



**Новомосковский институт (филиал)
федерального государственного
бюджетного образовательного
учреждения
высшего образования
«РОССИЙСКИЙ ХИМИКО-
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени Д.И. Менделеева»
*Кафедра «Русский и иностранные языки»***



**ФГБОУ ВО Орловский
государственный университет им.
И.С. Тургенева
кафедра русского языка как
инострannого и межкультурной
коммуникации**

**III Всероссийская научно-практическая конференция
с международным участием
«Образование – лингвистика – коммуникация:
современные тенденции и перспективы развития»
17 ноября 2017 г.**

**СБОРНИК СТАТЕЙ
Часть I**

Новомосковск 2017

УДК 80
ББК 81
Т 666

Т 666 **III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Образование – лингвистика – коммуникация: современные тенденции и перспективы развития». Сборник статей. Часть I** (Новомосковск, 17 ноября 2017 г.) / ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», Новомосковский институт (филиал). Новомосковск, 2017. – 236 с.

ISBN 978-5-7237-1484-7

Сборник материалов конференции представляет собой собрание статей участников III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование – лингвистика – коммуникация: современные тенденции и перспективы развития». На конференции рассмотрен широкий круг проблем, касающихся актуальных вопросов образования, методики преподавания иностранных языков и русского языка, лингвистики, литературоведения, коммуникации.

Сборник предназначен для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и всех, кто интересуется современными проблемами образования и развития гуманитарного знания.

(Статьи публикуются в авторской редакции)

Конференция проводится при информационной поддержке кафедры русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации факультета подготовки иностранных обучающихся ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

УДК 80
ББК 81

ISBN 978-5-7237-1484-7

© Новомосковский институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Российский химико-
технологический университет
им. Д.И. Менделеева», 2017

1. Методика преподавания РКИ

УДК 811.161.1

Абрамова В.И.

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н. Толстого, г. Тула*

ДИАЛОГ КУЛЬТУР НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Значимость использования диалога культур на уроках русского языка в иноязычной аудитории для современных методистов и преподавателей бесспорна. Целью обучения иностранному языку предлагается считать включение учащегося в диалог культур [Победаш, 436]. Культурологическая информация, включенная в урок, «повышает интерес учащихся к русскому языку, способствует более глубокому и вдумчивому пониманию полученной на занятиях информации, ускоряет процесс аккультурации у иностранных учащихся в новой незнакомой среде» [Петрова, 152]. Причем, работу с фактами культуры «необходимо начинать уже с начального этапа обучения русскому языку как иностранному» [там же].

Китайские преподаватели, обучающие своих студентов русскому языку, отмечают, что «для китайских учащихся знаний о родной культуре недостаточно. Часто бывают такие случаи, когда обсуждается какая-то тема, связанная с русской культурой, и большинство студентов не может привести соответствующий пример из китайской культуры, сравнить две культуры еще труднее для них» [Ло Сяоя, 127]. В связи с этим предлагаемый в статье материал представляется актуальным.

Автор данной статьи хотел бы поделиться своим опытом преподавания русского языка в китайской аудитории. На занятиях по русскому языку, которые проводились на подготовительном отделении международного факультета ТГПУ им. Л.Н. Толстого в 2016-2017 учебном году, активно

использовался диалог культур. Точками соприкосновения в русской и китайской культурах мы считали традиции празднования Нового года, древние мифологические представления о мире, присутствие образа Китая в русской культуре.

Традиции празднования Нового года.

Во многих культурах канун Нового года – особое время, которое с древности осознается как смена вех, умирание старого и рождение нового, борьба добра и зла, космоса и хаоса. В это время для поддержания миропорядка важно собираться вместе и выполнять специальные ритуальные действия.

И в русской, и в китайской культуре Новый год – это семейный праздник, который собирает за одним столом всех родственников. На столе должны присутствовать определенные продукты и кушанья (в русской народной культуре – кенисаретский поросенок, печенье в форме животных, в русской советской и постсоветской культуре – салат «Оливье», мандарины, в китайской культуре – рыба, пельмени). Одна из новогодних традиций – дарение детям подарков. Русские дети получают от родственников игрушки, книги, сладости. Китайские дети и младшие члены семьи – красные конверты «хунбао», в которые родственники кладут для них деньги.

Знакомство с русскими народными традициями празднования Нового года начинаем с чтения текста. Вот его содержание: «В ночь с 13 на 14 января в России отмечают удивительный праздник. Он называется Старый Новый год. Это Новый год по старому календарю, который был в России до 1918 года.

Вечер накануне Старого Нового года – щедрый вечер. Юноши и девушки ходят по домам, читают хозяевам праздничные стихи и просят угощения. Праздничные стихи можно разделить на три типа: 1) поздравления, пожелания благополучия; 2) просьбы, 3) шуточные угрозы.

Два юноши играют роли деда и цыгана. Они показывают спектакль. Главный персонаж в этом спектакле – коза. Козу делают в виде куклы с рогами. Коза пляшет, потом падает и умирает, потом оживает. Коза – это символ плодородия. Когда она умирает – это значит, что зимой умирает вся природа. Когда коза оживает – это значит, что весной природа оживёт».

После чтения текста студенты получают карточки с адаптированными текстами колядных песен и пытаются определить, к какому типу (поздравление, просьба, угроза) они относятся. Затем студенты принимают участие в инсценировке обряда вождения козы, выполняя роли колядовщиков, деда, цыгана, хозяина и хозяйки.

При изучении советских и постсоветских традиций празднования Нового года в России студенты получают карточки, на которых написаны слова «снежинка», «вырезать», «открытка», «отправлять», «елка», «наряжать», «хоровод», «водить», «подарок», «дарить», «еда», «угощать». Студенты склоняют или спрягают слова, которые им достались, а затем действительно вырезают из бумаги снежинки, подписывают новогодние открытки, наряжают елку, водят с преподавателем хоровод под новогодние песни, собственноручно изготавливают подарки и получают от преподавателя символическое угощение. Вхождение в культуру происходит с учетом региональной специфики, поэтому в качестве подарка студенты под руководством преподавателя делают тряпичную куклу-колокольчик, которая бытовала в Тульской области, а в качестве угощения получают по кусочку тульского пряника.

На занятии, посвященном китайскому новому году, студенты тоже получают необычные грамматические задания. На китайском новогоднем столе обязательно должна присутствовать рыба, т.к. звучание слова «рыба» в китайском языке совпадает со звучанием слова «счастье, благополучие». Студенты получают бумажных рыбок, на которых написано

словосочетание (сущ. + прил. в им. п.) и указан номер падежа, в котором надо употребить словосочетание, придумав для него соответствующий контекст (предложение).

Еще одно новогоднее китайское блюдо – пельмени. В один пельмень по традиции кладут монетку, чтобы определить самого счастливого человека в наступающем году. Преподаватель раздает студентам бумажные пельмени, в каждом из которых тоже спрятано грамматическое задание, а в одном лежит монетка. Грамматическое задание – это строчки из стихотворения «Дом, который построил Джек» в переводе С.Я. Маршака. Студентам нужно переделать предложения – из двух простых составить одно сложное со словом «который». Например: Вот дом. Его построил Джек. – Вот дом, который построил Джек. Когда все задания выполнены, из получившихся строчек студенты вместе с преподавателем составляют полный текст стихотворения.

В красных конвертах, имитирующих хунбао, студенты получают последнее грамматическое задание. В каждом конверте лежит полоска бумаги со строчкой из сказки В. Сутеева «Три котенка». Студенты должны самостоятельно составить текст сказки.

Мифопоэтические образы. Общность значения.

На занятии, посвященном мифопоэтическим образам, мы говорим о птицах. Птица – это положительный символ, который имеет похожее значение у разных народов: птица связана с небом, с богами, с хорошими чувствами, с добром.

В Китае голубь символизирует долголетие. Гусь – талисман, который сохраняет любовь между мужем и женой. Журавли сопровождают души тех, кто умер. Воробы приносят вести из другого мира.

В России птицы связаны с весной. 4 марта в русских деревнях отмечался день Герасима-грачевника. В этот день из постного теста пекли птиц-грачииков. 22 марта – праздник Сороки (день сорока мучеников, которые пострадали за христианскую веру). Русские люди верили, что в этот день из

тёплых стран прилетают 40 разных птиц и приносят весну. В этот день пекли из теста птиц-жаворонков. В некоторых местах этот день так и называли – Жаворонки. Съедобных птичек раздавали детям, и те бегали с ними по деревне и пели: «Жаворонки, прилетите, весну-лето принесите!»

Песни, в которых дети просили птиц принести весну, назывались веснянками. В них часто было подражание птичьему щебету: «Чувиль-виль-виль, жаворонки летят, к нам весна пришла, чувиль-виль-виль, жаворонки летят».

7 апреля – большой праздник Благовещение. В России в этот день принято отпускать на волю птиц, которые всю зиму провели в клетках. Русские люди думают, что птицы, которых отпустили на волю, полетят к Богу и попросят у него весну.

В конце весны или в начале лета в России отмечают праздник, который называется Троица. В этот день деревенские девушки ходили в лес, пели песни, водили хороводы, ели пироги и делали из травы птицу-кукушку. Кукушку закапывали в землю – хоронили. Русские люди верили, что после этого будет богатый урожай.

На занятии, посвященном роли птицы в народной культуре, студенты слушают песни-веснянки, лепят жаворонков из соленого теста, делают тряпичную куклу-птицу, раскрашивают филимоновскую игрушку в виде птицы, принимают участие в инсценировке обряда кумления с кукушкой и в игре «Селезень и утка».

Образ Китая в русской культуре

К теме Китая обращались в своем творчестве русские поэты Н. Гумилев, И. Бродский, О. Седакова. Студентам предлагается прочитать фрагмент стихотворения Н. Гумилева «Я верил, я думал, и свет мне блеснул наконец...»:

*И вот мне приснилось, что сердце моё не болит,
Оно – колокольчик фарфоровый в жёлтом Китае
На пагоде пёстрой... Висит и приветно звенит,
В эмалевом небе дразня журавлиные стаи.*

*А тихая девушка в платье из красных шелков,
Где золотом вышиты осы, цветы и драконы,
С поджатыми ножками смотрит без мыслей и снов,
Внимательно слушая лёгкие, лёгкие звоны.*

Стихотворения на неродном языке сложны для восприятия. Поэтому студентам предлагается подстрочный перевод: «Мне приснилось, что моё сердце не болит. Оно – фарфоровый колокольчик, который висит на пёстрой пагоде в жёлтом Китае. Этот колокольчик звенит и дразнит журавлей, которые пролетают по небу. И есть тихая девушка в красном шёлковом платье. На этом платье вышиты золотые осы, цветы и драконы. Девушка поджала ножки, ни о чем не думает и не мечтает. Она внимательно слушает звон колокольчика».

Также студентам предлагается следующий текст, содержащий интересные факты: «Это стихотворение написал русский поэт Николай Гумилёв в 1911 году. Гумилёв много путешествовал, несколько раз был в Африке, но никогда не был в Китае. Это стихотворение – его представление о вашей стране, его фантазия, его мечта.

В 1940 году русский певец и композитор Александр Вертинский написал музыку на стихи Гумилёва. Появился романс «Китайская акварель». Вертинский в это время жил в Китае, в Шанхае.

Известный русский рок-музыкант Борис Гребенщиков создал собственную аранжировку романса «Китайская акварель». Под названием «Китай» эта песня вошла в альбомы певца «Radio Silence» (1989) и «Песни Александра Вертинского» (1994). Гребенщиков очень интересуется китайской культурой и философией. В 2009 году он посетил Пекин, встретился с китайскими студентами-русистами, выступил с концертами».

Занятие сопровождается демонстрацией фотографий Н. Гумелева, А. Вертинского и Б. Гребенщикова. Студенты слушают песни «Китай» и «Туман над Янцзы» в исполнении

Б. Гребенщикова. Закончить занятие можно словами рок-музыканта: «Разные культуры – это просто разные стороны одного и того же. Я уверен, что их можно свести вместе, и в XXI веке именно к этому и идет» [1].

Литература

1. Борис Гребенщиков встретился в Пекине со студентами-русистами (05.10.2009) – URL: <https://russkiymir.ru/news/16135> – дата обращения 4.11.17
2. Ло Сяоя Использование родной культуры в обучении русскому языку китайских студентов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. № 2 (16). – С. 125-130.
3. Петрова А.С. Диалог культур на уроках русского языка как иностранного // Lingua mobilis 2011. № 5 (31). – С. 144-153.
4. Победаш Е.В. К вопросу о диалоге культур в учебниках РКИ для носителей китайского языка // ВЕСТНИК ИрГТУ 2014. №12 (95). – С. 436-440.

УДК 378.147

Барулина Л.Б., Трутнева Л.С.

*Российский химико-технологический университет имени
Д.И. Менделеева (Новомосковский институт),
г. Новомосковск*

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИЕМОВ ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В современном российском образовательном процессе идет активный поиск путей развития коммуникативно и личностно ориентированного обучения иностранным языкам в средних и высших учебных заведениях. Центральной компетенцией в этом случае признаётся коммуникативная, в самом общем виде определяемая как "практическое владение иностранным языком, которое обеспечивает решение различных задач общения в зависимости от сферы, темы, ситуации, в рамках которой эти задачи решаются" [1, с. 4]. Являясь целостным, но многокомпонентным образованием,

коммуникативная компетенция включает в себя ряд частных компетенций: языковую, речевую, социокультурную, стратегическую, предметную и нек. др. Эти составляющие призваны развивать разные стороны личности обучающегося при изучении иностранного языка.

Одной из технологий активизации освоения коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному в высшем учебном заведении, является драматизация (театрализация), получившая широкое распространение как за рубежом, так и в России. Драматизация определяется как "совокупность действий, являющихся средством организации ролевого поведения учащихся в заданных реальных и игровых ситуациях в образовательном процессе, способствующих как формированию и развитию коммуникативной компетенции учащихся, так и их всестороннему развитию путем обращения к эмоционально-чувственной сфере" [2, с. 178].

Спектр организационных форм работы, относящихся к драматической деятельности, ограничен: это имитация, выразительное чтение, ролевая игра и инсценировка. Подчеркнем, что суть любой формы драматизации состоит в вовлечении в учебный процесс эмоционально-чувственной сферы личности наряду с рационально-логической. Наиболее творческие виды, такие как ролевая игра и инсценировка, в полной мере способствуют реализации коммуникативной цели обучения. В рамках ролевой игры, когда для обучающихся моделируется максимально приближенная к реальным условиям языковая ситуация, студенты имеют возможность "экспериментировать с определенными социальными ролями на изучаемом языке; импровизировать, вступать в межличностное взаимодействие, использовать широкую палитру языковых и невербальных выразительных средств, стремясь к достоверности социальных ролей в конкретной коммуникативной ситуации" [4, с. 160-161].

Примеряя на себя роль покупателя или продавца, врача или пациента, работника банка или клиента, взрослые люди участвуют в игре, когда снимаются психологические барьеры неуверенности в себе и боязни показаться смешным, исчезает страх сделать ошибку. Подобные коммуникативно ориентированные задания всегда вызывают интерес у студентов и, следовательно, содействуют повышению уровня мотивации при изучении лексического и грамматического материала, а также способствуют развитию таких видов речевой деятельности, как говорение и аудирование.

Большим образовательным и воспитательным потенциалом обладает еще одна форма драматизации - инсценировка, т.е. воспроизведение уже готового текста. На первый взгляд, данная форма является менее творческой по сравнению с ролевой игрой, т.к. в инсценировке практически отсутствует элемент спонтанности. Но творческий потенциал личности обучающегося реализуется здесь не столько в самом спектакле, сколько в процессе долгой и кропотливой подготовки к нему. В данной статье примером инсценировки служит сказка "Репка", поставленная в 2017 г. на подготовительном факультете НИ РХТУ им. Д.И.Менделеева с группой иностранных учащихся.

Работа над инсценировкой складывалась из нескольких этапов.

1. Написание преподавателем-режиссером текста постановки по мотивам русской народной сказки. Здесь большое значение имела как содержательная сторона, так и языковое оформление. Используя лексику и грамматические модели исключительно элементарного уровня владения РКИ, автор стремился написать старую сказку на новый лад, осовременить её, приблизить героев к сегодняшним молодым людям. В начале спектакля герои представляются зрителю, рассказывают о себе. И каждый студент-артист, исполняющий роль человека или животного, придумал свою

биографию, согласуясь с будущей ролью. Творчески подошли и к номинации героев.

2. Распределение ролей – тоже творческий процесс, т.к. обсуждение того, кому и как можно представлять того или иного персонажа, шло в классе.

3. Неоднократные репетиции (в институте и дома), в ходе которых студенты постепенно входили в образы своих героев, начинали все лучше понимать их. Огромный плюс инсценировки заключается в возможности постановки правильного произношения и, если необходимо, интонации (что невозможно в ролевой игре), а также активное включение в процесс обучения невербальных средств общения (мимики, жестов, сценического движения). Конечно, в тексте содержались авторские ремарки, но каждый исполнитель определенной роли должен был сам выстроить рисунок своего сценического движения, исходя из характера и действий своего персонажа.

4. Создание сценических костюмов. Воплощение принадлежало студентам, но обсуждали, что костюмы должны из себя представлять, в классе.

5. Представление инсценировки перед зрителями – итоговый этап, когда сказка была разыграна перед зрителями.

Репка

Автор: Здравствуйте, уважаемые друзья! Сегодня мы хотим показать вам русскую сказку "Репка". А сейчас познакомьтесь с её главными героями: дедом, бабкой, внучкой, собакой, кошкой, мышкой и, конечно, репкой.

Автор: Внимание! Мы начинаем: посадил дед репку. Выросла репка большая-большая, очень большая. Дед начал репку из земли тащить. Тащит-тащит, а вытащить не может.

Дед: Да, я не могу один вытащить репку. Что же делать? А, придумал!!! Сейчас я позову бабку. Анна Ивановна! Анна Ивановна!!!

Бабка: Иду! Иду! Что случилось?

Дед: Смотри, какая большая репка. Помоги, пожалуйста, мне вытащить её.

Бабка: Хорошо-хорошо, только если не очень долго. Понимаешь, скоро мой любимый сериал по телевизору. И обед мне уже надо готовить...

Дед: Мы всё сделаем быстро.

Автор: Бабка за деда, дед за репку. Тащат-тащат, тащат-тащат, а вытащить не могут.

Бабка: Ох, как трудно! Так мы с тобой, дед, никогда эту большую репку не вытащим. Нам надо позвать на помощь нашу внучку. Нина! Нина!! Ни-и-и-ина-а-а-а!!!

Внучка: Минуту! (медленно идёт и говорит по телефону) Да-да-да. Что ты говоришь? Правда? Когда?? Завтра??? Уже??? Но... (пауза) Хорошо - хорошо, встретимся у тебя. В четыре? Отлично. Ладно, увидимся. (говорит деду и бабке) Вы не видите, что я занята? Я говорю с подругой по телефону и у нас важное дело. (вздыхает) Что случилось?

Бабка: Всегда, когда нам нужна твоя помощь, ты занята! Смотри, это у нас важно дело: мы с дедом репку вытащить не можем. Помоги нам!

Внучка: Ладно-ладно, только если не очень долго. Мне ещё в торговый центр надо пойти, там сегодня распродажа... Такие красивые сумки...

Дед: Мы всё сделаем быстро.

Автор: Внучка за бабку, бабка за деда, дед за репку. Тащат-тащат, тащат-тащат, а вытащить не могут.

Внучка: Да-а-а-а. Проблема. Давайте позовём собаку. Жучка! Жучка!!!

Собака: Гав! Гав! Я здесь! Что случилось?

Бабка: Жучка, помоги нам, пожалуйста, мы не можем вытащить репку.

Собака: Хорошо! Только быстро! Гав! Мне скоро надо на работу идти!

Дед: Не бойся, мы недолго.

Автор: Жучка за внучку, внучка за бабу, бабка за деда, дед за репку. Тащат-тащат, тащат-тащат, а вытащить не могут.

Собака: И что теперь делать? Гав! Придумала! Давайте позовём кошку! Я, конечно, не люблю кошек, но сейчас нам нужна любая помощь! Гав! Мурка!

Внучка: Му-у-урка-а-а!!!

Кошка: Мур-р-р, мур-р-р-р, я тут. Я так хорошо спала на диване... (потягивается) Что случилось?

Бабка: Мурка, помоги нам, пожалуйста, вытащить эту репку.

Кошка: Репку? А зачем она мне? Она невкусная.

Дед: Помоги нам, а мы дадим тебе молока, много-много.

Кошка: Мур-р-р, хорошо. Так и быть, помогу вам.

Автор: Кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабка за деда, дед за репку. Тащат-тащат, тащат-тащат, а вытащить не могут.

Кошка: Да-а-а-а. Проблема. Что же делать? Кто у нас ещё живет? Кто ещё может нам помочь?

Внучка: Я придумала!!! Надо позвать мышку!

Бабка: Хорошая идея! (пауза) Но... (смотрит на кошку)

Кошка: Не бойтесь, я недавно пообедала. (пауза)
Кнопка! Кнопка!

Мышка: Я здесь, здесь! (увидела кошку) Ой!

Кошка: Как у тебя дела?

Мышка: Но-но-нормально (смотрит на кошку, боится её). (спрашивает у всех) Скажите, а что случилось?

Дед: Помоги нам, Кнопка! Мы тащим репку уже полчаса, но не можем вытащить.

Бабка: Нам очень нужна твоя помощь. А мы дадим тебе сыра, много-много.

Мышка: Отлично! Только быстро, сегодня мы идём на экскурсию на завод, где делают сыр...

Автор: Мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабка за деда, дед за репку. Тащат-тащат, тащат-тащат, тащат-тащат и ... вытащили репку. (пауза) А сейчас, дорогие наши зрители, подумайте, что нам хочет сказать эта сказка. Мы, артисты, уже поняли это.

Все вместе: Вместе мы сильнее! (пауза) Делать всё вместе всегда лучше! (артисты берутся за руки и кланяются)

Итак, мы разделяем точку зрения специалистов в области драматической (театральной) педагогики на то, что применение в учебном процессе приемов драматизации имеет следующие положительные стороны: "развивается умение работать в команде; развиваются коммуникативные и лингвистические умения студентов благодаря творческому включению в различные ситуации реального общения; <...> обеспечивается высокий уровень мотивации при изучении лингвистического материала; актуализируется целенаправленно отобранный преподавателем лексический и грамматический материал" [3, с. 119]. Но необходимо отметить, что работа над инсценировкой требует очень больших временных затрат и привлечения к исполнению ролей студентов, действительно мотивированных на такой специфический род учебной деятельности. Положительный результат здесь может быть достигнут лишь при соблюдении всех перечисленных условий.

Литература

1. Балыхина Т.М. Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ – TORFL). – М.: Рус. яз. Курсы, 2007. – 56 с.
2. Курдюмова Ю.В. К вопросу использования драматизации в обучении иностранному языку в общеобразовательной школе // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 15. – С. 177-181. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ispolzovaniya->

dramatizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (дата обращения: 01.11.2017)

3. Кусова М.Л., Пыркова Т.А. Театрализация как интегрированная педагогическая технология обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. – С. 115-120.

4. Цотова Д.Ю. Коммуникативные аспекты лингвотеатрального подхода // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 7 (256). Выпуск 33. – С. 158-164.

УДК 378.147

Барулина Л.Б., Трутнева Л.С.,

Аль-Мактари Наеф Махмуд Каид Мохаммед

Российский химико-технологический университет имени

Д.И. Менделеева (Новомосковский институт),

г. Новомосковск

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ИЗДАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Одним из наиболее инновационных и актуальных на сегодняшний день методов преподавания русского языка как иностранного в вузе является использование электронных ресурсов в процессе обучения. В учебный процесс многих вузов уже прочно вошли такие понятия, как “учебное электронное издание”, “электронный учебник”, “электронное учебное пособие”.

Базовым определением для этих понятий является определение электронного издания – «совокупности графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, которая может быть исполнена на любом электронном носителе и опубликована в электронной компьютерной сети», издание обучающей направленности, содержащее «систематизированный материал по соответствующей научно-практической области знаний», которое обеспечивает «творческое и активное

овладение студентами и учащимися знаниями, умениями и навыками в данной области» [2, с. 1]. Авторы большинства статей, посвященных правилам составления электронных учебников и пособий, отмечают, что учебная продукция этого типа должна отличаться высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, качеством методического инструментария, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения.

Основным электронным учебным изданием является электронный учебник. В настоящее время в практике преподавания РКИ активно соперничают электронные учебники, представляющие собой электронные версии традиционных учебников по русскому языку для иностранцев и «подлинно коммуникативные учебники», погружающие иностранных учащихся в русскую языковую среду (см. об этом [1]). Примерами учебников второго типа могут служить "Русский клуб" (авторы: Туула Вяйсянен, Юлиана Тюрина, Валерий Частных) и "Приключения иностранца в России, или московские каникулы Питера Брауна" (авторы: О.И. Руденко-Моргун, Л.А. Дунаева).

Доминирование коммуникативной направленности обучения здесь реализуется за счет удачного совмещения внешнего игрового плана пользователя и внутреннего дидактического плана преподавателя. В режиме компьютерной игры (путешествие по всем комнатам "Русского клуба") учащиеся осваивают особенности речевого поведения во множестве повседневных ситуаций, проходит грамматические тренировки, знакомится с реалиями русской культуры. Новизна коммуникативного подхода "Приключений иностранца в России..." состоит во включении в структуру интерактивной игры обучения всем четырем видам речевой деятельности, т.к. двигателем развития сюжета является правильность выбора обучающимся той или иной языковой формы.

Наибольшее распространение в практике преподавания РКИ получили электронные учебные пособия - издания, «частично или полностью заменяющие, или дополняющие учебник и официально утвержденные в качестве данного вида издания» [2, с. 2]. Такие пособия чаще всего создаются преподавателями для студентов конкретных вузов и, следовательно, выполнены с учетом психологических особенностей учащихся, с соблюдением принципа дифференциации обучения.

Все электронные учебные издания языковой направленности характеризуются рядом признаков: наличием «программного модуля (видеофрагменты, озвученные диалоги, автоматический словарь, грамматический комментарий) и тренировочного модуля (упражнений языкового и речевого характера); <...> использованием упражнений, которые основаны на предсказуемости ответа учащегося (анализ ответа проводится путем сравнения с эталонами, хранящимися в банке данных); организацией материала в форме гипертекста, что позволяет быстро переходить от одного раздела к другому, осуществлять поиск информации» [3, с. 122].

Обучение РКИ в вузе с помощью электронных учебных изданий – перспективное направление, которое в сочетании с традиционными методами позволяет добиться значительных успехов в усвоении русского языка иностранными учащимися.

Литература

1. Дунаева Л.А., Руденко-Моргун О.И., Частных В.В. Электронная книга или интерактивный коммуникативный учебник? / Л.А. Дунаева, // Мир русского слова. – 2000. – № 4. – С. 71 – 76.
2. Зимина О.В., Кириллов А.И. Рекомендации по созданию электронного учебника [Электронный ресурс] – Режим доступа:

http://www.academiaxxi.ru/Meth_Papers/AO_recom_t.htm

3. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 398(075.8)

Гавришук М.Л., Малюченко О.Ю.

Орловский государственный университет имени

И.С. Тургенева, г. Орел

**ОЗНАКОМЛЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
С ОСОБЕННОСТЯМИ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА
(НА МАТЕРИАЛЕ ОБХОДНЫХ КАЛЕНДАРНО-
ОБРЯДОВЫХ ПЕСЕН)**

Одним из ведущих принципов работы со студентами-иностранцами является принцип актуального историзма, заключающийся в том, что для более глубокого постижения языка необходимо ознакомление с вневременными ценностями культуры страны изучаемого языка.

Культурная компетенция в качестве неперменной составляющей предполагает ознакомление со словесным народным творчеством русского народа, что предусмотрено программой 1 курса филологического факультета. При этом необходимо помнить, что многое, известное, благодаря традиции, практически всем носителям языка, для иностранцев представляет непознанную и достаточно сложную область. То есть, в данном случае мы можем говорить о формировании фольклорной компетенции как части литературной и культурной компетенции.

Одна из изучаемых тем – календарная обрядовая поэзия. Но понять ее в отрыве от обряда невозможно.

Обрядами регулировалась (и во многом регулируется и в наше время) трудовая деятельность и личная жизнь людей. Целью обрядов было воздействие на окружающий мир, силы природы, обеспечение достатка и благополучия в семье. В обрядах закреплялись и передавались трудовой опыт народа и эмоциональное отношение к важным событиям в жизни. Обряды стали неотъемлемой частью духовной культуры

народа, поскольку в них получили выражение различные формы его общественного сознания, формирование менталитета. Обряды стали своеобразными хранителями этнической истории и этнической самобытности русского народа.

Календарная обрядность связана с различными сторонами трудовой деятельности, прежде всего традиционным для России земледельческим трудом. Способом воздействия на силы природы ради получения хорошего урожая было прежде всего слово. Поэтому сформировать понятие обряда помогает календарно-обрядовая поэзия.

Важное место в календарных обходах дворов и полей на Руси имело ритуальное пение, которое характеризуется специфическим способом исполнения, общим для большинства исследуемого материала. Независимо от жанровой принадлежности все обходные песни исполняются хором (гуртом). Исключение составляют новогодние обходы с песнями мальчиков-посевальщиков. Хор выступает в роли режиссера: он создает, направляет движение обряда, сообщает, приказывает, приглашает и т.д. Авторитет хора был непререкаем. Иногда велся живой диалог между хором и другими участниками обряда: с одной стороны, звучала песня, с другой – проводилось необходимое обрядовое действо.

Заслуживает внимания манера очень громкого пения, предназначенного в основном для улиц и полей. Такой способ исполнения, по мнению К. Квитка, довольно давний и, как считали древние славяне, мог влиять на явления природы [Квитка 1971: 105-108]. С помощью сильного голоса становилось возможным оградить культурное пространство от проникновения злых сил. Считалось, если пропеть (или крикнуть), то где будет услышан голос, там град не побьет посевов, звери не будут задираť скот. С шумом проходила

карнавальная процессия "Козы " во время Рождественских праздников.

Голосу придается значение и у других славянских народов. Так, в Болгарии на Юрьев день девчата выкрикивали: "Где нет голоса, там нет колоса!". Голос мог повлиять также на приплод скота и домашней птицы: на Брянщине рождественские колядки исполняли и для того, чтобы поросята водились. Голос как один из видов звука входит в так называемую оппозицию "звук – молчание ", что соотносится с оппозицией "жизнь – смерть". Несчастье может постигнуть человека в том случае, когда во время исполнения адресованной ему колядки гурт сорвет голос или сфальшивит.

Что касается содержания обрядовых песен, то важная роль здесь отводится ритуальным мотивам, которые содействовали реализации самих обрядов.

В колядках и щедровках, которые исполняются на Святки, ритуальные мотивы звучат во вступительной части – в зачине. Цель зачина – сохранение обряда, напоминание о совершении определенных ритуалов.

Ритуальные мотивы жнивных песен также содержат информацию об обрядовом действии, которое происходит перед торжественным ходом с поля ("Конец нивоньке, конец, Будем плести венец") и сообщают о направлении праздничной процессии ("на хозяйский двор").

В особенности интересны колядки, которые имеют специфическое "обходное" обрядовое значение, прежде всего с мотивом "колядовщики ищут дом хозяина". Для примера запись из с. Фоевичи Климовского района Брянской области:

*Ой да мы ходили, ой да блудили,
Приблудились да ко новому двору,
К Николаеву двору.*

«Блудить, блуждать» – ходить наугад, не зная пути, направления (МАС, 1, 100). Считалось, что большей частью можно заблудиться ночью, в полночь, "к петухам". По

народным поверьям, водить человека может блуд, который появляется чаще всего ночью накануне Рождества, весной или осенью. Именно в такое время проводились обходы, поэтому колядовщики, волочebники могли заблудиться, то есть неосторожно попасть в границы опасного («нечистого») места, которое принадлежит темным силам. Основным способом защиты от нечистой силы было оградить себя от контакта с нею, что и делали участники обряда с помощью пения, шума.

Ритуальный вопрос, дома ли хозяин, почти идентично звучит в колядке и волочebной песне:

Колядка: *Ой, дома ли, дома*
 Хозяин наш?
 А он дома,
 Да и не кажется.

