предлагаемые в задании слова. Дети выбирают слова, используя порядок слов, требуемый для утвердительных, отрицательных и вопросительных предложений. Таким образом, происходит отработка различных типов предложений.

- Тренировка умений письма происходит на основе изученных лексических единиц. Графика и орфография отрабатываются в заданиях

«Вставьте пропущенные слова» и «Впишите пропущенные буквы в слова». Данные задания выполняются на этапе контроля усвоения лексических единиц.

•Формирование продуктивных навыков использования лексики, а также развитие рецептивных навыков ее узнавания происходит при формировании умений чтения. Учащиеся многократно отрабатывают новые лексические единицы, читая их за диктором изолированно и во фразах, а также в текстах диалогов и монологов.

Анализ обучающей компьютерной программы «Enjoy Listening and Playing» позволил нам отметить следующие ее достоинства:

✓весь материал, представленный в данной учебной программе, направлен на закрепление материала, изложенный в других компонентах УМК, а именно в учебнике и рабочей тетради;

✓содержание интерактивного приложения структурировано в соответствии с санитарными нормами работы с интерактивной доской (15-20 минут);

✓присутствует принцип обратной связи. Учащиеся, выполнив задание, нажимают значок проверки «Check» и сразу же могут видеть результат. Такой вид самоконтроля не травмирует психику учащихся, и у детей не возникает чувства страха сделать ошибку;

✓соблюдаются дидактические и методические принципы: от простого к сложному, устного опережения, комплексности, усвоения лексики во фразе.

✓яркая красочная наглядность, сюжетная основа материала.

Чтобы доказать на практике эффективность данной программы, нами было проведено экспериментальное обучение среди учащихся 4-х классов. Суть эксперимента заключалась в том, что в экспериментальной группе в течение 6 недель обучение с целью формирования лексических навыков проходило с использованием обучающей компьютерной программы «Enjoy Listening and Playing». Проведя диагностирующий, промежуточный и контрольный срезы, мы увидели положительную динамику результатов в экспериментальной группе. Качество выполненной работы повысилось с 77% до 100%.

Таким образом, использование обучающей компьютерной программы к УМК «Enjoy English» способствует более эффективному формированию лексических навыков учащихся на начальном этапе обучения.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В связи с сокращением количества аудиторных часов, отведенных на изучение иностранного языка (далее ИЯ) в программах нового поколения, преподаватели вынуждены искать новые подходы к обучению студентов ИЯ. Особого внимания требует такой аспект, как внеаудиторное чтение, один из источников, способствующих активному пополнению словарного запаса обучающихся. Не секрет, что в системе среднего образования не всегда данному виду самостоятельной деятельности уделяется должное внимание. Но этот аспект продолжает оставаться одним из существенных в высшей школе как один из видов самостоятельной работы студентов для ознакомления с профессионально-ориентированным текстом и усвоения профессиональной терминологии. При этом двустороннее взаимодействие Преподаватель – Студент – Преподаватель полностью не отвечает указанным требованиям, поскольку в процесс не включается вся группа обучающихся.

Цель подхода – включить в активное усвоение лексики всю аудиторию.

Задача подхода на первом этапе состоит в совершенствовании умений студента подобрать материал самостоятельно из различных источников на заданную тему, включая интернет-ресурсы. Затем следует проработка лексического материала вплоть до активного его усвоения, что проверяется согласно традиционному режиму взаимодействия: Преподаватель – Студент – Преподаватель.

На втором этапе вовлекается в работу вся группа обучающихся. Студент готовит устное изложение-презентацию прочитанного материала. В процессе изложения аудитория записывает и овладевает лексическим материалом, представленным визуально в виде слайдов (Power Point). Ведется запись ключевых слов и выражений. После этого прослушивается устное сообщение подготовленное студентом. Затем проверяется усвоение прослушанного путем опроса студентов преподавателем или самим докладчиком по предварительно подготовленным докладчиком вопросам (comprehension check), что определяется уровнем владения ИЯ студентом. Таким образом, осуществляется более широкое взаимодействие: Преподаватель – Студент – Преподаватель – Студент – Аудитория – Преподаватель. Устное сообщение студента и проработка лексического материала не должна превышать 10-12 минут, поэтому требует тщательной предварительной подготовки. Этот вид деятельности можно представить как конкурс профессиональных презентаций и следует уделить этому отдельное занятие. Все зависит от наполненности группы.

Заключительный этап предусматривает контроль преподавателем усвоенного материала с последующей коррекцией ошибок докладчиков в виде дополнительных упражнений в качестве самостоятельной работы, выполняемых студентами. Как правило, это трансформационные упражнения. Однако следует учесть, что при этом подходе нагрузка на преподавателя значительно возрастает.

Данный подход апробирован и работает практически на всех уровнях овладения ИЯ студентами, начиная с Elementary level (A2), способствуя совершенствованию в том числе таких аспектов, как говорение, письмо и аудирование.

В.В.Шестаков, С.В.Малявина (г.Бирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР СЕРИИ “THE SIMS”

В статье говорится о способе самостоятельного изучения лексики с помощью компьютерной игры “The Sims 2”, даётся объяснение, почему именно эта игра наиболее эффективна в изучении лексики, приводятся соответствующие примеры.

The article reveals the productive ways of vocabulary learning by means of the computer game “The Sims 2”. The detailed analysis and explanation why this computer game is effective in vocabulary learning are given. The necessary examples are pointed out.

Эффективное обучение лексике является одной из основных задач учителя английского языка. Причём, перед преподавателями стоит ряд проблем, которые могут препятствовать освоению лексического материала: какие слова и выражения выбрать, как подать материал, чтобы было интересно и увлекательно, как достичь перехода новой лексики из пассивного в активный словарный запас, как объяснить значение реалий, несущих в России и мн. др.

В данном случае полезным способом «обучения» английской лексике станет английская версия компьютерной игры «The Sims 2» или более новая “The Sims 3”. Слово «обучение» взято в кавычки не случайно, потому что ученик, играя в “The Sims 2”, в большей степени сам осваивает новые слова и выражения в процессе игры, при этом проводя время за увлекательным занятием с комфортом и желанием, что самое главное.

В чём заключается суть данной игры? «The Sims 2» — видеоигра в жанре симулятора жизни. Игроку под контроль по его собственному решению даётся (или можно создать самому) 1 или несколько симов ((так в игре зовут людей; более правильный (лицензионный) перевод — персонажи, подопечные, виртуалы), о которых он должен заботиться всеми способами и средствами, чтобы они росли развитыми, довольными, богатыми и продолжали свой род — собственно, от игрока требуется добиться того же,

чего добивается каждый человек в реальной жизни, в несколько абстрактном виде (2). Это и является основным преимуществом данной игры перед другими. Шутеры (англ. *shooter* — «стрелялка») могут обогатить словарный запас игроков всеми видами оружия и боеприпасов, но в повседневном общении данные слова едва ли будут полезными. Стратегии со средневековой тематикой так же, в лучшем случае, обогатят Ваш вокабуляр лексическими единицами, связанными с историей и, в частности, тактикой ведения боя. Симулятор жизни практически полностью воссоздаёт тот реальный мир, в котором человек пребывает каждый день: семья, школа, дом, работа. Ваши подопечные, симы, точно так же, как и Вы, готовят еду, ходят на свидания, поднимаются вверх по карьерной лестнице, активно занимаются любимыми видами деятельности и даже организуют свой собственный бизнес.

Второй особенностью является аутентичность лексики, используемой в игре (хотя, некоторые из слов являются американизмами). Многие слова и выражения использованы в своём разговорном варианте. К примеру, слово *'roommate'* представлено как *'roomie'* (AmE), нейтральному варианту *'to go out'* иногда можно встретить соответствие в виде сленгового выражения *'to boogie down'* (пер. «смотреться», «прошвырнуться»). Конечно, большинство слов представляет собой нейтральные общепотребимые выражения, но динные примеры и многие другие способствуют развитию, так называемого, чувства языкового стиля.

Как уже было сказано, «The Sims 2» включает все сферы жизни человека. В связи с этим разнообразие семантических полей, которые охватывает игра представляет собой лексику по следующим темам (в скобках даны примеры слов и выражений): путешествия (*'scenery'*, *'to take a break'*, *'a beach hammock'*, *'to enjoy the great outdoors'*, *'to savour every second'*), еда (*'to have a snack'*, *'chips'*, *'juice'*, *'cookie'*, *'instant meal'*, *'mac and cheese'*, *'spaghetti'*, *'Santa cookie'*, *'gelatin'*, *'cereal'*, *'toaster pastry'*, *'TV dinner'*), университет (*'to graduate with honours'*, *'to uphold the university's reputation'*, *'fraternity'* (AmE), *'sorority'* (AmE), *'to escape the craziness of campus life'*), бизнес (*'bargain'*, *'to launch business'*, *'toy store'*, *'clothing store'*, *'entrepreneurial career'*, *'loiterer'*), внешность (*'complete makeover'*, *'to feel ragged round the edges'*), мебель (*'living chair'*, *'barstool'*, *'living lounge'*), профессии (*'obedience trainer'*, *'matchmaker'*, *'repairman'*, *'nanny'*, *'butler'*, *'bartender'*) а также отдых, карьера, погода, одежда, семья, чувства, квартира, спорт, кино, компьютер, животные, хобби, магия и мн. др. Все предметы (к примеру, мебель) представлены наглядно. Картинки к вещественным понятиям представлены в магазине, а значения каких-либо действий можно узнать – достаточно кликнуть, и Вы увидите, что будет делать Ваш сим. Таким образом, Вы сможете узнать значения новых слов без обращения к переводу в словаре.

Стоит учесть, что игра основана на западном образе жизни в силу того, что создана она была за рубежом. Методисты отмечают, что ученики должны получать необходимую информацию, а вместе с ней и запас слов, отражающих европейский опыт общения (Соловова:82). Так обучаемые могут узнать о строгом соблюдении комендантского часа, важности постоянного присмотра за ребёнком (если ребёнок остаётся дома один, то автоматически вызывается няня, в противном случае органы опеки лишают родительских прав). Можно также узнать о строении типичного европейского дома (кухня находится на первом этаже, спальня – на втором). Поэтому, кроме обучения лексике включается социокультурный компонент, который, согласно С. Г. Тер-Минасовой, является не менее важным, чем превосходное владение иностранным языком.

Несмотря на то, что в «The Sims» словарный багаж достаточно велик, при постоянном обращении к игре можно заметить, что слова и выражения начинают повторяться или Вы привыкаете к обычным повседневным действиям и запоминаете то, что ещё на ранних этапах было неизвестно. Благодаря такому повторению достигается прочное закрепление лексики и её переход в активный запас. Более того, если Ваш сим, к примеру, усовершенствует свои навыки кулинарии, ему будут доступны всё новые и новые блюда, а значит, новые слова и выражения для запоминания и использования.

В завершение отметим, что игры серии «The Sims» всегда пользовались большой популярностью (согласно статистике это самая продаваемая игра в мире), поэтому многие ученики уже наверняка знают о данной игре, но стоит только установить её английскую версию (более того, если Вы изучаете какой-либо другой язык, Вы также можете установить игру на данном языке), как обычное развлечение становится эффективным способом изучения английских слов и выражений.

Использованная литература

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Базовый курс]. – М., 2003.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
3. Википедия – свободная энциклопедия: [Электронный ресурс]. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/The_Sims_2. (Дата обращения: 15.05.2013).

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности.

Учебная деятельность может быть интенсифицирована путем усиления ее внешней и внутренней мотивации. К внешним мотивам относятся стремление улучшить свои позиции и повысить свой авторитет в группе, желание обрадовать своих родителей хорошими успехами в учебе. Все это весьма действенные мотивы, для которых общим является то, что они вытекают не из внутренних потребностей, которые не возникают в процессе учебной деятельности, а обусловлены опосредованными факторами. Внутренняя же мотивация обусловлена потребностями, которые возникают в процессе той или иной учебной деятельности.

Мотивация учебной деятельности означает психическое состояние, в котором реализуется отношение обучаемого к учебе. Для раскрытия сущности мотивации необходимо уяснить себе, что она заключается в сознании полезности и необходимости данной деятельности для достижения определенной цели, осуществление которой удовлетворяет определенную потребность. Помимо осознания необходимости и полезности деятельности, мотивация обусловлена также чувством удовлетворения, получаемого от самого процесса выполнения действия и достижения его цели.

Для того чтобы заинтересованность превратилась в мотивацию действий, недостаточно говорить о ее эмоциональной основе. Необходимым элементом является включение внимания, с помощью которого мобилизуется (активизируется) деятельность человека. При наличии осознанных потребностей деятельность человека приобретает не только целесообразный, но и целенаправленный характер. Таким образом, в структуру мотивации входят чувство удовлетворения, получаемого от самого процесса выполнения действия и антиципация этого чувства, которое может возникнуть после достижения поставленной цели.

Мотивация учебной деятельности включает в себя три последовательных действия. Первое действие – это выделение объекта мотивации и формулировка той стороны процесса, которая должна находиться в фокусе особой эмоционально-волевой активности обучаемого. Второе действие – определение для объекта мотивации специфического вида мотивации, т.е. определения тех инструментов, которыми он мотивируется и с помощью которых создается эмоционально-волевая установка на улучшение качества обучения. В-третьих, исследуются те способы, которыми лучше всего усилить действие данных мотивов на объект мотивации. Очень важно сегодня найти оптимальную активизацию, зависящую, прежде всего, от целей обучения, затем – от уровня развития обучаемых. Обычно, говоря об

активизации обучения, имеют в виду в основном активизацию мышления обучаемого. Именно поэтому вопросы активизации чаще всего связывают с использованием элементов проблемности в обучении. Но учение – это не только работа мышления, результаты учения зависят от согласованного действия других психических процессов и проявления психических свойств человека. Поэтому пути оптимальной активизации зависят от многих причин и в решающей мере от цели обучения. Если на первом месте по значимости оказывается условие, то необходимо активизировать, прежде всего, восприятие и память; если же преобладают задачи развития, требуется активизация мышления. Но поскольку движущей силой в любом случае являются потребности, необходимо создать (вызвать) и поддерживать соответствующую мотивацию. Таким образом, практическая работа в области активизации учебной деятельности будет состоять в управлении мотивацией и психическими процессами, включенными в процесс обучения.

О.А.Хабибуллина (г. Стерлитамак)

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ

Традиционная система высшего заочного образования все более заметно отстает от быстро изменяющейся жизни. Выпускники современной системы высшего заочного образования России, входящие в складывающуюся транснациональную экономику должны обладать унифицированными кодами освоения локальных и глобальных процессов развития цивилизации и культуры. В настоящее время намечается тенденция установления моды на термин "дистанционное обучение" и "подстраивание" под него любых форм образования. Подлинно педагогическое содержание этого понятия мало кого заботит. Главной становится коммерческая сторона дела.

Дистанционное обучение - это форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся непосредственно по месту жительства или временного их пребывания возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования соответственно в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования.

При отборе содержания при ДО целесообразно пользоваться общими принципами и рекомендациями. При этом необходимо учитывать

дополнительные ограничения на объект (субъект) обучения, который может находиться на большом расстоянии и (или) иметь особый временной график жизнедеятельности, и (или) физиологическую невозможность обучаться традиционно и др. причины. Кроме того, должны быть учтены те обстоятельства, что при дистанционном обучении не по всем специальностям можно проводить подготовку специалистов. В содержании дистанционного обучения можно ориентироваться перечнем направлений подготовки специалистов и специальностей по которым получение высшего профессионального образования в заочной форме или в форме экстерната не допускается.

Основу образовательного процесса при ДО составляет самостоятельная работа в удобном месте, темпе и времени. При этом слушателям предоставляется возможность в зависимости от модели обучения (при разных вариантах обучения) общаться как с преподавателем, так и между собой. Это может происходить, как очно, так и посредством средств НИТ (электронной почты, видеоконференцсвязи, телефона).

Очевидно, что к слушателю ДО предъявляются высокие требования к личностным качествам: настойчивости, целеустремленности, честности и др. Они должны владеть основами методики и техники самостоятельной работы, самостоятельного приобретения и пополнения знаний при наивысшей мотивированности. Кроме того, для эффективного обучения они должны обладать навыками работы со средствами НИТ.

Обучение в системе ДО требует определенной готовности к обучению, т.е. стартового уровня образования (определенного начального набора знаний, умений, навыков) и, кроме того, технического обеспечения рабочего места. Как и в традиционном учебном процессе главным звеном обеспечения высокой эффективности образовательного процесса является преподаватель. Значительная специфика дидактического процесса ДО вызвала необходимость ввести в российской практике для обозначения обучающего термин "тьютор". В идеале тьютор должен демонстрировать свое умение видеть технологические, организационные, социально-экономические и социально-психологические возможности получения максимального педагогического результата. Для ДО могут быть рекомендованы методы: демонстрация, иллюстрация, объяснение, рассказ, беседа, упражнение, решение задач, заучивание учебного материала, письменные работы, повторение.

Как обстоят дела с системой диагностического обучения? Приходится констатировать, что для ДО этот блок совершенно не разработан. Эта форма получения образования не прописана в Законе "Об образовании", хотя преподавание с использованием дистанционных технологий в нем упоминается. Нет никаких законодательных актов о нормировании труда тьюторов и охране их интеллектуальной собственности и т.д. Анало-

гично обстоит дело с нормативно-правовой поддержкой слушателей, которое должно предоставлять им такой неполный перечень юридической поддержки: поступление в систему, получение итоговых квалификационных документов государственного образца, использование всех правил и льгот студентов-заочников и лиц, повышающих квалификацию в соответствии с нормативными актами и документами Правительства РФ и Минобразования РФ, выбор сроков обучения, осуществления перерывов в обучении, параллельного обучения, формирование индивидуального учебного плана на основе программ курсов, предлагаемых различными учебными заведениями, различных форм обучения, признания результатов освоения курсов, изучаемых в рамках лицензированных программ различных учебных заведений. Из сказанного следует, что срочно должно быть разработано нормативно-правовое обеспечение дистанционного обучения.

В условиях ДО повышается вероятность фальсификации обучения, а также проблемы контроля образовательного процесса на расстоянии. Поэтому требуются специальные технические средства, приемы и методики, позволяющие решить эти проблемы. В настоящее время вопрос решается бессистемно, на эмпирическом уровне.

В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого. Важно, чтобы обучаемый научился самостоятельно приобретать знания, пользуясь разнообразными источниками информации; умел с этой информацией работать, используя различные способы познавательной деятельности и имел при этом возможность работать в удобное для него время.

Можно выделить ряд характеристик, присущих дистанционному курсу, если он претендует быть эффективным:

более тщательное и детальное планирование деятельности обучаемого, ее организации, четкая постановка задач и целей обучения, доставка необходимых учебных материалов;

максимально возможная интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратная связь между обучаемым и учебным материалом, предоставление возможности группового обучения;

наличие эффективной обратной связи, позволяющей ученику, студенту получать информацию о правильности своего продвижения по пути от незнания к знанию. Такая обратная связь должна быть как кооперационной, оперативной, так и отсроченной в виде внешней оценки;

мотивация - также важнейший элемент любого курса дистанционного обучения. Для этого важно использовать разнообразные приемы и средства: структурирование курса дистанционного обучения должно быть модульным, чтобы обучаемый имел возможность четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю. Объемные модули снижают мотивацию обучения;

особенности технологической базы. Общие сведения о курсе, его назначение, цели, задачи, содержание (структура), условия приема в группы обучения, итоговые документы - эти сведения полностью открыты на сервере для ознакомления. Часто бывают открыты и сами курсы, но лишь регистрация дает право получить собственный пароль, свою Web-страницу на сервере и стать полноправным участником процесса обучения под руководством преподавателя с перспективой, при условии успешного окончания курса, получить соответствующий сертификат обучающей организации.

Успешное создание и использование дистанционных учебных курсов должно начинаться с глубокого анализа целей обучения, дидактических возможностей новых технологий передачи учебной информации, требований к технологиям дистанционного обучения с точки зрения обучения конкретным дисциплинам, корректировки критериев обученности. При планировании и разработке дистанционных учебных курсов необходимо принимать во внимание, что основные три компонента деятельности педагога, а именно изложение учебного материала, практика, обратная связь, сохраняют свое значение и в курсах ДО. Проблемой создания дистанционного обучения на данном этапе является создание концептуально нового методического материала, основанного на поэтапном восприятии информации и полном контроле знаний учащегося.

Важнейшей проблемой организации дистанционного обучения является подготовка преподавателей - координаторов таких курсов. В настоящее время ни один педагогический вуз не имеет в своих программах подготовки специалистов подобного рода. Вместе с тем, от профессионализма таких педагогов во многом зависит успех самого процесса дистанционного обучения. Следовательно, концепция дистанционного обучения должна обязательно включать в себя необходимость подготовки специалистов именно этого профиля.

Скорее всего, дистанционное обучение становится альтернативой заочной формы обучения, но лишенной его недостатков (прерывистость учебного процесса, отсутствие постоянной обратной связи, затрудненный доступ к библиотечным фондам).

Таким образом, система дистанционного образования может и должна занять свое место в системе образования, поскольку при грамотной ее организации она может обеспечить качественное образование, соответствующее требованиям современного общества сегодня и ближайшей перспективе.

Секция 4. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ВУЗА

В.Н. Карташова (г. Елец)

ПОВЫШЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Задача воспитания навыков культуры речи у учащихся - одна из серьезных задач, стоящих перед начальной школой. Родной язык - этот живая связь времен. С помощью языка человек осознает роль своего народа в прошлом и настоящем, приобщается к культурному наследию, к современным процессам духовного развития общества, нации. Овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально-активной личности. Современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, обладает внутренней культурой. Цель не в том, чтобы ученик знал как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых ситуациях. Приоритетные средства для этого – культура речи и культура общения.

Вопросы развития речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и «чувства языка» будут решены успешно, если сам учитель обладает культурой речи. Именно перед учителем начальных классов встает задача воспитания позитивного эмоционально-ценностного отношения к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты. Педагог, его речь являются образцом для подражания, особенно это актуально для младших школьников. Поэтому студентам педагогических факультетов особенно важно владение речевой культурой.

На наш взгляд, потенциальные возможности в формировании речевой культуры будущего учителя содержатся в занятиях по иностранному языку. Количество часов, данных на изучение дисциплины «Русский язык и культура речи», явно недостаточно для того, чтобы студенты овладели культурой речи на родном языке. Поэтому в течение всего курса изучения предмета «Иностранный язык» необходимо уделять время для формирования речевой культуры студентов, овладения ими языковыми нормами русского языка, что в конечном итоге приводит к развитию профессиональной компетенции будущего педагога.

При проведении занятий по практике немецкого языка особое внимание уделяется грамотному переводу на русский язык отдельных слов, грамматических форм, разнообразных синтаксических конструкций. У студентов вызывают сложности синтаксические нормы русского языка, которые регулируют образование словосочетаний и предложений. Например, выбор правильной формы управления – едва ли не самое трудное в современной устной и письменной речи. Типичные ошибки студентов при переводе на русский язык следующих выражений: *die Geduldgrenze* -предел терпения (терпению), *Gewissheit über die Rechtllichkeit* - уверенность в правоте (в правоте), *die Kosten tragen* -оплачивать за расходы (оплачивать расходы).

В процессе учебных занятий акцентируется внимание студентов на употребление средств связи предложений и частей текста, использование в тексте отдельных типов речи (повествование, описание, рассуждение). Идет разговор о том, что в современном обществе, живущем в перенасыщенной информацией атмосфере, коммуникативная сущность языка все больше используется в качестве инструмента, посредством которого движется прогресс.

Особое внимание на учебных занятиях уделяется орфоэпическим нормам, которые включают в себя два аспекта: норму произношения и норму ударения. Студенты часто допускают ошибки в ударении при переводе на русский язык следующих слов: *die Musse* досуг, *flüchtig* мельком, *die Vorratskammer* кладовая, *die Schläfrigkeit* дремота, *der Ketzer* еретик, *der Katalog* каталог, *verwöhnen* баловать, *die Jalousie* жalousи. В центре внимания преподавателя находится и произношение перед *e* твёрдого или мягкого согласного в словах русского перевода: *die Antenne* антенна, *die Demokratie* демократия, *der Fachausdruck* термин, *die Tendenz* тенденция.

Законы языка учат пользоваться правильным, нормативным языком, а употребление его в своей речи свидетельствует о культуре речевого поведения. Иными словами, успех общения целиком зависит от умения правильно пользоваться нашим бесценным богатством – языком, культура обеспечивает это умение, помогает владеть нормами речевого поведения.

Общение – это процесс обмена информацией между людьми при помощи языка. Различают деловое, развлекательное и фатическое общение [3: 2].

Деловое общение в самом широком смысле – это вид общения, направленный на достижение деловой цели. В деловом общении человек ставит задачу убедить партнера принять конкретные действия, дать необходимую информацию, побудить собеседника учесть в своих действиях его интересы и т.д. Деловое общение подразделяется по каналам

передачи информации. Оно может быть устным и письменным. Письменное общение осуществляется посредством служебной записки, делового письма, электронного сообщения, объявления, отчета. Устное деловое общение можно классифицировать как общение «лицом к лицу» (face to face) – это диалог, монолог, полилог – и дистанционное телефонное общение [2:5].

Развлекательное общение – это общение за игрой, во время праздничного застолья, рассказывание анекдотов и занимательных историй и т. д. Цель развлекательного общения – получить удовольствие от встречи и разговора друг с другом.

Фатическое общение – это общение «светское», то есть разговор на общепринятые темы для взаимного проведения времени. Этот вид общения используется тогда, когда людям надо просто поддержать контакт друг с другом, подтвердить дружеские отношения. Примером такого общения в английском языке может являться так называемый Small Talk, то есть светская беседа ни о чём, для поддержания разговора [1:110-111].

Учебная программа по иностранному языку предусматривает развитие у студентов умений делового общения. Нам кажется, что хотя и существует классификация видов общения по целям, тем не менее, только тогда деловое общение успешно, когда деловой человек владеет навыками общения всех трёх видов и вовремя пользуется ими [2:2].

Для развития у студентов умений делового общения на занятиях по иностранному языку следует соотносить языковые средства с нормами речевого поведения, которых придерживаются носители языка, и с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами повседневного и делового общения. К последним можно отнести: знакомство, представление, установление контакта, запрос и сообщение информации, побуждение к действию, выражение просьбы, согласия/несогласия с мнением собеседника/автора, завершение беседы.

На занятиях особое внимание обращается на речевой этикет, культуру общения. Вежливость и благожелательность – основа культуры речевого поведения. Она демонстрируется с помощью форм корректного обращения человека к окружающим людям, завязывания беседы. Разнообразие уже вошедших в обиход слов-обращений свидетельствует о расширении диапазона коммуникации и желании сотрудничества.

При работе со средствами массовой информации внимание студентов акцентируется на тот факт, что «важными и необходимыми условиями правильной речи становятся лаконичность выражения, смысловая точность, информативность. Пустословие и многословие, проявляющееся в любых сферах общения, политической, экономической и бытовой, не свидетельствует о деловых качествах партнера. Информа-

тивная речь в устах человека культурного не терпит ни многословия, ни расплывчатости значений» [4:129].

На занятиях по стилистике и интерпретации текста идет понимание того, что современная культурная норма речевого поведения требует избегать речевого однообразия. Для образованного человека характерно варьирование речевых средств в зависимости от ситуации общения. Чтобы всегда быть понятым и понимать других, употребление языка должно быть разнообразным.

Таким образом, данный подход позволяет целенаправленно восполнить те аспекты формирования речевой культуры студентов, которые не достаточно полно отражены в программе профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе.

Использованная литература

1. Карташова В.Н. Профессиональное лингвообразование: технологии развития умений делового общения //В.Н. Караташова [Текст]/ Профессиональное лингвообразование: материалы четвертой международной научно-практической заочной конференции, июнь 2010 г, Нижний Новгород: изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2010.-245 с.

2. Самохина Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств. Учебное пособие по профессиональной межкультурной коммуникации.// Самохина Т.С. [Текст]/ - М.: Издательство «Р.Валент», 2005. – С.135.

3. Стернин И.А., Новичихина М.Е. Культура делового общения. Учебное пособие. //И.А. Стернин. [Текст] - Центрально-Черноземное книжное издательство, 2002.

4. Шитц В.П. Активные процессы в современном русском языке и социальные приоритеты в формировании культуры речи //В.П. Шитц [Текст]/ Актуальные проблемы лингвистического образования: сб. матер. V-ой Международ. Науч.конф. Самара: Самар.гуманит. акад., 2009. -367 с.

Валимова Д.Ф. (г.Бирск)

ЧТО ТАКОЕ CLIL?

За последние двадцать лет в образовательной среде появился и стал общедоступным новый акроним: предметно-языковое интегрированное обучение (от английского Contentand Language Integrated LearningorCLIL). CLIL (Предметно языковое интегрированное обучение) – термин, описывающий обучающие методики, где предметы преподаются на иностранных языках. В Финляндии, как и в других странах Европы, CLIL используется в различных образовательных контекстах – от старшей группы детского сада до высшего образования.

Использование иностранного языка в CLIL образовании зависит от поставленных образовательных задач и целей. Цель CLIL отнюдь не преподавание всей учебной программы на иностранном языке, а в разумном выборе тем и предметных модулей совместимых с CLIL. Существует целый ряд терминов, описывающих различные способы внедрения CLIL, например, “полное языковое погружение”, “языковой ливень” и т.д.

В Финляндии осуществляются программы “полного языкового погружения” на финском и шведском языках, также на английском. Образование CLIL представлено на английском, немецком, французском и русском языках.

CLIL включает в себя преподавание учебного объекта посредством языка, которое используется в этом обучении. Учителя, работающие с CLIL являются специалистами в своей области, и не предпочитают традиционные методы обучения. Они, как правило, свободно владеют изучаемым языком, или являются носителями языка.

Многогранный подход CLIL может предложить целый ряд преимуществ. Это:

- обучает межкультурным знаниям,
- развивает навыки межкультурного общения,
- улучшает языковой компетенции и навыки устной речи,
- развивает многоязычные интересы и отношения,
- предоставляет возможности для изучения контента через различные точки зрения,
- не требует дополнительных учебных часов,
- дополняет другие предметы, а не конкурирует с ними,
- разнообразит методы и формы школьной практики.

Для мониторинга уровня выполнения поставленной задачи необходимо выразить ее в качественных и количественных показателях. В данном случае процесс изучения иностранного языка на корпоративном уровне имеет следующую качественную интерпретацию – повышение уровня знаний иностранного языка. Для количественного обоснования необходимо ввести ключевые показатели эффективности (от английского KeyPerformanceIndicators, KPI).

Выделяют два основных уровня знания языка. Первый уровень – это «базисные межличностные коммуникативные навыки» (от английского Basic Interpersonal Communication Skills, BICS), которые необходимы для «социальных, разговорных ситуаций» (Kay Bentley, The TKT Course: CLIL Module, Cambridge ESOL).

Для развития данных навыков используется контекстуальный подход обучения при помощи преподавателя и дополнительных образовательных ресурсов. Второй уровень называется «когнитивный-академический

язык мастерства» (от английского Cognitive Academic Language Proficiency, CALP)– это уровень владения языком, позволяющий изучать академические программы.

Навыки, требуемые в данном случае, включают в себя способность высказывать и аргументированно защищать свою точку зрения, а также интерпретировать большие части текста.

В обучении второму языку нет единственного правильного пути, многое зависит от способностей и желания самих учащихся. Кто-то из них будет видеть подобные курсы как возможность продвинуться по карьерной лестнице, кто-то, наоборот, пустой тратой времени. Предложенная программа предметно-языкового интегрированного обучения позволяет организатору учебного процесса посмотреть на образовательный процесс с новой стороны, ответив на вопрос о том, что действительно важно знать и уметь каждому из учащихся. Для многих корпораций преподавание иностранного языка отдельно, то есть для общего развития сотрудников, принесет меньше положительных результатов, чем обучению языку через интеграции. Действительно необходимого контента.

Ю.В. Еремин, Е.А. Крылова (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ МОНИТОРИНГА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Анализ современной системы высшего профессионального образования показывает, что все более востребованными становятся образовательные технологии, направленные на формирование учебной автономии студента. Это полностью соответствует новой парадигме образования, где одним из основных постулатов является требование к формированию готовности выпускников к эффективной самостоятельной работе на уровне мировых стандартов, к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, способных проявлять активность при решении разнообразных профессиональных задач[1].

Круг исследователей, занимающихся вопросами развития автономии обучающегося, достаточно обширен: И.В. Богомолова, Т. Варшауер, О.А. Гаврилюк, Ф. Дольто, Р. Доминис, А. Жабо, Н.Ф.Коряковцева, Д.Литгл, Дж. Риверс, Б. Роджерс, О.А. Сергеева, Б.Синклер, Е.Н. Соловова, О.Н. Щеголева и др.

Исходное определение автономии при обучении иностранным языкам было предложено Х. Холком. Автономия учащегося рассматривается как «способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор исполь-

зуемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата» [2].

Проанализировав содержание понятия «учебная автономия», мы определяем данный феномен как готовность и способность к самостоятельному, ответственному овладению иностранным языком. Способность осуществлять самостоятельную учебную деятельность, т.е. саморазвиваться в образовательном и профессиональном аспектах, является важнейшим компонентом учебной автономии.

Данное определение позволяет выделить следующие аспекты учебной автономии: положительное отношение к процессу обучения; способность планировать и оценивать учебную деятельность; самостоятельное управление процессом изучения иностранного языка; способность к принятию ответственных решений.

В данной статье мы остановимся на способах развития автономии студента средствами мониторинга самостоятельной работы по иностранному языку.

Разработка и внедрение основ дистанционного образования стали подлинным катализатором создания отечественных моделей, основанных на подлинной автономии учащихся. В данных курсах обязанности и права сторон жёстко определены, выстроены таким образом, что без готовности и способности студента работать автономно выполнение учебной программы заранее обречено на провал. Готовность же к обучению в заданном режиме предполагает не просто право выбирать что, когда, в какой последовательности и как долго изучать, но и сформированные умения работать с источниками самостоятельно, соблюдать сроки сдачи контрольных и зачётных работ, участвовать в дистанционных конференциях и чатах в строго определённые сроки и т.д. [3].

В процессе разработки методики развития умений учебной автономии у студентов мы обратились к созданию он-лайн платформы, генерирующей различные виды заданий для самостоятельной работы студентов. Платформа содержит контролирующие программы, тестовые задачи различного уровня сложности, ситуационные задачи, проблемные вопросы и варианты их решения. Выполняя задания, студенты не только повторяют пройденный материал, но и формируют определенные навыки профессиональной деятельности, что дает возможность преподавателям оценить уровень знаний. Как только студент выполняет задания, преподаватель получает так называемый feedback (готовый продукт в виде выполненного задания от студента). Тем самым обеспечивается постоянный мониторинг самостоятельной работы студентов, который позволяет на ранних стадиях выявить отклонения и возможные проблемы. Важно, что в данном случае преподаватель инициирует деятельность обучающихся, он превращается из

транслятора знаний, контролирующей и оценивающей инстанции, в консультанта, помощника, партнёра в учебной деятельности студента.

На наш взгляд, описанная он-лайн платформа обладает рядом преимуществ для развития умений учебной автономии: возможность выбора собственной траектории при обучении иностранному языку; повышение уровня мотивации обучающихся при обучении иностранному языку; легкость использования.

Учебная автономия также связана с формированием у учащегося готовности и привычки самостоятельно работать с языком, принимать собственные независимые решения и брать на себя ответственность за них в ходе обучения. Поэтому процесс обучения должен мотивировать каждого ученика к самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности, к осознанной оценке своего речевого опыта и в случае необходимости осознанной его коррекции. Именно поэтому в нашем исследовании мы полагаемся на идею о том, что мониторинг самостоятельной работы по иностранному языку с использованием ИКТ вызывает активность студентов; он носит индивидуализированный характер, каждый студент работает в своем темпе, чтобы прийти к нужному результату. Это свойство самостоятельной работы по мнению Г.В. Роговой придает ей гибкий характер, а значит способствует повышению ответственности каждого отдельного студента и как следствие развитию автономии.

Подводя итоги сказанному, отметим, что в настоящее время учебная автономия рассматривается в качестве одной из важнейших характеристик личности учащегося. Она тесно связана со степенью самостоятельности учебного труда обучаемых, определена деятельностьюными и личностными параметрами. Применение мониторинга самостоятельной работы по иностранному языку с использованием ИКТ дает возможность студентам осознать значимости собственных действий, ответственности за результат обучения, научить их самостоятельной организации собственной автономной учебно-познавательной деятельности по дальнейшему овладению иностранным языком.

Использованная литература

1. Леонтьев А.А. Школа 2100 [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Баллас, 2000.
2. Holec, H. *Autonomy in Foreign Language Learning* / H. Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 87 p.
3. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. 2004. №2. С.11-17

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА АНГЛИЙСКИХ ФИЗИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное научное познание природной, технической и технологической действительности возникло в XVII веке в Великобритании благодаря творческой деятельности гениального ученого Исаака Ньютона (1643-1727) – основоположника классической физики и создателя дифференциального и интегрального исчислений.

Гениальность И. Ньютона заключена хотя бы в том, что имеющиеся до него многие тома положений, приемов и методов изучения и изменения механической действительности он смог посредством анализа и обобщения свести к трем законам механики, которые умещаются в словесном представлении на половине страницы листа бумаги.

Именно поэтому после Ньютона стало возможным изучение физики в средней общеобразовательной и высшей профессиональной школах за приемлемое время. Этот факт примечателен хотя бы потому, что Аристотель (384-322 до н.э.) учился в Академии Платона (428-348 до н.э.) в течение двадцати лет, осваивая гораздо меньший объем научной информации.

Отдавая дань уважения научной гениальности И.Ньютона, нами предлагается междисциплинарное изучение творческого наследия этого ученого.

На занятиях по английскому языку учащимся девятого класса современной общеобразовательной школы следует изучить нижеследующие формулировки первого, второго и третьего закона Ньютона, согласно его основному труду «Математические начала натуральной философии» [1].