Волочebная: *Дома ли, дома*
 Сам пан хозяин?
 Далалынь, далалынь!
 Хоть же он дома,
 Нам не кажется.

Следует отметить, что перед впуском в дом обязательно должны были звучать ритуальные вопросы – ответы. Именно диалогическая форма песен, считают исследователи, более древняя, чем песня-рассказ, поскольку она вышла из народного обряда. Это отразилось в колядках и волочebных песнях как охранительное средство от нечистой силы. Известно, что вечернее и ночное время считалось периодом активности нечистой силы, поэтому «гостей» необходимо было проверять традиционным набором вопросов: «Кто такие?», «Откуда идут?» и т.д., чтобы определить их принадлежность к своим или чужим. Особенность ритуального диалога состоит и в вере в силу слова, сказанного в нужное время и в нужном месте.

Важным ритуальным элементом обходных песен является просьба отворить ворота, двери, окно перед гуртом людей. В обрядовой практике дверь считается объектом магических действий, прежде всего охранительных. Существовала традиция на Рождество, Пасху и Троицу двери приоткрывать или вообще оставлять открытыми, чтобы души умерших смогли прийти на ритуальный ужин. Тем не менее известны и другие случаи, когда, наоборот, закрывали двери, чтобы предотвратить проникновение злых духов. Поэтому двери имели сакральное значение, в особенности в праздничные дни.

Чи ты спишь, пан хозяин?

Вставай с постели, открывай нам двери!

Пища в народной традиции выступает элементом календарных обрядов, поэтому также наделяется сакральностью. В соответствии с верованиями русских, в праздничный период нельзя оставлять стол пустым, а следует держать на нем обрядовую пищу, в частности хлеб.

Хлеб – наиболее сакральный вид пищи, символ благосостояния, материального благополучия. Хлеб на столе – это признак богатства в доме. Он в особенности широко используется как обрядовый дар

Для обходных песен характерны мотивы, связанные с требованием ритуального вознаграждения за колядку, щедровку. Объекты вознаграждений условно делятся на две основные группы: кушанья, напитки с праздничного стола и деньги:

*Коляда, Коляда,
Ты подай пирога,
Или хлеба ломтину,
Или денег полтину,
Или курочку с хохлом,
Петушка с гребешком.*

*Подавайте коровку –
Масляну головку,
Давай блин,
Давай кишку,
Свиную ножку –
Всем понемножку.
Сала кусок
Да водки глоток.*

Таким образом, ритуальные мотивы играют в структуре обходных календарных песен важную роль, содействуя формированию и реализации самого обряда или его фрагментов.

Литература

1. Квитка К. Песни украинских зимних обрядовых празднеств // Квитка К. Избранные труды: В 2-х т. – М.: Советский композитор, 1971. – Т.1. – С.103 – 157.
2. Словарь русского языка: В 4-х т. /АН СССР. Ин-т рус. яз. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981. – Т.1. – 698с.

УДК 811. 161. 1'243(072-054.6)

Голуб И.А., Прокофьева Л.В.

*Барановичский государственный университет, г. Барановичи,
Республика Беларусь*

ТЕКСТЫ БИОГРАФИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В ПРАКТИКУМЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

Учебные биографические тексты активно используются в практике преподавания русского как иностранного на всех уровнях обучения, так как позволяют развить вторичные коммуникативные навыки инофонов во всех видах речевой деятельности и расширить страноведческую и профессиональную компетенции. В учебном процессе эти тексты представляются во взаимосвязи, углубляя и закрепляя изученный материал. «Тексты данного жанра близки по своей тематике, структуре и языковому наполнению и должны презентовать биографический материал системно, по принципу возрастающей сложности, обеспечивать повторяемость лексики от текста к тексту с целью облегчения рецепции и сообщать инофонам актуальную, достоверную, непротиворечивую и разностороннюю информацию о культуре и науке в целом» [1, с. 50].

В процессе обучения РКИ в дополнение к учебникам по разговорному и научному стилям речи на продвинутом уровне используются и специально созданные пособия. Они включают в себя профессионально ориентированные учебные биографические тексты, страноведческие биографические тексты и комплекс заданий к ним, позволяющий организовать целенаправленную работу студентов по осмыслению их содержания. Материал этих пособий согласован с программой по русскому языку как иностранному и ориентирован на конкретный национальный и профессиональный контингент студентов.

Одно из таких пособий – практикум «Русский язык как иностранный (продвинутый уровень)» [3], допущенный Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для иностранных студентов учреждений высшего образования по нефилологическим специальностям. Практикум построен по дидактической модели: культурологический комментарий и лексические упражнения (предтекстовые задания) – текст – послетекстовые задания. В соответствии с указанной моделью выделены рубрики «Знакомимся», «Узнаём и запоминаем», «Читаем текст», «Проверяем, уточняем и рассуждаем», «Советуем».

Рубрика «Знакомимся» содержит социокультурный комментарий и тексты, непосредственно нацеленные на сообщение информации, которая не требует умозаключения. По жанровой классификации эти тексты являются не строго документально-биографическими, в основном это энциклопедические и историко-документальные эссе и очерки. Особенностью языка данных художественно-документальных биографических текстов является высокая степень шаблонности и клишированности.

Тексты для биографической справки не были заимствованы из источника в готовой виде, материал подвергся обработке с учетом уровня владения языком студентов продвинутого этапа обучения: упрощены

синтаксические конструкции, исключены из текста-источника редко употребляемые слова (историзмы, архаизмы, диалектизмы, термины), фразеологизмы, развернутые сравнения и эпитеты. Была произведена лингвоэтническая адаптация этих текстов, направленная на облегчение восприятия чужих культурных реалий и языковых явлений.

Наличие социокультурного комментария авторы считают методически обоснованным, так как он «контекстуально ориентирован, помогает раскрыть замысел автора, дать характеристику персонажа, помогает увидеть события или действующее лицо через призму описываемого времени..., обнаруживает и одновременно улаживает "конфликт культур"» [4, с. 208].

В практикуме используются различные виды учебного комментария к тексту, предложенные Л.Н Чумак [4, с. 208]: энциклопедический, лингвистический, лингвострановедческий, лингвостилистический и контекстуально-ориентированный.

Энциклопедический поясняет реалии культуры, быта, истории, социальной жизни. *Например*, комментарий к тексту о Франциске Скорине: *«путь из варяг в греки» — водный (морской, речной) путь из Балтийского моря через Восточную Европу в Византию.*

Лингвистический семантизирует незнакомые слова. *Например: старославянский язык — это древнейший литературный язык славян.*

Лингвострановедческий раскрывает национальные особенности восприятия внеязыкового факта, информирующий о национально-культурном или социокультурном компоненте в семантике языковой единицы. *Например*, комментарий к тексту о Евфросинии Полоцкой: *князь — правитель у восточных славян в XIV-XVI веках.*

Лингвостилистический и контекстуально-ориентированный указывает на ту роль, которую внеязыковой фактор играет в данном тексте. *Например:*

амазонка – женщина-воин из древнегреческих мифов. В тексте «Анастасия Слуцкая» героиню повествования княгиню Анастасию Слуцкую именуют «Слуцкая амазонка», тем самым подчеркивая ее военные победы и проводя параллель с древнегреческими женщинами-воительницами.

В рубрике «**Читаем**» для изучающего чтения и анализа авторами практикума предложены адаптированные тексты историко-биографического характера, рассказывающие о знаменитых ученых, писателях, музыкантах, путешественниках, общественных деятелях разных эпох и народов, объединенные общей темой «Известные деятели науки и культуры». Данные темы выделены в перечне тем для общения, определяемых программой [2, с. 75-76]. Источниками текстов послужили произведения художественной литературы, журнальные статьи, письма и воспоминания современников о представляемой исторической личности. Среди их авторов российские и белорусские писатели и публицисты В. Балязин, А. Мартинович, Л. Рублевская, А. Алтаев, В. Орлов, А. Новиков-Прибой, В. Короткевич и др.

При отборе текстов были учтены возрастные и профессиональные интересы, гендерные характеристики, этнические и психологические особенности иностранных студентов, а также уровень их языковой подготовки. Особое внимание было уделено коммуникативным, содержательным, эстетическим аспектам. Авторы учитывали, что важным принципом формирования биографических текстов является принцип четкого соответствия отбираемых или создаваемых текстов определенным видам речевой деятельности, типам коммуникативных ситуаций, типовому адресату текста.

Тексты пособия предназначены как для сплошного чтения, так и избирательного чтения по тематическим группам: деятели науки (*Архимед, Пифагор, Авиценна, Я.О. Наркевич-Иодко, Л.Д. Ландау, Ж.И. Алферов*); деятели искусства (*Леонардо да Винчи, Микеланджело, М. Гусовский,*

Бетховен, А.С. Пушкин, М. К. Огинский, А.К. Саврасов, С.В. Рахманинов, А.П. Чехов, Сент-Экзюпери, Ч. Чаплин, Я. Дроздович, Ю.Б. Левитан, Дж. Даррелл); военные и общественные деятели (Е. Полоцкая, А. Слуцкая, Ф. Скорина, Петр I, Я.В. Брюс, Ф.Ф. Ушаков, И.А. Гошкевич, Ю.А. Гагарин, П.И. Климук); путешественники (Н.Н. Миклухо-Маклай, Н.С. Леонтьев).

При отборе текста авторы ориентировались на его языковую доступность и читабельность. Отбирались тексты, насыщенные актуальным лексико-грамматическим материалом (незнакомые слова и грамматические явления допускались лишь в том случае, если они могут быть понятны с помощью дословного перевода и по контексту). Хорошо подобранный текст позволяет проводить разнообразные виды работ, помогает выявить уровень знаний инофонов.

Упрощение биографического текста производилось, исходя из приспособления оригинального текста к решению тех же учебных задач обучения языковой системе, видам речевой деятельности и изучения культуры в процессе изучения языка. Материал подвергся обработке на лексическом и грамматическом уровнях. Адаптация на уровне лексики состояла в замене незнакомых слов синонимами, расширении контекста путем добавления слов, в замене слов ограниченной сферы употребления их литературными эквивалентами или путем пояснения их значения в тексте. На уровне грамматики производилась замена устаревших грамматических форм аналогами современных морфологических норм литературного языка; восстанавливался прямой порядок слов в случае затрудненного понимания при инверсии; упрощалось строение сложного предложения (часто через разделение его на несколько простых распространенных). Авторы старались информативно не перегружать тексты, избегать смысловых повторов, не перенасыщать его теоретическими фактами,

датами, цифрами. При изложении информации максимально избегали использования общественно-политической, общенаучной лексики, терминов и профессионализмов. В представлении биографических сведений авторы отдавали приоритет информации, которая показывает духовное развитие и становление выдающейся личности в доступной для студентов языковой форме, с опорой на существующие лексические минимумы и требования. Незнакомая, в том числе ономастическая, безэквивалентная и коннотативная лексика и цифровые сведения использовались по минимуму.

Способами презентации учебного биографического текста в пособии авторами выбран традиционный комплекс предтекстовых и послетекстовых заданий, который строится с опорой на лингвистический анализ конкретного текста.

Предтекстовые задания включают в себя пояснение исторической ситуации, которая описывается в биографическом тексте, комментирование устарелой лексики, собственных имен, географических названий. Для лучшего запоминания и усвоения лексики и лексической сочетаемости предлагаются задания на установление синонимических и антонимических соответствий, толкование значения слов и словосочетаний. Вопросы в послетекстовых заданиях составлены так, чтобы обучаемые могли выразить своё мнение по поводу прочитанного текста. Предлагаемые после каждого текста тестовые задания могут быть использованы для самостоятельной работы обучаемых и развития навыков самоконтроля. Выполнение послетекстовых заданий предполагает неоднократное обращение к изучаемому тексту, что, безусловно, подготавливает студентов к самостоятельному его воспроизведению и запоминанию языкового материала.

В рубрику «Советуем» включены рекомендательные списки художественных произведений или перечень кинофильмов, знакомство с которыми значительно расширит

представление студентов о личности, представленной в тексте.

Подбор и организация учебного материала, представленного в данном пособии, призваны способствовать развитию языковой, лингвокультурологической и коммуникативной компетенции студентов.

Литература

1. Вострякова, Н.А. Культурные ценности русского этноса и их осмысление при восприятии художественного текста // Международное сотрудничество в образовании и науке: материалы междунар.конф. Санкт-Петербург, 21-25 июня, 2006. – Спб., 2006. – С. 278-286.
2. Лебединский С.И. Русский язык как иностранный // типовая учебная программа для иностранных студентов 1-4 курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений. – Мн., 2003.
3. Русский язык как иностранный (продвинутый уровень). Практикум: учебное пособие / И.А. Голуб, Л.В. Прокофьева, Д.С. Томчик. – Минск: РИВШ, 2017. – 208 с.
4. Чумак, Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / Л.Н. Чумак. – Минск: БГУ, 2009. – 304 с.

УДК 811

Дайзель Н.А., Лобцева Е.А.

*Российский химико-технологический университет имени
Д.И. Менделеева (Новомосковский институт),
г. Новомосковск*

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Обучение речевой деятельности на иностранном языке предполагает прежде всего овладение умениями и навыками в наиболее естественной форме речи – диалогической. Диалог базируется на речевой ситуации, которая представляет собой

совокупность условий в акте деятельности. Эти условия включают в себя: а) определенные отношения и б) те предметные переменные, которые этими отношениями организуются.

Использование речевых ситуаций в учебных целях предполагает необходимость решения вопроса о формах и способах их представления, их воссоздания. Идея о необходимости воссоздания речевых ситуаций и последовательных этапах его осуществления сформирована А.А. Леонтьевым: «Всё, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим почему-то и зачем-то. Сущности при данных мотиве, цели и обстоятельствах деятельности мы не можем не сказать сказанного. Отсюда вытекает, не можем ли мы задать обучаемому такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых он будет вынужден употребить желательное для нас речевое высказывание. А когда он пойдет предложенному пути, подсказать ему формы, необходимые для продуцирования высказывания» (Леонтьев, 1980, с.35).

Процесс обучения языку как иностранному невозможно организовать так, чтобы он представлял программируемую речевую деятельность обучаемых в естественных условиях. Использование естественных ситуаций, возникающих во время аудиторных занятий, не может обеспечить успешного протекания процесса обучения. Учебный процесс, проводимый на ситуативной основе, обеспечивается только путем воссоздания естественных речевых ситуаций в аудиторных условиях. Представленная любым из возможных способов на уроке речевая ситуация становится учебной речевой ситуацией. Отметим ряд признаков, сближающих её с естественной речевой ситуацией.

1. Учебная речевая ситуация воспроизводит основные условия естественной речевой ситуации, которые необходимы и достаточны для осуществления речевого действия.

2. Учебная речевая ситуация имеет ту же структуру, что и естественная речевая ситуация.

3. Как в естественной, так и в учебной речевой ситуации коммуникативная направленность и характер речевой ситуации предопределены и однозначны: одинаковые условия порождают и одинаковый продукт.

Наиболее универсальным способом представления ситуаций является словесное описание, которое должно отражать побудительную сторону акта деятельности (мотив деятельности). В описании должны быть представлены такие конструктивные признаки типа ситуации, как, а) характер потребности (потребность спросить, потребность сообщить или потребность побудить к действию другое лицо).

При обучении диалогу считается целесообразным использовать 3 класса упражнений: подготовительные неречевые, тренировочные, речевые. Каждый класс упражнений занимает свое место в формировании определенной ступени речевого навыка или умения, а в совокупности они обеспечивают овладение целостным актом диалогического общения.

Неречевые тренировочные упражнения используются в целях формирования таких стадий речевого навыка, как: а) имитация речевого действия; б) отсроченное воспроизведение речевого действия; в) затверживание.

Для формирования первых двух стадий навыка нет каких-либо иных упражнений кроме подстановочных (подстановка с одним переменным компонентом). В качестве образца дается не одно речевое действие, а диалогическое единство(вопрос-ответ) минимальной структуры. Например, после предъявления речевого образца «глагол быть + существительное в предложном падеже со значением места» подстановка будет иметь вид:

– Где вы были вчера?

– Вчера я был(а) в театре на концерте.

(университет, почта, магазин, собрание, музей, библиотека, лекция, экскурсия, клуб)

Подстановочные упражнения выступают в качестве начального звена в системе работы по обучению диалогической речи.

Тренировочно-речевые упражнения служат средством формирования речевого навыка на этапах затверживания и генерализации. В этих упражнениях перед собеседником ставится определенная коммуникативная задача: «Спросите...», «Попросите...», «Узнайте...» и т. д.

Например: Посоветуйте, что мне делать:

1. Я был в общежитии во время большого перерыва и забыл там словарь.

2. Я хорошо знаю математику физику и другие предметы, но мне трудно изучать русский язык.

Различия между условно-речевыми и речевыми упражнениями весьма существенны. В речевом упражнении коммуникативная задача не навязывается говорящему, а диктуется условиями ситуации, в которую он поставлен. В условно-речевых упражнениях говорящий «спрашивает», «узнает» не потому что условия деятельности побуждают его к таким речевым поступкам, а потому что этого требует от него преподаватель. Предъявив задание «Спросите», «Поинтересуйтесь», преподаватель не описывает перед говорящим ту ситуацию, которая ориентирует его поведение, позволяет ему спросить определенным образом, так, что его речевой поступок будет выглядеть мотивированным, обусловленным этой ситуацией.

Речевые упражнения обеспечивают практику в конкретном виде и форме коммуникации. Основным назначением этого класса упражнений является создание условий, которые стимулировали бы совершенствование автоматизма, сформированного предшествующими упражнениями. И как результат многократного применения этого автоматизма в новых, более сложных условиях-

выработка нового, более совершенного автоматизма оперирования данным языковым явлением.

Каждое речевое упражнение предполагает единство двух его частей: а) мотивационно-ситуативной, в которой описываются побудительные мотивы и обстоятельства, вынуждающие говорящего вступать в коммуникацию; б) исполнительной части.

Рассмотрим пример ситуации с глаголом “учиться” (где?). Один студент слышал, что его товарищ по группе на родине уже учился в университете. Он хочет узнать, так ли это, и почему тот решил учиться в России. Беседа протекает примерно так:

– Я знаю, что на родине ты учился в университете. Это правда?

– Да, правда.

– На каком факультете ты учился?

– ...

– На каком курсе?

– ...

– А почему ты учишься сейчас в России?

– ...

При выполнении этого упражнения студенты подбирают речевые действия самостоятельно и ведут разговор по предложенной ситуации.

В структурном отношении необходимо различать микро- и макродиалоги. Микродиалог возникает на базе одной речевой ситуации и состоит из речевого действия говорящего и ответного речевого действия собеседника, т.е. он представляет собой диалогическое единство. В методических целях выделения диалогов минимального объема является необходимым, т.к. они представляют собой тот речевой материал, которому следует обучать на начальном этапе. Но микродиалог не может исчерпать всех структурных особенностей диалога. Диалоги осложненного типа, порождаемые не одной, а последовательной целью

взаимосвязанных ситуаций, можно назвать макродиалогами. Микродиалоги сложны и разнообразны. Их обучению следует уделять внимание тогда, когда обучаемые уже знакомы с микродиалогами. Микродиалоги должны составить основной материал по обучению диалогической речи на продвинутом этапе обучения РКИ.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. Москва, 1977
2. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. Москва, 1980

УДК 800,37

Колесникова Л.Н.

*Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА УЧЕБНЫХ ЗНАНИЯХ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Межкультурная коммуникация – это общение между представителями различных культур. Думаем, что любое межличностное общение – это, по сути своей, **межкультурное общение**, поскольку в нем участвуют, взаимодействуют, общаются люди, представляющие разные культуры и/или принадлежащие одной культуре, но различные по характеру, возрасту, образованию, интеллектуальному развитию и способностям, гендерным особенностям, ценностным установкам, личной и профессиональной культуре или субкультуре. Восприятие мира и особенности общения зависят также от языковой картины мира, менталитета и ментальности человека, ибо «в душе каждого человека хранится миниатюрный портрет его народа» (Г. Фрейтаг).

Таким образом, межкультурное общение рассматривается нами как межличностное, субъект-субъектное, равноправное общение любых культурных типов,

т.е. как представителей разных культур, так и представителей субкультур одной культуры. Межкультурное общение имеет свои разновидности: *международное, академическое* и др.

В данной статье речь идет об особенностях современного академического межкультурного общения в российском поликультурном вузе. ***Академическое межкультурное общение – это разновидность межкультурного общения в сфере высшего образования, в учебно-научной среде вуза*** (в отличие от педагогического общения в школе). Академическое межкультурное общение – это своеобразный ***диалог культур: культуры преподавателя и культуры каждого студента***, гармонизирующий диалог, когда «душа с душою говорит». Цель академического межкультурного общения – достижение общности, «согласия действующих субъектов при сохранении неповторимой индивидуальности каждого» (В.И. Аннушкин). В процессе академического межкультурного общения или диалога преподаватель и его аудитория воспринимают друг друга вербально и невербально, поэтому все важно: как говорит преподаватель, как он выглядит, как общается с аудиторией.

Идея диалога культур преподавателя и студента основана на приоритете *общечеловеческих ценностей*. Сегодня все зависит от системы ценностей, проявляющихся, прежде всего, в речевой деятельности. «*Жить – значит ценностно устанавливаться*» (М. Бахтин), т.е. занимать определенную ценностную позицию. Человек образовывается, становится личностью в процессе общения, диалога с другими людьми, в процессе постижения культурных ценностей. Все это необходимо учитывать преподавателю вуза при общении со студентами, тем более преподавателям русского языка как иностранного (читать далее – РКИ).

Академическое межкультурное общение зависит, с одной стороны, от экстралингвистических факторов – академических традиций страны, системы образования и

менталитета народа, его культурных традиций, и, с другой стороны, от особенностей национального речевого поведения народа, понимаемого как совокупность норм и традиций общения народа. Специфические особенности и проблемы современного академического межкультурного общения проиллюстрируем наиболее ярко проявляющимися примерами в иностранной аудитории, изучающей русский язык в России.

Для продуктивного общения с аудиторией, например, преподавателю РКИ необходимо, прежде всего, учитывать **языковую картину мира** и ориентироваться на **менталитет и культуру** иностранного студента. Поэтому первое правило взаимодействия со студентами-иностранцами - стать с ними добрыми **друзьями**. Для этого необходимо постоянно создавать в аудитории благоприятную атмосферу **дружелюбного общения**. Преподавателю надо общаться со студентами **демократично**, т.е. на равных, а не авторитарно (как это часто бывает в вузе), показывая своим речевым поведением, что он рад им, что они интересны как личности, как представители другой культуры.

Самая существенная проблема возникает при общении и говорении иностранцев на русском языке, поскольку они испытывают стресс, фобию общения в иноязычной среде, в ином лингвокультурном пространстве. Поэтому важно помочь иностранным студентам преодолеть испытываемый ими в самом начале обучения **культурный шок**, чтобы они не боялись говорить на русском языке и не боялись преподавателя, который, в свою очередь, осознавая свою ответственность, личностноформирующую и культурно-созидательную роль, стал бы для них **другом и помощником**. Ментальная модель сознания преподавателя – сделать студента лучше во всех отношениях. Вследствие этого преподавателю РКИ целесообразно помочь студентам адаптироваться к русской языковой среде, обеспечить им на учебном занятии психологическую поддержку, попросив их

группу улыбками, аплодисментами, похвалой помочь говорящим победить волнение.

Докажем это на примере обучения русскому языку арабских и индийских студентов. Отметим, что эти студенты очень эмоциональны, жизнерадостны, веселы, обладают чувством юмора, открыты и дружны. Группы с удовольствием поддерживают говорящего, студенты хорошо работают в команде и помогают друг другу. Доброта, взаимопомощь – главные линии их личного поведения. По нашим наблюдениям иностранные студенты очень переживают, если в группе кто-то отстает, и стремятся ему помочь. В результате активной помощи и собственных усилий отстающий студент лучше учится. Многих студентов отличает стремление стать первыми, лучшими в группе; отмечается негласное соревнование между ними и в то же время дружная поддержка успешного ответа, публичного выступления. Кстати, арабские и индийские студенты любят говорить публично перед аудиторией. Так, студенты подготовительного факультета легко адаптируются и с удовольствием разыгрывают учебные диалоги, принимают активное участие в инсценировании русских сказок («Репка», «Маша и три медведя»).

Преподавателю вуза важно уметь транслировать свое уважение и дружелюбие к иностранным студентам, поскольку, с одной стороны, они наши гости, а с другой, не следует не забывать о том, что преподаватель исполняет особую миссию – он является своеобразным *дипломатом*, а также – представителем, проводником и транслятором русской культуры, а «... *на Руси всегда в чести были души утонченные, возвышенные, интеллигентные...*» (И. Ильин). Все студенты, в том числе и иностранные, ценят в современном преподавателе прежде всего *человека* и такие нравственные и личностно-профессиональные качества преподавателя, как *доброту, понимание, обаяние*,

дружелюбие, интеллигентность, проявляемые преподавателем в общении с аудиторией.

Во время академического межкультурного общения со студентами преподавателю вуза целесообразно использовать **приемы интимизации речи**, юмора, похвалы: надо уметь пошутить, сделать аудитории заслуженные комплименты, не упустить возможность похвалить студентов, развивая их уверенность в себе, побуждая их к творческой работе, к самосовершенствованию: *«Какие вы все молодцы!», «Вы правильно поняли!», «Очень хорошо!», «Как приятно с вами работать!»*. Учебные занятия лучше проводить в *форме беседы*, но, даже читая лекцию, надо помнить о том, что *аудитория нуждается в диалоге*, поэтому обязательны обращения: *«Вы знаете?» «Как вы думаете?» «Почему?» «Кто думает иначе?»* и т.д. Такие вопросы поддерживают контакт и внимание аудитории, дают возможность лучше усвоить и *осмыслить* материал лекции.

Однако в группе могут быть ленивые или неуверенные в себе, «закомплексованные» студенты, которые отказываются отвечать «сегодня», ссылаясь на то, что лучше подготовятся «завтра» или «потом», иногда это оправдывается, но чаще всего наступает «завтра» и повторяется все то же самое. Что делать в таких ситуациях? Ни в коем случае не кричать на студентов. Крик – проявление слабости, непрофессионализма преподавателя.

В качестве иллюстрации, приведем, разговор двух коллег-преподавательниц на перемене: *«Ты что это так раскраснелась?»* – *«Да, сейчас наорала на одного турка, ничего не понимает!»* К сожалению, по одному такому «педагогу» иностранцы могут негативно судить о русских.

Лучше использовать улыбку, шутку, юмор, великодушие, убеждая, что в жизни нет «черновики», что жизнь нельзя отложить на «завтра», что нужно жить «здесь и сейчас», потому что дорога под названием «потом» ведет в страну под названием «никогда». Если преподаватель говорит

студентам, что он верит в их лучшие качества (например, *«Юзев, или, Бешой, ты такой красивый, умный, ты же можешь говорить по-русски как другие, смотри, как хорошо говорят Ахмед, Рут, Гази, Тушар, Винэй, и ты так сможешь»*)), то студенты, как правило, и проявляют свои способности, стараются побороть свои страхи и фобии, стремятся говорить по-русски, начинают лучше учиться, и группа обязательно их поддерживает. Действует метод «социального заражения»: «Он смог, и я смогу». Таким образом, студенты учатся справляться с трудностями с помощью гуманного общения с преподавателем и со своей группой, они совершенствуют свою речь, что ведет к совершенствованию личности.

Преподавателю вуза необходимо тщательно продумывать свою речь и речевое поведение. Формальные и неформальные отношения дополняют друг друга, поэтому в зависимости от ситуации *можно обращаться к студенту на ВЫ и (или) на ТЫ*. Студентам можно сказать: *«Друзья мои!»*, но не фамильярно – *«Зайки мои!»*, *«Рыбки мои!»* или *«Студенточки!»* *«Ребятки!»* и т.п., ибо студенты уже достаточно взрослые, самостоятельные люди.

Многие преподаватели также бережно и внимательно относятся и к русским (российским) студентам. Вот что написали русские студенты своим любимым преподавателям (цитируем): *«Вы покоряете нас своей добротой, обаянием и интеллигентностью. Хотелось бы побольше таких преподавателей»*; *«Вы очень мне понравились, как преподаватель, как человек»*. (Для студента все это важно – Л.К.). Вспоминается классическая мысль: *«Чтобы стать хорошим оратором (преподавателем – Л.К.), стань сначала хорошим человеком»* (Квинтилиан). Об этом свидетельствуют и другие отзывы студентов:

«Вы необыкновенно-замечательный, добрый, искренний человек. У Вас отличное расположение к студентам. Посещая именно Ваши занятия, я как будто

попадаю в другое измерение, то есть я *слушаю очень внимательно, все запоминаю и улавливаю. Мне нравится слышать Вашу речь, тембр голоса, звук, интонации, я обретаю состояние полного удовлетворения. Я стараюсь тоже быть культурным, образованным человеком.* (Важен личный пример преподавателя-ритора как образец для подражания – Л.К.). Сидя два часа, мне порой не хочется идти на другие лекции, так бы и сидела до конца дня, *слушая Вас.* (Важно умение преподавателя вызвать интерес к своей личности и к предмету изучения – Л.К.); «С Ваших занятий нам *не хочется уходить*»; «У Вас мы учимся *быть культурными людьми*» и т.п.

От иностранных студентов преподаватели также часто могут слышать слова искренней благодарности и признательности: «*Спасибо большое!*»; «*Очень интересно!*», а также: «*Мы Вас любим!*», «*Мы любим русский язык!*», «*Мы любим Россию!*». Такие признания дорогого стоят. Следовательно, преподаватель вуза, как человек говорящий/слушающий, обладающий риторической культурой и межкультурной компетентностью [Колесникова, 1998, 2007, 2013] способен дать не только образование представителю своего и другого государства, но и сформировать человека, дружественного России, что очень важно в современных условиях.

Таким образом, академическое межкультурное общение играет огромную роль в развитии и совершенствовании личности студента.

Литература

1. Колесникова Л.Н. Обаяние личности как категория риторики. – Орел, 1998.
2. Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры. Монография в 3-х томах. – Орел, ОГУ, 2007.
3. Колесникова Л.Н. Риторическая культура личности современного российского преподавателя вуза. – Орел, 2013.

4. Колесникова Л.Н. Лингвокультурология. Языковая личность в аспекте диалога культур. Издание второе, исправленное и дополненное, с грифом УМО. – Орел, 2013.

УДК 800,37

Колесникова Л.Н.

Орловский государственный университет имени

И.С. Тургенева, г. Орел

ПРИЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Современная формула образования (с позиций риторического и лингвокультурологического подходов): *человек – культура – язык – речь – общение – диалог культур*. Современный студент, в соответствии с новой парадигмой образования (обучающийся – предметно-информационная среда, новые информационные технологии) – преподаватель), должен стать *субъектом, центральной* фигурой учебного процесса как процесса познания и речевой коммуникации.

Однако важно подчеркнуть, что в современных условиях высшее образование уже не может ориентироваться на «клиповое мышление», на фрагментарное (поверхностное), или, напротив, узкоспециализированное (глубокое) знание. Человеку все более необходимо *универсальное научное и эмоциональное знание*, которое реальнее не только получить, но и обновить, стимулируя саморазвитие собственной личности. О важности «эмоций» в речевом поведении убедительно писали академики Ю.В. Рождественский и В.И. Вернадский. Психологи Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др. утверждали мысль о единстве интеллекта и аффекта. В работах С.Л. Рубинштейна доказывается, что *мышление представляет собой единство интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единство эмоционального и интеллектуального*. А.Н. Леонтьев показал в своих работах, что *мышление имеет эмоциональную (аффективную)*

регуляцию. Это положение А.Н. Леонтьева стало для отечественных ученых *методологическим*.

Научно доказано, что именно *целостное, универсальное знание* способствует более динамичной *адаптации* человека к социальной и профессиональной деятельности. Поэтому перед современными преподавателями РКИ стоят непростые задачи: необходимо не только научить студентов-иностранцев *говорить по-русски*, но и научить их *общаться, выступать публично*, научить их *чувствовать и мыслить на русском языке*, чтобы правильно, адекватно *понимать* русских, опираясь на опыт *собственных переживаний* текстов культуры. В связи с этим современное преподавание РКИ должно рассматриваться не только как *средство обучения языку*, но и как *цель формирования гармонически развитой личности, ее речевой и риторической культуры* – гуманистической культуры в целом, переведенной в форму речевой деятельности: «*В речи и в глазах и выражении лица оратора должно быть столько же красноречия, сколько его в подборе слов*» (Ф. Ларошфуко).

Следовательно, у студентов равномерно должны быть задействованы *разные виды мышления* (логическое, художественное, творческое, визуальное, слуховое и др.). Природой не случайно предусмотрена бинарность нашего мозга, у человека должны *работать одновременно правое и левое полушария*, ибо левое полушарие нашего мозга отвечает за логическое мышление, правое – за образное. «Путь знания и истины – это процесс, захватывающий всего человека» (С.И. Гессен). В связи с этим на каждом занятии преподавателю РКИ надо опираться не только на логическое, но и на образное мышление студентов, одновременно развивая их. Преподавателям-русистам необходимо использовать на занятиях *слуховую, кинетическую и визуальную наглядность*; совершенствовать языки общения. Для этого мы предлагаем различные виды упражнений,

например, **упражнения для расширения сознания, воспитания чувств и художественного мышления.** Данное упражнение помогает студентам четко представить свое намерение, значительно расширить сознательное восприятие действительности, познать себя и улучшить свою речь. Выполняется оно в несколько этапов:

1) опишите какое-либо событие в своей жизни, используя только **визуальные термины**: «увидеть», «посмотреть», «яркий», «цвет», «выглядеть» и др., например, опишите прогулку в парке, в лесу или отдых на море, или впечатление от какой-либо экскурсии, или картину;

2) теперь опишите ту же ситуацию с использованием только **аудиальных** терминов: «слышать», «послышалось», «зазвучали», «шелестели» и др.

3) описывая ту же ситуацию, используйте только **кинестетические** термины (то есть свои ощущения); подробно опишите свои чувства и ощущения в каждой системе представлений.

4) теперь используйте все три системы: и визуальную, и слуховую, и кинетическую, например, **«Я вижу, слышу, счастлив я!»** (И. Бунин), то есть соедините все три системы, чтобы получить полную картину: **«Что и Как «Я» вижу, слышу, чувствую, ощущаю, мыслю, поступаю, говорю».**

«Речь – канал развития интеллекта» (Н.И. Жинкин); а «языковое оформление мысли содействует четкости, структурированности, образности самой мысли» (К.А. Рогова). Вследствие этого преподавателю РКИ целесообразно давать на дом *письменные* задания: небольшие сочинения на различные свободные темы, например, «Мои впечатления о России», «Моя семья», «Мой друг (подруга)», «Осень в России», «Золотая осень» и т.п.

Интересно отметить, что в своих сочинениях, например, о *русской осени*, китайские студенты часто используют *образ «красивой бабочки» и «золотой птички» или «птицы».* В качестве доказательств процитируем и

проанализируем некоторые фрагменты их сочинений: «В парке, кружась, падают листья, и кажется, что летают *красивые бабочки и маленькие золотые птички*»; «Подул сильный ветер, поднял листву, и будто *большая золотая птица*, взмахнув крыльями, взлетела в небо».

Отметим, что в сочинениях китайских студентов образы «большой золотой птицы» и «маленьких золотых птичек, бабочек-листьев» даны в восприятии наблюдателя.

Сравним, как написали русские студенты об осени. Вот некоторые фрагменты из сочинений первокурсников по русскому языку и культуре речи: «Я иду по осеннему лесу... *Солнце, садясь, просвечивает сквозь листву, наполняя лес жидким золотом. Деревья стоят, окутанные этим драгоценным сиянием...*». «Тихо... Еле слышно, почти незаметно, *от ветки отделился небольшой желтый листочек и начал плавно оседать в неподвижном воздухе...*». «Откуда ни возьмись, налетел резкий порывистый ветер, завыл, загудел в ветвях деревьев, сорвал и закружил сотни листьев в бешеном водовороте. *Как чудесно и необычно оказаться под живым золотым дождем!..*».

В сочинениях русских студентов представлены те же образы, но по-другому: и со стороны наблюдателя (*желтый листочек, сотни листьев в бешеном водовороте*), и со стороны соучастника события (*Как чудесно и необычно оказаться под живым золотым дождем!..*). В сочинениях русских студентов наблюдаем единение человека с природой, в то время как у китайских студентов образы природы даны только со стороны наблюдателя.

Таким образом, ярко проявляется *разная ментальность* в восприятии и описании явлений природы. И преподавателям необходимо научить студентов умению видеть красоту природы, чувствовать «*поэзию пролетающих мгновений жизни*» (М. Пришвин). Заметим, что студентам желательно давать такие темы сочинений, которые бы способствовали *целостному мышлению*, например, можно

предложить следующие темы: «Почему жизнь сравнивают с путешествием?», «Что такое счастье?», «Орел – мой любимый город» и др.

Современные иностранные студенты с удовольствием выступают перед аудиторией со своими сочинениями, эссе и рассказами, что способствует развитию мышления, чувств, речи, ибо *«перо – лучший наставник красноречия»* (Цицерон). ***Публичные выступления развивают всего человека***, приучают публично мыслить, владеть собой, своим телом, голосом, аудиторией. Поэтому в настоящее время не только знание русского литературного языка, его норм и правил должно выступать в качестве универсальной – всесторонней и глубокой – характеристики личности студента-иностранца, но и его ***речь на русском языке***.

Этому способствует также ***художественное и выразительное чтение*** студентами-иностранцами на занятиях по русской литературе, например, чтение стихотворений А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, И.С. Тургенева, И.А. Бунина и других классиков, что позволяет иностранцам почувствовать красоту, звучность и музыкальность русской устной речи. Используя интернет или другие аудиовизуальные технические средства, можно на занятиях по РКИ внимательно слушать музыкальные записи романсов, созданных на стихи русских поэтов, и обсуждать произведенное ими впечатление. *Эмоциональная культура*, культура чувств должна воспитываться художественным словом. Следует заметить, что китайские студенты очень любят читать наизусть стихотворения указанных выше авторов. Китайские студенты любят петь популярные русские песни: «Катюша», «Подмосковные вечера», «Рябина кудрявая», «Калинка» и др.; они с удовольствием принимают активное участие в студенческих вечерах, концертах, конкурсах, межвузовских олимпиадах по русскому языку.

Кроме того, необходимо ***использовать творческий потенциал*** лингвокультурного образовательного

пространства России, того города, региона, где учатся студенты-иностранцы. Так, например, в Орле много литературных и художественных музеев, памятников, заповедных мест: «Дворянское гнездо», «Тургеневский бережок». Недалеко от Орла находится заповедник «Орловское полесье» и музей-усадьба И.С. Тургенева «Спасское-Лутовиново» – творческая лаборатория великого русского писателя, где любят бывать с экскурсиями студенты-иностранцы. И.С. Тургенев признавался: *«Пишется хорошо, только живя в русской деревне: там и воздух-то как будто полон мыслей, мысли напрашиваются сами»*. После экскурсий по заповедным местам России студенты-иностранцы возвращаются обновленными, вдохновленными новыми впечатлениями и знаниями о русской культуре.

Например, во время посещения музея-усадьбы русского художника Василия Поленова студенты, приехавшие из Пекина, восторгаясь великолепием и красотой русской природы, окружающей их, посмотрели вверх и вдруг с удивлением сказали: *«Какое у Вас высокое и чистое небо! А у нас в Пекине смог»*. Поэтому так важны и необходимы подобные *«диалоги с природой»*, с иной культурой: *«Все познается в сравнении»* (Ф. Ницше).

Посещая различные музеи-усадьбы великих русских писателей, художников, иностранные студенты проникаются уважением к русскому народу и восхищением русской культурой. Они делятся своими впечатлениями с друзьями, говоря на русском языке, совершенствуя свою речь, тем самым, улучшая себя и свое культурно-социальное пространство. И профессиональный преподаватель РКИ призван помочь студентам усовершенствовать их речь и личность [Колесникова, 1998, 2007, 2013, 2013].

Необходимо учитывать и тот факт, что каждый иностранный студент – это ценный «штучный товар». От многих наших выпускников часто напрямую зависит политика их государств, укрепление реальной дружбы между

народами. (Так, например, *вьетнамские* студенты, обучавшиеся в Орловском государственном педагогическом институте 25 лет назад, пригласили преподавателей РКИ на экскурсии и отдых во Вьетнам на 10 дней: со 2 по 12 августа 2012 г. Это были радостные и незабываемые встречи в Ханое, Дананге, Хошимине и других городах Вьетнама [См. подробно: Колесникова, 2013: 317-329]. Вьетнамские друзья часто приезжают к нам в Орел, и наши встречи, наша дружба продолжается.)

Следовательно, в современных условиях поликультурного мира необходимо воспитать друга России и использовать предложенную (с позиций риторического и лингвокультурологического подходов) методологическую концепцию обучения РКИ и приемы оптимизации в обучения РКИ.

Литература

1. Колесникова Л.Н. Обаяние личности как категория риторики. – Орел, 1998.
2. Колесникова Л.Н. Этикет. Учебное пособие для студентов. – Орел, 1998.
3. Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры. Монография в 3-х томах. – Орел, ОГУ, 2007.
4. Колесникова Л.Н. Риторическая культура современного российского преподавателя вуза. – Орел, ОГУ, 2013.
5. Колесникова Л.Н. Лингвокультурология. Языковая личность в аспекте диалога культур. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Орел, ОГУ, 2013.

УДК 81-13

Коренева Л.А.

*Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел*

ПИСЬМО В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Методика обучения письму зависит от этапа обучения. На элементарном уровне необходимо овладеть техникой

письма, т.е. познакомиться с русским алфавитом, овладеть правилами русской графики, орфографии. Обучение технике письма лежит в основе обучения письменной речи. Алфавит (слово, возникшее из сочетания первых букв греческого алфавита – «альфа» и «бета») представляет собой совокупность знаков той или иной системы письма (латинской, русской), расположенных в определенном, традиционно установленном порядке. Количество букв в различных алфавитах зависит от звукового состава языка, так, русский алфавит имеет 33 буквы. *У букв в современном русском алфавите нет единого начертательного образца, а есть четыре начертательных типа* или четыре разновидности каждой буквы, с двумя пересекающимися попарными группировками их: 1) *печатные буквы*: а) прописные, или большие, заглавные, б) строчные, или малые; 2) *рукописные буквы*: а) прописные, б) строчные. Таким образом, современный русский алфавит в начертательном отношении состоит как бы из четырех начертательных разновидностей алфавита, включает в себя четыре начертательные разновидности каждой буквы. (Т т Т т; Р р Р р; Ж ж Ж ж; Д д Д д; А а А а).

Общий начертательный тип может быть отмечен только внутри этих четырех разновидностей алфавита как некоторое обобщение реальных письменных знаков конкретных текстов – печатных или рукописных. Различие печатных и рукописных букв связано лишь с техникой письма – собственно письмо и печать («машинное письмо»). Различие прописных и строчных букв, напротив, прежде всего функционально: прописные буквы в современном русском письме выделяют начало текста, начало самостоятельных предложений (после определенных знаков препинания), имена собственные и некоторые другие категории слов; буквенные и некоторые звуковые аббревиатуры пишутся полностью прописными буквами. Некоторые методисты считают, что никакой особой функции

это различие не имеет и смешение различных техник не принципиально. Однако наш опыт позволяет утверждать, что **писать студент должен сразу письменным шрифтом, а не рисовать печатные буквы.** Обучение письменному шрифту ускоряет и упрощает не только обучение письму, но и сам процесс написания слов (поэтому он – «письменный»), и, вопреки расхожему мнению, у студента обычно вырабатывается красивый почерк. Умение писать несколько не мешает печатанию на компьютере. **Обучая русскому алфавиту, следует одновременно учить читать печатный шрифт, а также учить читать письменный шрифт.** Писать следует письменным шрифтом, обращая внимание на **правильное соединение букв**, например, *М* и *Л*, т.е. на возможность без труда прочесть написанное. Это значительно сократит не только время на обучение письму и чтению на русском языке, но и сделает уроки интересными и послужит еще одним стимулом изучения языка.

Учащиеся знакомятся со звуками русского языка и буквами, обозначающими эти звуки (печатными и рукописными, прописными и строчными: в печатной форме прописные буквы, как известно, отличаются от строчных высотой, а в рукописной форме отличны и по величине, и по начертанию, что может представлять для иностранцев определенную трудность). Утверждение о том, что последовательность изучения русских букв зависит, с одной стороны, от трудности звука, ими обозначаемого; с другой – от трудности начертания самой буквы для учащихся определенной национальности – спорно. Последовательность изучения букв играет важнейшую роль, она диктуется частотностью их употребления (появления) в словах и сочетанием гласного с согласным. Чем больше слов можно составить из выученных букв с учетом простоты произношения этих слов (*ау – уа – ам – мо – ма – да – дам – дом – дома* и т.д.), тем легче запоминаются буквы и ускоряется обучение слоговому чтению. Это приводит к

запоминанию и узнаванию слов. Те учащиеся, которые владеют кириллическим или латинским письмом на родном языке, легко овладевают начертанием русских букв. **Индийцы, арабы, китайцы**, использующие в своей письменности соответственно индийское, арабское, иероглифическое письмо, сталкиваются в подобных случаях с трудностями: они **могут увеличивать размер строчных букв и уменьшать высоту прописных, писать буквы к, л выше строки пренебрегать характерным для русского письма наклоном**. Вместе с тем и эти нарушения, по мнению методистов, вполне допустимы, так как не затрудняют письменную коммуникацию.

Обучение русскоязычному письму связано с обучением графике, в меньшей степени каллиграфии. Каллиграфия (от греч. *kalligraphia* красивый почерк) представляет собой умение писать четко, разборчиво, красиво, искусно; графика (от греч. *grapho* пишу) включает совокупность основных начертательных средств (буквы, буквосочетания и др.) для письменного отображения звуков и звукосочетаний. Графическое и каллиграфическое оформление письменного текста состоит из ряда взаимосвязанных операций: звукового представления, звукового и зрительного восприятия, ассоциирования звуков с соответствующими графемами, ручной деятельностью, сочетающейся с внутренней речью. Трудности овладения графикой объясняются, помимо несовпадений алфавитов в родном и русском языках, рядом причин:

1. несоответствием в языках звуков и букв: во многих случаях количество звуков в слове меньше, чем букв; для русского языка также характерно обозначение одной буквой ряда звуков (*окно, она, Анна*) и несколькими буквами одного звука (*смеяться*); это явление называется полисемией графем (*гриб – грипп*);

2. наличием синонимичных буквенных обозначений: *ц* – *тс* – *тьс*; *сч* – *цц*;

3. наличием в родном и русском языках одинаковых по начертанию букв, передающих разные звуки: *с, п, р, т*;

4. наличием в русском языке букв с надстрочными и подстрочными элементами, написание которых смешивается: *у – ц, е – в*.

На начальном этапе обучения письму причиной ошибок является несформированность слухопроизносительных навыков. Поэтому следует уделять внимание звуко-буквенным соответствиям, так как пишущий отталкивается от произношения слова.

Обучение графике производится в такой последовательности:

- показ печатной буквы (прописной и строчной);
- хоровое чтение;
- индивидуальное чтение;
- медленное написание преподавателем буквы на доске с необходимыми пояснениями для осознания действий, выполняемых при написании;
- вторичное написание буквы с заданием учащимся воспроизводить движение ручкой в воздухе за преподавателем;
- написание буквы в рабочих тетрадях;
- чтение записанного в тетради.

Таким образом, обучение графике включает в себя: зрительное восприятие буквы; фиксацию внимания учащегося на особенности начертания буквы; написание буквы учащимися под руководством преподавателя; тренировку в написании буквы самостоятельно дома.

Развитию графических навыков способствуют такие упражнения, как:

- звуко-буквенный и слоговой анализ слов;
- слуховые упражнения;

- списывание с одновременным выполнением заданий: подчеркиванием определенных графем, восстановлением пропущенных в тексте букв;

- группировка слов по определенным признакам (двух- и трехсложные слова, с ударением на определенном слоге, выписывание из текста слов, относящихся к одной теме и др.);

- конструирование слов из букв и слогов.

В обучении русской орфографии учитывается, что орфография (от греч. *orthos* прямой, правильный и *grapho* пишу) представляет собой исторически сложившуюся систему правил написания. Орфографические правила – обобщающие предписания а) о правописании (правильном написании) слов и их значимых частей; б) об употреблении прописных и строчных букв; в) о слитном, раздельном, дефисном написании слов. Овладение орфографией – одна из задач обучения письму. Основной принцип русской орфографии морфологический; это означает, что каждая морфема (приставка, корень, суффикс) пишется одинаково, хотя в зависимости от фонетических условий произносится по-разному (*вода* – *воды*). Написание некоторых слов подчинено фонетическому принципу: они пишутся так, как произносятся: *безыдейный, возник, восстановить*. В написании слов иногда проявляется традиция (так писали раньше), это касается, например, буквы *з* в окончаниях прилагательных (*нового*), буквы *ь* в окончании глаголов (*делаешь*), букв *а – о* в одной и той же корневой морфеме (*загорать*, но *загар*). Исторический (опора на традицию) принцип написания характерен не только для русского, но и для английского, французского языков, что затрудняет формирование орфографических навыков, требует **заучивания слов наизусть**. Правила орфографии даются учащимся по мере знакомства с русскими словами или грамматическими формами. Преодолению трудностей способствует работа над составом слова, различного рода орфографические диктанты: слуховые, зрительные, зрительно-слуховые (или буквенные, звуковые, буквенно-

звуковые, слоговые, словарные), самодиктанты, взаимодиктанты, а также специальные упражнения: а) копирование текста (списывание) с целью закрепления правильного написания; б) списывание, осложненное дополнительными заданиями (заполнением пропусков, подчеркиванием определенных букв и т.д.); в) группировка слов (омографов, тематически связанных слов или сходных по составу и пр.); г) написание диктанта на фоне шума, других помех и т.д.

Слуховой диктант начинается с чтения вслух текста, затем материал диктуется по предложениям, каждое из которых предъявляется один раз.

Зрительный диктант состоит в том, что на доске записывают предложения или текст небольшого объема, который затем анализируется и стирается, учащиеся записывают диктуемый текст по памяти. Аналогичную работу можно провести с печатным текстом после чтения и анализа, книги закрываются и учащиеся пишут зрительно воспринятый текст под диктовку так, как они его запомнили. Этот диктант выполняет предупредительную функцию.

При проведении **зрительно-слухового** диктанта запись текста в тетрадах сочетается с одновременной записью его на доске. После завершения работы проводится проверка правильности текста, записанного в тетрадах, и анализ ошибок.

Самодиктант сводится к записи учащимися текста или стихотворения, выученного наизусть. О предстоящем диктанте следует предупреждать заранее, так как установка на преднамеренное запоминание правил орфографии способствует закреплению формы написания и устранению типичных для данной группы ошибок.

Взаимодиктант. Чтобы проводить взаимодиктанты в парах сменного состава, нужно предварительно заготовить достаточно текстов. Все тексты нужно проверить и наклеить на картон. Получится большое количество карточек с разнообразными текстами на одни и те же правила. Все

студенты рассаживаются по парам. Во время работы каждый получает свою карточку с текстом. Тексты разные.

Базовые навыки в области техники письма формируются, как уже упоминалось, на начальном этапе обучения. На продвинутых этапах они закрепляются и совершенствуются как условия развития письменной речи.

УДК 80

Попова В.И.

*Российский химико-технологический университет имени
Д.И. Менделеева (Новомосковский институт),
г. Новомосковск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.

Методика преподавания русского языка как иностранного относится к числу самостоятельных педагогических дисциплин и тесно связана с другими науками, такими как педагогика, лингвистика, психология, социология.

Термин «логопедия» происходит от греческих корней: *logos* (слово), *paideia* (воспитание, обучение) и дословно означает «воспитание речи». Логопедия – это специальная педагогическая наука о нарушениях речи, о методах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания. Логопедия изучает причины, механизмы, симптоматику, течение, структуру нарушений речевой деятельности, систему коррекционного воздействия. Логопедия рассматривает нарушения речи с позиций предупреждения и преодоления средствами специально организованного обучения, поэтому ее относят к специальной педагогике. Практический опыт позволил логопедам обобщить наиболее часто встречающиеся речевые нарушения и разработать для каждого из них принципы логопедической работы, речевые нарушения и разработать для каждого из них принципы логопедической работы.

Речь человека, изучающего иностранный язык, бывает неправильной во многих отношениях – в фонетическом, морфологическом и других аспектах. Недостатки речи человека, изучающего иностранный язык, не являются теми истинными нарушениями речевой деятельности, которые составляют предмет логопедии. В иностранной аудитории для освоения наиболее трудных для артикуляции звуков русского языка опираются на общепринятую методику преподавания РКИ. Практика обучения фонетике в преподавании РКИ изначально имеет точки соприкосновения с методикой работы над звукопроизношением, существующей в логопедии.

Одним из наиболее интересных для исследователей и наиболее сложных для преподавателей является фонетический аспект общения иностранцев на русском (неродном) языке. Работ, посвященных анализу данной проблемы, в последнее время публикуется очень мало.

Известно, что фонетические навыки структурно делятся на две группы: слуховые и произносительные. Методисты РКИ обычно говорят о формировании слухопроизносительных навыков. «Слухопроизносительные (фонетические) навыки – это автоматизированные слуховые и речемоторные операции, обеспечивающие как восприятие, так и реализацию единиц разных уровней фонологического компонента данного языка в соответствии с его системой и нормой» [2,156]. «Параллельное формирование слуховых и произносительных навыков полностью соответствует принципу комплексности в обучении видам речевой деятельности» [2,110]. Логопедия также к своим специальным задачам относит формирование у учащихся умения воспринимать и различать фонемы и выработку артикуляторных навыков. Для решения этих задач логопеды используют ряд специальных приемов.

В логопедии весь процесс работы по формированию правильного звукопроизношения делится на три этапа: постановка звука, автоматизация звука, дифференциация смешиваемых звуков.

К подготовительному этапу работы по постановке звуков относятся формирование фонематического восприятия, а также артикуляторная гимнастика. Формирование фонематического восприятия (фонематического (фонологического) слуха) в логопедии предваряет работу по постановке звуков и далее идет параллельно с ней. Важность совершенствования фонематического слуха в процессе речевого развития особо подчеркивал М.Е. Хватцев: «Фонематический слух заключается в способности обобщать различные звучания в отдельные группы, объединять звуки, кладя в основу этого объединения одни (существенные) и игнорируя другие (случайные) признаки звука. Только при наличии его возможно четкое восприятие звуков речи и смысла отдельных слов» [3, 110]. Поскольку любая функция подчиняется общему принципу деятельности центральной нервной системы – связи всех систем мозга, то слух человека нельзя рассматривать только как функцию одного органа слуха (уха), т.е. как способность человека слышать звучание, исходящее от разных предметов (предметный слух). Предметные слуховые восприятия связаны также со зрительными, кинестетическими и пространственными восприятиями. Эта связь играет большую роль как в нормальном формировании у ребенка «человеческого» слуха, так и в случаях речевых нарушений у него.

Для развития фонематического слуха логопеды используют, например, такие типы упражнений:

1. Распространенный прием – учащимся показывают пары картинок, в названиях которых присутствуют, например, звуки, дифференцируемые по признакам твердости-мягкости или глухости-звонкости (либо другие смешиваемые звуки). Обычно это слова-квазиомонимы. Упражнение в начале работы над конкретным проблемным звуком: сам преподаватель громко и четко произносит названия картинок, указывая на них: ложка – Лёшка, мел –

мель (и т.д.), повторяя слова по несколько раз и акцентируя проблемные звуки. Затем можно задать вопросы типа: «Где ложка?», «Где Лёшка?». (Подобное упражнение возможно использовать только в аудитории РКИ, уже владеющей определенным словарным запасом, возможно параллельное введение некоторых новых лексических единиц.) Далее, уже в процессе работы над произношением проблемных звуков, учащиеся повторяют вслед за преподавателем названия картинок, а затем – самостоятельно называют картинки.

2. Следующий прием также используется в начале работы над проблемным звуком. Преподаватель произносит пары слогов и слов, отличающихся дифференцируемыми звуками, акцентируя их. Учащиеся, по заданию, отмечают нужный звук – поднимают руку (флажок), если в слоге (слове) присутствует, например, звук [л], а не [л], либо поднимают требуемую из двух карточек – со звуком, который имеется в слоге (слове). Далее, в процессе работы над произношением, учащиеся повторяют вслед за учителем пары данных слогов (слов).

3. Преподаватель произносит различные слова (не квазиомонимы) с наличием или отсутствием проблемного звука. Учащиеся условленным образом отмечают требуемый звук, если он присутствует в слове. Любой урок по фонетике в иностранной аудитории мы также считаем целесообразным начинать с упражнений на формирование или совершенствование фонематического восприятия, поскольку успешное овладение произношением звуков изучаемого языка зависит от развития фонологического слуха. Ввиду того, что речь связана с работой речевого аппарата, большое место в логопедическом процессе занимает артикуляционная гимнастика. Значение артикуляционной гимнастики вполне оправдано, поскольку произношение звуков речи – это сложный двигательный навык. Целью артикуляционной гимнастики является выработка полноценных движений артикуляционных органов, необходимых для правильного

произношения звуков, и объединения простых движений в сложные – в артикуляционные уклады различных звуков. То есть, «нужно провести работу, которая помогла бы определить такое положение органов артикуляции, при котором звучание окажется ближе всего к акустическому эффекту нормированного звука» [1,135].

В зависимости от формы звукового дефекта, для формирования артикуляторной базы употребляется тот или иной комплекс артикуляционных упражнений. Артикуляционные упражнения могут быть беззвучными – без включения голоса, и – с участием голоса. Начинаются они обычно с движений по подражанию. Далее производятся активные движения под зрительным контролем перед зеркалом, вначале в замедленном темпе. В дальнейшем вырабатывается кинестетическое ощущение каждого из движений, и необходимость в зрительном контроле постепенно исчезает, движения становятся легкими, правильными, привычными, могут производиться в любом темпе.

Литература

1. Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 704 с.: ил
2. Фонетический аспект общения на неродном языке/ Науч. ред. Н.А. Любимова. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. – 294 с.
3. Хватцев М.Е. Логопедия. - М.: Владос-Пресс, 2013. – 247с

УДК 811

Рапшина И.А.

МБОУ «СОШ №25» Новомосковск,

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

...Сильнее школы, сильнее проповеди. В школу надо еще захотеть прийти, а в театр всегда ходят, потому что развлекаться всегда хотят. В школе надо уметь запомнить то,

что там узнаешь. В театре запоминать не надо – само
вливается и само помнится.

К.С. Станиславский

Это чудо, способное развивать в ребёнке творческие задатки,
стимулировать развитие психических процессов...

формировать творческую активность; способствовать
сокращению духовной пропасти между взрослыми и детьми.

Вся жизнь ребёнка насыщена игрой, каждый ребёнок хочет
сыграть в ней свою роль. В игре ребёнок не только получает
информацию об окружающем мире, ... но и учится жить в
этом мире, строить взаимоотношения с окружающими, а это в
свою очередь, требует творческой активности личности,
умения держать себя в обществе.

К.С. Станиславский

Для современной школы и для каждого учителя в
частности злободневной проблемой является решение
учебных задач, выдвигаемых образовательным процессом в
свете реализации ФГОСа. Как повысить мотивацию
школьников, как привить интерес к своему предмету, какие
методические приёмы и технологии окажутся действенными
в формировании духовно-нравственных ценностей учеников,
какие методы помогут сформировать ключевые компетенции
учащихся в рамках системно-деятельностного подхода? Вот
неполный перечень вопросов, актуальных для педагогов-
предметников. Не секрет, что каждый из нас практически
ежедневно сталкивается с трудностями подачи материала,
особенно, когда разрабатываются календарно-тематические
планирования для классов, где учатся дети-инофоны. Ведь
именно на уроках русского языка и литературы, в первую
очередь, формируются коммуникативная, языковая и
культуроведческая компетенции. Так как всё-таки научить
ребёнка русскому языку, грамотно и развёрнуто изъясняться,
формулировать свои устные и письменные высказывания,
расширять словарный запас; как привить ему любовь к
чтению-осмысленному, вдумчивому, смысловому?

Методик, направленных на развитие коммуникативной компетенции и повышение интереса школьников (и не только инофонов) к изучению литературы множество: литературные гостиные, спектакли, тематические вечеринки, литературные вечера, походы, экскурсии, связанные с жизнью и творчеством классиков, – но все вышеперечисленные мероприятия, хоть и являются частью образовательного процесса, тем не менее относятся к внеурочной деятельности, а любой литературный маршрут начинается именно на уроке, где проходит открытие какой-либо эстетической, нравственной, философской проблемы. Как добиться наибольшей эффективности урока сегодня? Какими средствами поднять у детей духовную потребность в знаниях, стремление овладеть ими, совершенствовать их? Как же исправить такое положение вещей, как приобщить школьника к чтению и вернуть ему интерес к книге, без которой невозможно формирование личности? Литература, бесспорно, занимает особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, речи, творческих сил, то есть играет главную роль в становлении эмоциональной, эстетической, нравственной культуры ученика. Поэтому во главу обучения сейчас поставлено развитие личности ученика, а литературное развитие – основа общего личностного развития человека. В связи с постановкой таких вопросов методистами гуманитарного цикла нашего учебного заведения был разработан и апробирован образовательный проект «Инновационные технологии в образовании. Театрализация как методика преподавания литературы», который вот уже третий год успешно реализуется в рамках рабочих программ и внеурочной деятельности.

Что значит театрализация в рамках учебного процесса в общеобразовательной школе? Любой из нас так или иначе используем театрализацию, которая есть не что иное, как использование на уроке музыкальных произведений,

произведений изобразительного искусства, чтение по ролям, выразительное чтение, различные функциональные и конструктивные задания с «обыгрыванием» текста т.е. всего того, что воздействует на эмоциональную сферу ученика, активизирует его внимание, воображение, фантазию.

Театрализация – методический прием, предполагающий введение в урок заранее подготовленных элементов театрального действия, оформления, при котором заранее подготовленные ученики появляются в классе с элементами костюма героя, произносят наиболее выразительные его реплики.

Технологии театрализации успешно используется нами на уроках русского языка и литературы, среди которых: уроки-биографии писателя, уроки, представляющие творчество того или иного автора, режиссёрские разработки. Вот, например, литературно-музыкальная композиция: «Чистейшей прелести чистейший образец...». (Частное письмо. Особенности письма как эпистолярного жанра)". В композиции участвовали и Е.К. Воронцова, и А.П. Керн, и Н.Н. Пушкина; звучали романсы на стихи Пушкина, исполнялись цыганские танцы, читались стихи, были представлены костюмированные фрагменты из пушкинских произведений, использовались документы, письма, воспоминания, детали костюмов, причёсок того времени, фрагменты видеофильма. Подготовка к уроку была очень серьёзной, это настоящий спектакль.

Другой пример. Урок по литературе на тему «Обломов...Кто он?», на котором заранее подготовленные ученики для раскрытия «Роли» обломовского халата как художественной детали в создании образа главного персонажа произведения применили такой приём инсценировки, как «персонификация».

На уроках в 5-6 классах, где доминирующим видом деятельности является игра, пользуются любовью детей уроки с использованием приёма «олицетворение»: «Угадай,

кто я?», «Продолжи определение правила...» с применением деталей «костюма», когда по внешнему виду, подсказкам, указывающим на категориальные особенности, свойственные той или иной части речи, дети угадывают, кого именно им представляют.

Такая технология подачи материала с интересом и плодотворнее усваивается учащимися. Или, к примеру, при закреплении темы «Фразеологизмы», мы применили сценически-игровое упражнение «Расскажи, как ты работаешь со словарём», ученикам были предложены фразеологизмы в виде картинок с нарисованным прямым значением фразеологических сочетаний, а дети должны были догадаться и найти по словарю толкование происхождения и дать определение понятию той или иной идиомы.

Методика театрализации плодотворно применяется и во внеурочной деятельности: Арт-постановки, инсценирование, арт-дизайн, арт-терапия. Например, театрализованная постановка внеклассного мероприятия по литературе «Я сердцем никогда не лгу», посвящённая 120-летию С.А. Есенина. Данная постановка гармонично сочетала различные формы и виды театрализации: инсценирование, режиссерский комментарий, сценическо-игровые упражнения, театральное видение пьесы, выступление исторического лица (речь, программа, законы, историческая сценка). Все любимые женщины С.А. Есенина выступали в костюмах эпохи начала 20-го века, роль С. Есенина сыграла двумя учениками: «маленького мальчика с разбитым носом» инсценировал первоклассник, а Есенина-поэта – десятиклассник. Зрителям особенно понравилось инсценирование «Письма матери», прочтённое по ролям, в народных костюмах Рязанской губернии.