1. *First law:* An object at rest remains at rest unless acted upon by a force. An object in motion remains in motion, and at a constant velocity, unless acted upon by a force.

2. *Second law:* The [acceleration](#) of a body is directly proportional to, and in the same direction as, the net [force](#) acting on the body, and inversely proportional to its [mass](#). Thus, $\mathbf{F} = m \cdot \mathbf{a}$, where \mathbf{F} is the net force acting on the object, m is the mass of the object and \mathbf{a} is the acceleration of the object.

3. *Third law:* When one body exerts a force on a second body, the second body simultaneously exerts a force equal in magnitude and opposite in direction to that of the first body.

На уроках русского языка и физики те же учащиеся девятого класса средней общеобразовательной школы осваивают законы Ньютона с точки зрения грамматического и физического анализа в нижеследующих формулировках:

1. Всякое тело продолжает удерживаться в состоянии покоя или равномерного и прямолинейного движения, пока и поскольку оно не понуждается приложенными силами изменить это состояние.

2. Ускорение тела прямо пропорционально действующей на него силе и имеет ее направление, обратно пропорционально массе тела.

3. Когда одно тело действует на второе тело с силой, то второе тело действует на первое с той же силой по величине, но направленной в противоположную сторону.

Данную междисциплинарную методiku изучения законов Ньютона мы применяем и в высшей профессиональной школе [2].

Самый ценный подарок от физики всему человечеству был сделан другим выдающимся английским физиком и химиком Майклом Фарадеем (1791-1867) [3]. Это закон электромагнитной индукции, на основе которого функционируют все электрогенераторы, электродвигатели и стартеры. К сожалению, человечество, в том числе и английское общество конца XVIII века, не смогло дать М.Фарадею даже начального образования.

Английская формулировка закона электромагнитной индукции выражается так: «The induced electromotive force in any closed circuit is equal to the time rate of change of the magnetic flux through the circuit».

Один из вариантов русского перевода формулировки закона электромагнитной индукции Фарадея школьники и студенты излагают письменно и устно так: «Сила индукционного тока пропорциональна скорости изменения магнитного потока через поверхность, ограниченную контуром».

Наш дидактический опыт изложения на лекционных, практических и лабораторных занятиях законов выдающихся английских ученых на междисциплинарной основе показывает наличие явления повышения познавательного интереса старшеклассников и студентов к изучению естественно-математических и технических дисциплин [4].

Анализ и обобщение приведенного выше краткого материала об изучении творчества английских физиков в системе непрерывного образования позволяют сформулировать вывод о том, что письменное и устное изложение фундаментальных законов физики на языке оригинала и на русском языке способствует повышению уровня интеллектуального потенциала школьников и студентов.

Использованная литература

1. Newton I. The mathematical principals of natural philosophy: Vol. 1-2. - London: Printed for B.Motte, 1729.

2. Каримов М.Ф. Роль истории физики в подготовке будущих исследователей природной и технической действительности // История науки и техники. – 2005. - № 3. – С.103 -115.

3. Faraday M. Experimental Researches in Electricity: Vol. I-III. - London: Richard and John Edward Taylor, 1849.

4. Каримов М.Ф. Принцип научности и самостоятельности в творчестве выдающегося химика и физика М.Фарадея и их значение для

развития дидактики высшей школы // История науки и техники. – 2008. - № 3. – Специальный выпуск. - № 1. – С. 101 – 106.

Я.С. Пономарева, Н.Е. Колонских (г. Бирск)

ФРАНЦУЗСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Всесторонний анализ современного состояния лексической системы английского языка невозможен без знания истории его развития и последовательного изучения его различных исторических срезов. Являясь неотъемлемой частью системы английского языка, лексика развивается и обогащается вместе с этой системой, находясь в весьма сложных и многосторонних отношениях с ней.

Среди многочисленных проблем, связанных с процессом исторического развития английского языка, одно из важных мест занимает проблема заимствований. Социально-исторические условия развития европейского общества сложились так, что до XX века из всех языков именно французский язык дал наибольшее количество заимствований остальным европейским языкам. Особенному влиянию процесса заимствования из французского языка подвергся в процессе своего исторического развития английский язык.

Началом заимствований из французского языка принято считать начало XI века - завоевание Англии норманнами, хотя совершенно очевидно, что и до этого события французские слова проникали в английский язык в результате культурных и экономических связей английского и французского народов. Нормандское завоевание оказало глубокое влияние на словарный состав английского языка. В течение своей длительной борьбы с французским языком, продолжавшейся почти два с половиной века, английский язык значительно пополнился за счет побежденного французского языка. Это пополнение происходило медленно. Пополнение словарного состава языка происходило не только вследствие проникновения слов из побежденного языка, обычного в случаях ассимиляции одного языка другим. Французский язык стал официальным языком судопроизводства, государственного управления. Преподавание в школах велось на французском языке. В этот период многие новые понятия, возникшие в связи с новыми формами государственного управления, новыми обычаями, новой организацией армии, образования и т.д. потребовали новых слов для их обозначения. Для этого были использованы французские слова.

Однако англосаксы не хотели учить французский язык, и подавляющее большинство жителей продолжало говорить на староанглийском языке. Английский язык не был ограничен в развитии письменностью, поэтому он менялся и упрощался очень быстро на протяжении веков завоевания Англии норманнами. Сложилась следующая ситуация: чтобы низшим

слоям населения понять знать, приходилось учить французские слова; а зная, наоборот, приходилось использовать в своей речи английские слова, чтобы общаться с простыми людьми. В этих условиях значительные слои английского населения стали двуязычными. Это двуязычие и стало основной причиной проникновения большого числа французских слов в английский язык. И поэтому он впитал в себя огромное количество французских слов, которые в основном считались более вежливыми и деликатными вариантами простонародных англосаксонских аналогов. Поэтому теперь есть англосаксонские *swine, sheep* и *belly* и французские *pork, mutton* и *stomach*.

Итак, в результате заимствования в английском языке создавались пары синонимов, между которыми затем происходила борьба. Исход этой борьбы был неодинаков в различных случаях. Можно наметить три основных способа заимствования:

1. Борьба между английским и французским словом оканчивается в пользу последнего, английское слово исчезает из языка.

В той борьбе, которую вели между собой заимствованные и коренные слова в языке, французское слово часто совершенно вытесняло слово английского происхождения. Например, древнеанглийское слово *here*-армия было совершенно вытеснено словом *army*; древнеанглийское *earm* - бедный - французским *poor*. Некоторые слова французского происхождения вытеснили из английского даже самые употребительные слова. Так, например, французское слово *rivière* «река» вытеснило слово *ēa*; французское слово *montagne* «гора» - слово *beorg*. В отдельных случаях такому вытеснению могли способствовать особые условия; например, древнеанглийское название реки *ēa* приобрело в среднеанглийском звуковой облик *è*; слово, состоявшее из одного звука, очевидно, слабо сопротивлялось проникновению гораздо более крепкого в звуковом отношении французского слова.

2. Победителем оказывается английское слово. Французское слово, просуществовав в английском в течение некоторого времени, вытесняется из него.

Так, например, слово *amity* «дружба» было вытеснено английским *friendship*, просуществовав в английском языке некоторое время.

3. В языке сохраняются оба слова, но при этом происходит более или менее отчетливая дифференциация их значений, иногда семантического, иногда скорее стилистического характера. Бывает так, что вторгшееся французское слово вытесняет свой исконно английский синоним в другую сферу значения.

Так, например, древнеанглийское слово *hærfest*, обозначавшее «осень», было вытеснено в этом значении существительным *autumn* из французского *autumne*, но сохранилось в английском языке в виде *harvest* в значении «урожай». Язык сохранил память о тех временах, когда крестьяне

называли своих животных по-английски, а мясники в городе называли мясо этих животных по-французски. Например: cow - beef, swine - pork . Французские слова, заимствованные в ту эпоху, обозначали предметы и понятия, связанные с жизнью и бытом нормандской знати, отражали различные сферы человеческой деятельности и касались почти всех сторон материальной, общественно- политической и культурной жизни. Наряду с ними в английский язык проникло много французских слов повседневного обихода, обозначавших понятия, уже имевшие обозначение в английском языке.

Заимствования из французского языка в периоды после норманнского завоевания часто характеризуются сохранением произносительных форм и орфографии, свойственных французскому языку, например, такие слова, как: machine, rouge, police и т.д., не отличаются своим произношением и написанием слов от французского языка. Многие французские слова попали в английский язык как следствие увлечения английской аристократии и буржуазии французскими нравами, обычаями и вкусами. Ряд таких слов вошел в словарный состав английского языка в качестве жаргонизмов, например, chant-просить милостыню;gent-деньги и т.д.

Заимствования из французского языка продолжают пополнять словарный состав английского языка и в последующие века. В XIX и XX вв. заимствования носят преимущественно книжный характер.

Неоднократно обсуждался и обсуждается вопрос о степени влияния заимствований на язык. Из вышеизложенного следует, что следствием заимствования является заметное обогащение словарного запаса языка. Но сильное и продолжительное влияние одного языка на другой может привести к такому наплыву иностранной лексики, что весь облик заимствующего языка будет претерпевать значительные изменения. Таким было влияние, оказанное на английский язык французским языком нормандских завоевателей. Язык может усвоить такое большое количество иностранных слов, принадлежащих к структурным типам, что и эти структурные типы окажутся вошедшими в заимствующий язык.

Рассмотрение французских заимствований с точки зрения ассимиляции даёт возможность убедиться в том, что английский язык воспринимал заимствованные слова не пассивно. В нем постоянно происходил процесс отбора проникших из французского языка слов. Английский язык полностью усваивал только те слова, которые оказывались нужными и полезными, вытесняя те, которые, будучи лишними, не способствовали обогащению языка.

Использованная литература

1. Аракин В.Д. «История английского языка», стр.233-234,246,250-251
2. ru.wikipedia.org , статья «Заимствования в английском языке»
3. http://www.yescenter.ru/schools/articles/lang_spec/to_english_from_french/

4. <http://www.uk.ru/history/language.html>
5. Ильиш Б.А. «История английского языка»
6. История языка Ч.1. Английский язык : методические указания /сост. М. А. Андросова

И.А. Валимова, С.В.Малявина (г. Бирск)

КОМАНДНО-ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Осознание необходимости владения хотя бы одним языком пришло в наше общество, так как мы живем в эпоху глобализации. Вследствие этого проблема мотивации изучения иностранных языков становится чрезвычайно *актуальной и популярной*. И, несомненно, вопрос поддержания интереса учащихся к иностранным языкам является центральным и широко обсуждается в литературе последних лет. Задача учителя – формировать мотивацию, таким образом, чтобы создать условия для появления внутренних побуждений к учению. По мнению А. Н. Леонтьева мотивация является “единственным побудителем направленной деятельности”. Другие методисты считают ее “важнейшей пружиной процесса овладения иностранным языком”. Признавая ведущую роль мотивации в изучении иностранных языков, важно отметить, что приемы и методы для ее формирования могут быть разнообразны. Мы полагаем, что повышать мотивацию к изучению иностранных языков возможно за счет необычности форм занятий, использовать, например, командно-групповые формы работы.

Коммуникативной направленности способствует соревновательный характер урока. Работа в команде или группе может обеспечить необходимые условия для получения достаточной практики речевой деятельности каждого учащегося группы, сделать каждого участника индивидуально сильнее в его собственной позиции, развить определенные коммуникативные качества личности, поможет научиться работать в группе и уважать других ее участников.

Во время прохождения педагогической практики были использованы различные формы групповой работы. Использовались командно-групповые формы работы на занятиях по устной практике речи. Была проведена игра “*Balloon Debate*”. Суть игры: на воздушном шаре находятся четыре человека (к примеру, врач, повар, инженер и полицейский). Шар слишком тяжел и может упасть. Начинаются дебаты, и каждый должен доказать, что его необходимо оставить в корзине. Того, кто не сможет доказать свою профессиональную приоритетность, «выбрасывают за борт» и он выбывает из игры. В качестве языковой поддержки на карточках были даны *Opinion Structures*. (Например: для доктора- *give first aid, take care of health, relieve one`s pain, prescribe a medicine, control blood pressure*; для по-

лицейского- control discipline and order, protect from attacks, settle quarrels; для инженера repair the balloon, control the flight, choose a route; для повара- make dinner, prepare food, feed passengers, etc.) Второе занятие было проведено по типу ролевой игры. Каждая микрогруппа представляла собой собрание представителей разных стран: Япония, Великобритания, Россия, Франция. В ходе ролевой игры студенты, представляющие выбранную страну обсуждали режим дня и привычки данного государства, традиции, культуру. Более того, студенты были одеты в национальную одежду “своих” стран. Оставалось только поразиться находчивости и осведомленности студентов. После выступления каждой группы, их коллеги задавали интересующие их вопросы. Несмотря на наличие ошибок лексического и грамматического характера, студенты остались довольны проделанной работой.

Также групповая форма работы применялась на занятиях по грамматике. При повторении темы “The Oblique Mood” и “The Modal Verbs” были часто использованы проблемные задания, которые студенты обсуждали в группах по 2-3 человека. Задания были примерно следующего вида:

- If you had a chance to be a magician what would you do?
- Should you be the dean of the Faculty of Foreign Languages, what measures will you take?
- Find out what other students can/can not do.
- What things can Superman do?

Такие виды работы, как «Найди слово», «Кроссворд» были также использованы в качестве командно-групповой работы при повторении темы «The Modal Verbs». Учащиеся объединились в две команды и на время выполнили предложенные задания. Такие интеллектуальные виды работы способствуют не только закреплению изучаемого материала, но и развитию сообразительности, находчивости, чувства коллективизма, способности работать в команде.

Практика показала, что организация разнообразной командной работы на уроке способствуют не только повышению учебной мотивации, но и созданию атмосферы сотрудничества, взаимного доверия. Конечно организация эффективной групповой работы - процесс достаточно длительный, с определенным количеством сложностей, требующих больших усилий со стороны преподавателя. Тем не менее данный вид организации деятельности на уроке является эффективной инновационной технологией, которая обеспечивает:

- значительное повышение уровня владения языковым материалом и говорением как одним из видов речевой деятельности;
- повышение уровня внутренней мотивации учащихся;
- повышение уровня самостоятельности учащихся, уровня сплоченности коллектива.

Таким образом, гипотеза нашего исследования полностью подтвердилась, так как наблюдение за учебно-познавательной деятельностью во время групповой работы и после показало, что учащиеся стали более активными, слабые ученики стали увереннее отвечать на вопросы, возросла роль индивидуальной самостоятельной работы учащихся, возрос интерес к предмету, учащиеся стали объективно оценивать свои результаты. Подводя итог нужно отметить, что нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность. Такие формы проведения занятий “снимают” традиционность урока, оживляют мысль.

Однако необходимо заметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что, в конечном счете, приведет к падению у учащихся интереса к предмету.

Использованная литература

1. Дьяченко В.С. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1999. – 198 с.
2. Арефьев Г.И. Групповая форма работы на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 1994. – №5. – С.23-27.
3. Сафина Г.Ф. Методическая почта // ИЯШ. – 2012. – №2. – С.43-44.
4. Using reading circles/ Techniques to Organize Discussions // English/- 2010.-№20 – С. 14-15.

Д.Ф. Масалимова, Р.Н. Масалимов (г. Бирск)

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПЕДВУЗЕ

К особенным, специфическим средствам в процессе преподавания иностранных языков в педагогических вузах ученые-педагоги относят невербальные, неречевые средства. Впервые, возможно, невербальным средствам в педагогическом процессе обратили внимание дагестанские исследователи А.Н. Нюдюрмагомедов и Б.Б. Джамалов[1]. На их взгляд, реализация новых подходов требует создания этнокультурной школы, целью которой будет формирование национального характера и этнической идентичности. Основой содержания образования в такой школе должна быть культура этноса. Обучение должно быть организовано на родном языке или через невербальные средства культуры. Согласно дагестанским исследователям, только такой тип школы является одним из приемлемых вариантов для этносов, этнических групп, компактно проживающих на одной территории[1:29]. Исследования, проведенные ими в своем регионе, показали, что в таких школах лучше воспитываются национальный патриотизм, национальный характер, этническое самосознание и идентичность подра-

тающего поколения. При таком подходе в педагогических исследованиях можно раскрывать энергетический потенциал этносов, включенный в культуру и традиционные способы жизни. Этот потенциал возникает и развивается как генетическое ядро, зародыш, исходное атомарное строение мышления народа, который можно использовать в образовании как действенный мотив и основание для показа учащимся уникальности и значимости своей культуры и необходимости ее сохранения и развития. Только культура, выражающая всю совокупность созданных народом духовных и материальных ценностей, определяется в границах этноса как главный признак, отличающий один народ от другого. Культура отражает не только язык, но и многие другие невербальные средства и ценности духовной и материальной жизни народа. К невербальным компонентам культуры можно отнести искусство, музыку, танцы, ремесла, архитектуру, утварь, интерьер, средства и способы труда, ритуалы, стили одежды, кулинарию, народные праздники, этикет и пр. Эти невербальные средства культуры не требуют знания письменного языка. Они воспринимаются и усваиваются детьми визуально, через наблюдения и подражание. Так обычно происходит в обычной жизни, в условиях естественной социализации. Знание родного языка еще не гарантирует владения человеком этими невербальными средствами и ценностями культуры, с которой он хочет идентифицировать себя. При помощи невербальных средств обучать и воспитывать детей и молодежь можно и на устном, разговорном языке, и на русском языке, которым владеет в данный момент учащийся.

Следует отметить, что многие исследователи подчеркивают важность невербального канала коммуникации в процессе преподавания иностранных языков, поскольку значительная часть информации передается именно неречевыми средствами[2:59]. Невербальные средства общения представляют для нас особый интерес как в методическом (овладение невербальными средствами иноязычного общения), так и в психолого-педагогическом планах, так как возникают в процессе выполнения говорящим сложных мыслительных действий и операций, связанных с выбором речевых единиц, с их вероятностным прогнозированием и с планированием всего сообщения в целом. Формирование национально-духовной культуры учащихся также тесно связано с проблемой невербального поведения человека, в частности, в рамках овладения вежливости, этическими нормами коммуникативного иноязычного взаимодействия.

Ученый-педагог из Марий Эл Н.Г. Баженова в своей статье рассматривает результаты исследований некоторых семиотических дисциплин, имеющих значимость для формирования духовно-нравственной культуры будущих учителей французского языка в трех аспектах: этическом, лингвострановедческом и собственно педагогическом [2:59-60]. Она обратила внимание на окулеснику – науку о визуальном поведении людей во

время общения, весьма распространенную за рубежом. Действительно, взгляд тесно связан с речью. Об этом свидетельствуют многочисленные закрепленные в языках выражения. Например, *глаз не сводить с к.-л.* – *not take one's eyes of smb – couvrir qn des yeux*; *обменяться многозначительным взглядом* – *to exchange meaningful looks – échanger un regard d'intelligence*; *избегать (уклониться от) взгляда* – *to evade smb's look – éviter du regard*; *etc.* Поэтому взгляд часто является средством установления вежливого контакта между общающимися (коммуникантами).