Реализуя свой творческий потенциал, развивая собственные способности, учащиеся изменяются как личности. Пробуя себя в роли, выбранной самими же учениками, они становятся увереннее. Потребность в

самореализации сильна, и мы обязаны ее удовлетворить, так именно формируются личности. Хореографический элемент «Мне нравилась девушка в белом. А теперь я люблю в голубом» в арт-постановке был придуман самой ученицей, исполнившей роль Аугусты Миклашевской, под музыку на слова С.А. Есенина к одноимённому стихотворению. Таких мероприятий и уроков, где учащиеся выступают субъектами своей деятельности, в нашей методической копилке очень много.

Формы театрализации направлены на формирование всех ключевых компетенций, на развитие когнитивных и креативных способностей, актёрская и режиссёрская деятельность учащихся позволяет им прочувствовать состояние того или иного персонажа в предлагаемой ситуации, а значит понять мотивы и цели его поступков, разгадать в тексте произведения то, о чём автор порой прямо не заявляет. Режиссёрская работа заставляет анализировать все детали, все взаимосвязи и взаимодействия в эпизоде, определять его место в целом произведении, объяснять поведение всех действующих лиц и разгадывать авторскую позицию.

Такая форма учебного процесса помогает надолго сохранить в памяти яркие и глубокие впечатления от изученного произведения, так как обращается не только к разуму ученика, но и к его чувствам.

С началом использования театрализации дети больше начали читать, интересоваться литературой, чувствовать жизнь и судьбу героев. Театрализация заставляет ученика объяснять каждое слово, зачем и почему оно здесь. Учит размышлять и анализировать. Задумываться.

Литература

1. Ершова А.П. и др. Театрально-творческие методы работы на уроке литературы // Театр и образование. – М., 1992.
2. Ильев В.А., Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М., 1993.

3. Качурин М.Г. Два крыла, или литературный театр на уроке // Пути и формы анализа художественного произведения. – Владимир, 1991.
4. Колокольцев Е.Н. Искусство на уроках литературы. – Киев, 1991
5. Леонов А.А. Театральные игры на уроке литературы // Театр и образование. – М., 1992.
6. Маранцман В.Г. Театр и школа // Литература в школе. – 1991.
7. Методика преподавания литературы: учебник для студ. Пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2013.
8. Основы системы Станиславского: учебное пособие / авт.-сост. Н.В. Киселева, В.А. Фролов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000.

УДК 81-13

Рыбкина О.А.

*Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева, г. Орел*

ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ РКМ

Известно, что познавательная деятельность человека осуществляется главным образом посредством чтения. Среди всех видов речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному (говорение, чтение, аудирование, письмо, перевод) именно говорение и чтение играют главенствующую роль. Отметим, что чтение является мощным ресурсом в развитии интереса к изучению русского языка вне языковой среды, расширении социокультурной компетенции и общего кругозора студентов-иностранцев.

Чтение представляет собой сложный процесс. Обучение чтению на русском языке в иноязычной аудитории выполняет воспитательные, образовательные, развивающие и практические задачи, ведь главная цель процесса обучения –

формирование личности студента. Кроме того, чтение способствует выработке у студентов диалогических и монологических навыков говорения. Студенты овладевают логикой построения высказываний, произносительными, лексическими и грамматическими навыками. Выделяется чтение вслух и чтение про себя. Овладение чтением про себя достигается при помощи системного чтения несложных текстов, построенных на знакомом грамматическом и содержащих малое количество незнакомых слов.

Особое место занимает чтение вслух. Оно широко используется для обучения произношению и является обязательным компонентом работы при объяснении нового языкового материала. Громкая речь делает чтение вслух ценным упражнением в развитии умения говорить, давая возможность работы над выразительностью речи, постепенно увеличивать её темп, сохраняя при этом правильность, и т. д. Чтение вслух имеет важное значение для обучения русскому языку в иноязычной аудитории, позволяя овладеть звуковой системой языка. На начальном этапе обучения русскому языку чтение вслух развивает технику чтения и становится первой ступенью овладения студентами чтением про себя. Студенты-иностранцы обычно находятся на разных этапах овладения техникой чтения. Если студент, например, читает слоговым способом, то он должен начитывать как можно больше слогов и слов с малым количеством слогов, читать необъёмные тексты. Если студент читает по слогам и целыми словами, то должен начитывать слова с простой и сложной слоговой структурой. С увеличением объёма текстов студент-иностранец начинает читать целые слова и группы слов. Следующая задача – добиться формирования навыка чтения. Постепенно, поэтапно, обучающиеся станут читать лучше и быстрее. При самостоятельном чтении желательно, чтобы студент-иностранец фиксировал время, следил за динамикой чтения, сравнивая показатели скорости за определённый промежуток времени, по возможности записывал собственное

чтение и, прослушивая запись, отмечал ошибки, являющиеся причиной замедления темпа, и устранял их. Подчеркнём, что успех в изучении русского языка в определённой степени зависит от умения студентов работать самостоятельно: выполнять те или иные виды упражнений, использовать словарь, справочные материалы, заниматься поисковой деятельностью. Такой вид работы даёт возможность студенту лично выбрать, например, книги в соответствии со своими интересами и потребностями, определить посильный для него темп работы, что позволяет в определённой мере развить самостоятельность. Одна из основных задач самостоятельного чтения – обогащение языкового и словарного запаса студентов.

Таким образом, главное в обучении чтению – научить студента-иностранца находить основы для понимания и в самом тексте, и в своём опыте, используя знакомое для понимания незнакомого. Однако первоначально студенту необходимо определить, что именно является сложным при чтении. Так, трудность может быть связана с непониманием неизвестных слов и непривычных значений известных лексем, омонимов и омографов, многозначных слов, фразеологизмов. Кроме того, трудным может стать предметное содержание текста, показывающее иную культуру, неизвестные студентам-иностранцам факты науки, техники. Наконец, трудности, возникающие в процессе чтения текста на русском языке, могут быть связаны и с индивидуальными способностями студентов, а именно с недостатком лингвистических и экстралингвистических знаний, узостью кругозора и т.п. Преодолевать все названные сложности помогает сам текст, нужно только уметь разглядеть в нём ключи для понимания, которые в нём заключены. Это могут быть: заголовок текста, известные студентам-иностранцам слова, рисунки, таблицы, сопровождающие данный текст. Таким образом, обобщая всё сказанное, делаем вывод: преподаватель обязан не просто

ставить определённые цели перед иностранными студентами, но и предусмотреть все возможные трудности, которые могут помешать в развитии умения читать.

Развитие навыков чтения на русском языке будет эффективным, если соблюдать известные правила работы с текстом. Во-первых, преодолевать фонетические препятствия, используя упражнения, которые совершенствуют процессы восприятия новой графической системы (узнавать графеоформы слов, подготовиться к чтению группы слов, предложений). Вдумчивая работа над упражнениями позволит студенту, встречая лексику в различных сочетаниях, лучше усваивать её звуковую форму путём чтения вслух, графическую форму – путём зрительного восприятия графемного состава, грамматическую форму благодаря наблюдению за словоупотреблением в разных типах предложений. Во-вторых, чтобы понять текст, необходимо обратиться к помощи заголовка, рисунков, схем, таблиц и т.д. При чтении текста важно опираться на то, что известно в нём (слова, выражения), и попытаться с опорой на известное прогнозировать содержание текста, догадываться о значении незнакомых слов. Кроме того, необходимо помнить, что читать текст на русском языке – не значит переводить каждое слово. Обращаться к словарю следует лишь в тех случаях, когда все иные возможности понять значение новых слов исчерпаны. Для проверки правильности предположений следует вернуться к тексту, просмотреть снова, сделать выводы. Желательно, чтобы студент читал с карандашом в руке, подчёркивал незнакомые и трудные слова, выписывал основные мысли. И самое главное – нужно читать систематически, ежедневно или, лучше, несколько раз в день, постепенно увеличивая темп чтения, так как это, несомненно, положительно сказывается на повышении интереса к чтению.

Иностранные студенты зачастую считают чтение пассивным видом деятельности. Однако это не так. Чтение возможно лишь при постоянной активности читающего.

Овладев навыком чтения, студенты смогут не только ознакомиться с содержанием произведения, но и максимально полно и точно понять содержащуюся в тексте информацию, чтобы в дальнейшем использовать её; просмотреть СМИ, чтобы найти информацию по интересующей теме; овладеть таким объёмом знаний, чтобы сформировать оценочные суждения, аргументировать собственную точку зрения. У студентов-иностранцев пробуждается потребность в самообразовании, развитии умения устной речи на основе прочитанного текста, способного внести качественные изменения в овладение студентами устно-речевой иноязычной коммуникацией.

Таким образом, особенности чтения как речевой деятельности делают его эффективным средством обучения русскому языку в иноязычной аудитории.

УДК 811.161.1-054.6

Татарина В.П., Томина С.П., Трутнева Л.С.

*Российский химико-технологический университет имени
Д.И. Менделеева (Новомосковский институт),
г. Новомосковск*

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В АСПЕКТЕ
ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПО РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Проблема формирования коммуникативной компетенции учащихся становится особенно важной в последнее время. Это объясняется тем, что в мире происходит значительное расширение масштабов культурного и научного взаимодействия, в связи с чем факторы коммуникабельности и толерантности приобретают все более и более актуальный характер.

Отсюда следует, что при успешном изучении русского языка учащиеся должны овладеть не только языковыми категориями и формами, но и уметь использовать их в

реальной коммуникации. Иными словами, умение обучаемого вступить в речевое общение, грамотно используя при этом весь изученный арсенал языковых средств, является коммуникативной компетенцией.

Следует заметить, что в контексте профессионально-ориентированного обучения РКИ коммуникативная компетенция – краеугольное понятие методики, базирующееся на целом ряде других компетенций. Остановимся лишь на одном ее компоненте – лингвистической компетенции, которую в свою очередь составляют:

1. Фонологическая компетенция – знание и умение воспроизводить и воспринимать звучащую речь: фонетическую организацию слова, фонетическую редукцию (редукцию гласных, ассимиляцию согласных), ритмику слова и основные интонационные конструкции.

Данная компетенция формируется одновременно с орфографической и орфоэпической компетенциями.

2. Грамматическая компетенция, требующая знания грамматических средств изучаемого языка и умения использования их в речи.

3. Семантическая и понятийная компетенция, т.е. знание возможных способов выражения значения слов и умение понимать и устанавливать отношения между языковыми единицами (родо-видовые, антонимические, синонимические и др.).

4. Лексическая и терминологическая компетенция, предполагающая знание словарного, в том числе общенаучного и терминологического, состава русского языка и умение им пользоваться в речи. [4]

Особый интерес для авторов данной статьи представляет исследование методических приемов формирования лексической компетенции, ибо чем богаче словарный запас учащихся, тем шире и продуктивнее их коммуникативные возможности. Отсюда лексическая работа

на занятиях по русскому языку как иностранному является неотъемлемой и важной составляющей частью всего учебного процесса. Без нее невозможно успешное формирование и развитие всех видов речевой деятельности учащихся: аудирования, письма, чтения и говорения. Вопрос о наборе и отборе лексических единиц, подлежащих активному усвоению, а также вопрос о презентации данных единиц является весьма актуальным в практике и методике РКИ.

Также необходимо отметить, что слово есть основная и ключевая единица любого языка. Словами обозначают предметы, признаки, действия. Из слов состоят предложения – основное средство выражения мысли. Соотнесенность слова с представлениями о чем-либо определяет его лексическое значение. Исходя из сказанного, считаем, что презентация новых слов на занятиях по РКИ сводится к следующему:

1. Толкование значения слова при помощи синонимов, антонимов, словообразовательных моделей, интернациональной лексики (если это возможно) и, конечно, контекста. Считаем, что прямой (словарный) перевод изучаемой лексики на язык – посредник или родной язык учащегося не всегда уместен, т.к. затрудняет возможность обучаемого развивать свою языковую догадку и возможность думать на изучаемом языке.

2. Употребление нового слова на уровне словосочетаний.

3. Использование новой лексической единицы в предложении.

Знакомясь с лексическим значением слова, учащиеся должны четко представлять себе, что слово может иметь только одно значение и быть однозначным («азот» – химический элемент, газ в составе воздуха; «аудиенция» – официальный прием у высокопоставленного лица и т.д.) или несколько значений и быть многозначным. Как правило, чем

более употребительно слово, тем больше значений оно имеет. Например, частотный глагол «идти» (с ним учащиеся знакомятся уже на первых уроках) имеет 27 самостоятельных значений по данным академического четырехтомного «Толкового словаря русского языка», не считая множества смысловых оттенков: *Я иду в институт. Автобусы идут по расписанию. Часы идут точно. Весь день идет дождь. Время идет быстро. Тише, идут экзамены!*

Однако анализ учебных комплексов, пособий, словарей – словников, лексических минимумов, рекомендуемых учащимся подготовительного факультета, показывает, что в них (главным образом) дается трактовка только основного значения слова и игнорируется толкование его переносного значения. Незнание фигурального значения слова делает неполноценным общение иностранных студентов с носителями русского языка в социокультурной, бытовой и даже учебной сфере, а также затрудняет чтение и понимание художественных текстов.

Исходя из вышеизложенного, представляется целесообразным уже с первых уроков начать работу над многозначностью слова и проводить ее по схеме: знакомство со словарной статьей толкового словаря – примеры использования переносного значения данного слова на уровне предложения – отработка различных речевых ситуаций с последующим выходом в речь.

Если слова, обозначающие общеизвестные реалии достаточно легко семантизируются, то слова, обозначающие исторические эпохи, элементы быта, фольклора, культуры и искусства, т.е. слова, отражающие специфические особенности данного народа, часто невозможно сопоставить с каким-либо иноязычным понятием. В лингвистической литературе такие слова названы безэквивалентными, т.е. не имеющими точных лексических соответствий в других языках. [3]

Данный лексический пласт достаточно широко представлен в учебном комплексе «Дорога в Россию» (В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых). Все 45 пословиц и поговорок, включенные авторами в учебник, имеют в своем составе безэквивалентный компонент, отражающий реалии традиционного русского быта. Например, масленица, сани, блины.

Задача преподавателя (как нам видится) при введении в активный запас учащихся безэквивалентных лексем состоит в том, чтобы помочь студентам найти более оптимальный вариант перевода, несмотря на то, что возможность использования перевода и опора на родной язык учащихся в процессе толкования данных лексических единиц все же остается спорной.

Тем не менее, в лингвистической литературе отмечены различные способы перевода. Вот некоторые из них:

1. Создание неологизмов. Такими новыми словами являются кальки и полукальки:

а) кальки – заимствования путем буквального перевода слова или оборота речи. При этом максимально сохраняется семантика безэквивалентной единицы;

б) полукальки – слова, состоящие частью из своего собственного материала, а частью из материала иноязычного слова.

2. Приблизительный перевод – использование слова, обозначающего нечто близкое (но не тождественное) по функции в иноязычной реалии.

а) содержание слова передается словом с более широким значением; родовое понятие заменяет собой видовое (изба, сакля, хата – дом);

б) безэквивалентное слово переводится функциональным аналогом. При этом реалия заменяется другой, нейтральной, не содержащей ярко выраженного национального характера (бить баклуши – бездельничать, ничего не делать; сто пудов – очень тяжелый);

в) описательный перевод. Используется при невозможности применения ранее упомянутых приемов (лапта – игра в мяч).

3. Контекстуальный перевод, при котором лексическое значение безэквивалентной единицы определяется при помощи контекста.

Кроме семантизации новой лексики преподаватель должен дать лингвокультурологический комментарий, помогающий учащимся усвоить те культурные знания, которые неотделимы от слова, ибо слово есть «элемент, в котором находит отражение культура». [2]

Практика преподавания русского языка как иностранного вскрыла ряд трудностей, возникающих при работе с безэквивалентной лексикой.

Во-первых, отсутствие в языке учащихся соответствия (аналога, эквивалента) из-за неимения у носителей этого языка обозначаемых реалий, объектов, явлений.

Во-вторых, необходимость наряду с предметным значением безэквивалентного слова передать колорит, его национальную и историческую окраску.

В-третьих, большую трудность представляет толкование собственных имен, т.к. в семантике имени собственного сконцентрированы речевые, экстралингвистические, энциклопедические (исторические, географические) сведения, а также психологические, эмоциональные моменты. К сожалению, часто внутренний смысл этой лексики остается неразъясненным.

В заключение необходимо отметить, что изучение безэквивалентной лексики современного русского языка играет важную роль в формировании коммуникативной компетенции, т.к.

- дает сведения о культуре изучаемого языка;
- предотвращает возникновение «культурного шока»;

- воспитывает толерантность;
- вырабатывает культурологическую компетенцию;
- позволяет студентам-иностранцам стать участниками межкультурной коммуникации.

Правильно организованная и методически верно построенная презентация новой лексики на уроке по РКИ формирует навык употребления слова в строгом соответствии с его лексическим значением, обогащает словарный запас учащихся, развивает их коммуникативные способности, т.е. является основой формирования лексической компетенции. Таким образом, сформированная лексическая компетенция (в свою очередь) во многом определяет успешное формирование коммуникативной компетенции.

Литература

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова. – СПб: Златоуст, 2004.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова М.: Русский язык, 1980 – 320 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 03.10.2014 N 1304 "Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке" (Зарегистрировано в Минюсте России 17.11.2014 N 34732)
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.

КОММУНИКАТИВНЫЕ МОДЕЛИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Основной целью процесса изучения любого иностранного языка является развитие навыков общения на конкретном языке. Коммуникация в переводе с латинского языка означает: «communico» – «делаю общим, связываю, общаюсь» [Гавра, с.33]. Общение – это основной способ взаимодействия людей, позволяющий им объединяться в социальные группы, познавать мир, сохранять и передавать из поколения в поколения практические навыки, научные знания и культурные ценности.

Коммуникация изучается в рамках различных научных дисциплин, психологии, социологии, антропологии, лингвистики, математики, и многих других, в соответствии с теми задачами, которые она должна выполнять. Выбор коммуникативной модели зависит от «определенных стремлений коммуникатора: информировать реципиента, развлечь, научить, убедить, повлиять на него» [Жукова, Ширков, с. 1].

Выделяют три основные конструкции коммуникации: линейную – одностороннее взаимодействие; интеракционную – адресат имеет возможность отвечать на полученную информацию, и транзакционную – равноправный диалог двух партнеров по общению. Именно транзакционная модель реализуется в процессе образования.

Рассмотрим две коммуникативные модели, которые могут служить неким ориентиром в процессе преподавания иностранного языка, а именно, русского языка как иностранного. Первая коммуникативная модель изначально

представляется крайне отдаленной от лингвистических проблем. Это «Математическая модель коммуникации», созданная математиком Клодом Е. Шенноном и инженером – электронщиком Уорреном Уивером в 1949 году. Основная цель данной модели – определить, насколько исходная информация, созданная коммуникатором (в нашей ситуации – преподавателем) в полном объеме была получена и восстановлена в сознании реципиентов (учащихся). Какие помехи (шумы) не позволили полностью воспринять ее, и какие дополнительные коммуникативные факторы могут помочь минимизировать информационные потери.

В самом упрощенном виде коммуникативную модель Шеннона и Уивера можно представить как некий отрезок прямой линии, на концах которого находятся коммуникатор и адресат, а в центре шум (помехи). В части коммуникатора располагается процесс кодирования информации, а адресата – процесс ее декодирования.

Интересно рассмотреть особенности процесса кодирования. Преподаватель должен донести до обучающихся определенную информацию, связанную с развитием фонетических навыков, усвоением грамматических правил или расширением лексического запаса. Таким образом, преподаватель (коммуникатор) огромный багаж собственных знаний преобразовывает в форму, доступную для понимания и восприятия студентом, не обладающим ими. В качестве примера, возьмем студентов начального этапа обучения. В этом случае необходимы еще два понятия, введенные Шенноном и Уивером – это коммуникативный посредник и степень энтропии.

В качестве коммуникативного посредника выступает, прежде всего, сам коммуникатор, его голос, лицо, тело, движения, которые позволяют упростить процесс передачи информации. В качестве репрезентативных средств могут использоваться также фотографии, рисунки, карты и аудиозаписи.

Математический термин «энтропия» очень важен для процесса передачи знаний, особенно на начальном этапе обучения языку, так как он означает уровень «неопределенности», «внутренней неупорядоченности системы» [Словарь иностранных слов, с.832]. Если приложить данный термин к процессу преподавания, то можно сказать, что энтропия – это характеристика вариативности ответов на предложенную задачу. Другими словами, чем проще, доступнее и однозначнее преподаватель изложит учебный материал, тем легче он будет воспринят. И чем сложнее, многословнее он будет представлен, тем неоднороднее будет его восприятие, тем выше будет степень непонимания. Для конкретизации вышеназванного термина авторы коммуникативной теории предлагают еще одно понятие – избыточность. Она особенно полезна и необходима в неоднородной студенческой аудитории. Под избыточностью понимается неоднократный повтор информации, ее упрощенное изложение и, самое важное, отсутствие вариантов интерпретации. Избыточность устной речи должна быть намного больше, нежели письменной, где студент может неоднократно прочесть информацию и, таким образом, самостоятельно понять смысл прочитанного. Устное сообщение предполагает восприятие на слух, поэтому обучающийся нуждается в поддержке преподавателя.

Что касается декодирования полученной информации адресатом (студентом), то необходимо учитывать, что этот процесс понимания и восстановления в сознании информации во многом зависит от готовности студента к ее восприятию, особенностей его родного языка и родства с русским языком, наличия языка – посредника, позволяющего сравнить хорошо усвоенные знания с вновь полученными и, конечно, уровнем мотивации к освоению языка. Для того чтобы процесс кодирования и декодирования информации максимально совпали, необходимо, чтобы коды – правила, языковые знаки – были едины для коммуникаторов, то есть инофон должен

знать слова, понимать знаки и символы, которые использует преподаватель в процессе объяснения материала. В противном случае информация останется нерасшифрованной, непонятой.

И, наконец, самый важный аспект теории Шеннона-Уивера – это шум. Категория «шум» используется как обобщенное понятие для любых помех, которые мешают воспринимать информацию. Авторы называют два вида шумов – это механические и семантические. К механическим шумам следует отнести разговор соседей по аудитории или голоса в коридоре, скрип стульев, плохое качество аудиозаписи или неисправность звуковых колонок. Интересно, что к шумам можно причислить и неудобные стулья, низкую температуру в учебной аудитории, лежащий рядом мобильный телефон, отвлекающий от занятия и так далее, то есть все, что не позволяет студенту сосредоточиться на восприятии и усвоении учебной информации.

Наиболее опасным для восприятия информации являются семантические шумы, так как они приводят к искажению исходной информации или к ее полному непониманию. Причинами таких шумов могут быть ошибки, допущенные преподавателем – коммуникатором при изложении учебного материала, например, недостаточный уровень его адаптивности к языковому уровню обучающихся, неверно выбранный подход представления информации и так далее.

Со стороны студентов семантические шумы могут быть связаны с такими факторами, как избирательное внимание, избирательное восприятие и избирательное запоминание [Гавра, с.140]. Многие исследователи считают, что люди стараются «избегать информации, противоречащей их собственным ценностям, убеждениям и тому подобное» [Гавра, с.140]. В случае с иностранными студентами влияние родного языка является настолько доминирующим, что все правила русского языка, резко отличающиеся от структуры

родного языка, изначально вызывают отторжение. Запоминание материала происходит, прежде всего, с опорой на родной язык. Всё, что наиболее близко родному языку, запоминается без затруднений, другие категории требуют многократного повторения и заучивания.

Основная значимость коммуникативной модели Шеннона-Уивера для образовательного процесса состоит в том, что она позволяет анализировать возникновение возможных коммуникативных помех (шумов), затрудняющих процесс восприятия учебной информации.

Другой коммуникативной моделью, необходимой и возможной для использования в учебной аудитории, является модель Теодора Ньюкомба, которую называют социально-психологической, так как она анализирует процесс взаимодействия между двумя участниками беседы и их отношение к объекту коммуникации.

Основные вопросы, на которые отвечает данная модель – это:

- почему два человека или две группы начали общение;
- как их взаимоотношение влияет на процесс общения;
- какие результаты общения возможны.

Графически коммуникативная модель Т. Ньюкомба изображается в виде треугольника [Гавра, с.124], в основании которого расположены коммуникаторы, а вершину образует предмет общения. Для понимания данной модели большое значение имеет термин «аттитюд», введенный в научную практику Г. Олпортом. Аттитюд означает «состояние сознания и нервной системы индивида, выражающее готовность к действию и организованное на основе предшествующего опыта» [Гавра, с.123], упрощенно можно сказать, что аттитюд – это эмоциональное отношение субъектов общения друг к другу и объекту обсуждения. Оно может быть позитивным и негативным. Поэтому главная задача, решаемая автором модели, состоит в том, чтобы показать, как меняется результативность общения при

изменении отношений между партнерами и их взглядами на предмет.

Одним из важных аспектов в процессе преподавания любого иностранного языка, и русского языка как иностранного в частности, является взаимодействие между преподавателем, иностранным студентом и русским языком как предметом коммуникации. Основная цель этого общения: со стороны преподавателя – научить студента говорить на русском языке, со стороны иностранного студента – максимально развить коммуникативные навыки на неродном языке. При позитивных отношениях между студентом и преподавателем и высоким уровнем мотивации студента к получению знаний, ориентация в коммуникативной системе будет, согласно Т. Ньюкомбу, симметричной, взаимодействие между двумя коммуникаторами предсказуемым, а эффективность процесса образования высокой. Такая трехгранная симметричность способствует созданию комфорта в аудитории и уверенности студентов в собственных возможностях.

Взаимоотношения между преподавателем и обучающимся могут быть негативными, как со стороны студента, так и со стороны преподавателя. В этом случае, даже при обоюдном положительном отношении к предмету взаимодействия – языку, так называемой «асимметричной симметрии», результативность процесса познания языка снижается.

Возможна и другая комбинация аттитудов: позитивная оценка друг друга двумя коммуникаторами и нежелание учиться со стороны студента, то есть негативное отношение к предмету. Развитие ситуации может иметь разные формы. Например, студент, чтобы не расстраивать преподавателя, может сделать вид, что стремиться к учебе, а преподаватель убедит себя поверить в изменение его отношения к учебе, то есть возникает некая

«псевдосимметрия» [Гавра, с.128], которая не приводит к положительным результатам и тому подобное.

Однако в студенческой аудитории необходимо учитывать не только факт взаимодействия студент – преподаватель, но и преподаватель – группа и студент – группа. А отношение к изучению языка также может трансформироваться студент – изучение языка и группа – учеба.

Достижение максимально положительного эффекта взаимодействия в процессе преподавания и изучения иностранного языка, и русского языка как иностранного в частности, возможно лишь при формировании полной симметрии. Поэтому преподавателю важно учитывать все факторы для ее создания.

Таким образом, учет в образовательном процессе коммуникативных моделей Т. Ньюкомба и Шеннона-Уивера, объясняющих, при каких условиях коммуникация возможна и определяющих ее эффективность, помогает создать наиболее комфортную учебную атмосферу, способствующую достижению основной цели – научить общаться иностранного студента на русском языке.

Литература

1. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. – СПб.: Питер, 2011.
2. Жукова Я., Ширков Ю., Модели массовой коммуникации. – М., 1989.
3. Основы теории коммуникации/Под. Ред.М.А.Василика. – М.,2004
4. Словарь иностранных слов. – М., 1998
5. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации. – СПб, 2002.

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ
ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Человек обладает способностью «изучать окружающий мир с помощью языка, создавать вторую реальность, социум и через язык постигать сам язык» [Шляхов, 35] и в то же время посредством языка выстраивать взаимоотношения в обществе. Построенная на учёте данной человеческой способности когнитивно-коммуникативная методика русского языка как иностранного предполагает более широкое использование в педагогической практике игровых технологий.

Говоря о роли игры в процессе преподавания русского языка как иностранного, необходимо подчеркнуть, что игра, являясь развлечением, одновременно перерастает в обучение, творчество, модель человеческих отношений: «Связь игры с жизнью очевидна, а границы размыты, что позволяет активно реализовывать в игре принципы эмоциональной комфортности, открытости, научности, информированности, потребности в самоутверждении и самореализации, а это в свою очередь обеспечивает педагогический эффект качественного усвоения знаний, умений, навыков, самообновления и самоусовершенствования личности» [Назаренко, Халыгина, 22-23]. Таким образом, игра не только развлекает, но и обучает, вырабатывает умение самостоятельно отбирать и творчески перерабатывать информацию.

Классификация игр может носить различный характер, однако чаще всего на занятиях по русскому языку как иностранному выделяют два основных вида:

1) лингвистические игры, развивающие различные языковые навыки (фонетические, лексические,

грамматические и т.д.), поэтому делающие акцент на точности языковых явлений;

2) коммуникативные игры, развивающие коммуникативные навыки, ставящие целью успешный обмен информацией (лингвистический аспект в них важен, но не является самоцелью).

Представляется, что на этапе предвузовской подготовки необходимо особо выделять предкоммуникативные игры, потенциал которых часто недооценивается. Игры данного типа готовят иностранных учащихся к общению на русском языке, формируя и закрепляя необходимую для коммуникации лингвистическую базу. Особенно широки возможности игр данного типа при закреплении грамматики.

Усвоение грамматики подразумевает обязательное выполнение грамматических упражнений. Однако большинство грамматических упражнений не вызывают интереса у учащихся, поскольку ставят перед ними не речевую, а языковую, формальную задачу. Исправить данный недостаток традиционных грамматических упражнений позволяет ситуативный подход, при котором учебный процесс осуществляется на основе и при помощи ситуаций.

Под ситуацией мы понимаем «такую динамичную систему взаимоотношений общающихся, которая, благодаря своей отражённости в сознании говорящего, порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [Пассов, 222]. «Ситуация – это система взаимоотношений собеседников, а не окружающие их предметы», так как именно взаимоотношения собеседников побуждают их к определённым речевым поступкам [Пассов, 218-219].

При коммуникативном методе, главенствующем в современной методике, ситуативность рассматривается в качестве необходимого условия не только для развития речевого умения, но и для формирования различных навыков:

лексических, грамматических и т.д. Кроме того, только в ситуативных условиях, когда та или иная речевая единица используется в ряде аналогичных ситуаций, вырабатывается гибкость, изначально не характерная для сформированных грамматических навыков, не способных к переносу [Пассов, 219]. Использование речевых ситуаций приводит к тому, что изучаемые речевые единицы применяются в специальных условиях, пригодных для автоматизации (регулярность, образцовость), не утрачивая при этом ситуативности.

Разумеется, естественность ситуаций, используемых в лингвистической игре, в некоторой степени всё же условна по отношению к реальному общению, поскольку они характеризуются определённой заданностью, проявляющейся в специальной организации занятия, обусловленной «необходимостью формировать речевые навыки в условиях, психологически адекватных речевым, но организационно – в условиях, отличных от реального общения, где всё специально организовано для целенаправленной автоматизации речевых единиц» [Пассов, 367].

Таким образом, предкоммуникативную игру на занятиях русского языка как иностранного мы можем определить как специальным образом организованную систему ситуативно-вариативных упражнений, в которой создаётся возможность для многократного повторения речевого образца, содержащего определённые грамматические трудности и требующего адекватного подбора и использования лексических средств, в условиях, приближенных к реальному общению, но не являющих подлинной коммуникацией.

Для организации подобной игры следует определить необходимую для игрового занятия общую ситуативную установку, способную заинтересовать каждого учащегося. Ситуативная установка – это исходная ситуация, являющаяся способом организации и содержания самой игры.

Сама игра включает в себя несколько игровых заданий, в основу каждого из которых положена конкретизированная ситуация. Она предварительно обсуждается, что значительно повышает коммуникативную направленность занятия, а также позволяет активизировать лексику, необходимую для выполнения данного задания.

В ходе занятия соблюдается принцип постепенного усложнения игровых заданий: сначала учащиеся выполняют действия по образцу, затем – по аналогии с образцом, потом – самостоятельные действия творческого характера.

В игре принимают посильное участие все члены команды. Даже «слабые» учащиеся оказываются вовлечёнными в процесс игры, поскольку имеют возможность выбрать посильные индивидуальные задания, а также совместно с членами своей команды выполнять коллективные задания.

Выигравшей считается команда, первой правильно выполнившая большинство заданий. Команды получают поощрительные баллы за творческий подход.

Предкоммуникативная игра позволяет превратить сложный процесс обучения русскому языку в увлекательное занятие. Она психологически готовит иностранных учащихся к речевому общению, позволяет многократно повторять языковой материал в естественных условиях, тренирует учащихся в выборе нужного речевого варианта.

Литература

1. Назаренко Е.Б., Халявина Д.В. Ролевая игра на основе видеосюжета на уроках русского языка как иностранного // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2016, № 1. Т. 2. С. 22-25.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

3. Шляхов В.И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции // Русский язык за рубежом. – 2011, № 6. С. 35-44.

2. Методика преподавания иностранных языков

УДК 802.0:378.147

Алексеева Н.В., Горюнова Е.М., Шатрова Т.И.

*Российский химико-технологический университет имени
Д.И. Менделеева (Новомосковский институт),
г. Новомосковск*

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Политическая напряженность в мировом сообществе и экономическое эмбарго в отношении России диктует необходимость развития отечественной промышленности и сельского хозяйства, а также подготовку качественных инженерных кадров для осуществления модернизации всех отраслей внутренней экономической системы. Именно выполнение данной целевой установки напрямую зависит от качественной модернизации российского высшего образования, ибо в современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала, который закладывается в стенах современных высших учебных заведений [1, с. 34-35].

Модернизация высшего образования – это не только трансформация института высшего образования, дающей нам новое понимание процесса обучения, где идет замена устаревших форм традиционного образования на технологии и методики, в которых обучающийся рассматривается как субъект собственного развития со способностью психической само регуляции для успешной академической деятельности.

Качественная профессиональная подготовка молодых инженеров предусматривает сегодня не только овладение техническими предметами по специальности, но и имплицитно необходимость работать на международном уровне, т.е. периодически выполнять профессиональное иноязычное общение с зарубежными сотрудниками и партнерами. В виду этого повышается и значимость дисциплины «иностранный язык», в частности английского языка, который в настоящее время является мощным средством достижения взаимопонимания между представителями большинства стран мира. Интернет-сообщество так же является инструментом современном межкультурной коммуникации, активно формирующее мировоззрение мирового социума на основе обмена информацией через социальные сети, видеоконференции и вебинары. Общеизвестно, что теоретически обязательным условием общения между «разноязычными» коммуникантами является наличие промежуточного звена, осуществляющего языковое посредничество, т.е. преобразующего исходное сообщение в такую языковую форму, которая может быть воспринята Рецептором [2, с. 3-4]. Более того, успешность такого взаимодействия, согласно исследованиям заслуженного русского лингвиста С.Г. Тер-Минасовой, профессора МГУ, напрямую зависит от культурно обусловленной коммуникативной компетентности участников речевого события, т. е. баланса между общим и различным в их восприятии. Язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию [3, с. 133-134]. Увеличение различных видов межкультурной коммуникации, приводит нас к тому, что в настоящее время возрастает потребность в молодых специалистах, владеющих не только навыками письменного перевода, но и устного общения на английском языке. Как следствие, на учебных занятиях по иностранному языку

повышается значимость развития профессионально-ориентированных иноязычных идиолектов, в том числе и коммуникативной компетенции, которая позволила бы общаться в условиях полиязычного мирового социума.

Профессиональное ориентирование при обучении иностранным языкам несет новые требования к подбору кадрового педагогического состава и учебного материала. Так как данная дисциплина не является профилирующей, при многообразии методик обучения иностранным языкам в высших технических учебных заведениях, на не выделяют меньшее количество учебных часов в сравнении с гуманитарными вузами. Несмотря на это упущение во многих технических вузах с помощью меж предметных связей данная дисциплина становится средством планомерного пополнения профессиональных навыков и компетенций будущего инженера.

Рассматривая специфику преподавания английского языка в высшей технической школе, нужно также учитывать, что обучающиеся технических направлений подготовки, как правило, характеризуются большим диапазоном развития пространственных представлений и быстротой реакции, но при этом их отличает недостаточно развитое умение логично выстраивать цепочки высказываний. За время пребывания в вузе у будущих инженеров усиливается интровертированность личности, что сопутствует, как правило, интенсификации умственной деятельности и повышению ее эффективности [4, с. 223-224].

Пока преподаватель не подберет эффективные для данной группы подходы и методы с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, для будущих инженеров изучение иностранного языка будет является сложным психомоторным процессом. Для развития ситуативной спонтанности речи обучающихся на иностранном языке в рамках коммуникативной компетенции целесообразно использовать упрощенные языковые ролевые игры.

Использование ролевых игр на занятиях по иностранному языку результативно для развития не только речевой практики, когда все стороны участников максимально активны в текущей ситуации общения, но и навыка к импровизации в рамках общего социально-профессионального контекста общения.

В качестве эффективного примера подготовки к ролевым играм рассмотрим упражнение «условная беседа». Последняя чаще всего бывает двух видов: «линейной» и «концентрической». В беседе второго типа вероятны ассоциативно-коммуникативные интерпелляции к эмоциональным составляющим межличностного общения. Например, утверждение *We will go for an outing to the local museum instead of the classes tomorrow* может вызвать такие ответные реплики:

восклицание: *Super! Fantastic!*

просьбу: *Could you tell us the starting time of the excursion?*

удивление: *We've already missed many classes this week!*

Данный вид упражнения направлен на развитие спонтанной и частично инициативной речи обучаемых с помощью предварительного программирования вероятных вариантов речевой реакции у студентов.

В контексте усиления внутренней мотивации к изучению иностранных языков обучающихся технических направленностей подготовки преподавателям рекомендуется использовать различные виды проектного сотрудничества, направленного на стимуляцию командного и партнерского духа в обучаемых группах. Успешным примером проектирования является создание компьютерных презентаций с тематикой, имеющей профессиональную направленность. Проведение подобных презентаций с использованием синтеза мультимедийных аудиовизуальных источников усиливает активизацию дифференциальных видов человеческой памяти и мышления, провоцируя при

этом интенсификацию учебного процесса и повышение общей эффективности усвоения изучаемого материала.

Рассматривая специфику преподавания английского языка в технических вузах, следует подчеркнуть важность комбинирования различных методов и технологий обучения иностранным языкам, включая и работу с мультимедийным материалом. Несмотря на малое количество учебных часов, отведенных на изучение иностранного языка в технических вузах, на занятиях вполне логично и своевременно внедрять эпизодические просмотры небольших видеофильмов и прослушивание кратких аудиодialogов на языке оригинала с последующим составлением презентаций в качестве дополнительного домашнего задания. Данные прослушивания и просмотры предполагают фрагментарный анализ видеофильма, аудиоряда или показа слайдов, позволяющий преподавателям и обучающимся использовать графические средства компьютера для сопоставления отдельных терминов и фраз на иностранном языке с конкретными объектами, представленными на экране монитора. Более того, в ходе интерактивного обучения с помощью мультимедийных средств обучающийся и преподаватель сотрудничают для достижения общей цели – знания. При этом преподаватель выступает мудрым наставником – ментором. Грамотное сочетание различных методов и технологий преподавания английского языка с использованием мультимедийного синтеза позволяет интенсифицировать темпы усвоения профессионально-ориентированного лингвистического материала, стимулируя интерес не только к изучению английского языка, но и овладению конкретной технической направленностью подготовки.

Литература

1. Егорова, О.А. Государственное регулирование качества профессионального образования. / О.А. Егорова // Гарантии качества профессионального образования: материалы

докладов заочной научно-практической конференции. Тверь: ТвГТУ, 2012. С. 34-37.

2. Егорова, О.А. Особенности лингвистического механизма переводческой деятельности. / О.А. Егорова // Проблемы развития образования в современном обществе: сборник материалов. Тверь: ТвГТУ, 2011. С. 1-8.

3. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова // М.: Слово, 2000. 336 с.

4. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова // Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.

УДК 372.881.1

Банникова Е.Л.

Учреждение образования «Военная академия Республики Беларусь», г. Минск

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Процесс глобализации, развивающийся в настоящее время, приводит к расширению взаимосвязей различных стран, народов и их культур. Влияние осуществляется посредством культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями, путём научного сотрудничества, торговли, туризма и т.д. Тема взаимодействия, взаимопонимания культур и расширения межкультурных связей становится особенно актуальной в настоящее время. В связи с данными процессами в обществе и развитием информационных технологий повысился интерес к проблемам межкультурной коммуникации [1, с. 15].

Межкультурные контакты имели место во все времена, но сегодня как никогда они носят глобальный и массовый характер. Мир стал более открытым, а люди, живущие в нём, более мобильными. Даже не вступая в личный контакт с

представителями других культур, мы ежедневно получаем информацию о жизни других обществ из различных средств массовой информации, смотрим фильмы, читаем разнообразные тексты, слушаем музыку, ходим в рестораны с национальной кухней. Мы активно общаемся с другими культурами. Те процессы, которые происходят при этом в нашем сознании, те оценки и интерпретации, происходящие при контакте с новым, изменение собственных взглядов, психологические преобразования, сопровождающие межкультурную коммуникацию, составляют ключевые моменты подготовки и реализации концепции межкультурного общения.

Расширение межкультурных связей является одной из главных задач развития современного общества. Следовательно, образование должно подготовить молодежь к жизни в условиях диалога культур, т.е. межкультурной коммуникации. Культура во всём многообразии значений этого слова становится целью и содержанием обучения иностранным языкам. Предметом иноязычного учебного общения становится изучение духовной и материальной культуры стран изучаемого языка как части мировой культуры, культуры взаимодействия индивида и государства, общества и природы, культуры общения как инструмента достижения взаимопонимания между людьми.

Успешное овладение иностранными языками в настоящее время — это необходимая предпосылка для получения интересной работы в стране и за рубежом, укрепления дружбы с представителями различных стран, для продолжения обучения в международных высших учебных заведениях и профессионального роста в избранной области специализации. Всё это заставило наполнить новым содержанием цели обучения иностранному языку в стране и потребовало расширения его функций как учебного предмета с учётом лучшего мирового опыта обучения языкам международного общения и социокультурных особенностей

их изучения. Исходя из всего сказанного, можно сказать, что работа по межкультурной коммуникации должна стать частью современного образования. Иностранный язык объективно является общественной ценностью, поэтому его включение в программу высшего образования – социальный заказ общества. Иностранный язык, как и родной, не существует изолированно в обществе и не может жить своей собственной жизнью. Он тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности общества: экономикой, политикой, искусством, образованием, военной сферой и т.д. отражая культуру страны, которую представляет. Однако различие состоит в том, что иностранный язык служит средством не только межличностного, но и межнационального, межгосударственного, международного общения.

Знание иностранных языков является одним из средств межкультурной коммуникации и адекватного взаимодействия с представителями других культур. Это обусловлено, по меньшей мере, тремя причинами. Во-первых, иностранный язык, как учебная дисциплина, выполняет гуманистическую функцию развития креативных и логических качеств личности; во-вторых, знание языка на коммуникативно-достаточном уровне в современном взаимосвязанном и взаимозависимом мире позволяет установить деловые контакты между специалистами; и, в-третьих, снятие языковых барьеров значительно расширяет круг возможностей как для трудоустройства, так и для получения образования за рубежом.

Перед высшей школой стоит задача не только существенного обновления содержания обучения иностранным языкам, но и форм контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции ее выпускников. Под коммуникативной компетенцией в области иностранного языка мы понимаем способность и готовность обучающихся использовать иностранный язык в разных ситуациях общения в

соответствии с нормами данного языка, при работе с иноязычной информацией, в совокупности знаний социолингвистического и социокультурного планов; способность к ведению диалога культур, что невозможно без знания собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. А «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [2, с. 28].

Новое время требует коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Из этого следует, что коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам должно учитывать особенности реального общения. В основе этого процесса обучения лежит модель реального общения, под которым понимается не просто передача и сообщение информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обмен знаниями, навыками и умениями, а, прежде всего, обеспечение взаимопонимания людей в процессе речевого взаимодействия. Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, работа переводчиком, которая и заключается в общении, способности понять и передать информацию [3, с. 17]. Внеклассные формы общения, как например, клубы, кружки, конкурсы на иностранных языках необходимо также развивать.

Литература

1. Головлёва Е.Л. Основы межкультурной коммуникации. Учебное пособие. Москва, 2008 г.
2. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. «Язык и культура». М., 1990.

З. Л.В. Сухова. «Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам и языковая парасреда – как его системообразующий фактор». Иностранные языки в школе, №5, 2007.

УДК 378.046

Бартошевич И.А.

*Барановичский государственный университет, г. Барановичи,
Республика Беларусь*

**КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ
ЭКЗАМЕН ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

На современном этапе развития нашего общества возросла необходимость в подготовке специалистов, способных эффективно действовать в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни на основе полученных знаний, усвоенных умений.

Выявить готовность обучающихся к решению данных задач и достижению требуемых результатов на примере конкретной учебной дисциплины призван экзамен как одна из форм текущей аттестации [7].

Впервые применение экзамена как формы контроля по учебной дисциплине в белорусской высшей школе упоминается в переписке по вопросам проверки знаний студентов, содержащейся в архивных документах Белорусского государственного университета (1924-1925 гг.). По мнению Главного управления профессионального образования и Государственного ученого совета, экзамен не позволял выявить действительность усвоения студентами учебного материала. Учреждениям высшего образования было рекомендовано определять результаты обучения на основе учета всей работы, проделанной каждым студентом, без организации зачетных сессий [1].

С 1932 года согласно постановлению «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах»

(1932 г.) [8] экзамен является одной из ведущих форм организации контроля по учебным дисциплинам в отечественной высшей школе. Ретроспективный анализ архивных и нормативных документов позволяет сделать вывод о поступательном развитии содержания контроля по учебным дисциплинам в высшей школе. Эволюция объекта контроля может быть представлена следующим образом: контроль знаний студента [6]; умений самостоятельно применять их при решении задач [3]; навыков их применения в решении задач [9]; развития творческого мышления студента [4]; комплексная проверка знаний, умений и навыков студента; профессиональных, а также идейных качеств будущего специалиста [2]; контроль уровня сформированности и развития социально-профессиональной и практико-ориентированной компетентности студента, позволяющей сочетать академические, социально-личностные и профессиональные компетенции [5].

На современном этапе контрольно-оценочная деятельность субъектов образовательного процесса по иностранному языку должна быть направлена на определение уровня владения иностранным языком. Применение вопросно-ответной формы проведения экзамена по иностранному языку не позволяет в полной мере выявить степень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся. Необходим пересмотр содержания и формы проведения экзамена для обеспечения его направленности на демонстрацию компетенций, акцентируя внимание на выявлении успешности применения усвоенных знаний, сформированных умений и навыков в различных сферах общения посредством решения коммуникативных задач, а не воспроизведение материала.

В образовательном процессе высшей школы актуальным выступает применение компетентностно-ориентированного экзамена. Анализ научных исследований В.И. Байденко, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др., а также

потребностей современного образования позволили нам разработать и внедрить компетентностно-ориентированную форму проведения экзамена по иностранному языку в рамках учебной дисциплины «Практика устной и письменной речи». Рассмотрим содержание экзамена и каждого из его этапов:

Чтение и анализ студентами аутентичных отрывков из художественных произведений / аутентичных рассказов.

Учебная группа /подгруппа подразделяется на рабочие группы (4-5 человек) для сдачи экзамена по дисциплине. Состав данных микрогрупп определяется жеребьевкой. Каждой рабочей группе предлагаются отрывки из одного художественного произведения. Например, одной из рабочих групп был предложен рассказ [“The Brass Teapot” \(Tim Macy\)](#), разделенный на шесть равных отрывков для прочтения и последующего обсуждения в микрогруппе. Студенты анализируют содержание произведения, создавая целостность его представления. Для непосредственного решения данной задачи студентам отводится 20 минут.

Решение коммуникативной / профессионально-ориентированной задачи на основе проанализированных отрывков художественного произведения.

На основе прочитанного и проанализированного произведения экзаменатором формулируется профессионально-ориентированная ситуация. Например, на основе рассказа [“The Brass Teapot”](#) может быть сформулирована следующая ситуация “Ann returned from her native place. Her behaviour changed radically. She became rude and impudent. Ann told you about her parents. You with your colleges and the principal visited Ann’s parents. After the visit you are having a meeting. The aim of this meeting is to help this family”. Методом жеребьевки студенты получают следующие роли для решения данной задачи: Ann, Alice, John, the principal, a teacher, a teacher. На основе изученного учебного материала каждому из студентов предлагается примерный маршрут решения задачи. Например, “You are married with 2

children. Your daughters are pupils. They go to school. You have to pay for their education. You know how to save money. You are a price conscious shopper. But the brass teapot has changed your life ... “(Alice); “Explain Alice the importance of cooking food at home. Prove it with your own example: share any recipe” (a teacher).

Для решения непосредственно данной задачи студентам отводится 20 минут. На первом и втором этапах проведения экзамена преподаватель выполняет роль наблюдателя, анализирую и фиксирую результаты в соответствии с критериями: task response, coherence and cohesion, lexical recourse, grammatical range, mistakes (phonetic, phonological, lexical, grammatical).

Самоанализ и самооценка студентами уровня владения иностранным (английским) языком посредством представления языкового портфолио, сличение с внешней оценкой экзаменатора.

Заключительный этап экзамена проводится в режиме преподаватель-студент. Студент представляет языковой портфель, анализирует свои достижения и неудачи в изучении иностранного языка, определяет перспективы дальнейшего образовательного маршрута. Роль экзаменатора заключается в оказании консультативной помощи по дальнейшему совершенствованию уровня языковой подготовки студентов, сличению результатов самооценки студента с внешней оценкой, выставлении итоговой отметки за экзамен.

По результатам внедрения данной формы проведения экзамена нами было проведено анкетирование 38 студентов факультета славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет», участников данного эксперимента. Студентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Какую форму проведения экзамена вы предпочли: традиционную или компетентностно-ориентированную? (у студентов был опыт сдачи традиционного экзамена)

2. Аргументируйте свой выбор: укажите преимущества выбранной Вами формы проведения экзамена.

3. Укажите пути совершенствования выбранной Вами формы проведения экзамена.

По результатам проведенного анкетирования 7 респондентов (18,5%) предпочли традиционную форму проведения экзамена, 31 студент (81,5%) выбрал компетентностно-ориентированную форму.

В качестве аргументов студентов, отдавших предпочтение традиционной форме проведения экзамена, выступили: возможность преподавателю выслушать каждого студента индивидуально; возможность студенту самостоятельно распоряжаться временем, отведенным преподавателем для его ответа на экзамене; возможность высказываться по продуманному плану; возможность преподавателю помочь студенту при возникновении трудностей во время ответа на вопрос, задав наводящий вопрос. В качестве возможностей совершенствования традиционной формы контроля не было высказано никаких пожеланий.

Студенты, которые предпочли компетентностно-ориентированную форму проведения экзамена, определили следующее ее преимущества:

- позволяет «вжиться в роль», соответствующую профилю получаемой студентами специальности, развивая креативность;
- замещается монолог полилогом: более продуктивная форма проведения экзамена;
- создает более дружественную и комфортную атмосферу на экзамене, не отменяющую строгость и

объективность контрольно-оценочной деятельности преподавателя;

- снижает волнение и уровень стресса во время ответа на экзамене;
- направлена на развитие навыков межличностного взаимодействия, развивая поддерживающие отношения в группе;
- развивает логическое мышление, создавая возможность для свободного выражения своих мыслей по предложенному вопросу;
- снижает психологическое давление на студентов со стороны преподавателя: проще высказать свои мысли сверстникам, которые поддержат беседу, чем старшему человеку;
- развивает импровизацию, умение в любой ситуации поддержать разговор, найти выход.

В качестве возможностей совершенствования компетентностно-ориентированной формы проведения экзамена были высказаны следующие: увеличить количество времени на обсуждение, предусмотреть штрафы за молчание во время беседы.

Данная форма проведения экзамена, на наш взгляд, является перспективным и актуальным средством выявления уровня владения иностранным языком, позволяющим определить уровень сформированности академической (в частности, языковой и речевой), социально-личностной (в частности, социокультурной) и профессиональной компетенций обучающихся, создать условия для творческого овладения профессиональными знаниями, навыками, умениями и развития мыслительных способностей студентов.

Литература

1. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 205. Оп. 1. Д. 166.

2. Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 1154. Оп. 1. Д. 487.
3. О порядке проведения курсовых экзаменов и зачетов: распоряжение Всесоюз. ком-та по делам высш. шк. при СНК СССР, 25 декабря 1936 г., № Р 1-02-43 // Бюллетень Всесоюзного Комитета по делам высшей школы при СНК СССР. – 1936. – № 7. – С. 3-5.
4. О совершенствовании преподавания иностранных языков [Электронный ресурс]: приказ Мин-ва образования Респ. Беларусь, 26 октября 2010 г., № 660 // Министерство Образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.minedu.unibel.by/main.aspx.guid=14641>. – Дата доступа: 25.11.2010.
5. Об утверждении положения о высших учебных заведениях СССР: приказ Министра высш. и средн. спец. образов. СССР, 29 марта 1961 г., № 106 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. – 1961. – № 6. – С. 18-24.
6. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании: сб. документов за 1917–1947 гг. / Акад. пед. наук РСФСР; сост. Н. И. Болдырев. – М. – Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 303 с. – (вып. 2).
7. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]: 13 января 2011 г., № 243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 04.01.2014 г. // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014.
8. Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. / Академия пед. наук СССР; сост. А. А. Абакумов [и др.]. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.

9. О проведении в вузах зачетов и экзаменов: приказ Всесоюз. ком-та по делам высш. шк. при СНК СССР, 11 декабря 1937 г., № 386 // Бюллетень Всесоюзного Комитета по делам высшей школы при СНК СССР. – 1937. – № 24. – С. 7-8.

УДК 377,1

Бевз А.А.

УО «Военная академия Республики Беларусь», г. Минск

МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Основная цель современного преподавателя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности студентов, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности [Рець М.С., С.46].

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком [7].

Основная цель изучения иностранного языка в высшем учебном заведении – формирование коммуникативной компетенции, все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формированию способности к межкультурному взаимодействию [Сумцова О.В., С.297].

Среди коммуникативно-ориентированных концепций наибольшей популярностью пользуются коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методики. Разработка коммуникативной методики привела к окончательному выдвиганию иноязычной культуры в качестве цели обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Использование коммуникативной методики обеспечивает не только усвоение иностранного языка как средства общения, но и развитие всесторонних качеств личности обучаемых [9].

Принципы коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучение языка в культурном

контексте делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. Конечной целью обучения иностранным языкам является обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях [6].

Интерактивные технологии обучения – это такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие студента в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процессе обучающего познания. Формой интерактивных технологий могут быть семинары-диспуты, предполагающие коллективное обсуждение проблемы с целью установления путей ее достоверного решения. Семинар-диспут проводится в форме диалогического общения его участников и предполагает высокую умственную активность, прививает умение вести полемику, обсуждать социальные, политические и иные проблемы, защищать свои взгляды и убеждения, лаконично и ясно излагать мысли. Это обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения. По существу, оно представляет один из вариантов коммуникативных технологий. Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информации между ними [Шаронова Е.Г., С.38].

Технология проектного обучения способствует созданию педагогических условий для выявления креативных способностей и качеств личности, которые нужны для творческой деятельности, независимо от будущей конкретной профессии. Технология проектного обучения реализована через мини-проекты, проблематика которых затрагивает различные проблемы современности. Данная технология не просто популярна сегодня, она дает реальные возможности самореализации личности, способствует формированию жизненной позиции, умений высказывать свою точку зрения, свое мнение,

способствует формированию навыков защиты своей идеи, воспитывает командный дух [Шаронова Е.Г., С.39].

"Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить" – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями [2].

По определению проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность [Дворецкий С., С. 15].

Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения, что включает четкое планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы, четкое распределение ролей (если имеется в виду групповая работа), т.е. заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, "осязаемыми", предметными, т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая, конкретный практический результат, готовый к применению. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом к обучению [9].

Проектное обучение является моделью обучения, ломающей стереотипы и выходящей за рамки традиционной

практики краткосрочного, изолированного, ориентированного на педагога преподавания, – это тщательно спланированная учебная деятельность. Знания, полученные от подобного обучения, являются долгосрочными, так как разные учебные предметы взаимодействуют между собой, а не изучаются отдельно. Данная модель обучения ориентирована на студентов и включает в себя работу с проблемами реального мира и практикой. Цель проекта (определяемая как углубленное исследование темы, достойной изучения) заключается в том, чтобы узнать как можно больше о данной теме, а не искать правильные ответы на вопросы, заданные преподавателем [8].

Учебная дискуссия – одна из форм проблемного обучения. Она используется при анализе проблемных ситуаций, когда необходимо дать простой и однозначный ответ на вопрос, при этом предполагаются и альтернативные ответы. С целью включения в дискуссию всех студентов в группе можно использовать методику кооперативного обучения (учебного сотрудничества). Данная методика основывается на взаимном обучении при совместной работе в малых группах. Основная идея учебного сотрудничества проста: учащиеся объединяют свои интеллектуальные усилия и энергию для того, чтобы выполнять общее задание или достичь общей цели [Шаронова Е.Г., С. 40-41].

Применение описанных технологий в системе профессионального образования способствует реализации многих педагогических задач. Данные технологии позволяют учитывать индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость обучаемых, что оптимально соответствует развитию личности.

Литература

1. Дворецкий С., Пучков Н., Муратова Е. Формирование проектной культуры // Высшее образование в России. – Москва, 2003. – № 4. – С. 15-22.
2. Мицкевич А.А. Технология обучения [\[Электронный ресурс\]](#). – [Москва](#), [2007](#). – [Режим доступа:](#)

http://vio.uchim.info/Vio_97/cd_site/articles/art_3_3.htm. – Дата доступа: 10.11.2017

3. Рець М.С. Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. – 2016. – № 17.1. – С. 46-50.

4. Сумцова О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических вузов при использовании активных методов обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2012. – № 2. – С. 297-298.

5. Модель социально-экологического воспитания будущего учителя / Е.Г. Шаронова // Педагогика: научно-теоретический журнал. – Витебск, 2012. – № 4. – С. 38-44

6. МО учителей английского языка [Электронный ресурс].- Режим доступа: <https://sch8-molod.schools.by/pages/mo-uchitelej-anglijskogo-jazyka>. – Дата доступа: 10.11.2017

7. Новые подходы в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uctopuk.info/article/novye-podhody-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>. – Дата доступа: 10.11.2017

8. Проектное обучение [Электронный ресурс]. – [Кохтла-Ярве](#), 2007. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/projektitegevus/proektnoe-obucenie>. – Дата доступа: 10.11.2017

9. Современные методики преподавания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oxland-school.ru/sovremennye-metodiki-prepodavaniya-na-kursah-angliyskogo-yazyka>. – Дата доступа: 10.11.2017

ПРОЕКТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБЩЕНИЕМ СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка подтверждает ключевую роль профессионально значимой информации для развития у студентов умений иноязычной речи, поскольку обучаемый овладевает языком именно в лично значимой для него деятельности.

Как известно, в настоящее время инновационный потенциал образования признан ведущим фактором развития технологического процесса и культуры. Следовательно, должны активно включаться в учебно-воспитательный процесс технологии, ориентированные на вовлечение каждого студента в активный познавательный процесс и использующие более широкие ресурсы, чем традиционная система обучения. Обучение иноязычному общению с использованием инновационных технологий должно, как правило, проводиться с определенной технологической схемой [Андреасян И.М., 18].

Одной из активно используемых технологий является проект. Проект, по определению И.Д. Зимней, представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую учащимися работу, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Считаем необходимым привести и другое определение рассматриваемой технологии. Проект – самостоятельная, групповая работа, выполняемая студентами в соответствии с избранной ими темой-проблемой и включающая в себя поиск, отбор, распределение и организацию информации. Проектный метод позволяет

органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, генерировать при этом новые идеи. Студенты работают вместе для достижения общей цели через детальную разработку проблемы. Разработка должна завершаться реальным, практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Основываясь на групповом взаимодействии, работа над проектом стимулирует познавательную деятельность обучающихся, способствует развитию навыков и умений аргументации своей точки зрения, учения в сотрудничестве, развитию личности студента с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей.

Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов. Е.С. Полат выдвигает следующую типологию проектов:

- практико-ориентировочные проекты. Результат деятельности участников должен быть ориентирован на социальные интересы всех участников проекта. Например, это может быть проект нового гибридного двигателя, свод правил либо законов и т.д.

- информационные проекты, направленные на сбор информации о каком-то событии или явлении. Такие проекты часто интегрируются в исследовательские проекты и становятся их составным элементом.

- исследовательские проекты. Предмет исследования должен быть актуальным для всех участников. Такой проект имеет структуру, приближенную к подлинно научному исследованию.

- ролево-игровые проекты. Участники принимают на себя определенные роли, которые обусловлены характером и содержанием проекта.

- творческие проекты, предусматривающие соответствующее оформление результатов, что, в свою

очередь, требует четко продуманной структуры (альбом, плакат, репортаж, определенная система-схема) [Полат Е.С., 10].

Эффективность технологии проектов заключается в реализации следующих принципов: принцип коммуникативности, проблемности, разнообразия, интегративности, использования межпредметных связей, цикличности, учета индивидуально-психологических и личностных характеристик студентов, индивидуализации и дифференциации обучения. На конкретных этапах занятия преподаватель должен инициировать самостоятельную поисковую, творческую деятельность обучающихся [Бабинская П.К., 26].

Работа над проектом предусматривает наличие следующих этапов:

1. Определение темы (выбор осуществляется по интересам обучающихся).
2. Обсуждение цели, содержания, конечного продукта проекта и формы презентации.
3. Определение состава участников.
4. Разработка плана действий группы, определение структуры проекта, распределение обязанностей.
5. Прогнозирование объема работы.
6. Сбор и систематизация информации из различных источников. Сопоставление и отбор наиболее важной информации.
7. Обсуждение способа организации и представления информации в проектном продукте.
8. Обсуждение дизайна. Разработка конечного продукта проекта.
9. Рассмотрение вариантов проведения презентации проекта в рамках предоставленного времени.
10. Осуществление презентации проекта.
11. Выбор варианта оценки.

При осуществлении работы над проектом можно использовать компьютерную технику на всех этапах: при формировании и совершенствовании лексических и

грамматических навыков; поиске информации в электронных энциклопедиях и Интернет; при оформлении проекта и его презентации с использованием возможностей графических и текстовых редакторов [Коньшева А.В., 94].

При использовании проектного метода преподаватель выступает в роли координатора, консультанта, наблюдателя. Необходимо передать способы работы, а не конкретные знания. Работа над проектом позволяет показать свои организаторские способности, скрытые таланты, проявить себя с самой неожиданной стороны.

Вместе с определенными преимуществами, проектный метод имеет и недостатки:

- непривычность к данной технологии;
- сложность планирования определенной серии занятий на выполнение проекта;
- не всегда удастся проконтролировать деятельность каждого студента над проектом;
- большое количество времени на составление проекта.

Таким образом, умение применять данную технологию, как и многие другие, является одним из показателей высокой квалификации преподавателя иностранного языка в процессе обучения иноязычному общению студентов неязыковых специальностей.

Литература

1. Андреасян И.М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением // Замежныя мовы у Рэспубліцы Беларусь. 2006. № 2. С. 18-19.
2. Бабинская П.К. Нетрадиционные приемы проведения занятий по иностранному языку // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в ВУЗе. – Мн. 1995. – С. 24-27.
3. Коньшава А.В. Нетрадыцыйны урок англійскай мовы // Народная асвета. 2002. №2. С. 26-32.
4. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. – Мн.: Тетра Системс, 2004. – 176 с.

5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка
// ИЯШ. – 2000. № 2. С. 9-10

УДК 81

Вознюк О.И.