Для педагогов особый интерес представляет другая наука, разработанная в США, а именно проксемика – наука о нормах пространственно-временной организации, предметом которой является исследование жеста, создающего культурно-структурированное пространство, культурно обусловленные нормы физического расстояния между людьми, выступающими в общение[3]. Исследователями установлена связь между характером общения и расстоянием между коммуникантами. Они выделили четыре зоны: 1) интимная – зона непосредственного контакта; 2) личная (персональная) – зона, предполагающая известную близость партнеров, знакомство или родство; 3) социальная – зона деловых отношений; 4) публичная – зона коллективного общения, обращения к группе персон.

Как отмечает Н.Г. Баженова, дистанция между партнерами по общению устанавливается практически неосознанно, но, несмотря на это, человек всегда реагирует, если реальное расстояние не соответствует норме. Он стремится отойти или приблизиться, меняет силу голоса, позу, делает паузы в речи [2:60].

Естественно, что педагогу необходимо учитывать, что чрезмерное приближение к учащемуся может восприниматься как посягательство на личность и выглядеть нетактичным. Ведь не случайно желающие поменьше общаться с преподавателем находятся на публичном расстоянии от педагога, предпочитая последние парты. Первые два-три – это зона наиболее эффективного контакта, а сидящие за первой партой попадают в персональную или даже интимную (если учитель стоит вплотную возле ученика) зону на протяжении всего урока. Поэтому педагогу необходимо выбрать оптимальную дистанцию общения, то есть наиболее благоприятное в психологическом плане расстояние, позволяющее избежать вторжения в личное пространство ученика.

Таким образом, специфические средства, прежде всего невербальные, во многом могут способствовать формированию у будущих учителей иностранных языков нравственной, духовной культуры, так как они отражают традиционные, национальные, этические нормы коммуникативного взаимодействия. Это должен знать каждый педагог.

Использованная литература

1. Нюдюрмагомедов А.Н., Джамалов Б.Б. Национально-ориентированное образование: Опыт и тенденции развития // Педагогика. 2012. № 10. С. 25-31.
2. Баженова Н.Г. Невербальные средства общения в преподавании французского языка в педагогическом вузе // Иностранные языки в школе. – 2013. - № 1. – С. 59-61.
3. Hall E.T., Hall M.R. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1990. 196 p.

А.В. Рубцова (г. Санкт-Петербург)

ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА

Проблема управления качеством иноязычного образования в высшей школе на сегодняшний день является одной из наиболее острых. Как показывает практика, решение этого вопроса связано с разработкой современных, инновационных подходов, обеспечивающих установленные механизмы регулирования основополагающих функций целостного учебно-воспитательного процесса.

В этой связи сфера профессиональноориентированного иноязычного образования, как одна из наиболее уязвимых областей современной образовательной системы, в силу специфики процесса изучения иностранного языка (ИЯ) в вузе, является одной из главных, стратегических областей знаний и практики, выступая потенциальным средством личностного развития и воспитания обучающихся, а также формирования их коммуникативной и межкультурной компетентностей[1].

Мы полагаем, что эффективное управление качеством иноязычного образования в высшей школе может и должно обеспечиваться современным подходом, концептуальные основы которого отражают специфику овладения ИЯ в вузе и определяют функционально-содержательные аспекты лингводидактических технологий.

Такой методологической основой на сегодняшний день может являться продуктивный подход, который мы определяем как *целостную лингводидактическую систему, обеспечивающую полноценную основу построения современной модели обучения иностранному языку в вузе посредством инновационных лингводидактических технологий, направленных не только на реализацию узко-прагматических целей обучения ИЯ, но и формирующих гармоничную, полноценную личность обучаемого, ориентированную на освоение и совершенствование своей будущей профессиональной деятельности.*

В соответствии с этим, процесс управления качеством профессиональноориентированного иноязычного образования связан с решением следующих вопросов:

- внедрение методологической концепции продуктивного подхода в теорию и практику обучения ИЯ в вузе;

- обновление логики и методов научных исследований, которое связано с организацией целостного учебно-воспитательного процесса на основе продуктивных лингводидактических технологий;

- обоснование и отработка эффективных механизмов использования продуктивных лингводидактических технологий в учебно-воспитательном процессе и процессе преобразования научно-педагогической практики.

Системность организационно-технологического компонента продуктивного подхода обуславливается его концептуальными положениями, представленными на психолого-дидактическом, философско-педагогическом, теоретико-методическом и организационно-технологическом уровнях.

Необходимо отметить, что регулирование данной системы осуществляется за счет взаимодействия всех субъектов учебной деятельности - преподаватель - студент - учебная группа с опорой на самостоятельную учебную деятельность и самостоятельность студента. Однако, воздействующая роль преподавателя не снижается, она меняет свое содержание, реализуясь во взаимодействии, сотрудничестве и со-творчестве со студентами в процессе решения учебно-познавательных задач.

Поэтому качество иноязычного образования, реализуемого на основе продуктивного подхода, обеспечивается следующими условиями обучения: осуществление индивидуализации обучения ИЯ, учёт приоритетности воспитывающего иноязычного образования, использование автономного режима, опора на рефлексивный анализ и самооценку, реализация аффективного компонента, творческий характер изучения ИЯ, создание личностного иноязычного образовательного продукта и др.

Кроме того, следует выделить основные аспекты процесса овладения ИЯ на основе продуктивного подхода с позиции изучающего ИЯ:

- целеполагание, включая мотивационный аспект (определение средств и способов продуктивного овладения ИЯ);

- моделирование личностного иноязычного образовательного продукта, то есть получение результата учебно-познавательной деятельности;

- рефлексивная самооценка результата и способов овладения ИЯ;

- самоподдержка достигнутого уровня владения ИЯ (включая необходимую коррекцию).

Таким образом, продуктивный подход как методологическая основа иноязычного образования выступает гарантом повышения качества обучения ИЯ в вузе и концептуальной основой модернизации высшего профес-

сионально ориентированного иноязычного образования в русле тех требований, которые предъявляет общество специалистам в различных областях знаний. В связи с этим, обоснованная концентрация внимания на соответствующих аспектах психологии, социологии творчества, философии и педагогики предполагает более детальную теоретико-практическую разработку нового направления развития лингводидактики, реализуемого в контексте продуктивного подхода.

Использованная литература

1. Ерёмин Ю.В., Алмазова Н.И., Рубцова А.В. Культурфилософские основания стратегии реформирования иноязычного образования в высшей школе (продуктивный подход) // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. - Февраль 2013, ART1961.- СПб., 2013г. –
URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1961.htm>, ISSN 1997-8588.

Н.В.Стрельникова (г. Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕХНОЛОГИИ WIKI ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Инновационная природа современных подходов в обучении иностранным языкам неразрывно связана с применением технологий Интернета второго поколения. Сеть стала не только каналом доставки информации, но и коммуникативной средой иноязычного общения. Таким образом, технологии Web 2.0 прочно укрепились в нашей повседневной жизни как в качестве средства коммуникации (Facebook, Twitter, Вконтакте), так и в обучении иностранному языку. Социальные сервисы и службы данной платформы являются неким рабочим столом, где обучаемые при помощи различных сервисов совершают действия и манёвры, помогающие им решать поставленные перед ними учебные задачи. И здесь приоритетным является не только контроль качества выполнения заданий, но и то, как обучаемые работают в Сети, какие приёмы поиска и анализа информации они выбирают.

В данной работе мы проанализировали способы и результаты интеграции сервиса wiki в учебный процесс для развития навыков чтения. Для понимания продуктивного использования wiki в качестве дидактического инструмента необходимо рассмотреть ее основные характеристики. Сервис wiki является одной из главных составляющих Web 2.0. или социального Интернета. wiki — это технология построения веб-сайта, позволяющая пользователям самим через веб-интерфейс активно включиться в процесс редактирования его контента — исправления ошибок, добавления новых материалов. Название сервиса было заимствовано из гавайского языка («wiki-wiki»), что означает «быстро» - быстрый доступ к информа-

ции. Данное название отражает свойство динамичности и простоты работы с материалом, т.к. технология вики не требует использования специальных программ, регистрации на сервере и знания HTML. Позже этому слову был придуман английский бэкромим "What I Know Is..." («то, что я знаю, это...»). Примером успешного использования этой технологии можно назвать Википедию - сетевую энциклопедию, которая может дополняться любым пользователем сети Интернет. Отсюда следует, что вики призвана решить простую задачу — дать возможность каждому посетителю участвовать в разработке контента не только в качестве комментатора, но и в качестве полноценного автора. В таком случае обучение дает студентам и учащимся возможность полностью окунуться в учебный процесс и ощутить себя в самом центре, а не пассивным наблюдателем и исполнителем. Изменяется и статус преподавателя – он становится фасилитатором и модератором учебного форума. В результате такой общей гравировки содержания обучения создается достаточно корректный информационный материал, отражающий разные позиции по обсуждаемому вопросу. Благодаря такой возможности корректировки текста вики и имеют гипертекстовую структуру.

Технология использования вики может качественно улучшить современный образовательный процесс, т.к. интерактивно развивает исследовательскую активность обучаемых, их информационную и коммуникативную культуру. Одним из наиболее частых, на наш взгляд, педагогических применений вики в преподавании иностранного языка является использование технологии для развития навыков чтения. Социальный сервис вики может использоваться для формирования следующих тактик, необходимых для эффективного чтения на иностранном языке: игнорирование неизвестного, если оно не мешает выполнению поставленной задачи; вычленение смысловой информации; интерпретация и трансформация текста и т.д.

Нами предлагается следующий алгоритм работы с текстом на данном сервисе. Выбор заданий к текстам сервиса вики будет зависеть от того, какие умения развиваются у обучаемых. Развитие навыков чтения может иметь традиционную трёхэтапную структуру, т.е. состоять из предварительного, основного и итогового этапов. Кратко рассмотрим содержание каждого этапа, а также те упражнения и задания, которые могут предлагаться для решения соответствующих коммуникативных задач (схема1).

Схема 1. Трёхэтапная вики - модель развития умений чтения

этапы	цель	упражнения и задания
<p><u>Предварительный этап</u> (представляет собой дотекстовую работу)</p>	<p>развитие социокультурной и контекстуальной осведомлённости; умение определять тему, т.е. выделять основную мысль</p>	<p>работа с заголовком: определите тематику текста на основе заглавия или иллюстраций; ознакомление с новой лексикой и определение проблематики текста на основе языковой догадки; прочтение вопросов по тексту и определение его тематики</p>
<p><u>Основной этап</u> (представляет собой основную работу с текстом и в зависимости от коммуникативной установки делится на 2 стадии: понимание общего содержания и понимание деталей текста.</p>	<p>Формирование следующих умений: - отделять главную информацию от второстепенной; - отделять факты и аргументы в соответствии с вопросами; - обобщать фактическую информацию</p>	<p>1) найти/ соединить /вставить/прочсть: ответы на предложенные вопросы; подтверждение правильности /ложности утверждений; подходящий заголовков каждому из абзацев 2) догадаться: о значении слов по контексту; как будут развиваться события в следующей части текста</p>
<p><u>Итоговый этап</u> (работа за пределами текста)</p>	<p>Формирование навыка умения анализировать текст для последующего использования содержания гипертекста в качестве основы для развития продуктивных умений в устной или письменной речи; выработка</p>	<p>Кратко изложить содержание текста/составить аннотацию; придумать, что могло бы случиться, если бы...; охарактеризовать...; отредактировать публикацию; выявить проблему в тексте и дать аргументированную точку</p>

	умения оценивать важность /новизну; передавать своё отношение к прочитанному; отбирать значимую информацию в тексте/ряде текстов для решения задач проектно исследовательской деятельности	зрения; взяв за основу ситуацию текста, написать собственный (групповой) текст или подобрать публикации по данной тематике.
--	--	---

Для формирования навыков ориентировки в интерактивном wiki - тексте мы рекомендуем следующие учебно-тренировочные действия: сжатие информации отдельных текстовых элементов, выделение основных теоретических положений, вычленение несущественной информации, определение основной идеи текста, изложение содержания в собственной интерпретации. Отметим, что обучение чтению, следует организовать как овладение интеллектуально-поисковой деятельностью, направленной на *оперативное* извлечение необходимой информации из текстов. Обучение чтению будет многократно эффективнее, если организовать обучение одномоментно трём его составляющим: динамизму, интерактивности и информативности. Следовательно, технология wiki способствует формированию навыка *информативно-динамического чтения* текстов на иностранном языке, смысл которого заключается в извлечении информации из текстов за минимальный отрезок времени.

Обобщая вышесказанное, мы можем констатировать тот факт, что социальный сервис wiki является продуктивной технологией глобального Интернет образования и может служить виртуальным полигоном для продуктивного формирования навыков чтения на иностранном языке в русле продуктивного подхода.

Использованная литература

1. Ильяхов М.О. Дидактические основы применения технологии вики // Вестн. Моск.ун-та. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация,2011,№4.-С116-120
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий. - М.: Глосса-Пресс, Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. - 182 с.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Внимание – это важнейшее качество, которое характеризует процесс отбора нужной информации и отбрасывания лишней.

Перед исследователями и практиками стоит проблема произвольности и непроизвольности познавательных процессов у дошкольников. Воспитатели знают, например, что привлечь внимание ребенка нетрудно, но сохранить нелегко.

На протяжении всего дошкольного периода у ребенка развивается непроизвольное внимание, которое подчиняется внешним раздражителям, а также внутренним неосознаваемым потребностям. Внимание дошкольника спонтанно переключается с объекта на объект, если их свойства начинают выделяться из общего фона; как только интерес к объекту удовлетворяется, внимание начинает блуждать в поисках нового интересного объекта.

Ориентировка детей в дошкольном возрасте сильно развита и в то же время очень несовершенна. Они весьма наблюдательны, но не умеют еще производить отбор объектов их поля зрения, а также их частей, сторон, имеющих наибольшее значение. Такое внимание не подчиняется воле, его трудно удержать длительное время на каком-то неинтересном деле. Взрослым приходится применять множество усилий для привлечения внимания ребенка на какой-то объект.

Поэтому зачастую неумение дошкольников произвольно управлять своей психической сферой влечет за собой невнимательность, плохое восприятие, некачественное усвоение информации, непродолжительную устойчивость, трудности в воспроизведении и т.д.

Постепенно к шести-семи годам можно наблюдать развитие элементов произвольного внимания у дошкольников, которые проявляются в игровой деятельности, бытовом труде, ручных видах труда, лепке, рисовании, конструировании, на занятиях с книгой, обучающих занятиях в детском саду. Произвольное внимание развивается в процессе освоения разных видов деятельности. Любая деятельность подчиняется общим законам. Ребенок усваивает эти законы или правила и начинает подчиняться им. Они управляют поведением ребенка, его вниманием. Выполняя действия в определенной последовательности, требуемым способом, учитывая предусмотренные правила, ребенок сознательно управляет своим вниманием, удерживает его на нужных объектах и действиях, переводит на другие в соответствии с требованиями. Это и есть элементы произвольного внимания. Ребенок, способный управлять своим вниманием в простых видах деятельности, может освоить более трудные требования учебной деятельности. Что же это за общие законы во всех видах деятельности, которые ор-

ганизуют внимание ребенка? К таким законам относятся элементы, общие для всех видов деятельности: цель, план, действия, контроль, оценка результата. Следовательно, при обучении любой деятельности необходимо обучать ребенка этим элементам. Именно они управляют вниманием ребенка в процессе любой деятельности, но в каждой деятельности эти элементы имеют свое особое содержание.

Согласно многим авторам [1; 2 и др.], именно дошкольный возраст является периодом интенсивного развития воли и произвольности психических процессов. Отличительными признаками произвольности познавательной сферы считают наличие цели (быть внимательным) и усилий (сохранить внимание на объекте, который сам его не вызывает).

Произвольность познавательных процессов – одно из необходимых условий последующего развития ребенка и его успешного обучения в школе.

С нашей точки зрения, одним из эффективных способов развития произвольности познавательных процессов у старших дошкольников является система работы по обучению иностранному (английскому) языку.

Возраст от 4 до 7 лет является наиболее чувствительным для обучения иностранному языку. Обучение английскому языку должно быть личностно-ориентировано и нацелено на формирование гармоничной целостной личности. Это предполагает, прежде всего, развитие у ребенка коммуникативной компетенции, творческой самостоятельности, формирование осознанного конструктивно-преобразующего характера их активности, умение работать в коллективе, воспитание положительного отношения к выполняемой деятельности, к изучению языка и к самому языку.

Рассмотрим опыт работы по раннему обучению английскому языку в ДООУ №339 Кировского района г. Волгограда. Занятия по обучению дошкольников английскому языку проходят в старшей и подготовительной группах два раза в неделю по 30 минут.

Система раннего обучения иностранному языку имеет свою специфику, отличающую ее от традиционного школьного обучения. Главное отличие связано с индивидуальными психологическими особенностями данного возраста: особенностями слуховой памяти, внимания, воли, творческого воображения детей-дошкольников. Программа обучения основывается на следующих принципах: игровая подача материала; индивидуальный подход к каждому воспитаннику, поощрение речевой деятельности детей; принцип аудирования и наглядности; коммуникативная направленность; принцип учета и опоры на родной язык; принцип устной основы обучения и использования имитации; тематика устной речи должна быть близка жизненному опыту детей; частая повторяемость языкового и речевого материала; использование хоровой и фронтальной работы.

Назовем методы и приемы, с помощью которых осуществляется развитие произвольности внимания у старших дошкольников на занятиях по английскому языку: 1) наглядные: показ, подражание, музыка, песня, стихи, скороговорки, зрительные ориентиры, фонетическая сказка; 2) словесные: описание, объяснение, пояснение, указание, беседа, вопросы, команды, инструкция; 3) практические: игра со словом, игры с карточками, игры с предметами, подвижная игра, хороводная игра, игра на эмоции, игра – драматизация, команда, фонетическая сказка, графические диктанты.

Как было отмечено ранее, произвольное внимание развивается в процессе освоения разных видов деятельности, которые подчиняются общим законам. В этой связи на занятиях по английскому языку преподаватель использует интеграцию многих видов и форм деятельности, свойственных детям дошкольного возраста (изобразительная, музыкальная, театрализованная деятельность). В качестве примера может служить следующие задания:

1. «Draw the picture»: ребенку предлагается наполовину раскрашенная картинка, необходимо раскрасить вторую половину так же, как и первую.

2. «Grass for animals»: необходимы листы из школьной тетради, расчерченные на узкие и широкие полоски. В узких полосках ребенок должен нарисовать как можно больше вертикальных палочек. Рисовать нужно точно и аккуратно, не выходя за строчку. Продолжительность работы – 5 минут.

3. «A mat for a cat»: предложите дошкольнику сделать коврик, украшенный геометрическим орнаментом. «Кот объясняет», какой коврик ему хотелось бы получить. Например: «В середине большой круг, сверху 4 квадрата, снизу 4 треугольника, слева 3 овала, справа 3 прямоугольника». Можно выложить коврик из картонных геометрических фигур, а можно фигуры рисовать. Сначала ребенок может работать под диктовку взрослого, а потом может запоминать узор и выкладывать его по памяти. Начертив фигуры, можно их раскрасить – конечно, выслушав и запомнив, какого цвета какие фигуры хотел бы «видеть кот».