*Учреждение образования «Военная академия Республики
Беларусь»*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Формирование коммуникативной компетенции в области преподавания иностранных языков видится сегодня невозможным вне культурологического пласта страны изучаемого языка. Овладение коммуникативной компетенцией на английском языке вне языковой среды достаточно сложный процесс. Именно по этой причине создание реальных и воображаемых ситуаций общения на занятии иностранного языка является приоритетной задачей преподавателя. Для этого могут использоваться всевозможные методы и приемы работы – от традиционных до творческих и оригинальных.

Для полноценного изучения языка и погружения в языковую среду большое значение имеет использование аутентичных материалов. Об использовании аутентичных видеофрагментов (отрывков из телепередач, программ новостей, художественных, документальных, мультипликационных фильмов, рекламы и видеоклипов) говорится в диссертационных исследованиях по педагогике Е.В. Русаковой, Ю.А. Комаровой, И.А. Гончар, М.И. Дубровина, С.В. Неделиной, В.Л. Прокофьевой. Своей целью авторы называют формирование конкретных знаний, умений, навыков, коммуникативной иноязычной компетенции в рамках разговорных тем в ходе изучения иностранных языков.

Основным источником ознакомления со страноведческим материалом по традиции является текст.

Однако сегодня мы получили неограниченный доступ и широкие возможности по применению интернет-технологий и видеоматериалов в нашей работе. Сейчас не представляется сложным выбрать то, что действительно необходимо обучаемым будь то интервью, новости, репортажи или научно- популярныe фильмы по различной тематике. К тому же видеофильмы обладают рядом преимуществ перед простым аудированием.

Во-первых, они дают наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран. Во-вторых, звуковой материал, сопровождающийся видеорядом значительно облегчает понимание и делает восприятие иноязычной речи динамичней. В-третьих, работа с видеоматериалом расширяет кругозор, развивает умение работать с различными источниками и креативную деятельность. В-четвертых, использование видеозаписей на занятиях способствует индивидуализации обучения и развивает мотивацию к речевой деятельности.

Следует отметить, что при использовании видеофильмов на занятиях по иностранному языку развиваются два типа мотивации: самомотивация, когда фильм имеет интересный сюжет, и мотивация, которая достигаемаa созданием так называемой ситуации успешности. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию.

В-пятых, сила впечатления и эмоционального воздействия на обучаемых велика, поэтому особое внимание следует обращать на формирование обучаемыми – личностного отношения к просмотренному материалу. Этого можно достичь при систематическом показе видеофильмов, и грамотно организованной демонстрации. И последнее, но не перестающее от этого быть главным, видеоматериалы идеально подходят для реализации важнейшего требования коммуникативной методики «...представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности...»

Художественный аутентичный фильм, несомненно, является одним из самых привлекательных и эффективных средств обучения иностранному языку в вузе. Так, в Военной академии Республики Беларусь на кафедре иностранных языков был создан кинозал для просмотра художественных фильмов и их обсуждений. Занятия проходят во время самоподготовки курсантов. Преподаватели организуют соответствующую работу с художественным фильмом на занятиях. Используя видеопокказ на занятии, преподаватели пытаются достичь двух основных целей: коммуникативной (осуществляется передача сути полученной информации) и социолингвистической (происходит расширение словарного запаса по теме). Использование видеофильма способствует развитию внимания и памяти курсантов. Во время просмотра в группе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Использование различных рецепторов, воспринимающих информацию (слухового, зрительного, моторного восприятия) положительно влияет на прочность запоминания материала.

Таким образом, психологические особенности воздействия обучающих видеофильмов на курсантов, а именно, (способность управлять вниманием отдельных курсантов и всей группы в целом, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на них и создавать мотивацию к обучению) повышают производительность учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции курсантов.

Работа с видеофильмом обычно включает три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонастрационный.

В преддемонстрационном этапе снимаются языковые трудности восприятия текста к кинофильму и трудности понимания его содержания, вводятся и закрепляются новые слова, анализируя функциональные типы используемых в

тексте высказываний, лингвострановедческие реалии, формируется социально-психологический фон и содержательные ориентиры для дальнейшего восприятия формы и содержания видеофильма.

Перед непосредственным показом фильма обучаемым предлагаются предфильмовые ориентиры: вопросы по содержанию, вопросы и варианты ответов к ним для выбора обучаемыми, задания, связанные с последующим пересказом содержания, задания на определение последовательности и динамики поведения и взаимодействия персонажей, задания на оценку и характеристику содержащейся в фильме информации.

В демонстрационном этапе показ фильма должен сопровождаться учебной деятельностью зрителей-обучаемых. Им можно предложить программу управления восприятия фильма в форме аннотации, схемы сценария, тезисов, плана, опорных слов и фраз. Обучаемые могут также делать записи в опорном конспекте к тексту фильма. Вместе с тем им можно рекомендовать задания на установление характера сочетания звукового и зрительного ряда: определить, например, какие высказывания звучат на фоне демонстрации тех или иных событий в кадре; отметить демонстрируемые в фильме реалии и соответствующие им речевые высказывания.

На последемонстрационном этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра фильма предложенных на данном этапе ориентиров восприятия фильма обучаемыми, осуществляется контроль понимания содержания и использованных в фильме языковых и речевых средств. Особое внимание следует уделить различным видам пересказа, то есть сжатого, избирательного, дифференцированного, пословного, коммуникативно-ориентированного.

На основе применения видеотехнологий открывается большая возможность развития творческого потенциала обучающихся, в частности развитие воображения и

прогнозирования ситуаций на основе реальных жизненных ситуаций и событий. С другой стороны, эти методы обучения дают возможность в дальнейшем избежать грубых коммуникативных ошибок при реальном общении с представителями стран изучаемого языка, т.е. в реальной жизненной ситуации. Таким образом, здесь решается одна из главных задач изучения иностранного языка – проблема общения.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что использование видео является очень важным приемом повышения качества знаний обучаемых и стимулирует их применять свои знания на практике.

Мы можем с уверенностью сказать, что аудиовизуальные средства все шире применяются в методике преподавания иностранных языков на всех уровнях и при выработке различных навыков.

Литература

1. Баранова М.В. Совершенствование грамматической стороны диалогической речи студентов пятого курса факультета иностранных языков в процессе работы над видеофильмом. Автореф. дисс канд. пед. наук. С.Петербург, 2001. – 20 с.
2. Валетко, С.А. Использование видео на уроке иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/214052/>
3. Кириллова Е.П. Почему нужны диафильмы и кинофильмы? М., 1970.
4. Кирш Т.К. Аудиовизуальные и технические средства в обучении. М.: МГУ, 1975.
5. Леонтьев А.А. Психологии речевого воздействия. М., 1972.
6. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 522 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Понятие «образование» трактуется в настоящее время как целенаправленный процесс обучения и воспитания личности в интересах общества и государства. Из этого следует, что основными составляющими современного образования являются обучение и воспитание.

Языковое образование имеет огромное значение в становлении личности как основа интеллектуального развития и саморазвития в структуре образования, способствующая успешной деятельности человека в любой профессиональной области.

Язык является главным средством формирования коммуникативной культуры. Коммуникация пронизывает все аспекты существования общества. Современное общество в высшей степени зависит от коммуникативной деятельности, особенно в сфере общественных связей, которые касаются каждого, у кого есть контакты с другим человеческим существом.

Наша речь своеобразная визитная карточка. По ней окружающие нас люди и наши собеседники судят о нас, оценивают нас. И вполне понятно, что малограмотная и неряшливая речь оставляет весьма неблагоприятное впечатление о ее авторе. Э. Бенвенист считает, что речь человека – свидетельство его умственного развития, его морального облика, его характера. Если мы обращаем внимание на манеру человека вести себя в обществе, его походку, на его лицо и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры.

Но многие речевые проблемы требуют отдельного и пристального внимания в воспитании языковой личности.

Включение культуры речи в перечень учебных дисциплин позволит частично восполнить лауну в лингвистическом образовании личности, которое еще в начале нашего века составляло более половины учебного времени. Мы считаем, что факт явной дегуманизации нашего общества тесно связан с фактом дегуманизации нашего высшего образования, с сокращением объема языкового воспитания. В свою очередь сокращение объема языкового воспитания привело к резкому снижению уровня речевой культуры, качества речевого общения.

В наш век, характеризующийся всевозможными событиями и бурными потрясениями, мы как-то забыли, что само образование как исторический феномен появилось в глубокой древности именно с целью преподавания языка (Шумер, Вавилония, Древний Египет, Китай, Индия и т.д.). Мы почему-то не берем во внимание тот факт, что до сих пор в современной высшей школе всех цивилизованных наций и государств языковое образование занимает большую долю учебного времени. Например, в системе американского высшего образования немалое место, помимо обучения родному (английскому) языку, занимает овладение искусством устных и письменных форм общения. Американских студентов учат выступать публично, грамотно составлять письменные отчеты о выполнении разного рода работ, аргументированно излагать свои мысли, суждения о прочитанном материале, просмотренном фильме, спектакле, соревновании, писать прозаические этюды, тематически доступные соответствующим возрастным группам [2, с.55].

Приведенные факты говорят о том, что цивилизованное государство без тени сомнения признает приоритетность формирования и воспитания в гражданине страны высокой языковой культуры.

Языковая культура, как механизм языкового образования, базируется на традиционной и инновационной модели обучения. Обобщенная модель инновационного

обучения предусматривает: активное участие студента в процессе обучения и усвоение информации; возможности прикладного использования знаний в реальных условиях; представление концепций и знаний, помимо текстовой, в самых разнообразных формах; подход к обучению как к коллективной, а не индивидуальной деятельности; акцент на процесс обучения, а не на запоминание информации.

Выбор образовательной модели определяет особенности разрабатываемых учебных программ. Так, например, нами была выбрана *модульная модель*, которая представляет собой вариант обобщенной инновационной модели, имеющей в своей основе понятие модуля как автономной дидактической единицы, соответствующей семестровому объему содержания материала. Данный выбор обусловлен тем, что применение модульной модели значительно повышает эффективность процесса обучения за счет четкой структурированности, вариативности и возможности постоянного обновления содержания обучения путем добавления или исключения модулей или отдельных их блоков, а также сочетания теоретической и практической составляющих, организации систематического контроля.

Каждый из тематических разделов образует относительно автономный блок, равный по объему часов одному семестру, который образует модуль. С позиции изучения иностранного языка модуль – часть образовательной программы, синтезирующий ключевые вопросы и проблемы, стыкуемых дисциплин с какой-либо из установленных форм отчетности по окончании. Количество модулей зависит от трудоемкости в учебных часах всего курса: чем она выше, тем больше количество модулей [1, с.46].

Языковая реализация каждого модуля предлагает номинальный и количественный отбор соответствующих синтаксических структур, лексики, лингвострановедческих фактов. Выбор и последовательность модулей определяется,

исходя из конкретных задач обучения, а сам набор формируется в соответствии с уровнем владения языком.

Исходя из нашего опыта применения модулей, мы пришли к выводу, что, можно успешно осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, интегрировать учебное содержание, формируя его в логике содержания ведущей учебной дисциплины. Интеграция учебных дисциплин в единые модули, несомненно, является достаточно трудоемкой процедурой, однако содержит важные преимущества: профессионально мотивирует процесс усвоения знаний и гармонично вписывается в любую систему обучения, усиливая ее качество и эффективность. Другой критерий связан с необходимостью осуществлять дифференциацию учебного содержания. Нижним пределом будет уровень обязательной подготовки. Другой уровень - выше обязательного. Важным критерием построения модуля является структурирование деятельности обучаемого в логике этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация.

В настоящее время языковое образование претерпевает большие изменения. Особенно заметны они стали сейчас: развитие инновационных и коммуникационных технологий, сокращение расстояний за счет увеличения скоростей перемещения, межконтинентальные миграционные потоки, усиливающееся межкультурное взаимодействие людей - все это оказывает огромное влияние на решение стоящих перед языковым образованием задач. Центральная проблема гарантирования качества языкового образования связана с содержанием образования и заключается в адекватности соответствия содержания образования потребностям современного производства, и общества, в формировании у студентов в процессе обучения профессионально значимых качеств будущего специалиста [3, с.23].

Таким образом, языковое образование представляет

собой сложноорганизованный объект исследования, сущность которого трактуется неоднозначно, то, как совокупность образовательных процессов, то, как созданная людьми социальная система, включающая: а) институциональное языковое образование, которое определяется как система, в которой представлена учебная дисциплина «иностранный язык», б) внеинституциональное организованное языковое образование (курсы иностранного языка; выставки, фильмы, радио- и телепередачи на неродном языке и/или о неродном языке), в) окказиональное языковое образование (общение в семье, в кругу друзей, с носителями изучаемого языка и др.).

Все указанное выше требует ориентированности в современных технологиях обучения, создания системы педагогического взаимодействия, которая способствует формированию коммуникативной компетенции и гибкости мышления, адекватности отражения реальности, принятия актуальной роли студента в учебном процессе.

Литература

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения/ В.П. Беспалько. – М., 1995. – С.46
2. Дабагян, А.В. Некоторые проблемы формирования системы образования/А.В. Дабагян., А.М. Михайличенко. – Харьков: Форт, 2001. – С.55
3. Лебедев, В.Н. Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования / В.Н. Лебедев // Педагогика, №4, 2005. – С.23

УДК 372.881.111.1

Гордиенко Л.С., Мажара Ю.С.

*Учреждение образования «Военная академия Республики
Беларусь», г. Минск*

**КОНКУРС «ПАРАД ВЗВОДОВ» КАК СПОСОБ
ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ К
ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

Расширение международных контактов, политика интеграции Беларуси в мировое сообщество, условия современной жизни ставят перед вузами задачу организации высшего образования такого уровня, при котором студенты будут способны участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке. Современное обучение «не предполагает трансляцию готовых знаний, а дает установку на их самостоятельный поиск» [3, с. 90].

Все это предъявляет высокие требования к уровню владения иностранным языком студентами высших учебных заведений.

Поиск путей повышения эффективности учебной деятельности обучаемых является актуальной проблемой педагогической психологии. Повышение эффективности военно-учебной деятельности военнослужащих имеет большое значение для системы военного образования и отвечает реальным потребностям обеспечения национальной безопасности Беларуси.

Молодые люди, которые призываются на срочную службу в Вооруженные силы или поступают в Военную академию, испытывают очень резкую смену образа жизни. Тяжелым испытанием становится жесткий режим, большая физическая нагрузка, беспрекословное подчинение старшим по званию. Но с другой стороны это проще – здесь все регламентировано, не надо самому планировать свои действия и отвечать за их последствия.

Обучая и воспитывая защитника Отечества, необходимо проводить целенаправленную работу по формированию у него самоотверженности и любви к Родине, прививать чувство уважения к воинской службе, истории родного народа и Вооруженным Силам. Военно-патриотическое воспитание способствует формированию идей, мыслей, понятий и чувств. Оно помогает прививать обучаемым гражданственность и патриотизм, являясь областью безграничного творчества.

При обучении иностранному языку необходимо развивать творческую в коммуникативном плане личность, свободную от затруднений в речи и общении, развивать такие качества личности как коммуникативность, лидерство, любознательность, желание и способность получать самообразование.

Творческий подход к любым проблемам, умение мыслить нестандартно и нешаблонно – качества, которые важны и необходимы выпускникам вузов [2].

В соответствии с данными статистики, только 20% обучаемым не сталкиваются с трудностями при обучении иностранным языкам и овладении иноязычным общением [4]. Данная проблема формулируется как проблема трудностей в общении.

При изучении иностранного языка необходимым условием является формирование иноязычной коммуникативной компетенции – владение совокупностью речевых, языковых, социокультурных умений, позволяющих осуществлять межкультурную коммуникацию.

Теоретические и экспериментальные исследования проблемы показывают, что при обучении иностранному языку ведущая роль принадлежит мотивации, и эффективность овладения иностранным языком находится в зависимости от уровня развития мотивации к предмету.

Исследователи в своих работах рассматривают такие проблемы, связанные с мотивацией изучения иностранного

языка, как устойчивость учебной мотивации, поддержание и развитие положительных мотивов, выявление основных видов мотивации, межпредметные связи как один из важных стимулов повышения интереса к иностранному языку и т.д [5].

В психологии проблема формирования мотивации учебной деятельности рассматривалась в трудах Л.И. Божович, В.В. Водзинской, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсона, Д.Б. Эльконина, В. Вундт, А. Маслоу, Х. Мюррей, Х. Хекхаузен и др.

Внеурочная деятельность играет большую роль в воспитании патриотизма. Она носит воспитательный, развивающий, обучающий характер. Воспитательные мероприятия отличаются мобильностью и динамичностью. Они носят добровольный характер занятий, на которых реализуется опыт коллективного взаимодействия. Внеурочные мероприятия способствуют формированию у обучаемых осознанного отношения к воинской службе, готовности самоотверженно защищать свое Отечество. Такие мероприятия помогают формировать высоконравственные, профессионально-этические нормы поведения, ответственность и коллективизм.

Внеурочные мероприятия помогают глубже изучить и понять особенности менталитета, нравов, обычаев и традиций нашего народа. Благодаря таким мероприятиям, обучаемые испытывают гордость за свою Родину, готовность самоотверженно служить Отечеству и государству.

Одним из таких мероприятий, проводимых в Учреждении образования «Военной академии Республики Беларусь», является «Парад взводов». Это музыкальный конкурс, организованный кафедрой иностранных языков № 212, на котором курсанты готовят выступление на английском и немецком языках о своей военной специальности, о своем взводе и исполняют на иностранном языке песни о войне.

Академический конкурс «Парад взводов» в Учреждении образования «Военная академия Республики Беларусь» проводится ежегодно с 2015 года. Целью проведения конкурса является повышение мотивации курсантов к изучению иностранных языков, развитие способности обучаемых к коллективной творческой деятельности в гуманитарной сфере. Основным условием каждого выступления является обязательное звучание военной песни советского периода, переведенной на иностранный язык заведующим кафедрой иностранных языков военной академии.

В конкурсе принимают участие команды первых и вторых курсов (8-15 человек), изучающие английский или немецкий языки. Подготовительная работа с конкретным учебным взводом проводится преподавателями кафедры № 212, проводящими занятие по иностранному языку в данном взводе. В программу конкурса входит «домашнее задание»: устная презентация учебного взвода на изучаемом иностранном языке продолжительностью до 8 минут. Конкурс состоит из двух частей: полуфинал и финальная часть конкурса. По результатам полуфинала конкурса определяются команды-победители, которые принимают участие в финале конкурса.

Чтобы мероприятие проходило интересно и увлекательно, необходимо заранее планировать работу по его проведению. Совместными усилиями заведующего кафедрой иностранных языков, преподавателей и курсантов пишется сценарий, проводятся многочисленные репетиции, вносятся коррективы.

Обучаемые с удовольствием принимают участие в творческом конкурсе. Это дает им возможность проявить свои таланты в актерском мастерстве, вокале, а иногда даже и в искусстве танца.

Таким образом «Парад взводов» не только повышает мотивацию каждого участника команды к изучению иностранных языков, но также способствует патриотическому

воспитанию военной молодежи в полном объеме. Конкурс помогает сплотить каждую команду, показать значимость и важную роль каждого участника для достижения наивысшего результата. Это так называемая отдушина для каждого курсанта, позволяющая переключиться от военной дисциплины, выполнения необходимых уставов и наставлений.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что мотивация является центральной проблемой в психологии обучения в целом и в процессе овладения иностранным языком в частности.

Внеурочные мероприятия повышают уровень развития обучаемых, их учебную мотивацию к изучению иностранных языков. Такие мероприятия стимулируют самовыражение, помогают выявить индивидуальные особенности, а также развивают творческий потенциал каждого участника, повышают его общественный и личный статус [1].

Литература

1. Головня, Е.В. Воспитание гражданственности и патриотизма во внеурочной деятельности / Е.В. Головня // Молодой ученый. – 2017. – № 15.2. С. 54-56.
2. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – Москва: Роспедагенство, 1995. – 184 с.
3. Кнорринг, В.И. Теория, практика и искусство управления: учеб. для вузов / 2-е изд., изм. и доп. – М.: Изд. НОРМА, 2001. – 528 с.
4. Слободянюк, И.С. Психологические трудности студентов в овладении иностранным языком и их преодоление средствами иноязычного диалога: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / И.С. Слободянюк; Нижегород. гос. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2009. – 24 с.
5. Формирование учебной мотивации студентов в процессе изучения иностранного языка / М.А. Костюк // Вест. Моск. Гос. лингвист. ун-та; – М., 2010. – вып. С. 85-97.

Дозоров А.В.

Тульский государственный университет, г. Тула

Фатюшина Е.Ю.

Российский химико-технологический университет имени

Д.И. Менделеева (Новомосковский институт),

г. Новомосковск

ПРЕЗЕНТАЦИЯ СИСТЕМЫ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Модальность – категория, равно относящаяся к области лингвистики и философии. Ещё Аристотель выявил проблему соотношения **возможного**, действительного и **необходимого**, заложив таким образом основы логики как одного из разделов философии. Логические закономерности общечеловечны и неизменны для разных культур, использующих разные языки [Симатова]. С другой стороны, нельзя не заметить, что в одних языках они проявляет себя более скрытно, в других – более явно. В частности, в синтетических языках, подобных русскому, модальность «вмонтирована» в словоформы, и нет четких схем для ее выражения. Скажем, **необходимость в силу обстоятельств** в русском языке, в зависимости от контекста, можно выразить по-разному: *мне сказали взять этот пакет; я был вынужден взять этот пакет; мне пришлось взять этот пакет; так вышло, что я взял этот пакет* и пр. В английском языке это значение выражается регулярным способом – с помощью модального глагола **to have to** (*I had to take this parcel*).

Английский (аналитический) язык обладает четкой системой способов выражения модальности лингвистическими средствами – модальными глаголами.

При изучении языка модальные глаголы представляют собой определенную трудность, не в последнюю очередь из-за ущербной парадигмы и своей многозначности. В некоторых англоязычных учебных пособиях отсутствует комплексное описание модальных глаголов, а есть лишь

грамматические формы и несколько примеров употребления, что не позволяет понять разницу в семантике тех или иных глаголов [Leech; Quirk, Greenbaum].

Чтобы облегчить понимание системы модальных глаголов обучающимися, в различных пособиях, как правило, берут за основу одну черту и делают ее базисом для сводной таблицы или подборки примеров. Так, в учебнике Р.В.Резник [Резник, с.680] в таблице отражены 9 основных модальных глаголов (can, may, must, should, ought, be, have, shall, will), и на примере их сочетаемости со смысловым глаголом go показано наличие или отсутствие случаев их употребления в настоящем и прошедшем времени изъявительного наклонения, а также в перфектной и не-перфектной форме сослагательного наклонения. Таблица отличается широким охватом и хороша для сверки наличия той или иной формы у тех или иных глаголов. Однако у нее есть ряд недостатков. Например, контекст «модальный глагол + go» недостаточен для понимания смыслового диапазона модальных глаголов.

В английском языке в категорию модальности заложено так много типичных ситуаций общения, что зачастую при объяснении этих ситуаций и их смысла не обойтись без категории **субъектности** (например, чтобы показать, что may употребляется в значении разрешения, а не вероятности), **объектности** и оценки **результата** действия по сравнению с **целью** (в частности, в модальной конструкции should have done, в которой заложено сожаление о неправильно выполненном действии). Все эти оттенки значения трудно передать с помощью одного лишь глагола движения go, без комментариев и без перевода на русский язык, как это сделано в учебнике Р.В. Резник.

По другому пути пошли создатели учебника Р. Мерфи [Murphy, с.296]. Использование модальных глаголов показано в Приложении в виде контрастных примеров, где из яркого и разнообразного лексического материала хорошо понятен контекст словоупотребления (как это происходит, скажем, в

корпусе национального языка BNC. Однако в таком способе подачи грамматической информации тоже есть недостатки. Отсутствует система времен модальных глаголов, и можно только догадываться, есть ли способ выразить то же значение в прошедшем или будущем времени. Случай, когда модальные глаголы употребляются для оценки степени вероятности событий, даны без градации, и понять, о какой степени вероятности идет речь, довольно тяжело (Что более вероятно: *She may have arrived / She might have arrived / She could have arrived?*).

Проанализировав указанные выше недостатки учебных пособий, мы пришли к мысли предложить свой способ группировки модальных глаголов английского языка.

Нами была составлена схема модальных глаголов, которая включила в себя три части: **возможность** действия (глаголы *can* и *may*), **необходимость** действия (глаголы *must*, *should*, *ought to*, *need*, *have to*, *be to*, *will* и *shall*), а также варианты употребления некоторых глаголов для оценки степени **вероятности событий** с приблизительной субъективной градацией.

В данную схему не вошли конструкции с модальным значением *be able to* и *be allowed to*. С одной стороны, их наличие в таблице было бы уместно с точки зрения демонстрации проявления модальности в будущем времени. С другой стороны, они употребляются значительно реже соответствующих модальных глаголов *can* и *may* (*can* – 229823, *could* – 158325, *may* – 125565, *might* – 58817, *be able to* – 28015, *be allowed to* – 5267 [British National Corpus]).

Иллюстративный материал строится по модели «модальный глагол + *leave him a message*». Данный контекст возможно употребить почти во всех случаях, а при переводе очень наглядно демонстрирует **субъектность**, **объектность** и оценку **результата** действия по сравнению с **целью**.

В левой части схемы представлены глаголы *can* и *may* в конструкциях настоящего и прошедшего времени. В правой части – глаголы, выражающие необходимость действия также

в конструкциях настоящего и прошедшего времени. В средней части – варианты применения модальных глаголов для оценки вероятности событий в прошлом, настоящем и будущем времени. Они расположены по вертикали согласно приблизительной вероятности: самая высокая вверху (100%, «наверняка»), самая низкая внизу (10-20% «вряд ли, но есть шанс»).

Таким образом, на схеме отражен диапазон как лексического, так и грамматического значения основных модальных глаголов английского языка. По возможности внутри типов представлены оппозиции (утвердительные – отрицательные аналоги, противопоставленность по времени) и градации (степени вероятности). При этом нужно заметить, что информационная насыщенность таблицы является одновременно и её достоинством, и уязвимым местом. Опыт показывает, что расположить ее на печатном развороте с использованием шрифта хорошо читаемого размера проблематично (этим, пожалуй, и объясняется отсутствие подобных таблиц в учебниках). Однако проблема решается с помощью компьютера и проектора, использование которых на уроке становится сегодня повсеместным. С помощью любой программы, позволяющей просматривать изображения (pdf, jpg и др.), можно легко увеличить на экране нужные элементы схемы. А в перспективе подобные схемы можно создавать в 3D, что позволит при изучении темы визуализировать даже трехмерные связи между понятиями и концептами, возникающие в ходе языкового мышления.

Modal verbs (модальные глаголы)									
Possibility (возможность)		Probability of events (вероятность событий)				Necessity (необходимость)			
Past (прошлое)		Past (прошлое)		Present (настоящее)		Past (прошлое)		Present (настоящее)	
								</	

УДК 372.881.111.1

Зубрицкая Л.С.

Барановичский государственный университет, г. Барановичи

**О НЕОБХОДИМОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ЯЗЫКОВОЙ И ПРОФИЛИРУЮЩЕЙ КАФЕДР В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ИНЖЕНЕРНОМ
ФАКУЛЬТЕТЕ**

В настоящее время модернизация содержания высшего образования в нашей стране связана с инновационными процессами в обучении иностранным языкам. Это вносит свои коррективы в организацию процесса обучения по данной дисциплине. Возникает необходимость обновления содержания обучения иностранному языку, разработки новых методов и форм обучения, поиска технологий организации учебного процесса, адекватных современным требованиям.

Дисциплина «Иностранный язык» играет важную роль в процессе обучения будущих специалистов на инженерном факультете.

При обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей важно помнить, что процесс образования непрерывен и включает в себя как профессиональную, так и образовательную деятельность специалиста. Высокий уровень профессионализма определяется не только уровнем подготовки по специальности, но и определенными личностными качествами студента. Таким образом, можно отметить, что конкурентоспособность специалиста неязыковой специальности зависит от готовности решать задачи профессионального характера в условиях поликультурного общения [Ларионова М.В., с. 95].

Роль иностранного языка в процессе подготовки специалистов-инженеров постоянно возрастает, так как владение иностранным языком является обязательным условием качества подготовки специалиста.

При организации обучения профессиональному иностранному языку реализуются дидактические принципы, обеспечивающие целесообразность и результативность его изучения. Принцип профессиональной направленности обучения в высшей школе выполняет ведущую роль, регулируя противоречие между характером деятельности студента в процессе обучения и характером деятельности выпускника на производстве [Коваленко Н.Д., с.12].

Профессиональная направленность касается, прежде всего, содержания обучения. Оно оказывает непосредственное влияние на методы преподавания и на организацию образовательного процесса.

В связи с этим в методике преподавания иностранного языка на неязыковых специальностях необходимо найти правильный подход в обучении, определить содержание, выбрать методы и средства обучения, а также технологию организации учебного процесса. Все это должно удовлетворять потребностям, обусловленным будущей профессиональной деятельностью.

Обучение студентов профессиональному иностранному языку направлено на дальнейшее развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Здесь особое внимание уделяется профессиональной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности выпускника вуза к активной профессиональной деятельности с использованием иностранного языка. Также необходимость формирования критического мышления студентов обусловлена потребностью быть готовыми к эффективному решению социальных, научных и практических задач [Мельникова Е.П., с. 64].

Практическое владение выпускниками инженерного факультета профессиональной иноязычной компетенцией обеспечивает возможность в процессе профессиональной деятельности своевременно ознакомиться с новыми

технологиями, открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, установить контакты с зарубежными партнерами.

Курс обучения иностранному языку на инженерном факультете в нашем вузе длится два года. Это очень короткий период для достаточно полного изучения профессионального иностранного языка. Весь курс делится на учебно-профессиональное общение и профессиональную деятельность специалиста. В свою очередь, в рамках учебно-профессионального общения изучается не только процесс обучения в университете, но и рассматривается избранная специальность как научная деятельность. Что касается раздела профессиональной деятельности специалиста, то сюда входит изучение предмета и содержания специальности, изучение структуры и характера профессиональной деятельности инженера и роль профессии инженера в современном обществе.

Определение сфер и ситуаций иноязычного общения, видов и задач профессиональной деятельности, выступающих в качестве основы содержания обучения профессиональному иностранному языку, формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов может осуществляться лишь в результате совместной деятельности кафедры иностранных языков и профилирующей кафедры. Только тесное взаимодействие преподавателей этих кафедр в рамках обучения студентов дисциплины «Иностранный язык» может решить задачи подготовки профессионально компетентного специалиста, способного комплексно применять как профессиональные, так и иноязычные знания, навыки и умения.

Сотрудничество как совместная деятельность характеризуется единством педагогических целей, организацией и управлением образовательным процессом, разделением функций, наличием положительных межличностных отношений [Андреева Г.М., с. 105].

Взаимодействие преподавателей кафедры иностранного языка и преподавателей профилирующей кафедры начинается с подготовительного этапа образовательного процесса и заканчивая проведением зачета, а затем и экзамена.

Необходимо привлекать преподавателей профилирующей кафедры потому, что в содержании дисциплины «Иностранный язык» главной является профессиональная направленность, которая должна быть обеспечена необходимым образом.

Для того, чтобы обучить профессиональному иностранному языку преподавателю необходимо знать не только содержание соответствующих технических наук, на основе которых организуется обучение, но и сферу и ситуации, в которых студент будет применять приобретенные умения в будущем.

Профессиональному языку присуща соответствующая терминология. Это специальный язык, и он хорошо понятен специалисту данной отрасли науки и техники.

Для успешного обучения общению на иностранном языке необходимо не только владение общими для собеседников языковыми средствами, но и определенным объемом знаний в конкретной предметной области, в данном случае в области технического знания.

Все это позволяет сделать вывод, что основной задачей обучения иностранному языку студентов инженерного факультета является формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. И только совместная педагогическая деятельность двух преподавателей (преподавателя лингвиста и преподавателя профилирующей кафедры) в рамках обучения студентов дисциплине “Иностранный язык” способна разрешить возникающие проблемы. Необходимое распределение функций между преподавателями

способствует более эффективной работе и хорошему результату.

Литература

1. Коваленко Н.Д. Методы реализации принципа профессиональной направленности при отборе и построении содержания общеобразовательных предметов в высшей школе: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Майкоп, 1995. – 25 с.
2. Ларионова М.В. О проблеме профильно-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 9. Ч. 1. С. 94-96.
3. Мельникова Е.П. Способность к критическому мышлению как критерий качества подготовки специалистов // Среднее профессиональное образование. 2009. № 4. С. 63-66.
4. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой. – М., 1987. – 297 с.