Большое значение также уделяется использованию музыки и детской поэзии на занятиях, что будет способствовать мотивации, прочности усвоения знаний, а также оказывает эстетическое воздействие на ребенка.

Как известно, ведущей деятельностью на данном возрастном этапе является игра. Игра – это мощнейший мотивирующий фактор. Когда ребенок играет в процессе изучения иностранного языка, его внимание направлено на содержание, а не на форму, у него никогда не возникает вопрос, зачем он учит иностранный язык. Иностраный язык – это новая увлекательная игра для детей. Важно подчеркнуть, что развитие внимания связано с другими познавательными процессами. Осуществляя обучение анг-

лийскому языку, преподаватель систематически включает приемы развития произвольности психических процессов в канву каждого занятия (игры на развитие внимания, памяти, воображения, восприятия, мышления). Приведем примеры игр на развитие произвольности внимания и других познавательных процессов: «Сравни картинки», «Что изменилось», «Лабиринты», «Сосчитай предметы» и др.

Таким образом, на занятиях по английскому языку необходимо систематически использовать задания на развитие внимания и других познавательных процессов. Развитие произвольности психических процессов и природных задатков старших дошкольников помогает выявить положительный потенциал каждого ребенка и заложить основу для эффективного обучения на начальном этапе в школе.

Использованная литература

1. Башаева Т. В. Роль внимания в жизни дошкольника // Энциклопедия воспитания и развития дошкольника / Т. В. Башаева, Н. Н. Васильева, Н. В. Клюева и др. Художники Г. В. Соколов, В. Н. Куров. – Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2001.

2. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 7-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.

3. Развиваем познавательные способности у детей 5-7 лет: Внимание, память, мышление (под ред. Чупиной Т.В.; худ. Афоничева Е.А.) Издательства: Астрель, АСТ, Академия Развития (2006).

Филиппова Л.В., Ярославова Л.А. (г. Ст. Ерлитмак)

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Анализ научных взглядов на проблемы национального образа и построения картины мира привел нас к мысли о том, что человек, овладевая языковыми значениями, осваивает ту систему идей, положений, позиций, которые они выражают. Именно это и позволило сделать вывод о том, что практическая значимость исследования национальных образов заключается в создании максимально полной картины взаимодействия языка, поведения, мышления и культуры того или иного народа, интегрировании обучения языку и культуре страны изучаемого языка, возможности моделирования национальных норм с учетом ментальности носителей языка.

Опираясь на концептуальные идеи М.М.Бахтина и В.С.Библера о диалогичности мира и рассматривая личность «как некую регулятивную идею бытия индивида в культуре, как идею обретения, реализации, актуализации ... своего духовного мира», мы ставим во главу угла культурно образованную «языковую личность», ибо человек является одновременно носителем языка и культуры.

Вслед за М.М.Бахтиным, рассматривая диалог как единицу речи, мы отмечаем, что приобщение к иноязычной культуре не только дает определенные знания, представления о системе конкретного изучаемого языка, но и обогащает родной язык; развивает языковые, речевые и другие способности, умение общаться в разнообразных жизненных ситуациях.

Освоение «чужого» культурного кода позволяет зародиться в сознании обучаемого той самой рефлексии, которая способствует осознанию родной культуры, что, в конечном счете, является основой подготовки профессионально ориентированного специалиста.

Обучение этикету - это не просто приобретение обучаемыми фоновых знаний (условных знаков поведения), а сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выбор и выработку единой стратегии взаимопонимания, восприятие и понимание другого человека.

Логика исследования функционально-содержательной стороны речевого этикета требует определенной систематизации выявленных единиц, что позволяет представить функционирование речевого этикета в виде круговой диаграммы, где речевой этикет как компонент иноязычной культуры представляет собой форму, значение и прагматический аспект. Причем под формой подразумевается социально-этикетная сторона речи, то есть формулы речевого этикета; имеется два вида значений: грамматическое, которое мы рассматриваем как грамматически корректную сочетаемость слов и словосочетаний в формулах речевого этикета, и семантико-стилистическое, включающее все содержание, информацию, передаваемые какой-либо языковой единицей этикета (словом, словосочетанием, грамматической формой слова, предложением), а также направленность языковых единиц на партнера, стиль и тональность общения; прагматический аспект предусматривает условия реализации языковых единиц, то есть адекватное их употребление в ситуации общения с учетом социокультурных факторов. Отход от иерархической структуры позволяет проиллюстрировать взаимосвязь формы, значения и употребления языковых единиц. Изменение хотя бы одной из них влечет за собой выбор иной этикетной формулы.

К примеру, студент, приветствуя преподавателя, говорит ему *Good Morning!* (Доброе утро!), однако тот же студент своему приятелю может сказать *Hello! Hi! How are you doing?* (*Привет! Салют! Как дела?*). Эффект воздействия речевых средств пропорционален положению человека в обществе.

Обучение формулам речевого этикета должно осуществляться в рамках коммуникативной модели, предполагающей практическую направленность и основанной на взаимопонимании и взаимодействии обу-

чаемых, ориентированной на активное творческое осмысление получаемой информации.

Анализ языковых средств, служащих для выражения речевого этикета и обеспечивающих аутентичность акта коммуникации, позволяет отобрать и систематизировать наиболее частотные, информативно-значимые и коммуникативно обусловленные формулы речевого этикета в ситуациях *приветствия и прощания, комплимента и одобрения, просьбы и требования, а также в некоторых ситуациях разговора по телефону*. Функциональная характеристика какой-либо ситуации содержит описание социального положения коммуникантов, характер отношений между ними, их возраст, цели, мотивы и условия общения, место и время каждой конкретной коммуникативной ситуации.

В процессе коммуникативного обучения предполагается соблюдение некоторых условий процесса общения: мотивированность высказывания, связанная с прагматической целью общения, ее конкретная адресованность, ситуативная обусловленность. Реализация указанных условий процесса общения зависит от правильного выбора тех моделей языка, которые позволяют раскрыть узуальные особенности семантически родственных единиц, их соотношенность с тем или иным функциональным стилем речи (нейтральным, официальным, возвышенным, фамильярным) и зависимость от других константных факторов предречевой ориентировки говорящего (А.А.Леонтьев).

Овладение социокультурными знаниями и умениями в процессе обучения общению в диалоге культур предполагает обязательное привлечение элементов родной культуры для сравнения с иноязычной, ибо только в этом случае обучаемый осознает не только особенности восприятия мира индивидуумами, говорящими на изучаемом языке, но и специфику такого восприятия родным народом (А.А.Миролюбов).

Исходная роль в учебном процессе отводится тексту-диалогу поскольку именно он является материалом для наблюдения функционирования определенных формул речевого этикета. С этой целью можно отметить тематико-ситуативную организацию процесса обучения этикету на основе аутентичного текста – диалога.

На основе текста-диалога разрабатывается система упражнений, характеризующаяся направленностью на овладение отборным материалом, а также характером познавательной деятельности обучаемых, предполагающим поэтапное вхождение в иноязычную культуру.

Упражнение в обучении речевому этикету рассматривается как единица обучения, которая является связующим звеном между содержанием процесса обучения и содержанием учебного предмета. При подборе упражнений учитывается коммуникативная направленность, обеспечивающая ориентировку в планируемой деятельности, наличие связного текста-

диалога как объекта деятельности и способы выявления его понимания. Содержание упражнений ориентировано на овладение формулами речевого этикета как компонента иноязычной культуры.

Для обучения речевому поведению в диалоге культур разработаны коммуникативные упражнения на основе учета характера познавательной деятельности обучаемых: 1) упражнения аналитического характера, предполагающие выполнение задания по готовому тексту-диалогу (анализ текста); 2) упражнения аналитико-синтетического характера, предусматривающие трансформацию готового материала с целью корректировки употребления формул речевого этикета; и 3) синтетические упражнения, подразумевающие создание текста или фрагментов текста с использованием формул речевого этикета.

Так, *в первую группу* входят задания типа:

- Прочтите, повторите и запомните фразу (высказывание): «Чтобы выразить просьбу, благодарность, пожелание, англичане говорят так...».
- Вспомните и назовите различные ситуации, в которых можно употребить приведенное речевое высказывание.
- Определите семантико-стилистические особенности фразы (высказывания), приведенного в тексте-диалоге.
- Назовите (опишите) ситуации, в которых употребляется данная фраза (высказывание).
- Повторите данную фразу (высказывание) в аналогичных по характеру и структуре этикетных ситуациях.
- Прослушайте текст-диалог и определите стиль и социальные роли коммуникантов.

Вторую группу упражнений составляют следующие задания:

- Постройте собственную схему диалога для данной ситуации в рамках указанной темы и наполните ее необходимыми подходящими высказываниям языковыми средствами.
- Вставьте данную фразу (высказывание) в структуру диалога, в котором указанная функция (просьба, обращение и т.п.) повторяется неоднократно при полном сохранении грамматической формы и частичной замене лексических единиц.
- Найдите ошибки в употреблении формул речевого этикета и отредактируйте их.
- Восстановите текст-диалог из данных в произвольном порядке реплик коммуникантов.
- Прослушайте диалог. Найдите ошибки, допущенные в разговоре коммуникантов, исправьте их.
- Прослушайте этикетные фразы и дайте ответные реплики с использованием формул речевого этикета по данной теме.

Третья группа включает упражнения типа:

- Включите в функционально ориентированное высказывание различные функциональные реплики.
- Самостоятельно постройте циклы речевого взаимодействия с указанным функциональным типом реплики.
- В заданном темпе употребите адекватные функционально ориентированные реплики в порядке реагирования на предлагаемые высказывания.
- Составьте диалог по определенной функциональной схеме, включающей описание ситуации, смысловые опоры, ключевые слова (или зачин и концовку диалога, зачины реплик и т.п.).
- Выполните упражнение, пользуясь подстановочной таблицей.

Эффективность применения предлагаемой технологии на основе тематико-ситуативной организации обучения речевому этикету подтверждается результатами опытного обучения.

Для измерения эффективности предлагаемой методики разработаны следующие критерии владения английским речевым этикетом:

- уровень осмысления и интерпретации употребления формул английского речевого этикета;
- уровень адекватности использования речевого этикета в ситуативном общении;
- уровень владения грамматическими, семантико-стилистическими характеристиками речевого этикета;
- уровень осознания семантики и употребления речевого этикета в родной культуре.

М.Ф.Каримов, Е.А.Минигаянова (г.Бирск РБ)

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современный научно-технический и социально-экономический прогресс основан на достижениях естественно-математических, общетехнических, технологических и социально-гуманитарных дисциплин.

Чтобы этот прогресс был непрерывным необходимо прочное усвоение и дальнейшее развитие достижений перечисленных наук учащейся молодежью.

В девятнадцатом и двадцатых веках вклад английских ученых в развитие естественно-математических наук был настолько значительным, что английский язык стал международным языком науки.

В связи с этим о дальнейшем развитии естественно-математических и технических наук можно рассуждать лишь в том случае, когда учащаяся молодежь владеет английским языком хотя бы на уровне словарного перевода.

Исходя из важности выделенной выше государственной и дидактической задачи, мы предлагаем обогатить математическую составляющую учебного английского языка, изучаемого во всех средних общеобразовательных школах, начиная со второго класса.

Основу первого раздела математики, являющейся фундаментом остальных научных дисциплин, - арифметики составляет число – первая абстрактная модель, отображающая существенное свойство объектов, процессов и явлений окружающего нас материального мира.

В связи с этим, начиная со второго класса инвариантной темой, раскрываемой в различной степени полноты, является «Числительные» (Numerals), где представлены количественные и порядковые числительные с транскрипцией и русской буквенной транскрипцией.

Данная дидактическая таблица, облегчающая учащимся изучение английского языка нами используется в начальной школе и на первых курсах естественно-математических, технических и социально-гуманитарных факультетах в высших учебных заведений для освоения основ английского языка студентами, не изучавшими данный международный язык науки в средней общеобразовательной школе.

Подобные таблице дидактические материалы по учебному английскому языку создаются по другим темам и разделам этого языка потому, что все первокурсники Российской высшей школы изучают общекультурную дисциплину «Информатика», в которой языки программирования, использующие слова английского языка, занимают центральное место.

Языки программирования, способствующие освоению студентами английского языка, имеют нижеследующие научные и дидактические элементы:

1. Искусственный язык программирования, представляющий формальную и интернациональную систему букв, цифр, символов, слов и команд, предназначенный для описания жесткого алгоритма решения задачи, отличается от естественного языка людей точностью и однозначностью своих предложений-конструкций.

2. Педантичная точность и скрупулезное внимание, проявляемое при написании компьютерной программы в соответствии с правилами записи команд следования, ветвления и цикла, ориентированы на успешное преобразование исходных данных в конечный результат решения задачи.

3. Синтаксические ошибки составленных программ выявляются самим компьютером, а логические и семантические ошибки, допущенные при записи алгоритма решения задачи, обнаруживаются и устраняются с помощью контрольного примера, рассчитанного вручную.

При изучении и применении математики в учебном и научном познании действительности большую роль играют десятичные числа.

Математические константы, такие как число π и число e , через которые выражаются многие фундаментальные соотношения элементарной и высшей математики, представляют собой иррациональные числа, выражаемые через бесконечную десятичную дробь.

В связи с этим, начиная с седьмого класса по одиннадцатый класс средней общеобразовательной школы, мы систематически и регулярно повторяем обозначение и численное значение данных фундаментальных констант, представленных в таблице 2.

Знание выражения и численного значения вышеприведенных фундаментальных математических констант на английском языке облегчает учащимся средней общеобразовательной школы чтение и понимание научных текстов, написанных на международном языке науки.

Таблица

Выражаемые на английском языке дробные математические постоянные

Величина	Значение	Английское написание числа
π	3,1416	Three point one four one six
$\sqrt{2}$	1,414	One point four one four
$\sqrt{3}$	1,7321	One point seven three two one
e	2,7128	Two point seven one two eight

Студенты-практиканты из физико-математического факультета, а также из факультета иностранных языков, заинтересованные в повышении уровня интеллектуального потенциала старшеклассников средней общеобразовательной школы в своей преподавательской деятельности продолжили составление и использование табличного дидактического материала, связывающего математику с английским языком, и добились интеллектуального собственного развития и роста объема знаний у учащихся среднего учебного заведения во время аудиторных занятий и во внеучебное время.

Наш дидактический опыт показывает, что выпускники средних общеобразовательных школ, изучившие английскую составляющую элементарной математики, успешно поступают на естественно-математические, общетехнические, технологические и социально-экономические факультеты высших учебных заведений Российской Федерации.

Студенты-практиканты, применившие английскую и русскую формулировки основных положений, приемов и методов математики в средней общеобразовательной школе, уже на четвертом курсе выразили желание поступить на очную или заочную аспирантуру высшей школы по соответствующим естественно-математическим или техническим специальностям.

Курсовые и выпускные квалификационные работы студентов, хорошо знающих как русский, так и английские языки, выделялись высоким качеством, оцениваемым на «отлично».

При постановке и решении научных задач диссертационных работ выделенных выпускников высшего учебного заведения широко использовались функциональные возможности глобальной компьютерной сети Internet: электронная почта (E-mail); телеконференции (UseNet); поиск и передача файлов (FTP); поиск и передача данных с помощью гипертекстовых ссылок (WWW); непосредственное общение пользователей через сеть Internet (IRC); видеоконференции.

Хорошие знания английского языка позволяют данному множеству аспирантов использовать вышеперечисленные функциональные возможности глобальной компьютерной сети Internet практически полностью.

Публикации результатов теоретических и экспериментальных исследований выделенной совокупности аспирантов в международных научных журналах, как правило издаваемых на английском языке, являются дополнительным аргументом в пользу использования билингвизма в преподавании естественно-математических дисциплин в Российской средней общеобразовательной и высшей профессиональных школах.

Выводом, следующим из анализа и обобщения приведенного выше краткого материала о математической составляющей учебного английского языка, является положение о том, что систематическое и регулярное установление и развитие междисциплинарных связей между математикой и английским языком является основой развития интеллектуального и творческого потенциалов обучающихся в системе непрерывного образования.

М.Ф.Каримов, Э.Н.Тимербаева (г.Бирск РБ)

РАЦИОНАЛЬНАЯ НАУКА ФРАНЦУЗСКИХ УЧЕНЫХ И ЕЕ ИЗУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Современная естественно-математическая или техническая наука содержит индуктивную и дедуктивную составляющие.

Основоположником дедуктивной науки является выдающийся французский ученый Рене Декарт (1596 – 1650).

Философ и математик Р.Декарт разработал рационалистическую методологию теоретического естествознания.

Революционный для развития науки имел труд Р.Декарта «Рассуждение о методе» [1], изданный в 1637 году, в котором были провозглашены

новые принципы научного мышления и новые средства математического анализа в геометрии и в оптике.

В научной системе Р.Декарта первостепенную роль играют простота и очевидность исходных аксиом и принципов, на основе которых строится теоретическая составляющая научной дисциплины. Выводы из исходных аксиом, согласно Р.Декарту, получаются логическим путем и способом математических рассуждений.

Рационалистическая методология Р.Декарта, используемая в познании действительности, привела к созданию аналитической геометрии и геометризации физики.

Аналитическая геометрия Р.Декарта была создана на основе того, что отвлеченные числовые соотношения проще и абстрактнее геометрических объектов, которые с точки зрения математики имеют координаты в пространстве.

Методология познания действительности, построенная Р.Декартом основана на механистическом мировоззрении, центральная идея которого – идея тождества материальности и протяженности.

В своем главном труде «Рассуждение о методе» Р.Декарт формулирует принцип кардинального сомнения во всех данных сознания о действительности. Французский философ проводит мысленный эксперимент, заключающийся в допущении полной иллюзорности всей доступной субъекту окружающего его реальности.

Кроме этого основной труд Р.Декарта содержал изложение аналитической геометрии, а в приложениях имел многочисленные результаты по алгебре, геометрии, оптике (в том числе содержал правильную формулировку закона преломления света) и многое другое.

Особо следует отметить переработанную Р.Декартом математическую символику Франсуа Виета (1540 – 1603), с этого момента близкую к современной символике науки. Коэффициенты Р.Декарт обозначал a, b, c, \dots , а неизвестные — x, y, z . Натуральный показатель степени принял современный вид (дробные и отрицательные утвердились благодаря И.Ньютону). Появилась черта над подкоренным выражением. Уравнения приводятся к канонической форме (в правой части — ноль).

Последователь Р.Декарта в области рационализма французский ученый Никола Мальбранш (1638 – 1715) предложил принимать за истину о действительности лишь только то, за что ручается человеческий разум и его совесть [2].

Французский философ Н.Мальбранш в рамках рационализма различает:

- 1) заблуждение чувств;
- 2) заблуждение воображения;

- 3) заблуждение чистого мышления или понимания;
- 4) заблуждения склонности;
- 5) заблуждение страстей.

Кроме этого Н. Мальбранш различает 4 рода познания:

- 1) познание предмета через него самого;
- 2) познание через идеи;
- 3) познание через внутренние чувства;
- 4) познание через соображение.

Рационализм, созданный французскими учеными Р. Декартом и Н. Мальбраншем, признает разум основой познания действительности и поведения людей, а также источником и критерием истинности всех действий человека.

Нами рационализм французских ученых представляется школьникам и студентам на лекционных, семинарских и практических занятиях по элементарной математике, высшей алгебре, аналитической геометрии, теоретической физике и концепциям современного естествознания [3].

Наш дидактический опыт показывает, что студенты высших учебных заведений, знакомые с рационализмом Р. Декарта и Н. Мальбранша, успешнее проектируют и реализуют собственные научные исследования в области математики, физики и естествознания.

Вывод, следующий из анализа и обобщения приведенного выше краткого материала о рациональной науке французских ученых и ее изучении в системе образования, сводится к положению о том, что знакомство школьников и студентов с основами построения рациональной науки является дидактическим условием повышения уровня их интеллектуального и творческого потенциалов.

Использованная литература

1. Декарт Р. Рассуждение о методе. – М.: Изд.-во Академии Наук СССР, 1953. – 655 с.
2. Malebranche N. De la recherche de la verite: Vol. 1-2. - Paris: Garnier freres, 1880.
3. Каримов М.Ф. Историческое содержание вузовских математических дисциплин // История науки и техники. – 2006. - № 1. – С. 37 – 42.

Е.А.Бобкова, А.М.Алферова (г. Бирск)

ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

В статье говорится о содержании и методах социального развития личности средствами английского языка на материале нескольких дискуссий, проведенных со студентами факультета иностранных языков.

В современном обществе особое внимание обращается на различные аспекты развития личности, способной «жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентоспособной, интегрироваться в мировое сообщество» [1]. Интеллектуальное, моральное, эстетическое, эмоциональное и др. развитие личности человека рассматривается в широком социальном контексте. Все процессы развития личности реализуются в полной мере лишь в ходе социального развития, поскольку именно в социальном поведении человека проявляются его культурные, эстетические, моральные и интеллектуальные качества. Возникает необходимость обеспечить такое построение учебно-воспитательного процесса, которое предполагало бы постоянную потребность в реализации названных выше аспектов личности, создавало условия для развития школьниками социально-ценных качеств и свойств.

Среди критериев эффективности школьного образования особо выделяется обеспечение выпускникам готовности и умения активно включаться во все сферы социальной жизни. В связи с этим, как отмечает И.Л.Бим, в рамках современной парадигмы образования необходимо обеспечить формирование личности, способной к самореализации, к активному взаимодействию с другими [1].

Важнейшие задачи социального развития подростков заключаются в формировании их готовности выслушать и понять собеседника, стремлении к сотрудничеству, доброжелательности, активным диалогическим отношениям с собеседником, терпимости в социально приемлемых и нравственно оправданных границах к чужому облику, мнениям, взглядам, действиям; пониманию ценности и неповторимости каждого народа, отдельно взятого человека; осознании себя гражданином своей страны и мира и др. Предлагаемые школьникам проблемные задачи должны создавать ситуации партнерства и взаимного уважения в учебном процессе, способствовать становлению самосознания. Особое значение приобретают социально заостренные проблемные ситуации, т.е. такие, которые порождают психическое состояние интеллектуального затруднения и требуют от обучающегося четкого обозначения собственной социально-нравственной позиции.

В настоящее время осознается необходимость обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей. Положительное влияние на личность обучаемого оказывает групповая деятельность. Широкие возможности для активизации учебного процесса дает использование дискуссий [2].

На занятиях по практике речи нами была использована технология обучения в сотрудничестве. Основная идея этой технологии — создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Ученики разные: одни быстро «схватывают» все объяснения учителя, легко овладевают лексическим материалом, коммуникативными умениями; другим требуется не только значительно больше времени на осмысление материала, но и дополнительные примеры, разъяснения. Если в таких случаях объединить ребят в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать им одно общее задание, оговорив роль каждого ученика группы в выполнении этого задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы (что часто оставляет учащегося равнодушным), но, что особенно важно, за результат всей группы. Кроме того, оценивается работа не одного ученика, а всей группы; важно, что оцениваются не только знания, сколько усилия учащихся. Более того, учитель сам выбирает учащегося группы, который должен отчитаться за задание. В ряде случаев это может быть слабый ученик. Если слабый школьник в состоянии обстоятельно изложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы других групп, значит, цель достигнута и группа справилась с заданием, так как цель любого задания — не формальное его выполнение (правильное/неправильное решение), а овладение материалом каждым учеником группы [3].

Со студентами факультета иностранных языков на занятиях по практике речи были проведены дискуссии на тему «Domestic Chores» («Домашние обязанности»). Учащимся были даны такие задания, как обсудить плюсы и минусы стирки вручную и машинной стирки («Advantages and Disadvantages of Hand Washing and Machine Washing»), обсудить плюсы и минусы чистки ковра с помощью пылесоса и веника («Advantages and Disadvantages of Sweeping the Carpets and Vacuuming the Carpets»), выяснить, кто из членов семьи лучше занимается домашней работой («Find Out How His/Her Family Keeps House»), составить диалоги и полилоги по предложенным ситуациям («Make Up a Dialogue/Polylogue Using the Topical Vocabulary»). Перед началом обсуждения учащиеся были поделены на небольшие группы по 3-4 человека, в каждой группе были назначены лидеры, задача которых заключалась в том, чтобы сделать вступление, высказать свою точку зрения, спросить каждого члена группы о его мнении, а затем сделать общий вывод, принимая во внимание все высказывания товарищей. Следующим этапом работы было противопоставление нескольких точек зрения каждой микрогруппы с обязательным использованием фраз согласия и несогласия. На протяжении занятия учащимся были заданы следующие вопросы по

данной теме: Кто из членов семьи ведет хозяйство? (Who runs the house in your family?), Какую работу по дому вы делаете каждый день, а какую только один раз в полгода? (What work about the house do you do every day and what is done once a season?), Как часто вы делаете генеральную уборку? (How often is a thorough turn-out done in your family?), Что создает уют в вашем доме? (What makes your home cosy?) и другие, т.е. вопросы имели социально развивающую направленность и должны были подвести учащихся к осознанию необходимости и важности регулярной работы по дому, что в целом способствует регулированию семейных отношений. Таким образом, учащиеся были заинтересованы как в процессе высказывания своей точки зрения, так и слушая других, так как вопросы затрагивали их жизнедеятельность и требовали выражения своего отношения к поднятым проблемам, из чего следует вывод о том, что такая форма работы способствует формированию у учащихся черт социально зрелой личности со своими идеями, мыслями и убеждениями.

Таким образом, практика показала, что организация дискуссий на уроке английского языка способствует не только повышению учебной мотивации учащихся, но и созданию атмосферы сотрудничества, взаимного доверия. У учащихся снижается тревожность перед уроком и во время урока, создается комфортная обстановка, повышается уровень речевого общения каждого учащегося. Грамотная организация дискуссий на уроке обеспечивает такую обстановку, когда все учащиеся задействованы в общении, стремятся найти компромиссное решение, стремятся понять и оценить чувства и мнения других, дискуссия способствует развитию качеств толерантной, социально зрелой личности. Кроме того, принятие того или иного статуса во время дискуссии способствует более осознанному восприятию учащимися иных, отличных от его, точек зрения, мнений, действий, что, в свою очередь, способствует включению учащегося в диалогические отношения с собеседниками, а также осознанию себя гражданином своей страны и мира.

Использование дискуссий усиливает положительную мотивацию к изучению ИЯ; активизирует познавательную деятельность обучающихся; продвигает учащихся в общем развитии; создает благоприятные условия для лучшего взаимопонимания учащимися друг друга.

Данный вид организации деятельности на уроке является эффективной социально-развивающей технологией, которая обеспечивает значительное повышение уровня владения языковым материалом и формирование личности.

Литература

1. Бим И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного образования //Иностр. языки в школе. – 2005. – №8. – С.13-18.

2. Современные технологии обучения // <http://www.google.ru>
(14.03.2013)

3. Теория и методика обучения иностранному языку
//495time.ru/teoriya-i-metodika-obucheniya-inostrannomu-yazyku/165/
(14.03.2013)

Т.В. Савастюк (г. Губкинский ЯНАО)

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПРИВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения представлен новый раздел «Внеурочная деятельность», которому уделено большое внимание, определено особое пространство и время в образовательном процессе как неотъемлемой части базисного учебного плана.

В данной статье мы анализируем внеурочную деятельность по иностранному языку в начальных классах как особый компонент привития любви и интереса к языку и один из интереснейших способов реализации перспективных задач разностороннего развития личности в условиях полиязычного и поликультурного мира.

Спросите любого ребенка, что было интересного на уроках английского языка, и большинство детей вспомнят именно внеклассные мероприятия. Это именно то, что интересно, что близко физиологической и психической основе ребенка, что не оценивается, что дает эмоциональное удовлетворение, что не оставляет равнодушным ни одного обучающегося, даже самого пассивного – действие (action), самовыражение (self expression), свобода (freedom), ИГРА (GAME).

Младший школьный возраст уникален для овладения иностранным языком в силу таких психических особенностей ребенка, как пластичность природного механизма усвоения речи, интенсивное формирование познавательных процессов, быстрое запоминание языковой информации, способность анализировать и синтезировать речевые потоки на разных языках, не путая эти языки и их средства выражения, особая способность к имитации, отсутствие языкового барьера. Все это является великолепной основой, плацдармом для воздвижения монументальных навыков овладения английской культурой и речью, как одним из средств её передачи. И чтобы процесс (а именно процесс является основополагающим фактором в развитии и воспитании личности ребенка) был продуктивным, важно сделать его запоминающимся.

Праздники и традиции – то, что хранит память нашего детства. Именно внеклассная деятельность в данном направлении явилась для нас

отправной точкой в чудесный мир изучаемой страны, с её особенностями и сюрпризами.

В этом году был проведён ряд внеклассных мероприятий, посвященных таким праздникам, как Halloween, Christmas, St. Valentine's Day, Groundhog Day and Easter. Обучающиеся имели возможность окунуться в атмосферу праздников и лично поучаствовать в традиционных играх, приготовлениях, декорировании и изготовлении праздничных сувениров, что, оказалось самым животрепещущим и желанным этапом во всех проведенных мероприятиях. Недаром говорят, что сделанное своими руками ценится больше, потому что мы вкладываем в это душу. А уж если душой «прикоснуться» к культуре изучаемой страны, то, без сомнений, запомнится все, что с ней связано: песня, танец, слова, фразы, обычаи, традиционные игры и действия, поделка, положительные впечатления и, как следствие, желание идти дальше, познавая культуру, а значит и язык, который в этом случае будет уже необходимым средством познания.

Проведённые внеклассные мероприятия способствовали увеличению активных форм работы, направленных на вовлечение обучающихся в динамичную деятельность, на обеспечение понимания ими языкового материала, развития интеллекта и мировоззрения. Также ребята приобрели практические навыки самостоятельной деятельности, работы в группе, разработки и презентации проектов.

Мы не могли обойти стороной тот факт, что проживаем на Ямале, родине малочисленного народа – лесные ненцы «неща», и решили подготовить театрализованную постановку о жизни маленьких ненцев. Здесь мы затронули быт, традиционные игры, виды и значение орнамента, их домашние обязанности. Ребята с интересом примеряли на себя роли маленьких лесных жителей, узнавали значение некоторых ненецких слов и ненецких имен. А выяснив значение своих собственных, перевели их на английский язык и были чрезвычайно довольны результатом.

Так сложилось, что в период работы над этим проектом нас посетил уважаемый гость из г. Санкт-Петербурга профессор гуманитарного педагогического университета Лебедев Олег Ермолаевич. Он дал нам массу замечательных рекомендаций, одна из которых состояла в том, чтобы интегрировать работу предметников с работой учителей английского языка. И у нас возникла гипотеза о том, что внеклассная деятельность могла бы стать призмой, через которую можно проецировать эту интеграцию. Осталось только доказать её на практике. Работа объемная и интересная.

Учитывая вышеизложенное, а также наше желание сделать жизнь обучающихся и сам учебный процесс более увлекательным и мотивированным, мы решили разработать программу внеклассной деятельности по английскому языку в начальной школе под названием «Wonderland» («Страна чудес»). Ребята будут иметь возможность не только обогатить

свои знания по культуре, традициям, страноведению изучаемой страны и отдельного народа (в нашем случае – лесные ненцы), практиковать английскую монологическую и диалогическую речь, обогатить словарный запас, но и принять участие в театрализованных постановках и внеклассных мероприятиях, получить большое эстетическое наслаждение. В.А.Сухомлинский говорил: «Замечательные, блестящие уроки есть там, где имеется еще что-то замечательное, кроме уроков, где имеются и успешно применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне урока». И мы полностью присоединяемся к этому мнению.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что внеклассная деятельность создает мотивацию, без которой успешное изучение иностранного языка затруднено. Её формы разнообразными. И если эту работу проводить регулярно и с душой, то она, несомненно, даст хорошие результаты.

Использованная литература

1. Примерная программа по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 2. – 3-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 231 с. – (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-023597-6

Секция 5. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ВУЗА

Г.А. Вильданова, Е.А. Кудисова (г. Бирск)

ПРОЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В НОМИНАЦИЯХ ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА

В эпоху активного социального и межнационального взаимодействия особую значимость приобретают навыки эффективной коммуникации, толерантного восприятия и приятия иной культуры, религии, образа жизни, поведения. Но, как справедливо отмечает К.Ф. Седов, «поиски оптимальных моделей эффективного взаимодействия людей в цивилизованном обществе необходимо начинать с понимания природы деструктивных, конфликтных социальных ситуаций» [5: 250], то есть проявлений агрессии. Являясь изначально биологически-целесообразной формой поведения, способствовавшей выживанию и приспособлению вида в борьбе за существование, в настоящее время агрессия противоречит нормам цивилизованного взаимодействия, «не находит адекватного выхода при современной организации общества» [4: 239]. Очевидно, что бесконфликтное коммуникативное взаимодействие становится приоритетным и стратегии, элиминирующие вербальную и невербальную агрессию, активно разрабатываются психологами, лингвистами, социологами, биологами и т.д. Как исследователей языка нас интересует, прежде всего, *речевая агрессия*, определяемая как «целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние (страх, фрустрацию и т.п.) у объекта речевого воздействия» [5: 254]. Мы осознаем, что носителями речевой агрессии могут выступать разнообразные, по степени заключенной в них негативной оценки, лексические единицы, начиная от откровенно грубых сниженных табуизмов (эксплицитной агрессии) до нейтральных слов, содержащих имплицитную агрессию (в частности, иронию). Соответственно, представляется любопытным рассмотреть как лексический спектр проявления речевой агрессии, так и явления, представляющие полюсы агрессивной тональности. Мы изучаем такие тактики речевого поведения, как агрессивная тактика использования *пейоративных номинаций* в отношении лиц женского пола и вежливая тактика *эвфемизации*, семантически редуцирующая негативное содержание исследуемых нами номинаций. Принимая во внимание сохранение в эвфемизме *негативного денотата*, *формальность* его улучшения и *временные* рамки функционирования языковой единицы как эвфемизма, можно говорить о тесной взаимосвязи и необходимости комплексного изучения некоторых эвфемистических и пейоративных номинаций лица.

Отметим, что категория лица представляет одну из основных категорий названия, а понятие «человек» принадлежит к базовым культурным концептам. В широком смысле номинация связана с описанием и обозначением психических состояний, качеств, отношений, чувств, эмоций. Наименование лица является одним из наиболее информативных языковых средств, которые отражают лингвокультурную картину мира, и позволяют сформировать концептуальную ее базу, но «о картине мира позволяют судить не столько отдельные слова, сколько принципы группировки и классификации понятий, находящихся формальное выражение в структуре языка, в способах установления зависимости между ними» [1: 43]. Пейоративные номинации лица составляют значительный пласт лексического фонда английского языка, в основе их порождения и употребления лежит прагматический принцип *пейоративности*, в орбиту действия которого, согласно определению Ю.В. Горшунова, вовлечено создание пейоративных лексических единиц, обозначающих человека или социальный коллектив, который может быть предметом презрения или пренебрежения из-за каких-либо отрицательных качеств [2: 27]. В целях снижения негативности восприятия и желания выразить ироничное отношение, насмешку в завуалированной форме, говорящий может прибегать к эвфемистическим номинациям, использование которых регламентирует принцип *эвфемизации и табуирования* [2]. В этой связи представляется целесообразным проанализировать лексико-семантические группы пейоративов и «смежных» с ними эвфемистических единиц, в основе классификации которых лежит экстралингвистический параметр – оценочный аспект, и выявить специфику их образования и функционирования в гендерном аспекте. В поле нашего исследования вошли языковые единицы - номинации лица с *эстетической и этической* оценкой. Анализ соответствующих пейоративных и эвфемистических единиц современного английского языка выявляет, что выражение негативной оценки вовлекает широкую гамму лексических и семантических словообразовательных средств, позволяющих сделать сообщение максимально эмоциональным или двусмысленным. Заметим, что выбор номинации лица определяется особенностями социальной группы, в частности, В.И. Жельвис отмечает, что «в той подгруппе, где вульгарные инвективы редки и предпочитают более утонченные вербальные средства, обращение к грубой, бессмысленной брани может привести лишь к потере лица инвектанта, и не произвести желательный эффект» [3: 306]. Подводя итог, необходимо отметить, что степень табуированности того или иного понятия прямо пропорционально определяет количество обозначающих это понятие пейоративов и эвфемизмов.

Использованная литература

1. Арутюнова Н.Д. Коммуникативная функция и значение слова. // Филологические науки. М., 1973. - № 3. - С. 42-54.

2. Горшунов Ю.В. Прагматика аббревиатуры. - М., 1999. – 219 с.
3. Жельвис В.И. Инвективная агрессия в ряду эмотивных средств.// Социальная психолингвистика: хрестоматия. – М., 2007.- С. 278-322.
4. Лоренц К. Агрессия (так называемое зло). М., 1994. – 272 с.
5. Седов К.Ф. Речевая агрессия и агрессивность как черта речевого портрета. // Социальная психолингвистика: хрестоматия. – М., 2007.- С. 250-278.

И.Ю.Рахманова (г.Бирск)

СОКРАЩЁННЫЕ ФОРМЫ, МАРКИРОВАННЫЕ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ПАРАМЕТРУ

В данной статье автор рассматривает особенности сокращённых форм-профессионализмов, соотнесённых с одним коррелятом.

Множественность форм сокращений одного коррелята и их миграция из социолекта в социолект свидетельствует о востребованности коррелята данного профессионализма в разных социальных группах. Часто один и тот же коррелят сокращается в разных значениях в языке разных социально-профессиональных групп. Употребление сокращений профессиональных жаргонов обычно ограничено рамками неформального общения.

Ключевые слова: сокращение, профессионализм, коррелят.

In this article the author analyzes the peculiarities of shortened forms of professionalisms which belong to one correlate.

A great variety of shortened forms of one correlate and their migration from one social group to the other proves the importance of this professionalism. There are cases when the forms of one correlate obtain different meanings in the vocabulary of different socio-professional groups. The usage of shortened forms belonging to professional groups` language is usually limited by borders of informal communication.

Key words: shortened form, professionalism, correlate.