УДК 81

Лисицына Н.И.

Государственное профессиональное образовательное учреждение Тульской области «Новомосковский техникум пищевых биотехнологий», г. Новомосковск.

РОЛЬ И МЕСТО ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Человечество вошло в третье тысячелетие новой эры в период, когда в мире происходят сложные глубинные процессы. Социологи дают различные характеристики нашему времени, одна из них определяет его как век информации. Идёт процесс стремительного насыщения общества информацией, возрастает роль и место информации в жизни каждого человека, каждого государства и человечества в целом. Внедрение великих изобретений человеческого гения в жизнь позволило сделать информацию действительно массовой, способной воздействовать на

общественную деятельность людей. Современные СМИ выступают как выразителями общественного мнения, так и могущественным средством образования и развития этого мнения.

В настоящее время среди средств массовой информации большой популярностью пользуются радиовещание и телевидение. Однако не сдаёт своих позиций и пресса. Более того, социологические исследования отмечают высокий престиж массовой печати в пропаганде идей, в освещении и комментировании событий общественной и международной жизни [2,15]. Несмотря на тот факт, что печать – старейший вид журналистики, она находится в постоянном движении и развитии. В последние годы возрос интерес к исследованию языка газет. Современная газетная речь потому привлекает внимание многих учёных, что «газета сегодня - в поиске выразительных средств, в поиске нового» [4, 205]. Газета имеет уникальную возможность не только сообщать читателям разнообразную информацию, но и воздействовать на огромную читательскую аудиторию. В связи с этим журналисты заинтересованы в том, чтобы с помощью информации привлечь внимание читателя, вызвать его интерес, создать определённое настроение.

Публицистика, которую называют летописью современности, так как она во всей полноте отражает текущую историю, обращена к злободневным проблемам общества – политическим, социальным, бытовым, философским и т.д., близка к художественной литературе. Так же, как и беллетристика, публицистика тематически неисчерпаема, огромен ее жанровый диапазон, велики выразительные ресурсы. Все эти особенности обусловили своеобразие образной системы публицистического стиля.

В рамках публицистического стиля широкое распространение получила его газетно-журнальная

разновидность. К основным чертам языка газеты как английской, так и немецкой прессы относятся:

1) экономия языковых средств, лаконичность изложения при информативной насыщенности;

2) отбор языковых средств с установкой на их доходчивость (газета – наиболее распространённый вид массовой информации);

3) наличие общественно-политической лексики и фразеологии, переосмысление лексики других стилей (в частности, терминологической лексики) для целей публицистики;

4) использование характерных для данного стиля речевых стереотипов, клише;

5) жанровое разнообразие и связанное с этим разнообразие стилистического использования языковых средств: многозначности слова, ресурсов словообразования (авторские неологизмы), эмоционально-экспрессивной лексики;

6) совмещение черт публицистического стиля с чертами других стилей (научного, официально-делового, литературно-художественного, разговорного), обусловленное разнообразием тематики и жанров;

7) использование изобразительно-выразительных средств языка, в частности средств стилистического синтаксиса (риторические вопросы и восклицания, параллелизм построения, повторы, инверсия и т.д.).

Рассматривая английскую лексику в денотативном плане, многие авторы отмечают большой процент абстрактных слов, хотя информация, как правило, конкретна. В плане коннотаций отмечается обилие не столько эмоциональной, сколько оценочной и экспрессивной лексики. Эта оценочность часто проявляется в выборе приподнятой лексики (тропов). Английских журналистов часто упрекают в том, что они используют претенциозную лексику, за которой кроется предвзятость суждений и приподнятую архаическую

военную лексику, предназначенную для эмоциональной вербовки читателя на удобную для хозяев газеты сторону.

В информационных и информационно-аналитических жанрах немецких СМИ сформировались в течение времени специфические поля понятия, в которых отображены общественно-политические программы сознания. В большинстве случаев речь идёт не о каких-то политических или социологических сроках и терминологических наименованиях. Эти поля понятия понятны, правда, содержат также и специфические для культуры характерные особенности. Особенно отчётливо эти характерные особенности обнаруживаются в клише газеты.

Универсальной чертой немецкоязычной прессы является также экспрессивный акцент, т.е. поиск новых, свежих, неизбитых средств выражения – слов, образов, стилистических приёмов. Вместе с тем, как уже указывалось, язык прессы изобилует огромным числом стандартных выражений, стёршихся образов, клише.

Литература

1. Абрамович Л.Г. Введение в литературоведение. – М.: Просвещение, 1978. – С. 456.
2. Арнольд И.В. Стилистика декодирования (курс лекций). – Л.: Гослитиздат, 1974. – С. 128.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Просвещение, 1999. – С. 250.
4. Виноградов В.В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика. – М.: Просвещение, 1983. – С. 342.
5. Винокур Г.О. Филологические исследования. – М.: Просвещение, 1990. – С. 268.

Ляшук Д. А.

*ГУО «Средняя школа №1 г. Бельниччи имени
Н.И. Пашиковского», г. Бельниччи*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном мультиполярном глобализирующемся мире формирование умений учащихся адекватно реагировать на поток информации, пользоваться этой информацией в различных ситуациях, анализировать и синтезировать её является первоочередной задачей для каждого учителя. Информационная грамотность и культура отдельного ученика напрямую зависит от педагога.

Несмотря на то, что в нашей стране уделяется огромное внимание обновлению содержания образования, в современных пособиях по английскому языку существуют определённые проблемы, которые требуют определённого рассмотрения:

1) невозможность справиться с потоком постоянно изменяющейся информации в рамках одного пособия (учебника), который не может быть переиздан каждый год;

2) трудность в подборке необходимого лексико-грамматического материала в учебнике и его активизации в речи;

3) передача информации в готовом виде, невозможность актуализировать, переосмыслить и высказать свою оценку;

4) однозначная интерпретация информации, особенно политического характера.

Решение данной проблемы вижу в широком применении занятий по формированию медиаграмотности и медиакомпетентности.

Для решения данных проблем на учебных и факультативных занятиях стараюсь широко применять циклы по использованию литературно-аналитических, литературно-

имитационных, театрализовано-ролевых и изобразительно-имитационных творческих заданий. В их основе лежит анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

В процессе медиа образовательного занятия может быть организована ролевая игра на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных источников (например, американского и английского, российского и иностранного). Трудность таких заданий состоит в том, чтобы передать одну проблему, используя противоположные по мнению источники, например, *Be a Hero Putin: step aside for good* // «The USA today» 21.12. 2012, и президентскую программу В. Путина на предыдущих выборах, переведённую на английский язык.

Эта игра имеет несколько вариантов воплощения: игроки могут в процессе обсуждения гипотетически представить основные темы общения и характер взаимоотношений персонажей, попавших в разножанровые ситуации.

Еще один вариант – составление диалогов от имени героев фильма, действие которого перенесено в другую историческую эпоху. Это задание, как правило, реализуется в группах для того, чтобы участники могли не только составить диалог, но и представить его для всеобщего обсуждения, читая по ролям.

Важно отметить, что формирование медиаграмотности, медиакультуры на уроках иностранного языка необходимо на всех этапах обучения, а на старшем этапе особенно. Не секрет, что информация, получаемая из одного источника, является удобной только одной социогруппе, например, какой-то политической структуре.

Поэтому я стремлюсь показать различные факты с разных сторон. К примеру, события на Украине, выборы в Беларуси, стабильный курс рубля по отношению к доллару.

Формированию медиаграмотности предшествует большая работа: нужно выделить опорную лексику, определить грамматические структуры, научить пользоваться определёнными клише и фразами для обсуждения, определить кому выгодна данная информация.

Возьмём, например, выборы в России.

1. Определяем, что известно учащимся о Путине В.В., берём информацию из российских источников.

2. Берём статью из *Be a Hero Putin: step aside for good* // «The USA today». Читаем её, анализируем, смотрим на личность Президента России, разбираемся со стагнацией в России, о зависимости российской экономики от цен на нефть.

3. Находим правду, обсуждаем, что сейчас происходит в России.

Делаем экономические выводы. Показываем, что, В. В. Путин проводит твёрдую политику по централизации власти в Кремле, стремится к сохранению и преумножению богатства государства, укреплению положения в каждой семье.

Ситуация с беженцами в Европе.

1. Определяем, что известно учащимся о беженцах, причины эмиграции.

2. Читаем статью о ситуации с беженцами. *How to restore The European Dream/Time*

3. Находим правду, обсуждаем, что сейчас происходит в Европе.

Делаем экономические выводы. Показываем, что, несмотря на видимое благополучие Европейского союза, в данной структуре существуют определенные проблемы: беженцы, проблема сохранения каждой национальной культуры.

При отборе статей, ищем информацию о тех фактах, которые интересны подросткам деньги, мода, музыка и т. д. Опираемся на материал, так или иначе связанный с Беларусью, Россией, Украиной.

В заключение мне хотелось бы добавить, что формирование модели медиаобразования основывается на принципиальном понимании того, что *медиаграмотность/медиакомпетентность* – ключевая компетенция XXI века. Поэтому политика в области медиаобразования направлена на воспитание медиакомпетентных граждан, развитие критических и творческих способностей школьников использовать медиа как инструмент для самовыражения, как средство коммуникации и участия в общественной жизни.

Литература

1. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
2. Зазнобина, Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. N 3. с. 26-34.
3. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2005. 314 с.
4. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2003. 238 с.
5. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов. Таганрог, 2004. 340 с.
6. Be a hero Putin/ Step aside for good // The USA Today. 21.12. 2012.
7. How to restore The European Dream// Time 01.11.2010.

УДК 81

Панков М.Н

НФ ГПОУ «ТОМК», Новомосковск

ВНЕАУДИТОРНОЕ ЧТЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Одной из основных задач изучения иностранных языков в средних специальных учебных заведениях является

формирование умений и навыков чтения и перевода литературы по специальности средней трудности, чтения и перевода текстов с помощью словаря и понимания текста без словаря.

В осуществлении этой цели большую пользу может принести внеаудиторное чтение. Домашнее чтение, с моей точки зрения, совершенствует навыки и умения, полученные студентами. Оно способствует воспитанию студентов: расширяет их кругозор, знакомит с достижениями науки, с культурной жизнью как в России, так и за рубежом. Применение разнообразных методов при проведении внеаудиторного чтения дает возможность студентам сознательно использовать на практике приобретенные знания и навыки. В процессе такого чтения студенты учатся самостоятельно, вдумчиво работать над текстом, использовать справочный материал.

Внеаудиторное чтение может лишь тогда принести пользу, когда оно проводится в системе. Я полагаю, что сначала следует разъяснять студентам содержание задания «домашнее чтение», требования к нему, указать объем текстов, сроки сдачи и проверки. Целенаправленность и конкретность в заданиях являются залогом их выполнения. Правильная организация проведения внеаудиторного чтения требует учета индивидуальных особенностей студентов, использования различных форм работы, подбора материала с учетом трудностей и специальности.

До начала работы над текстами необходимо провести беседу об их особенностях. Важное место следует отвести работе со словарем, ознакомлению студентов с типами словарей, их структурой. После этого надо начать обучать студентов умению пользоваться словарем. Систематические тренировки и упражнения способствуют правильной ориентации в словаре, вырабатывают навык быстроты нахождения слов.

Учебный материал для внеаудиторного чтения следует строго дифференцировать в зависимости от цели его использования. Для последующего развития умений и навыков устной речи целесообразно предлагать студентам небольшие доступные по трудности отрывки из адаптированной художественной и научно-популярной литературы (рассказы об ученых, писателях и т.д.). Тексты должны быть построены на грамматическом материале, изученном студентами. Язык таких текстов должен быть прост, ясен и точен. На первых занятиях можно использовать один и тот же текст для всей группы, но, учитывая индивидуальные особенности студентов, рекомендуется предложить каждому из них одно из следующих заданий, направленных на развитие умений и навыков устной речи: выборочный пересказ текста, постановка вопросов по содержанию; пересказ отдельных особо запомнившихся эпизодов; составление плана к отдельным частям.

В дальнейшем можно предлагать студентам эти же задания, но на различном учебном материале.

При использовании научно-популярных текстов для этой же цели можно рекомендовать следующие виды работ: пересказ небольших отрывков с предварительным составлением конспекта; ответы на вопросы по содержанию текста, прослушанного в аудиозаписи.

Другой целью внеаудиторного чтения является развитие умений и навыков чтения и перевода. Такое чтение способствует развитию умения читать, особенно читать про себя. Чтение про себя является основным видом внеаудиторного чтения. Для совершенствования этого умения важно приучить студентов читать не по словам и предложениям, а по группам предложений, выражающих законченную мысль.

Для развития навыков и умений перевода внеаудиторное чтение играет основную роль. С этой целью необходимо использовать научно-популярные тексты.

Тексты должны быть доступны по содержанию, представлять для студентов определенную познавательную ценность.

Абсолютная доступность читаемого, удовлетворение познавательного интереса, извлечение новой информации – все это вызывает у студентов положительные эмоции и обеспечивает повышение эффективности перевода. При подборе текстов необходимо ориентироваться на будущую специальность студентов и изучаемые в колледже учебные предметы. Работа с таким материалом вызывает у студентов интерес, они убеждаются в практической значимости иностранного языка. Подобная работа обеспечивает установление межпредметных связей, что помогает обучению в целом. Для развития умений и навыков перевода целесообразно индивидуализировать работу студентов, предлагать им разный, достаточно большой, законченный материал. Можно предложить разные методы проверки прочитанных текстов: пересказ содержания текста на русском языке, перевод текста (отдельных законченных отрывков), краткое изложение новой информации, полученной из текста. Наконец, можно предложить реферирование и рецензирование текстов. Последние виды работ достаточно трудны и требуют предварительных упражнений, которые создали бы элементарную основу этих умений.

При использовании перевода как средства контроля понимания нельзя требовать перевода по предложениям и отдельным словам. При этом снижается интерес к тексту. Проверка переводом должна относиться к законченным по мысли отрывкам.

При работе над специальными текстами целесообразно рекомендовать студентам завести специальную тетрадь-словарь для записей терминологии, сокращений и примеров, что обеспечит лучшее запоминание лексики.

Внеаудиторное чтение можно использовать также для обучения восприятию на слух. В этом случае предлагается

небольшой текст с законченным содержанием, построенный на изученном грамматическом материале. В аудитории можно предложить студентам прослушать вопросы по тексту и ответить на них. Целесообразно также предложить для прослушивания ряд предложений и попросить студентов определить, соответствуют ли они содержанию прочитанного. Наконец, можно прочитать другой текст, близкий по содержанию к прочитанному дома, и предложить перевести его.

Для успешного проведения внеаудиторного чтения следует консультировать студентов при отборе материала. При этом необходимо учитывать их интерес к изучаемому языку и уровень развития навыков и умений.

УДК: 371.314.6

Подобряя Д.А.

Республика Беларусь, Минская область,

ГУО СШ №12 г. Слуцка

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современном обществе возрастает потребность в активных, деятельностных людях, которые могли бы быстро адаптироваться к меняющимся трудовым условиям, выполнять работу с оптимальными энергозатратами, заниматься самообразованием, самовоспитанием, саморазвитием. Согласно Концепции учебного предмета «Иностранный язык» [2] к числу основных задач, разрешение которых обеспечивает реализацию данного социального заказа, отнесены: формирование у подрастающего поколения готовности к взаимопониманию, воспитание в духе толерантности, развитие способностей к пониманию культуры, образа жизни и мыслей других народов, умение передавать в процессе коммуникации собственные мысли и чувства. Выдвижение обозначенных задач в число

приоритетных предполагает овладение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации.

План мероприятий по совершенствованию организации образовательного процесса по иностранным языкам на уровнях дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования предусматривает широкое использование современных коммуникативно-ориентированных интерактивных технологий обучения в общеобразовательных учреждениях [3]. По нашему мнению, наиболее продуктивным в этом контексте является метод проектов.

Его применение актуально на всех ступенях обучения в общеобразовательной школе. Он позволяет создать на уроке творческую, максимально приближённую к реальной языковой среде атмосферу, где каждый ученик вовлечён в активный творческий познавательный процесс. Полагаем, что этот метод, как ни один другой, характеризуется высокой коммуникативностью, способствует подготовке обучающихся к выражению собственных мнений, чувств на основе осмысления проектируемого явления, обеспечивает активное включение в реальную деятельность, помогает осознать личную ответственность за продвижение в обучении.

При осуществлении метода проектов следует придерживаться структуры его построения [1].

Подготовка к проекту. Приступая к созданию учебного проекта, необходимо:

а) предварительно изучить индивидуальные способности, интересы, жизненный опыт каждого обучающегося;

б) выбрать тему проекта, сформулировать проблему, предложить обучающимся идею, обсудить её с учениками.

Организация участников проекта. Формирование группы обучающихся, определение индивидуальной задачи каждого члена группы. При распределении обязанностей,

необходимо учитывать склонности обучающихся к логичным рассуждениям, к формированию выводов, к оформлению проектной работы. В группу, как правило, включаются школьники разного пола, разного уровня успеваемости, различных социальных групп.

Выполнение проекта. Этот шаг связан с поиском новой, дополнительной информации, её обсуждением и документированием, выбором способов реализации проекта (это могут быть рисунки, поделки, постеры, чертежи, викторины и др.). Проекты могут оформляться дома самостоятельно или в классе, если требуется помощь со стороны учителя. Главное — не подавлять инициативу обучающихся, с уважением относиться к любой идее, создавать ситуацию успеха.

Презентация проекта. Весь отработанный и оформленный материал должен быть представлен одноклассникам, защищён. Анализируя полученный результат (собственно проект), важно отметить использованные способы выполнения и представления проекта (у школьников может быть специальная тетрадь только для проектов; проекты могут выполняться на отдельных листах и скрепляться вместе, образуя выставку, монтаж и т.д.). Группы могут соревноваться друг с другом. Проектные задания тщательно градуируются, чтобы обучающиеся могли выполнять их на немецком и английском языках. Поощряется анализ вначале чернового варианта, а потом итогового.

Подведение итогов проектной работы. Количество шагов/этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от его сложности.

Использование метода проектов должно отвечать следующим требованиям:

- проект должен быть включён в процесс обучения и воспитания обучающихся;

- школьники должны обсуждать реальные проблемы и ставить актуальные задачи; деятельность обучающихся должна иметь целесообразный характер;

- работа обучающихся должна быть осмысленной и активной;

- школьники должны уметь чётко формулировать свои мысли в письменном виде, анализировать новую информацию, участвовать в создании новых идей;

- конечный вид проекта (представленный в любой форме) должен иметь пояснительную записку, т. е., теоретическую часть с титульным листом, в котором указаны название проекта, автор, класс, учреждение образования, руководитель и другие необходимые сведения.

Литература

1. Иностранные языки в школе, 1991, № 3 Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. «Проектная методика обучения иностранным языкам».

2. Концепция учебного предмета «Иностранный язык». Приказ Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 675.

3. План мероприятий по совершенствованию организации 21 образовательного процесса по иностранным языкам на уровнях дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на 2010-2015 годы.

УДК 378:811.112.2

Толкачёва Н.В.

Барановичский государственный университет,

г. Барановичи, Республика Беларусь

ВОЗМОЖНОСТИ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

С каждым годом меняется роль и место иностранного языка в обществе. В данный момент значительно возросла

потребность в использовании иностранных языков в связи с профессиональной значимостью их на рынке труда, что вызвало необходимость обучения нескольким иностранным языкам.

Многоязычие или способность пользоваться для целей общения более чем одним иностранным языком должна входить в научный багаж каждого человека и каждого общества в XXI веке. Значительный политический, экономический и культурный успех в странах Европы связан также и с тем, что здесь многоязычие было институционально закреплено в качестве основы европейского самосознания. Кроме того, многоязычие является частью перспективного подхода, предусматривающего необходимость «учиться на протяжении всей жизни».

Проблема обучения второму иностранному языку не является новой. Цели обучения как первому, так и второму иностранному языку аналогичны в парадигме коммуникативного и межкультурного подходов, т.е. направлены на развитие коммуникативных компетенций, а также повышение общей компетенции обучающихся. Специфика второго иностранного языка состоит в том, что практические задачи отличаются меньшим объемом языкового материала и более узкими коммуникативными целями по сравнению с первым иностранным языком.

Комбинация английского и немецкого языков является наиболее удачной не только потому, что это языки стран, которые во всем мире являются особенно влиятельными в политическом, экономическом и культурном отношении. А также в силу того, что английский и немецкий являются родственными языками, что предоставляет обучаемым большие преимущества при изучении, а преподавателям – интересные дидактические и методические возможности.

При обучении второму иностранному языку необходимо придерживаться следующих принципов:

1. Когнитивный принцип, который предполагает создание условий, побуждающих обучающихся к обдумыванию, обсуждению, переспросам, сравнению,

экспериментированию, сотрудничеству. При обучении второму иностранному языку должны даваться импульсы к самостоятельному выявлению закономерностей, сопоставлению особенностей двух иностранных языков, что позволяет обучающимся идти путем естественного познания.

2. Принцип понимания как основы обучения в целом, означающий восприятие и связь нового материала с уже известным. Необходимо активизировать имеющиеся языковые знания у обучающихся, проводить аналогии, выявлять отличия в языках и делать выводы.

3. Принцип опоры на содержание, предполагающий использование в процессе обучения второму иностранному языку тем и материалов, которые интересны молодым людям (мода, спорт, СМИ, музыка, поп-культура).

Использование текстов с большим количеством американизмов и интернационализмов, выступающих одновременно в качестве первых «островков понимания» в море иностранных слов, мотивирует обучающихся немецкому языку, потому что по содержанию они не перегружают в языковом отношении.

Если обучающимся будут предложены оригинальные учебные материалы на иностранном языке, которые их действительно интересуют, то обучение будет проходить успешнее и с большим удовольствием.

4. Принцип опоры на текст, так как работа над текстом, прежде всего над текстом для чтения, является неотъемлемой частью при изучении второго иностранного языка. При обучении второму иностранному языку необходимо использовать тексты разного рода, в том числе аудиоматериалы, видеоматериалы, изображения, картины.

Работа с текстом в рамках преподавания немецкого как второго иностранного многократно выигрывает от совместного изучения немецкого и английского языков. Пониманию текста способствуют не только лексические, грамматические и фонетические возможности использования

многоязычия, но и то, что в данном случае идет опора на приобретенные на занятиях по английскому языку общие стратегии аудирования и чтения.

Понимание аутентичных немецких текстов облегчено тем, что они функционируют вместе с английскими текстами в общем культурном пространстве, что облегчает лучшее понимание содержания и языкового выражения немецкого текста.

5. Принцип индивидуализации, предполагающий учет индивидуальных особенностей обучающихся при выполнении коммуникативных заданий, предоставление возможности ориентироваться на свои интересы и выполнять дифференцированные задания, что способствует повышению осознанной мотивации к изучению второго иностранного языка.

6. Принцип интенсификации, связанный с тем, что на изучение второго иностранного языка отводится меньше времени, чем на изучение первого. Поэтому следует применять при обучении второму иностранному языку эффективные методы и приемы, что требует особого мастерства. Например, при изучении грамматики нужно опираться на грамматические соответствия двух языков. Если активизировать начальные знания обучаемых, то усвоение целых разделов немецкой грамматики произойдет проще и быстрее [Caspar-Terizakis C., с. 124-125].

Далее мы поговорим об особенностях работы над текстами при обучении второму иностранному языку, учитывая вышеперечисленные принципы.

При выборе подходящего оригинального текста для занятий по иностранному языку необходимо руководствоваться следующими критериями:

- тема текста должна быть интересной для обучающихся, соответствовать их кругозору;
- язык текста должен соответствовать уровню обучаемых, т. е. ключевые понятия должны быть понятными, а синтаксис не слишком сложным;

- если жанр текста не знаком, сначала надо предложить работу по жанрам для снятия трудностей текста;
- текст должен соответствовать цели чтения (общее, выборочное или детальное понимание);
- объем текста должен быть соразмерен усилиям (у слишком длинных текстов можно опускать отдельные разделы);
- хорошо подходят тексты, содержащие наряду с языковой помощью (возможностью обращения к английскому словесному материалу) и неязыковую помощь, например, оригинальные газетные статьи с фотографиями;
- текст должен давать возможности для выполнения работы над грамматикой и лексикой, а также продуктивной самостоятельной активности обучаемых (выразить мнение, продолжить историю, воплотить ее в картинках/видео, интервью и пр.) [Фельдхус А., с. 34].

Благодаря правильному подбору текстов создается подходящая с точки зрения мотивации база для работы с текстом на занятиях по иностранному языку, причем базовые техники понимания текста при его чтении могут систематически использоваться на занятиях.

На уровне слова обучающиеся могут подчеркивать слова, которые они знают или узнают (по необходимости с привлечением английского языка), могут расшифровывать сложные слова, находить основы слов; на уровне предложения могут подчеркивать особенности текста, реконструировать предложения, отвечая на вопросы; на уровне текста могут анализировать расположение элементов текста, активизировать свои знания об особенностях текстов разного жанра (письмо, рецепт, газетная статья) с целью получить информацию о коммуникативном намерении текста. Эта информация поможет им сориентироваться в общем смысле текста.

Конечно, успех текстовой работы зависит от эффективного этапа предварительной работы, направленной на снижение уровня сложности, а также от последующих

рациональных упражнений по смысловому и языковому аспекту текста. В качестве подготовительной фазы могут быть рекомендованы: упражнения для беседы по тексту на основе картинки-импульса; с помощью ассоциогаммы определить границы семантического поля и значения ключевых слов и пр.

Понимание текста можно проверить с помощью вопросов (кто? где? когда? и др.); лексический и грамматический тренинг проводится посредством текстов с пропусками, подстановочных упражнений, упражнений на трансформацию и упражнений на дополнение (предложений) и пр. При этом начинать следует с репродуктивных упражнений (например, дополнить диалог по тексту; составить и записать текст на основе ключевых слов), затем выполнить продуктивные задания на перенос (переработать текст письменно в форме текста другого жанра, как диалог, письмо, рекламное объявление, стихотворение и пр.), после чего можно переходить к собственно творческим заданиям (продолжить письменно историю текста; написать комментарий; подготовить интервью с автором или персонажем текст; придумать собственную историю, связанную тематически с текстом).

Именно переход от рецептивных форм работы с текстом к собственно продуктивным по созданию текста демонстрирует то, насколько рационально можно использовать знания языка и культуры, полученные на занятиях по английскому языку, для обучения немецкому языку. Если вначале это служит помощью для понимания (причем обучаемые сразу поймут, что они таким образом могут гораздо больше понять, чем пока еще сказать), то позже это будет для них помощью при формулировании. Пусть при этом вначале появляются смешанные конструкции из немецкого и английского языков: ведь это уже основа для дальнейшего изучения, позволяющая сформировать надежный навык активного использования обоих иностранных языков.

Таким образом, во время работы с текстом обучающийся немецкому языку не только выигрывает за счет языковых знаний, полученных на занятиях по английскому языку, но и находит общие моменты культуры. Оба этих фактора помогают в понимании и формулировании, повышают успешность овладения иностранным языком, которое зависит не столько от усвоения учебного материала, сколько от степени погружения в язык, языковую среду; от того, насколько студенты проявляют заинтересованность к изучаемому языку, невзирая на нехватку языковых средств; а также насколько сильно развита личная мотивация в изучении языка и забыт тот факт, что изучаемый иностранный язык является вторым иностранным.

Литература

1. Фельдхюс А. Немецкий плюс английский для российских учащихся. – Москва: Гете-институт, 2010. – 46 с.
2. Caspar-Terizakis C. Deutsch als zweite (oder weitere) Fremdsprache nach Englisch // Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 20. und 21. Juni 2008 – Universität Bern. – Stallikon: Käser Druck, 2008. – S. 123-126.

УДК 378.147

Шатрова Т.И., Горюнова Е.М., Алексеева Н.В.

*Российский химико-технологический университет имени
Д.И. Менделеева (Новомосковский институт),
г. Новомосковск*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Одним из основных содержательных компонентов конкурентоспособности современного выпускника вуза является владение иностранным языком. Этот факт обусловлен не только

стремительным развитием инновационной экономики, технологии и техники, но также заинтересованностью работодателей в высококвалифицированных специалистах, владеющих одними или несколькими иностранными языками, способных вступить в профессиональную интеркоммуникацию. Законодательно потребность в выпускниках нового формата отражена в новой редакции ФГОСЗ++, где отмечается, что результатом обучения бакалавра является сформированность определенного набора универсальных компетенций. В рамках программы бакалавриата по иностранному языку выпускник должен обладать – способностью «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном(ых) языке(ках)». [1]

Другими словами, выпускникам необходимо овладеть рядом знаний, умений и навыков, компетенций, достаточных для осуществления иноязычной устной и письменной коммуникации в рамках как социальной, так и профессиональной сфер. Если исходить из понимания коммуникации как совокупности вербальных и невербальных операций, в результате которых происходит обмен информацией на уровне межличностного взаимодействия, то в процессе обучения выпускник курса должен овладеть языковыми знаниями (спецификой звуков, интонации, основными грамматическими явлениями, лексико-грамматическими особенностями научного стиля речи и т.д.), коммуникативными умениями, которые включают в себя умения ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях, умения реализовывать продуктивное взаимодействие с учетом социо-культурных особенностей и навыками, способствующими эффективному общению (ораторское мастерство, тактика и стратегия построения высказывания заданным целям и т.д.).

Совокупность приведенных выше знаний, умений и навыков, составляет понятие «коммуникативной компетенции». И.А. Зимняя определяет «коммуникативную компетенцию» как

«овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии». [Зимняя И.А., С.13-14]

Суммируя, мы можем говорить о коммуникативной компетентности, как о способности реализовывать языковые знания в разнообразных ситуациях речевого взаимодействия, с учетом социальным норм и правил поведения, а также коммуникативной целесообразности речи говорящего.

Однако, несмотря на ясность и конкретику поставленных целей и задач, преподаватель вуза сталкивается с большим количеством проблем в рамках реализации программ бакалавриата по дисциплине «Иностранный язык».

Рассмотрим некоторые из них и попытаемся определить пути их практического решения.

В последние годы наметилась тенденция к снижению учебной нагрузки, отводимой на изучение обязательной дисциплины «Иностранный язык», объем которой, согласно федерального закона «Об образовании в РФ», определяется каждым вузом самостоятельно. Так, в настоящее время в Новомосковском институте РХТУ имени Д.И. Менделеева общее количество часов (трудоемкость дисциплины) составляет 324 академических часа или 9 зачетных единиц, в том числе 144 часа контактной работы обучающихся с преподавателем и 144 часа самостоятельной работы обучающихся. Очевидно, что небольшое количество часов определяет стратегию организации образовательного процесса, переводя его в плоскость интенсификации и оптимизации, акцентируя большее внимание на рациональном использовании академических часов, отводимых на самостоятельную работу обучающихся.

Как правило, основным средством обучения иностранному языку является учебник. Необходимо отметить, что учебники английского языка, которые используются в качестве основных на 1 и 2 курсах инженерных направлений подготовки в НИ РХТУ имени Д.И. Менделеева (Т.Ю. Полякова «Английский для инженеров», Э.И. Серебренникова, И.Е. Круглякова «Английский для химиков») являются яркими примерами традиционных учебников. Данные учебники содержат достаточно объемные тексты общенаучного, общетехнического и научно-популярного характера, обширный терминологический материал, грамматический комментарий. Очевидно, что использование метода, сосредоточенного на чтении и переводе, не отражает современные потребности, направленные на формирование коммуникативной компетенции.

В этой связи первостепенным встает вопрос об определении набора учебных методов, технологий, используемых для эффективного формирования навыков и развития умений в разных видах речевой деятельности. Представляется необходимым составление и издание учебных пособий нового формата, адекватных потребностям обучения.

Современная методическая наука знает немало концепций обучения иностранным языкам. Мы полагаем, что проблемный метод в обучении иностранному языку является одним из наиболее полно отвечающих формированию коммуникативной компетенции. Сущность данного метода состоит в постановке проблемной ситуации перед обучающимися. Мы убеждены, что научить коммуникации можно только за счет вовлечения обучающихся путем моделирования реальных жизненных ситуаций, которые будут интересны и полезны им. Данный метод позволяет сочетать индивидуальную, самостоятельную формы работы с групповыми занятиями.