В последние годы чрезвычайно активным фактором, конституирующим прагматику слова, является профессиональный параметр. Профессиональная дифференциация, являющаяся одним из чрезвычайно важных прагматических факторов, привела к созданию многочисленных жаргонов, избыливающих сокращениями и постоянно обновляющимися за счёт притока новых аббревиатур. Благодаря взаимодействию социолектов сокращения мигрируют из социолекта в социолект и становятся достоянием более широкого круга носителей. В своём употреблении сокращения профессиональных жаргонов обычно ограничены рамками неформального общения.

Особенно разнообразны сокращения, соотнесённые с одним коррелятом

- в жаргонах музыкантов (discotheque → disco, theque *AE*, disc-jockey → dj, deejay, jockey, jock, joke *AE sl.*, video jockey → VJ *esp. AE*, veejay),

- в речи представителей бизнеса, коммерции (commercial → mercial *BE*, mersh *AE sl.*, National Incomes Commission → NIC, Nicky, superintendent → supe, super),

- журналистов (British Broadcasting Company → BBC, Beeb, documentary → docu *AE*, doco *AuE*, journalist (journal) → jour, journ, journo *AuE, AE*),

- компьютерщиков (computer technology enthusiast → techie, tekkie, tekky, technology → tech, techno),

- студентов (Doctor of Philosophy → DPh., DPhil *BE*, PhD *AE*, examination → exam, zam, sam *AE*, lecture → lec, lecker, lekker),

- военных (Commander in Chief → CIC, COMINCH, lieutenant → lieut, lute *AE sl.*, utility van / truck → ute, tilly),

- медиков (cancer → CA, big C, chest X-ray → CX, CXR, computerized tomography → CT, CAT, Graduate in Pharmacy → G.Ph *BE*, PhG *AE*, gynaecologist (gynaecology) → gynae, gynie *BE, AE, AuE*, hypodermic → hype, hypo, influenza → fledge *AE sl.*, influe, flu(e), X-radiation therapy → XRT, RT, radiotherapy).

Особенно интересна группа медицинских сокращений, которые очень широко проникают во все слои общества. В основе употребления некоторых медицинских сокращений лежат принципы этичности, стигматичности, тактичности, криптичности [1]. Принципом тактичности руководствуются при обсуждении таких табуируемых тем, как смерть, болезни, физиологические функции организма и физиология человека, в обыденной жизни и при общении медперсонала с пациентами. Например, медицинские сокращения, обладая определённой криптичностью, помогают скрывать истинный смысл диагноза или болезни. Пациент или обыватель, свободно оперируя в речи эвфемизмом, может не догадываться или иметь весьма смутное представление о явлении. Во многих случаях употребление эвфемизмов, связанных, так или иначе, с болезнями, лечением, посещением врача диктуется стремлением самоотстраниться от неблагоприятного явления, рассматривать болезнь как нечто несерьёзное, заслуживающее пренебрежительного отношения: AIDS, TB, VD, deetee, PG и т.д.

Здесь также имеет место действие принципа конспиративности. Если в случае нелегальных групп, например, наркоманов, принцип конспиративности действует в пользу говорящего, т.е. направлен в одну сторону, то в медицинской практике – в речи медперсонала – он действует в оба

направления: от применения выигрывают обе стороны (пациент и врач). Здесь он сопряжён с принципом тактичности.

Чтобы не навредить пациенту неосторожным словом, вместо прямого выражения врачи используют латинские термины, сокращения-эвфемизмы, например, *delirium tremens* → **D.T.**, *dt's*, *deetees* (белая горячка, большие белой горячкой), *tuberculosis* → **TB**, *teebee* (туберкулёз, большие туберкулёзом), *pregnant* → *preg*, *preggers*, **PG** (беременная) (Выделены формы, предпочитаемые медиками). Аббревиатура как бы позволяет врачам дистанцироваться от неприятных процедур, болезней, трагических явлений, замаскировать неприятное явление (например, опасное заболевание), засекретить негативный смысл высказывания. В диагнозах будет непременно буквенная аббревиатура (D.T.), а отаббревиатурная модификация (*deetees*) – является письменной формой, отражающей устную речь.

Следует отметить, что социальные факторы проявляются, прежде всего, через профессиональные жаргоны. Сравнивая формы сокращений, соотнесённых с одним коррелятом, можно наблюдать семантическое различие форм, что связано с тем, что один и тот же коррелят сокращается в разных значениях в языке разных социально-профессиональных групп. Приведём несколько примеров рядов сокращённых единиц, соотнесённых с одним коррелятом, отобранных нами методом сплошной выборки из десятков лингвострановедческих словарей, художественных произведений и текстов общественно-политического характера:

ambulance → *amb* (скорая помощь), *ambo* *AuE* (офицер медицинской службы); *archbishop* → *arch* (директор – школ. сленг), *bish* (архиепископ – судебная практика); *exercise* → *ex* (тренировка), *exer* (упражнение), *es*, *ессер* (уст. – игры, физические упражнения – 19-20 в.в. в Оксфорде), *ессер* (*AuE* - дом. работа – школ. сленг), *ekker* *BE* (тренировка - подростковый сленг); *general purpose car* → *jeep* *BE*, *AE* (авто. - джип; воен. разг. - новичок); *gentleman* → *gent* *BE col.* (джентельмен), *gents* *BE* (общественный мужской туалет); *newspaper* → *newsie* *BE* (газета), *newsie esp. AE, AuE* (продавец газет); *operation* → *op* (медицинская операция), *орро* (военная операция); *penitentiary* → *penit*, *pen* (тюрьма - армейский сленг), *tench* (исправительное заведение - жарг. преступников); *umpire* → *um* (посредник, третейский судья), *ump* (рефери – судья – спорт.); *vegetables* → *veg* (овощи), *vege* (морская мина – армейский сленг) и т.д.

Разные социолекты постоянно взаимодействуют друг с другом, что ведёт к миграции профессионализмов из одного жаргона в другой. Сокращения-профессионализмы обладают определённой криптическойностью, что также способствует их широкому распространению. Как видно из приведённых примеров, разнообразие форм сокращений-профессионализмов, соотнесённых с одним коррелятом, способствует их миграции в разные

социолекты, что часто приводит к семантическому различию форм в разных профессиональных жаргонах.

Использованная литература

1. Горшунов Ю.В. Прагматика аббревиатуры. – М.: Прометей, 1999. – 219 с.

А.Ф. Хусаинова (г. Бирск)

ОСОБЕННОСТИ АФФИКСАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ.

Лексико-семантический анализ рекламных текстов показывает, что шире всего в любом рекламном тексте представлены эмоционально-оценочные средства, которые сопровождают характеристику продукта. Абсолютно преобладает положительная оценка, которая выражается прилагательными, наречиями и существительными с семантикой высокой степени качества. Для выражения положительной оценки служат богатый арсенал словообразовательных средств. Одним из наиболее продуктивных средств словообразования в рекламном дискурсе являются аффиксальные модели (суффиксальные и префиксальные). В данной статье мы бы хотели уделить особое внимание особенностям использования аффиксального словообразования в рекламных текстах, вызванным влиянием гендерного и социального факторов.

Наиболее активно в словообразовании рекламных текстов участвуют **суффиксы** производных прилагательных, существительных и наречий, несущих значение качественной характеристики предмета, его свойств и признаков. Однако следует отметить, что в текстах «мужской» рекламы, по нашим наблюдениям, в целом, эмоционально-оценочная лексика не распространена, а просторечные слова, технические термины, широко используемые в данных текстах, выступают специальными средствами создания правдоподобного эффекта ситуации, изложения сведений о достоинствах и объективных свойствах, характеристиках предметов, которые предназначены исключительно для мужчин. Поэтому в «мужской» рекламе получают большее распространение субстантивные суффиксы, образующие абстрактные существительные и термины, которые апеллируют к разуму читателя. Например, a+-ness → N: *greatness* - *превосходство*, *effectiveness* - *эффективность*, *sturdiness* – *выносливость*, *lightness* - *легкость*, *stiffness* - *густота*; a+-ity → N: *drinkability* – *питьеиность*, *practicality* - *практичность*, *functionality* - *функциональность*, *flexibility* - *гибкость*. Используемые в «мужской» рекламе прилагательные в основном не несут эмоционально-экспрессивной оценки, а дают объективную рациональную характеристику свойств рекламируемого предмета: n+-able/-ible → A: *drinkable* – *годный для питья*, *питьевой*, *reusable* - *многоразовый*, *recyclable* – *пригодный для вторичного пользования*, *unstoppable* - *неудер-*

жимый, *portable* - портативный, *indestructible* - неразрушимый, *remouldable* - стойкий, *affordable* - доступный, *moveable* - переносной; n + -al → A: *practical* - полезный, *personal* - индивидуальный, *functional* - функциональный. Производные глаголы, используемые в мужских журналах, пропагандируют активную жизненную позицию: a + -ize/-ise → V: *personalize* – индивидуализировать, *подстраивать под себя*, *stabilize* – стабилизировать, *придавать устойчивость*; n + -ize/-ise → V: *customize* – выполнять по индивидуальному заказу, *metalize* – покрывать металлом, *maximize* – извлекать максимум пользы; n + -en → V: *strengthen* - усиливать; a + -en → V: *heighten* - повышать.

Особенность речевого «поведения» текстов «женского» журнала – это их повышенная эмоциональность, связанная с функционированием большого количества описательных прилагательных со значением оценки. Если мы рассмотрим рекламу в таких журналах, как *Cosmopolitan* и *Vogue*, то заметим, что тематика рекламных текстов концентрируется вокруг тем красоты, молодости, моды и здоровья. Для выражения этих концептов используются оценочные прилагательные, которые носят характер констатации общепризнанной привлекательности с мужской точки зрения. На морфологическом уровне это отражается активным использованием адекативных суффиксов, отображающих не только качества самого рекламируемого продукта, но и ожидаемого эффекта, результата – престижа, красоты, здоровья, которые приносит читательнице использование данного продукта: n + -able/-ible → A: *touchable* – приятный на ощупь, *stretchable* - эластичный, *noticeable* - осязаемый, *kissable* - привлекательный, *measurable* - значительный, *unforgettable* - незабываемый; n + -y → A: *glossy* – блестящий, гляцевый, *smoky* – дымчатый (о макияже), *juicy* - сочный, *silky* - шелковистый, *glassy* – гладкий как стекло; n + -less → A: *flawless* - безупречный, *ageless* - вечный, *weightless* - невесомый; n + -ous → A: *lustrous* - ослепительный, *luxurious* - роскошный. Апелляция к эмоциям в «женской» рекламе обуславливает наличие двухступенчатых эпитетов, состоящих из наречия и прилагательного, поэтому в рекламных текстах большое распространение получает адverbальная словообразовательная модель a + -ly → Adv: *deliciously* (*juicy*), *noticeably* (*softer*), *irresistibly* (*kissable*).

Также активно используются суффиксы производных глаголов, характеризующих рекламируемый объект в действии: n+ize/-ise → V: *moisturize* - увлажнять, *volumize* – создавать объем; n+en → V: *lengthen* – удлинять; a+en → V: *whiten* – отбеливать, *freshen* – освежать, *soften* – смягчать. Эти глаголы описывают результат и эффект, который достигается при использовании товара той или иной фирмы или марки.

Для описания функций и свойств предметов используются также конкретные существительные, образуемые путем прибавления к глагольной основе суффикса *-er/-or*, имеющего агентивное и орудийное значение: v

+ -er → N: *moisturiser* - увлажняющее средство, *styler* - щипцы для укладки волос, *thickener* - средство, укрепляющее ногти, *remover* - жидкость для снятия макияжа или лака, *cleanser* - косметическое очищающее средство, *hydrator* - увлажняющее средство, *corrector* - корректирующий тональный карандаш, *concealer* - тональный крем.

Реклама в женском журнале *BetterHomesandGardens* не уступает по экспрессивности журналам *Cosmopolitan* и *Vogue*, но главной ее особенностью является тематика. В отличие от «эгоцентричной» рекламы в журналах *Cosmopolitan* и *Vogue*, реклама в журнале *BetterHomesandGardens* концентрируется вокруг тем дома, семьи, уюта. В центре фигурирует идеальная жена-домохозяйка, мать, заботящаяся о комфорте, благосостоянии и здоровье своей семьи. Основным способом выражения качеств и характеристик рекламируемых предметов в данном журнале являются не некие абстрактные прилагательные и существительные, а конкретные, «приземленные» понятия. Для называния средств и устройств, полезных и необходимых в хозяйстве, активно используются суффиксы, образующие существительные орудийного значения: v+-er → N: *freshener* - освежитель воздуха, *sanitizer* - дезинфицирующее средство, *dryer* - сушильная машина, *steamer* - пароварка, *washer* - стиральная машина; *freezer* - морозильная камера. Для выражения понятий чистоты и уюта используется следующая словообразовательная модель: a + -ness → N: *freshness*, *whiteness*, *goodness*, *effectiveness*. Прилагательные в рекламных текстах данного журнала выполняют не сколько экспрессивную функцию, столько описательную, давая характеристику свойствам и функциям рекламируемого товара: n + -able/-ible → A: *paintable* (*acrylic*) - акриловая смола под краску, *removable* (*icebin*) - съемный контейнер для льда, *flexible* (*freezer*) - выдвижная морозильная камера; вкусовым свойствам продукта: n + -y → A: *creamy* - сливочный, *nutty* - ореховый, *crunchy* - хрустящий, *chewy* - жевательный (о конфете); n + -ful → A: *flavorful* - ароматный, с приятным вкусом.

Разнообразные группы **префиксов**, наряду с суффиксацией, также обладают большой частотностью в создании новообразований в рекламных текстах. Если мы рассмотрим различия «мужской» и «женской» рекламы, то опять же отметим, что в журналах, ориентированных на мужскую аудиторию, подчеркивается практическая ценность предмета и прослеживается прагматический подход. Соответственно, используется прилагательные со значениями «функциональности», «практичности», которые передаются разнообразным префиксами: *ultra-*: *ultra-precise* (*сверхточный*), *ultra-reliable* (*сверхнадежный*); *re-*: *remouldable* (*восстанавливающий*), *reusable* (*многоразовый*), *recyclable* (*подлежащий вторичной переработке*). В «женской» рекламе большее распространение получают префиксы, дающие

разностороннюю характеристику товару. Так особой продуктивностью отличается группа отрицательных префиксов.

В основном они образуют терминологию из области косметологии: *anti-*: *anti-oxidantcomplex* – комплекс с антиоксидантами, *anti-agingmousse* – антивозрастной, омолаживающий крем, *anti-sun-damage* – крем-защита от солнечных лучей, *anti-wrinkleserum* – средство против морщин, *anti-expressionwrinkles* – мимические морщинки, *anti-puffroller* – роликовый крем против отеков и мешков под глазами; *dis-*: *discolouration* – нарушение пигментации кожи, *un-*: *unevenskintone* – неровный цвет лица. Некоторые отрицательные префиксы, присоединяясь к основе слова, образуют дериват с положительной коннотацией: *un-*: *unforgettable* – незабываемый, *unannounced* – неожиданный, *unlocked* – свободный, *unbeatable* – непревзойденный; *in-*: *incomparable* – бесподобный, *indestructible* – несокрушимый, *irresistible* – неотразимый. Следует отметить, что в «женской» рекламе наиболее продуктивным префиксом является префикс *re-*, несущий значение реверсивности, повторности действия. В журналах *Cosmopolitan* и *Vogue* производные, содержащие этот префикс, относятся к области косметологии: *regeneration* – возрождение, *revitalizing* – восстановление, *renewal* – обновление, *rebuild* – восстанавливать, а в журнале *BetterHomesandGardens* производные слова называют понятия, связанные с работой по дому: *refresh* – освежать, *recharge* – пополнять запасы.

Аффиксация является одним из наиболее продуктивных способов словообразования. Лексико-семантические особенности использования различных суффиксальных и префиксальных моделей в текстах рекламы может определяться рядом факторов: особенностями гендера целевой аудитории, возрастными и социальными факторами, ценностными ориентациями и т.д.

Использованная литература

1. Денисова Э.С. Активные словообразовательные процессы в языке современных СМИ // «Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского». 2010. [Электронный ресурс] Режим доступа: [URL: http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik2010_4\(2\)/27.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik2010_4(2)/27.pdf)
2. Дьякова Е. Ю. Средства языковой компрессии торговых наименований в рекламном дискурсе в сфере образовательных услуг // «Вестник ВГУ». 2009. [Электронный ресурс] Режим доступа: [URL: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2010/01/2010-01-21.pdf](http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2010/01/2010-01-21.pdf)

Э.С. Зиятдинова (г. Бирск)

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ КАУЗАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ *faire + infinitif* И *laisser + infinitif*

Проблема каузативных конструкций во французском языке привлекает внимание лингвистов тем, что они очень употребительны. Тер-

мины «каузатив», «каузативный» относятся к языковым средствам выражения каузации в системе глагола. Во французской грамматике термин «каузатив» часто заменяется термином «фактитив», что связано с наличием вспомогательного каузативного глагола *faire*. На самом деле, конструкция с *faire* — это лишь один из способов выражения каузации, и фактитивное значение конструкций привлекает внимание многих лингвистов. Перед исследователем, изучающим сочетания глаголов *faire* и *laisser* с инфинитивом, встаёт вопрос: являются ли они свободными синтаксическими сочетаниями или более тесно спаянными аналитическими единицами, в которых первый компонент является служебным, т.е. являются ли они морфологическими сочетаниями.

Ряд исследователей склонны считать, что сочетание глагола *faire* + *infinitif* является аналитической формой каузатива [3]. Другие [1-2] рассматривают обе конструкции в составе синтаксических единиц. В отношении сочетания глагола *laisser* с инфинитивом высказывается обычно мнение, что это сочетание не имеет каузативной значимости и что слияние глагола *laisser* с инфинитивом менее полное, чем у глагола *faire* с инфинитивом.

Сопоставление данных конструкций в семантическом плане [4] наряду с общими чертами выявляет отличительные особенности каждой. Общность между ними проявляется в их каузативном характере. Различия же проявляются в различной степени каузации.

Исследование фактитивных конструкций (сочетания глагола *faire* с инфинитивом) выявляет разнообразие значений, которые обуславливаются различными фактитивными ситуациями:

1 - воздействие человека на человека. Участники: агенс, пациент;

2 - воздействие человека на события (вещи). Характеризуется наличием активного агенса и объекта;

3 - воздействие событий на человека - это ситуация причинно-следственной связи между событиями внешнего мира и состоянием человека;

4 - воздействие одних событий на другие, причинно-следственная связь между событиями. Субъект каузации - неодушевленное предикатное имя, объект - конкретное имя.

Разнообразие значений порождается не самим глаголом *faire*, а его окружением. А глагол *faire* имеет достаточно общую грамматическую семантику, объединяющую все эти значения. При семантическом анализе глаголу *faire* во всех случаях употребления в изучаемой конструкции можно приписать одно значение каузации, которое наиболее точно можно передать словами «делать так, чтобы» или «делать так, что».

В фактивных каузативных конструкциях (*faire + infinitif*) подлежащее обозначает источник (часто причину) действия, выраженного инфинитивом, что приводит к разным интерпретациям конструкции *faire + infinitif*:

а) опущению глагола *faire*:

Il est venu à l'ambassade pour faire renouveler son visa.
Он пришел в посольство, чтобы продлить визу.

б) замене каузативного сочетания одним глаголом:

Les reformes font renaître le mouvement coopérative.
Реформы возрождают кооперативное движение.

в) словосочетаниям, в которых *faire* переводится глаголами побудительного значения: *заставить, приказать, велеть, предложить, помочь, дать, хотеть и т.д.*

On a fait écrire ce rapport important à N.

Этот важный доклад поручили составить N.

г) словосочетаниям, состоящим из глаголов *поставить в, на, принудит к, добиться, привести к* и др. и отглагольного существительного: *faire dépendre – поставить в зависимость, faire taire – принудить к молчанию, faire adopter – добиться принятия.*

Le centenaire de l'alliance ... nous fait réfléchir ...

Столетие франко-русского союза ... дает повод к ... (или: наводит на мысль о ...)

д) перестройке предложения, причем подлежащему каузативной конструкции в русском предложении соответствует обстоятельство (чаще всего - причины). Последнее вводится обычно предлогами: *в результате, благодаря, из-за, вследствие*, а также оборотами *по приказу, по настоянию* и т.п.

Les autorités de la ville ont fait charger la foule à coups de matraques.

По приказу городских властей толпу разгоняли дубинками.

е) возвратно-каузативная конструкция переводится пассивной или неопределенно-личной конструкцией:

Dès son arrivée à Rennes, le président de la République s'est fait présenter les personnalités officielles venues l'accueillir à la descente du train.

Сразу же по прибытии президента в Ренн ему были представлены официальные лица, встречавшие его на вокзале.

Анализ фактического материала показывает, что наиболее часто каузативные конструкции переводятся словосочетанием, в котором *faire* переводится глаголами побудительного значения и словосочетанием, состоящим из глаголов *поставить в, на, принудить*

к, *добиться, привести к*. Наименее редко встречается возвратно-каузативная конструкция, которая переводится пассивной или неопределенно-личной конструкцией.

Конструкция *laisser + infinitif* имеет значение пермиссивной каузации. Это означает: 1) что агенс каузирует выполнение действия по инициативе пациенса, 2) что употребление конструкции имплицитно означает реализацию каузируемого действия: *je le laisse partir => il part*.

Пермиссивные конструкции (*laisser+ infinitif*) выражают ситуации четырех типов, которые выделяются по подклассу имен, обозначающих субъект и объект пермиссивной каузации. (Гак):

- 1 - отношения между людьми. Участники: агенс, пациенс;
- 2 - отношение лица к предметам или событиям;
- 3 - ситуация воздействия событий или вещей на человека передается конструкцией, в которой подлежащее выражается неодушевленным именем, а дополнение – одушевленным именем;
- 4 - причинно-следственная связь между событиями, ситуация, выраженная конструкцией с подлежащим и дополнением — неодушевленными именами.

Следует подчеркнуть, что пермиссивные конструкции очень редко выражают такие ситуации, в которых не участвует человек. Если даже оба актанта выражены неодушевленными именами, обычно семантический анализ позволяет обнаружить одушевленных участников, которые не названы, но имеются в семантической структуре.

Различие в значении между двумя конструкциями состоит в том, что фактитивная конструкция обозначает большую активность агенса, применение некоторых усилий для достижения цели, тогда как пермиссивная в большинстве случаев обозначает, что агенс не действует, он только контролирует ситуацию и не мешает развитию событий, или не препятствует действиям пациенса. Поэтому сочетание *laisser* с инфинитивом не допускает употребления в предложении с ним указаний на усилие, необходимое для совершения акта каузации (например, наречий *difficilement, facilement*), или на целенаправленность действия (например, глаголов *essayer 'пытаться', arriver 'добиться' и т. п.*). Все эти средства, напротив, часто употребляются в сочетании с конструкцией *faire* с инфинитивом: «... *une pièce sans femme est très difficile à faire accepter par le public*» (Mauvois). «... *это очень трудно – заставить публику принять пьесу без женских персонажей*». «... *j'essaie toujours de te faire entrer à la clinique comme auxiliaire*» (Bazin). «...*я все время стараюсь устроить тебя на работу в клинику в качестве санитара*». «*Je ne sais si je suis arrivée à vous faire sentir que j'étais cette nuit-là, dans un état d'esprit qui me*

disposait à tout accepter» (Maurois). «я не знаю, сумела ли я дать вам понять, что я была в этот вечер в таком настроении, которое располагало меня соглашаться со всем».

Таким образом, в составе конструкции *faire (laisser) + infinitif* оба глагола сохраняют в большей или меньшей степени свою лексическую семантику. В то же время эти конструкции не могут быть отнесены к синтаксическим сочетаниям в связи с особой ролью этих глаголов, которая заключается в частичной утрате их лексического значения, что и позволяет использовать их как полуслужебные элементы для выражения тех или иных каузативных значений. Исходя из этого мы делаем вывод о том, что данные каузативные конструкции являются преморфологическими, поскольку для их рассмотрения как морфологических недостаёт десемантизации глаголов *faire* и *laisser*.

Использованная литература

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М.: Добросвет, 2000.
2. Илия Л. И. Пособие по теоретической грамматике французского языка. – М., 1979.
3. Реферовская Е.А., Васильева А. К. Теоретическая грамматика современного французского языка. Ч. 1. – Л., 1973.
4. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса: Пер. с франц. – М.: Прогресс, 1988.

Использованная литература

Сведения об авторах

1.	Аитов Валерий Факильевич	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	д.п.н., профессор кафедры иностранных языков
2.	Аитова Вера Михайловна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	ст.преподаватель кафедры иностранных языков
3.	Алферова Анастасия Михайловна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студентка 4 курса факультета иностранных языков
4.	Бакирова Альбина Юнировна	ТашГПУ имени Низами, г. Ташкент Узбекистан	к.п.н., доцент
5.	Блудова Татьяна Павловна	ИрГУПС, г. Иркутск	к.п.н., доцент
6.	Бобкова Елена Александровна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	к.филол.н., доцент, зав.каф. АЯиМП
7.	Бодулева Алла Ралифовна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	преподаватель каф. АЯ и МП
8.	Борзова Елена Васильевна	КГПА, г. Петрозаводск	д.п.н., профессор кафедры английского языка
9.	Буглак Ирина Георгиевна	МБОУ СОШ №5 г. Губкинский ЯНАО	учитель английского языка
10.	Бургасенкова Ольга Михайловна	СГУТ им. проф М.А. Бонч-Бруевича г. Санкт-Петербург	преподаватель
11.	Валимова Инна Альфитовна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студентка 4 курса факультета иностранных языков
12.	Валимова Диля Фанавиевна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студентка 3 курса факультета иностранных языков
13.	Вильданова Гузель Агзамовна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	к.филол.н., доцент кафедры английской филологии
14.	Возмилова Ирина Владимировна	УрФУ имени первого президента России Б.Н. Ельцина г. Екатеринбург	доцент кафедры иностран- ных языков
15.	Воробьева Галина Ивановна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	к.п.н., доц. кафедры ино- странных языков
16.	Гарипова Флюра Шамилевна	БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа	доцент кафедры методики
17.	Гончарова Виктория Анатольевна	Моск. городской педагог. университет г. Москва	доцент
18.	Еремин Юрий Владимирович	РГПУ им. А.И. Герцена, г.С.-Петербург	д.п.н., профессор, зав.каф.АЯ для гуман. фак.
19.	Ершова Надежда Борисовна	РГПУ им. А.И. Герцена, г.С.-Петербург	к.филол.наук, доцент
20.	Зиятдинова	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	доцент кафедры иностран-

	Эльвира Салиховна		ных языков
21.	Иванова Мария Евгеньевна	ГБС(К)ОУ школа № 370 г. Санкт-Петербург	учитель английского языка
22.	Каримов Марат Фаритович	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	к. ф/м наук, профессор кафедры технолог.образ-ия
23.	Карташова Валентина Николаевна	ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец	д.п.н., профессор, зав. каф. ИЯ пед. профиля
24.	Колонских Наталья Евгеньевна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	преподаватель кафедры иностранных языков
25.	Комарова Юлия Александровна	РГПУ им. А.И. Герцена, г.С.-Петербург	д.п.н., проф., зав.кафедрой интенсивного обуч. ИЯ
26.	Костюкевич Юлия Викторовна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	преподаватель кафедры иностранных языков
27.	Крылова Елена Александровна	РГПУ им. А.И. Герцена, г.С.-Петербург	преподаватель каф.АЯ для гуманитарных факультетов
28.	Кудисова Елена Андреевна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	преподаватель каф АЯиМП
29.	Курбатова Светлана Владимировна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студентка 4 курса факуль- тета иностранных языков
30.	Малявина Светлана Владимировна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	ст преп. каф. АЯи МП
31.	Масалимов Ряз Ниязович	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	к.ист.н., доц. кафедры оте- чественной истории
32.	Масалимова Дина Факильевна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	ст преп. каф. АЯи МП
33.	Махутова Гульнара Мырзахановна	НВГУ, г. Нижневартовск	ст.преподаватель кафедры иностранных языков
34.	Миниахметов Альмир Анфирович	МБОУ СОШ № 1 с. Аскино	учитель англ. языка
35.	Минигаянова Екатерина Андреевна	СОШ №7 г. Бирск, РБ	учитель англ. языка
36.	Назарова Римма Рязовна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	аспирант
37.	Осипова Наталья Николаевна	Нижневартовский ГГУ, г. Нижневартовск	к.п.н., доцент каф.ИЯ
38.	Пономарева Яна Сергеевна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студентка 1 курса факуль- тета иностранных языков
39.	Рахманова Ирина Юрьевна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	к.филол.н., доцент кафедры английской филологии
40.	Рубцова Анна Владимировна	Госуд. политехн. универ- ситет, г. С.-Петербург	к.п.н., доцент
41.	Рызванова Юлия Закировна	БГПУ им. М.Акмиллы, г. Уфа	студентка 5 курса
42.	Савастюк Татьяна Викторовна	МБОУ СОШ №5 г. Губкинский ЯНАО	учитель английского языка

43.	Самсонова Нина Васильевна	Нижевартовский ГГУ, г. Нижевартовск	к.п.н., доцент каф.ИЯ
44.	Семенова Анна Николаевна	МГТУ им. Баумана Н.Э., г. Москва	преподаватель
45.	Соколов Павел Андреевич	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студент 3 курса факультета иностранных языков
46.	Стрельникова Наталья Владимировна	ГБОУ СОШ № 316 г. Санкт-Петербург	учитель английского языка, аспирант РГПУ им. Герцена
47.	Тимербаева Эвелина Наилевна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студентка 2 курса факуль- тета иностранных языков
48.	Узянбаева Гульшат Фаритовна	СФ БашГУ, г. Стерлитамак, РБ	преподаватель кафедры иностранных языков
49.	Фахертдинова Гузель Фавильевна	БФ БашГУ, г. Бирск РБ	преподаватель кафедры иностранных языков
50.	Филиппова Любовь Васильевна	СФ БашГУ, г. Стерлитамак, РБ	к.п.н., доцент кафедры ино- странных языков
51.	Хабибуллина Альмира Ирековна	БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа	старший преподаватель
52.	Хабибуллина Оксана Анатовьевна	СФ БашГУ, г. Стерлитамак, РБ	к.филол.н., доцент кафедры иностранных языков
53.	Хасанова Дина Галимовна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студентка 3 курса факуль- тета иностранных языков
54.	Хусаинова Алина Фаизовна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	преподаватель кафедры иностран. языков, аспирант
55.	Шайдуллина Елена	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студентка 5 курса факуль- тета иностранных языков
56.	Шевчик Екатерина Евгеньевна	ВГСПУ г. Волгоград	к.п.н., доцент кафедры тео- рии и методики обучения иностранному языку
57.	Шестаков Владислав Владимирович	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студент 3 курса факультета иностранных языков
58.	Ямакаева Екатерина Михайловна	БФ БашГУ, г. Бирск, РБ	студентка 4 курса факуль- тета иностранных языков
59.	Ярослава Лариса Алексеевна	СФ БашГУ, г. Стерлитамак, РБ	к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1.	
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ВУЗА.....	3
Ю.А. Комарова (г. Санкт-Петербург)	
ПОНИМАНИЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
УНИВЕРСИТЕТА В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ	
ЛИТЕРАТУРЕ	3
Е.В. Борзова (г. Петрозаводск)	
ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ТЕМОЙ В ЦИКЛЕ УРОКОВ	
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ	8
А.Н. Семенова (г. Москва)	
СВОБОДА – ПРЕДПОСЫЛКА УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ?	12
Ю.В. Ерёмин, А.В. Рубцова (г. Санкт-Петербург)	
К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ	
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОДУКТИВНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ	19
<i>И.Г. Буглак (г. Губкинский ЯНАО)</i>	
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ИЗУЧЕНИЯ	
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ КОММУНИКАТИВНЫЙ	
МЕТОД ОБУЧЕНИЯ	22
<i>И.В. Возилова (г. Екатеринбург)</i>	
ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ ЗНАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК	
ОБЩЕСТВЕННО ЗНАЧИМОЙ ЦЕННОСТИ ДЛЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ	
МОЛОДЕЖИ	27
<i>В.А. Гончарова (г. Москва)</i>	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПАРАДОКС В СОВРЕМЕННОМ	
ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	31
<i>М.Е. Иванова (г. Санкт-Петербург)</i>	
ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ (МЕТОД.	
ОБЕСПЕЧЕНИЯ) ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ	
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНВАЛИДОВ	
ПРИ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ	34
<i>Е.А. Крылова (г. Санкт-Петербург)</i>	
ТРАДИЦИОННЫЙ КОНТРОЛЬ ИЛИ МОНИТОРИНГ	
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ?	37

Р.Н. МАСАЛИМОВ, Р.Р. НАЗАРОВА (Г. БИРСК) ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ	39
Г.Ф. ФАХЕРТДИНОВА (РОССИЯ, Г. БИРСК) ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ АУТЕНТИЧНЫМ РЕЧЕВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ КАК ОДНИМ ИЗ ВАЖНЕЙШИХ НАВЫКОВ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	43
А.И.ХАБИБУЛЛИНА, А.А.МИНИАХМЕТОВ (С.АСКИНО) КУЛЬТУРА СТРАНЫ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	46
<i>М.Ф.КАРИМОВ (Г.БИРСК РБ)</i> АНГЛИЙСКАЯ ИНДУКТИВНАЯ НАУКА И ЕЁ ИЗУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	48
<i>Т.П. БЛУДОВА (Г. ИРКУТСК)</i> О РАЗВИТИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	50
СЕКЦИЯ 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ВУЗА.....	55
Н.В. САМСОНОВА (Г. НИЖНЕВАРТОВСК) РОЛЬ И МЕСТО ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕНДЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	55
В.Ф.АИТОВ, В.М.АИТОВА, Е.В.ШАЙДУЛЛИНА (Г.БИРСК) АУТЕНТИЧНЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ПЕСНИ В КАЧЕСТВЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ОСНОВЫ ДУХОВНО–ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС	58
Г.М. МАХУТОВА (Г. НИЖНЕВАРТОВСК) ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ	62
Г.И. ВОРОБЬЕВА (Г.БИРСК) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В АУТЕНТИЧНОМ ЯЗЫКОВОМ КОНТЕКСТЕ	64

П. Соколов (г.Бирск) ПРОБЛЕМНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	67
Д.Г. Хасанова (г. Бирск) МЕТОД ТОТАЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ (TPR) НА НАНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ...	69
СЕКЦИЯ 3. ВОПРОСЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	71
Е.М. Ямакаева (г. Бирск) ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	71
А.Ю.Бакирова (г.Ташкент) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ	74
О.М.Буртасенкова (г.Санкт-Петербург) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ INSTAGRAM В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ОБУЧАЮЩАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРОГРАММА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	80
Н.Б.Ершова (г. Санкт-Петербург) ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	85
В.В.Шестаков, С.В.Малявина (г.Бирск) ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР СЕРИИ “THE SIMS”	86
Г.Ф. Узянбаева (г. Стерлитамак) МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	89
О.А.Хабибуллина (г. Стерлитамак) ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ	90

**СЕКЦИЯ 4. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ВУЗА..... 94**

В.Н. КАРТАШОВА (Г. ЕЛЕЦ) ПОВЫШЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	94
ВАЛИМОВА Д.Ф. (Г.БИРСК) ЧТО ТАКОЕ CLIL?.....	97
Ю.В. ЕРЕМИН, Е.А. КРЫЛОВА (Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ) РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ МОНИТОРИНГА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	99
М.Ф.КАРИМОВ, С.В.КУРБАТОВА (Г.БИРСК) ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА АНГЛИЙСКИХ ФИЗИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
Я.С. ПОНОМАРЕВА, Н.Е.КОЛОНСКИХ (Г. БИРСК) ФРАНЦУЗСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	104
И.А. ВАЛИМОВА, С.В.МАЛЯВИНА (Г. БИРСК) КОМАНДНО-ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	107
Д.Ф. МАСАЛИМОВА, Р.Н. МАСАЛИМОВ (Г. БИРСК) СПЕЦИФИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПЕДВУЗЕ.....	109
А.В. РУБЦОВА (Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ) ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА	112
Н.В.СТРЕЛЬНИКОВА (Г. САНКТ-ПЕТЕРБУРГ) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕХНОЛОГИИ WIKI ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	114
Е.Е. ШЕВЧИК, Ю.Е. ВЕПРИЦКАЯ (Г. ВОЛГОГРАД) РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	118

Филиппова Л.В., Ярославова Л.А. (г.Ст.Ерлитамак) РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ	121
М.Ф.Каримов, Е.А.Минигаянова (г.Бирск РБ) МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	125
М.Ф.Каримов, Э.Н.Тимербаева (г.Бирск РБ) РАЦИОНАЛЬНАЯ НАУКА ФРАНЦУЗСКИХ УЧЕНЫХ И ЕЕ ИЗУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	128
Е.А.Бобкова, А.М.Алферова (г. Бирск) ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ.....	130
Т.В. Савастюк (г. Губкинский ЯНАО) ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПРИВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	134
СЕКЦИЯ 5. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ И ВУЗА.....	137
Г.А. Вильданова, Е.А. Кудисова (г. Бирск) ПРОЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В НОМИНАЦИЯХ ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА	137
<i>И.Ю.Рахманова (г.Бирск)</i> СОКРАЩЁННЫЕ ФОРМЫ, МАРКИРОВАННЫЕ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ПАРАМЕТРУ	139
<i>А.Ф. Хусаинова (г. Бирск)</i> ОСОБЕННОСТИ АФФИКСАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ.	142
<i>Э.С.Зиятдинова (г. Бирск)</i> ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ КАУЗАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ FAIRE + INFINITIF И LAISSER + INFINITIF	145
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	150

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ

*Материалы VII всероссийской научно-практической конференции
24-25 июня 2013 года*

Ответственный редактор – доктор педагогических наук, профессор Бирского филиала БашГУ Валерий Факильевич Аитов

Технический редактор *В.Н.Котов*
Компьютерная верстка *Ямакаева С.И.*
Корректор *Г.И.Хильманович*

Формат 60x84 1/16. Бумага писчая
Гарнитура “Times”. Усл. изд.л. 1,62. Усл. печ.л. 3,20.
Тираж 100 экз. Заказ 125. Цена договорная.