Вслед за У. Древисом, мы считаем, что рациональнее говорить об использовании элементов проблемного метода в

обучении иностранному языку. Некоторые из них уже успешно прошли апробацию на занятиях по английскому языку в группах химиков-фармацевтов Новомосковского института.

Мы полагаем, что уже на этапе введения темы целесообразно использовать предтекстовые задания. Например, тема «*Chemistry*». В начале занятия преподаватель ставит вопросы «*What is chemistry?*», «*Why is chemistry so important?*» и т.д. Обучающимся предлагается ответить на вопросы, используя простые лексико-грамматические конструкции («своими словами»). В качестве домашнего задания эффективнее давать не перевод текста, а задания проблемно-коммуникативного характера на материале данного текста. Их содержание может быть различно. Но главное, в ходе решения поставленной проблемы, повышается не только результативность чтения, но и формируются навыки самостоятельной работы, обогащается лексический запас и грамматические знания. Например:

- прочитав текст, объясните почему ...
- прочитав текст, ответьте на вопрос ... и т.д.

Также при работе с текстом можно использовать хорошо известную технику «*true or false*». Обучающимся предлагается утверждение. Его задача определить истинно ли утверждение согласно тексту или нет. Если нет, объяснить, почему.

При организации обучения говорению также можно включать задания проблемно-коммуникативного характера. Например, тема «*Laboratory*». Задание: «расскажите об эксперименте, который Вы проводили в лаборатории». Для подготовки к итоговому занятию по теме «*Periodic Table of the Elements*» в качестве домашнего задания обучающимся предлагается составить описание элемента из периодической системы, не называя его. На занятии обучающийся предлагает свое описание, другие обучающиеся могут задавать вопросы для уточнения, чтобы угадать задуманный элемент. Что касается письма, здесь также содержание проблемно-коммуникативных заданий весьма широк. Это

может быть и написание резюме для устройства на работу и инструкция по работе в лаборатории и т.д. Главное, чтобы подбираемые задания соответствовали ситуациям и проблемам, с которыми обучающиеся могут встретиться в профессии.

Мы убеждены, что использование элементов проблемного метода при обучении иностранному языку в техническом вузе способствует эффективному овладению обучающимися профессиональной и коммуникативной компетенциями, навыками самостоятельной работы, способностям применять полученные языковые знания и умения на практике.

К сожалению, формат статьи не позволяет рассмотреть и другие проблемы, возникающие в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе, такие как, разный уровень начальной языковой и речевой подготовки обучающихся, низкий уровень мотивации обучающихся, организационно-педагогические условия. Вероятно, поиск решения этих проблем должно лечь в основу последующих обсуждений.

Литература:

1. Федеральный государственный стандарт. Электронный ресурс// <http://fgosvo.ru>
2. Богданова А.В. Актуальные вопросы формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 9-13.
3. Богданова А.В. Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с применением технологии учебных полей как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 46-50.
4. Древис У., Фурман Э. Организация урока (в вопросах и ответах). – М., 1994.
5. Зимняя И.А., Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Авторская версия / И.А. Зимняя. М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов. 2004, С.13-14.

3. Современные тенденции в образовании

УДК 378

Бессонова С.Н.

Государственное профессиональное образовательное учреждение Тульской области «Новомосковский техникум пищевых биотехнологий»

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА. (НА ПРИМЕРЕ ГПОУ ТО «НОВОМОСКОВСКИЙ ТЕХНИКУМ ПИЩЕВЫХ БИОТЕХНОЛОГИЙ»)

Современное образование является основой формирования успешного будущего России, ее конкурентоспособности в мире, важнейшим фактором национальной безопасности и создания условий для благополучия и постоянного развития страны и ее регионов. Сейчас наступил такой момент, когда об образовании говорят как о сфере услуг, употребляя такие понятия, как конкурентоспособность, образовательная услуга, сегмент рынка, маркетинговые исследования, социальное (образовательное) партнерство. Новые социально-экономические условия в нашей стране требуют и новых форм управления, координации, сотрудничества.

В последние годы завершилось нормативно-правовое оформление нового социального заказа для среднего профессионального образования, основанного на компетенциях, умениях, знаниях – утверждены федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО), определяющие необходимость социального партнерства образовательного учреждения с организациями. Очевидно, что совершенствование профессиональной подготовки выпускника техникума сегодня не может происходить без участия в этом процессе организаций, являющихся потенциальными работодателями.

Научная мысль в педагогике среднего профессионального образования (СПО) сегодня полностью

повернулась в сторону работодателя, от которого напрямую зависит будущее квалифицированного специалиста.

Социальное партнёрство в среднем профессиональном образовании – это система договорных организационных, педагогических и экономических отношений учреждений профессионального образования с работодателями, службами занятости, профсоюзами, родителями, позволяющая включить их в рыночные отношения и ориентированная на подготовку конкурентно способного и мобильного специалиста.

Профессиональное образование всё в большей степени ориентируется на удовлетворение потребностей рынка труда, конкретных запросов работодателей, становится инструментом решения, первоочередных экономических проблем общества. Растут требования индустрии к квалификации и качеству подготовки специалистов, обостряется конкуренция на рынке труда. Одновременно меняются профессиональная среда, характер действия экономических и социальных факторов влияющих на состояние профессионального образования. Стихийно растёт рынок образовательных услуг, требовательней становятся его потребители – обучающиеся и их родители.

Основная цель социального партнёрства в среднем профессиональном образовании состоит в совместной разработке, принятии и реализации социально-экономической и трудовой политики учебного заведения СПО, основанной на интересах общества, работников и работодателей.

Цель любого современного техникума – подготовить востребованного на рынке труда специалиста, владеющего новейшими типами оборудования и технологическими процессами, способного без «доучивания» приступить к работе. В связи с этим формирование социального партнёрства – достаточно длительный и сложный процесс, зависящий от целого ряда субъективных и объективных причин: состояния экономики, социальной обстановки,

готовности включиться в него со стороны муниципальных органов власти, а также воли, желания и возможностей руководителей предприятий.

В соответствии с требованиями современного рынка образовательных услуг, ФГОС СПО, удовлетворения потребностей общества в образовательных услугах, взаимодействия с работодателями и общественными организациями, повышения качества подготовки выпускников, содействия их дальнейшему трудоустройству, в ГПОУ ТО «Новомосковский техникум пищевых биотехнологий» (ГПОУ ТО «НТПБ») в 2015 году была создана Служба развития социального партнерства (СРСП).

Главная цель создания данной службы: предоставление образовательных услуг, удовлетворяющих требованиям всех заинтересованных сторон:

личности – в интеллектуальном развитии и получении качественного профессионального образования, обеспечивающего возможность дальнейшего трудоустройства;

работодателей – в квалифицированных специалистах;

государства и общества – в образованных, социально адаптированных членах общества.

Задачи, реализуемые СРСП широки и многообразны:

1. Мотивация педагогических работников на необходимость подготовки специалистов, отвечающих требованиям работодателей на рынке труда:

- исследовать потребности регионов в специалистах;
- определить потребности рынка труда в кадрах, с точки зрения качества и количества;
- определить тенденции развития рынков труда, образовательных услуг, а также рынков иных услуг и товаров, которые может производить техникум;
- определить перечень социальных партнёров;

- провести обучение педагогических работников методам изучения рынка труда.

2. Корректировка содержания и форм обучения квалифицированных рабочих и специалистов, разработка программ с ориентацией на потребности рынка труда, на отражение требований федерального государственного образовательного стандарта СПО, тарифно–квалификационных характеристик. Отработка технологий взаимодействия с социальными партнёрами:

- установление положительной динамики показателей трудоустройства выпускников (содействие трудоустройству);
- внедрение дуальной системы профессионального обучения с заключением трехстороннего договора (учебное заведение–предприятие–студент);
- расширение образовательных услуг в СПО;
- привлечение дополнительных источников финансирования;
- создание нормативно – правовой базы социального партнёрства;
- повышение профессионализма работников;
- оценка работы учебного заведения со стороны социальных партнёров.

3. Создание устойчивой и постоянной системы социального партнёрства:

- организация системы непрерывного образования;
- исключение противоречий между различными уровнями профессиональной подготовки.

4. Создание привлекательного имиджа техникума во внешней среде:

- информирование населения, социальных партнеров, общественности о целях, задачах и деятельности техникума;
- привлечение инвестиций для развития техникума.

Основные направления деятельности Службы развития социального партнерства:

1. Маркетинговые исследования рынка труда и рынка образовательных услуг:

- мониторинг текущих и перспективных потребностей рынка труда Тульской области в специалистах, выпускаемых техникумом;
- требования работодателей к уровню квалификации специалистов;
- оценка работодателями качества образования специалистов;
- открытие новых профессий, направлений подготовки в соответствии с потребностями рынка труда Тульской области;
- анализ прочих внешних факторов: экономической и социальной обстановки в регионе, появления новых нормативных и правовых документов, регламентирующих деятельность техникума и т.д.;
- анализ внутренних факторов техникума: выявления текущего потенциала учреждения, неиспользованных возможностей, альтернатив развития и пути их осуществления.

2. Работа по расширению профориентационной работы:

- формирование связей со средствами массовой информации для
- достижения конкурентного преимущества техникума;
- организация информационно-рекламной деятельности в средствах
- массовой информации;
- организация взаимодействия с образовательными учреждениями;
- развитие профориентационной работы в школах города, начиная с начальных классов и заканчивая выпускниками;
- участие в выставках, встречах, ярмарках рабочих мест и других мероприятиях данной направленности;

- расширение использования Интернет-ресурсов;
- заключение социальных договоров с образовательными и общественными организациями.

3. Работа с работодателями и содействие трудоустройству выпускников:

- заключение договоров о социальном партнерстве с работодателями;
- внедрение дуального обучения;
- взаимодействие с РЦСТВ ТО и центром занятости населения города Новомосковска;
- содействие проведению практики студентов;
- организация встреч обучающихся с работодателями и работниками;
- организация мероприятий в выпускных группах по вопросам
- содействия трудоустройству и формированию успешной карьеры;
- организация индивидуальных консультаций по предстоящему
- трудоустройству;
- создание электронной базы выпускников;
- мониторинг трудоустройства выпускников и их профессионального
- роста в течение трех лет после выпуска.

4. Служба совместно с другими структурами техникума проводит следующие мероприятия:

- презентация профессий и специальностей;
- презентация предприятий работодателя;
- участие в проведении ярмарок-вакансий;
- изучение предложений работодателя по повышению уровня квалификации выпускников;
- анкетирование студентов по вопросам трудоустройства;

- анкетирование будущих абитуриентов;
- проведение тренингов;
- консультирование выпускников по тактике поиска работы, написания резюме;
- организация и проведение совещаний, семинаров по трудоустройству.

Большим плюсом в достижении главной цели стало введение с 2015-2016 учебного года в учебный план новой общеобразовательной дисциплины по выбору «Эффективное поведение на рынке труда».

Рабочая программа, разработанная на основе требований ФГОС и рассчитанная на 60 аудиторных часов, нашла положительный отклик среди студентов.

Содержание учебной дисциплины «Эффективное поведение на рынке труда» является начальной ступенью в освоении норм и правил поведения на рынке труда и в трудовой деятельности.

Данный курс позволяет еще на начальном этапе обучения в техникуме формировать у студентов правильное отношение к трудовой деятельности, овладение общими универсальными компетенциями и технологиями деятельности, которые, впоследствии, позволят им осуществить на практике эффективное трудоустройство, лучше адаптироваться в трудовом коллективе и спланировать свою профессиональную карьеру.

Постепенно развивая социальное партнерство, вовлекая работодателей в учебно-производственный процесс, сегодня мы находимся на том этапе, когда многие руководители предприятий уже сейчас увидели и оценили преимущества этого сложного процесса. Сложного потому, что в современных условиях, когда работодатели преимущественно являются частными компаниями, а система образования – государственной, добиться тесного взаимодействия двух сторон достаточно проблематично.

Работодатели должны быть заинтересованы во взаимодействии с учреждениями СПО, и здесь просто необходима помощь государства.

Именно в таких условиях приходит развитие социального партнерства и уже сейчас такие предприятия Тульской области, как ЗАО ПКП «Новомосковский хлебокомбинат», ООО «Узловский молочный комбинат», ООО «Мужские сорочки» г. Узловая, ЗАО «Заря» Киреевский район, ООО «Кондитерская фабрика Новомосковск», ИП Безрукова О.В. (комбинат школьного питания), муниципальные организации (детские сады, парикмахерские), другие ИП приглашают на производственную практику целые группы, идут на то, что предоставляют свои мастерские не только для прохождения практики, но и для проведения производственного обучения, организуют экскурсии, предусмотренные учебно-воспитательным процессом техникума.

Совместно с работодателями проводятся такие мероприятия, как Круглые столы, связанные с различными проблемами взаимодействия техникума и социальных партнеров, различные профессиональные олимпиады и конкурсы. Ежегодно проводится «День карьеры», когда студенты могут встретиться с работодателями.

Все это повышают интерес студентов не только к профессии, но и к самим предприятиям. Представители предприятий присутствуют на итоговой аттестации выпускников, где у них есть возможность не только оценить уровень подготовки выпускников, но и пригласить их к себе на работу.

Следующим этапом развития социального партнерства в ГПОУ ТО «НТПБ» должно стать внедрение дуального образования с использованием сетевой формы реализации образовательных программ.

Литература

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001г. №197-ФЗ.

2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
3. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».
4. Приказ Минобрнауки России от 29 декабря 2014 г. № 1645 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования”».
5. Письмо Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки России от 17 марта 2015 г. № 06-259 «Рекомендации по организации получения среднего общего образования в пределах освоения образовательных программ среднего профессионального образования на базе основного общего образования с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов и получаемой профессии или специальности среднего профессионального образования».
6. С.П. Будникова, Н.В. Просперова «Планирование и обеспечение успешной карьеры выпускника», Тула, изд. ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2015

УДК 378

Гапко М.Г.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», г. Барановичи, Республика Беларусь

О РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Одним из основных направлений развития национальной системы образования, является развитие

инклюзивных процессов. Это мировая тенденция и многие государства идут по этому пути.

Международный опыт развития системы инклюзивного образования, реализующийся с 1960-х гг., характеризуется долгосрочной стратегией, последовательностью, непрерывностью, поэтапностью и комплексностью процесса перехода к инклюзии. Анализ зарубежного опыта показывает, что развитие инклюзивного образования в разных странах шло от формирования гражданской позиции, направленной на реализацию права на образование детей с инвалидностью, к разработке нормативных правовых актов и обсуждению в заинтересованных кругах проблемы организации инклюзии. По мнению Н.Н. Малофеева, только после этих этапов возможен переход к практической реализации идей инклюзивного образования [3].

В сентябре 2015 года Беларусь присоединилась к Конвенции ООН о правах инвалидов. Сейчас предпринимаются шаги по её ратификации: идёт разработка и согласование Национального плана по реализации этого документа. Принимая во внимание международный опыт развития инклюзивной образовательной практики, Республика Беларусь на пути развития инклюзивного образования приняла долгосрочную, последовательную, непрерывную, поэтапную стратегию её реализации. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь обозначила принципы, цели, задачи, приоритетные направления и механизмы развития инклюзивного образования в национальной системе образования. План мероприятий по реализации в 2016-2017 годах Концепции включает разработку нормативного правового, научно-методического, кадрового обеспечения инклюзивного образования, экспериментальной и инновационной деятельности, создание адаптивной образовательной среды в

учреждениях образования, повышение роли и ответственности законных представителей обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) и особенностями психофизического развития (ОПФР) в получении образования [2].

В настоящее время в стране функционирует эффективная система образования для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Обеспечивается возможность получения образования всеми детьми с ОПФР, независимо от степени и качества имеющихся нарушений, от момента выявления нарушения до получения профессионального образования и трудоустройства. В 2016 году охват специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью детей с ОПФР в стране составил 99,6%, численность детей с ОПФР составляла 144,5 тыс. – 8,07% от общего количества детей [4].

В Беларуси продолжается процесс деинституционализации специального образования. Учреждения специального образования получили новые функции – они становятся ресурсными центрами для интеграции и инклюзии (на базе учреждений специального образования функционирует 41 ресурсный центр). Основной формой получения образования лицами с ОПФР в нашей стране является интегрированное обучение и воспитание, позволяющее включить детей с ОПФР в совместную деятельность со сверстниками [4].

По данным Министерства образования Республики Беларусь за период с 2000 по 2015 гг. количество специальных школ и школ-интернатов сократилось на 46% [5]. По состоянию на начало 2016/2017 учебного года в государственных учреждениях общего среднего образования обучалось 981,5 тысяч учащихся, из которых только 9,3 тысячи детей с ОПФР посещают вспомогательные и специальные школы (школы-интернаты) и специальные классы при общеобразовательных школах и школах-

интернатах, центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [5]. В свою очередь, ежегодно увеличивается количество детей с ООП, обучающихся в обычных учреждениях образования (в 2010/2011 учебном году – 62%, в 2015/2016 учебном году – 68,2%) [4].

Внедрение инклюзивного образования в традиционную обучающую среду, по мнению ряда исследователей, в определённой степени затруднено в связи с неприятием идеологии инклюзивного образования, с трудностями в реализации организационно-методических и психолого-педагогических условий совместного обучения лиц с ООП и ОПФР и их нормально развивающихся сверстников в учреждениях общего образования, отсутствием нормативного правового регулирования, недостаточной профессиональной готовностью педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения к реализации инклюзивного подхода [1].

Всё это требует целенаправленного, системного подхода в процессе внедрения инклюзивного образования, в том числе подготовки педагогических кадров. Важнейшим ресурсом обеспечения внедрения инклюзивного образования, её качества и социального благополучия всех участников инклюзии, по мнению А.И. Жука, является подготовка будущих педагогов и профессиональное совершенствование педагогов-практиков [7].

Практика внедрения инклюзивного образования показывает, что имеют место не только трудности организации, так называемой безбарьерной среды (наличие пандусов, дизайн школы, оборудование мест общего пользования, введение в штат учреждения образования специалистов-дефектологов и специалистов психолого-педагогического сопровождения и т.д.), но и трудности социального свойства, заключающиеся в распространённых стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или

отказе учителей, школьников и их родителей принять инклюзию [1].

В связи с этим, практическая реализация идей инклюзивного образования в Беларуси ориентирована на создание инклюзивной культуры учреждений образования, которая связана с принятием школьным сообществом ценностей инклюзии, пониманием необходимости поддержки индивидуальности, реализации потребности в развитии каждого ребёнка независимо от его «стартовых» возможностей.

Инклюзивная культура, по мнению В.В. Хитрюк, является «основой проводимых изменений, способствует созданию инклюзивного образовательного пространства, стимулирующего развитие всех участников, изменяет политику и практику образования» [6].

Главной площадкой в Беларуси по подготовке специалистов для работы с детьми с ОПФР является Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (БГПУ). Во время заседания Совета государств-участников СНГ (2017г.) по сотрудничеству в области образования БГПУ получил статус базовой организации в СНГ по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических работников и специалистов в сфере инклюзивного и специального образования. В сентябре прошлого года по поручению Министерства образования на базе факультета специального образования БГПУ был открыт Институт инклюзивного образования, который осуществляет подготовку специалистов для работы в условиях инклюзивного и специального образования по специальностям первой и второй ступени высшего образования. Институт является головной организацией в нашей стране по проведению научных исследований, в том числе совместных с научными и образовательными организациями стран СНГ, а также

выступает площадкой для организации программ научных стажировок для университетов-партнёров стран СНГ [7].

При поддержке Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) при Институте был открыт Республиканский ресурсный центр по инклюзивному образованию. Это позволило обеспечить качественную подготовку будущих педагогов, осуществлять повышение квалификации педагогов-практиков, координацию деятельности по обобщению научно-методических и дидактических ресурсов, консолидацию усилий системы образования и гражданского общества (работу с родителями, общественными организациями и объединениями) [7].

При поддержке ЮНИСЕФ планируется создание подобных ресурсных центров в каждой области нашей страны на базе университетов, готовящих педагогические кадры, или областных институтов развития образования. Республиканский центр будет осуществлять координацию, информационную и научно-методическую поддержку региональных центров.

В учреждении образования «Барановичский государственный университет» (БарГУ) функционирует центр научно-методических ресурсов инклюзивного образования, которым 18 октября 2017 г. был проведён «круглый стол» по актуальным вопросам внедрения инклюзивного образования. В его работе приняли участие учёные и заинтересованные педагогические работники Беларуси и России. Присутствующие обсуждали трудности и успешную практику внедрения инклюзивного образования, вносили предложения по совершенствованию различных направлений деятельности учреждений образования на пути к инклюзии. В настоящее время при поддержке ЮНИСЕФ проводится работа по созданию на базе центра БарГУ регионального ресурсного центра инклюзивного образования Брестской области.

Создание таких центров позволит нашей стране подготовить и переподготовить к работе в условиях инклюзии учителей и педагогов-практиков. Также с этой целью в стране проводятся научные исследования, внедряются новые разработки, создаются образовательные программы, методическое обеспечение для переподготовки специалистов, которые будут реализовывать инклюзивную практику в регионах.

Отметим, что подготовка учителей-предметников в университетах страны в этом контексте пока не осуществлялась, однако в БГПУ уже разработана программа для будущих учителей математики, физики, химии, биологии, чтобы они получили в достаточном объёме знания о детях с ОПФР и могли учитывать их в дальнейшем при создании условий для их обучения. Кроме того, уже используется программа курсов повышения квалификации для педагогов-практиков, которые уже работают с этой категорией детей. Предполагается, что в БГПУ как базовой организации СНГ будет создан общественный совет, в который войдут представители образовательных и научных организаций государств-участников СНГ с целью разработки и реализации образовательных программ, которые будут признаваться в странах СНГ [7].

Таким образом Республика Беларусь последовательно и поэтапно реализовывает стратегию развития инклюзивного образования, результатом которой должно стать создание инклюзивного образовательного пространства и формирование «инклюзивного сознания» всех субъектов системы образования.

Литература

1. Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья / гл. ред. И.А. Армеева. – Вологда, 2014.

2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]: утв. Приказом М-ва образования Респ. Беларусь № 608 от 22 июля 2015 г. – Режим доступа: www.asabliva.by/sm.aspx?guid=91763. – Дата доступа: 25.09.2017.
3. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов. / Н.Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2010. – 319 с.
4. Основные направления развития системы образования в Республике Беларусь / М.А. Журавков [и др.] // РИВШ. – 2016. – С. 39-40.
5. Статистический справочник «Учреждения общего среднего образования Республики Беларусь». – Минск, 2017. – 152 с.
6. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 80-84.
7. Церахава, Н. БДПУ – базавая пляцоўка ў СНД / Н. Церахава // Настаўніцкая газета / – 2017. – 27 крас. – С. 3.

УДК 378

Гусева Г.А.

НФ ГПОУ «ТОМК»

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

В концепции модернизации российского образования среди важнейших качеств, которыми должны обладать выпускники медицинских учебных заведений, названы нравственность, духовность, патриотическое сознание и любовь к своей Родине.

Приятно осознавать, что начало нового тысячелетия в России связано с возвращением духовно-нравственных ориентиров в политике государства.

Представления о нравственном облике медицинского работника на протяжении прошедших столетий менялись в зависимости от разных факторов. А.П. Чехов в свое время говорил: «Профессия медработника – это подвиг, он требует самоотвержения, чистоты души и чистоты помыслов». Успех лечения пациентов в значительной мере определяется авторитетом медработника. Авторитет медработника основывается, прежде всего, на его отношении к больному, чуткости, участии. Хорошо известно, что равнодушие медработника снижает доверие к нему пациента и может резко сказаться на ходе заболевания. «Медработник может обладать громадными распознавательными талантами, уметь улавливать тонкие детали своих назначений, и все это остается бесплодным, если у него нет способности и желания заглянуть в душу больного», – писал известный писатель и врач В.В. Вересаев.

Проблема нравственного воспитания молодежи – одна из сложнейших и первостепенных проблем, стоящих перед современной образовательной системой.

Кто придет завтра на производство, в научные лаборатории, в школы и больницы, в социальное служение, в армию? Это не праздный вопрос, от него зависит дальнейшее возрождение России.

Именно поэтому мы, педагоги, должны дать своим студентам полноценное духовно-нравственное воспитание, основа которого – многовековые традиции российского образования и воспитания, сформировавшиеся на нравственных и этических ценностях.

Если вопросам нравственного воспитания студентов придавать серьезное значение и проводить регулярную работу по нравственному оздоровлению, то труд преподавателя не будет напрасным. Еще К.Д. Ушинский, один из лучших русских педагогов, считал, что учитель прежде всего должен быть воспитателем: «В преподавателе знание предмета далеко не составляет главного достоинства,

главное достоинство преподавателя в том, чтобы он умел воспитывать своим предметом».

Если умение воспитывать своим предметом было достоинством еще в XIX веке, то сегодня, в веке XXI, во времена дефицита человеческих ценностей, оно приобрело еще большую значимость и необходимость.

Часто преподаватели изощряются в изобретении способов, как эффектней и эффективней преподнести знания своим студентам. Конечно же, эти знания нужны, но важнее снабдить студентов объемом нравственных представлений, ведь смысл труда преподавателя медицинского колледжа в воспитании высокогуманной личности, настоящего высоконравственного человека, настоящего медицинского работника.

Что же такое нравственность? Журналист, писатель-публицист А.П. Никонов дает такое определение: «Нравственность – это система правил поведения личности, прежде всего отвечающая на вопрос: что «хорошо» и что «плохо», что «добро» и что «зло». Каждый человек при оценке своего поведения, поведения других людей пользуется этой системой правил. В основу этой системы входят ценности, которые данный человек считает важными и необходимыми. Как правило, среди таких ценностей жизнь человека, семья, любовь, благосостояние и другие. В зависимости от того, какие именно ценности человек выбирает для себя, в какой иерархии он их располагает и насколько придерживается их в поведении, и определяется, какими будут поступки человека – нравственными или безнравственными. Поэтому нравственность – это всегда выбор, самостоятельный выбор человека.

Что может помочь сделать правильный выбор и обеспечить нравственное поведение человека? Только совесть. Совесть, которая проявляется в чувстве вины за безнравственный поступок. Это та единственная сила,

которая может обеспечить нравственное поведение человека».

Заниматься проблемой духовно-нравственного воспитания одинаково полезно как преподавателю, так и студенту. В этом смысле жизненно важны уроки литературы. Это уроки духовности, так как здесь трудится душа, происходит открытие нравственных истин, добываются знания о мире, о жизни в нем, о самом себе. По словам Д. Гранина, «одна из великих задач литературы – беречь совесть, пробуждать чувство вины». Это особенно важно сегодня, когда повсеместным стало стремление найти виновных вокруг себя, но не спрашивать с самого себя...

Уроки литературы значительны прежде всего тем, что они побуждают вести взволнованный разговор о непростых проблемах нашей жизни, о сложной судьбе героев произведений, об утрате нравственных идеалов, о добре и зле, о роли семьи в воспитании человека, ведь предметом каждого изучаемого произведения является человек, его жизнь и поведение в разных ситуациях. Как бы далеки ни были события, о которых нам рассказывает А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, нравственные проблемы, поднятые ими в их произведениях, звучат злободневно и в наше бурное, сложное время. Счастье и несчастье, верность и предательство, чувство долга и карьеризм, истина и ложь, подвиг и трусость, человек и общество, милосердие и равнодушие, любовь и дружба – эти и многие другие нравственные проблемы являются вечными и поэтому должны волновать сердца наших студентов.

Порой мы, преподаватели, видим и чувствуем, что некоторые наши студенты просто отсиживают положенное время и не активны на уроках, а ведь очень хочется, чтобы на уроках литературы студенты горевали или смеялись, удивлялись или возмущались, хочется научить их понимать поведение человека, самого себя, окружающих его людей, узнавать в литературных героях себе подобных, хочется

помочь студентам разрешить собственные проблемы, понять, что такое «хорошо» и «плохо», учить бороться с «плохо», ставить и ставить перед студентами вопросы, искать вместе с ними ответы, беседовать, спорить о жизни и людях.

Урок литературы – человекоформирующий урок, это тот путь к студенту, по которому необходимо твердо идти. Раскрыть потенциал студента помогают интересные эффективные формы организации деятельности, необычные творческие задания. Весьма ценны в нравственном воспитании литературные дискуссии. Они развивают самостоятельность суждений, готовят студентов к реальной жизни, здесь неизменно сталкиваются характеры, здесь надо уметь отличить реальные и мнимые ценности, хорошие и плохие поступки.

Много споров в этом плане вызывает работа над образом Катерины из пьесы А.Н. Островского «Гроза», Наташи Ростовской из романа Л.Н. Толстого «Война и мир», Родиона Раскольникова из романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», над образами произведения «Чистый понедельник» И. Бунина и др.

В беседе о Евгении Базарове по роману И.С. Тургенева «Отцы и дети» важно подвести студентов к выводу, что трагизм героя – в отсутствии нравственных ориентиров: отрицая все, он ничего не может предложить взамен. А идеал И.С. Тургенева – жизнь, идущая непрерывно от прошлого к будущему через настоящее, где главная ценность – любовь отцов к детям, наследующим лучшее в них.

Богатыми возможностями воспитательного воздействия обладают произведения о Великой Отечественной войне. Изучаемая на 1 курсе колледжа тема «Великая Отечественная война в русской литературе» самая животрепещущая и благодатная для воспитания. Именно в военной прозе и поэзии сходятся волнующие современного читателя проблемы долга и личной ответственности за судьбу отечества, мира, проблемы нравственного выбора и

патриотической памяти. Произведения о войне необыкновенны по силе воздействия, они заставляют думать и переживать. Студенты с удовольствием изучают такие произведения, как «А зори здесь тихие» Б. Васильева, произведения М. Шолохова («Судьба человека», «Наука ненависти») и многие другие. Книги о войне заставляют гордиться своей страной, своим народом, помогают понять себя, осознать значение каждого человека, заставляют искать свое место в жизни, по-доброму относиться к окружающим людям.

Во время изучения темы «Поэзия в годы Великой Отечественной войны» студенты проявляют интерес к изучению стихотворений о подвигах медицинских работников в годы войны (стихи Ю. Друниной «Я ушла из детства в санитарный взвод...», Н. Титова «Солдаты России – сестрички родные», И. Уткина «Когда склонилась надо мною страданья моего сестра»).

О подвиге и мужестве русского народа в годы войны студенты ежегодно пишут конкурсные творческие работы, в которых рассказывают и о ветеранах медицинского колледжа, и о героях Советского Союза – новомосковцах Кукуanine С.А., Присягине Н.А. и Бережнове А.Д., именами которых названы улицы города. Эти сочинения трогают за душу, в них студенты искренне, эмоционально выражают свои чувства. Некоторые сочинения опубликованы в «Книге воспоминаний и размышлений поколений» (г. Тула, авторы Ю.М. Осипова, Л.И. Ростовцева).

Патриотическое сознание неразрывно связано с чувством любви к своей малой Родине. С древности Тульская земля является полем, на котором разворачивались крупнейшие события истории нашего государства. Тульский край продемонстрировал образцы жертвенности, верности патриотическому долгу. В стенах нашего медицинского колледжа на занятиях и открытых мероприятиях систематически проводятся встречи с интересными людьми.

Студенты пишут творческие работы о трудовых и военных подвигах земляков (в прошлом году приняли участие в межобластном конкурсе творческих работ на тему «Наши земляки»), посещают выставки, драмтеатр, принимают участие в проведении литературных вечеров в городской библиотеке, которая стала центром просвещения жителей города в области литературы и искусства.

Воспитание любви к родной природе посредством работы с художественным словом – одна из важнейших сторон нравственного воспитания. Стихи о родной природе А.С. Пушкина, С. Есенина, А. Блока, К. Бальмонта, Ф. Тютчева, А. Фета и других поэтов позволяют привлечь внимание к живому миру, почувствовать его душу, его боль, найти в себе желание и силы сопереживать, сочувствовать, сострадать.

Говоря о нравственном воспитании, следует сказать о такой злободневной проблеме, как наркомания. Опыт стран, столкнувшихся с этой проблемой значительно раньше России, показал, что решить ее только с помощью юридических, запретительных ограничений невозможно. Основные усилия должны быть сосредоточены на воспитании личностной устойчивости к наркотическому соблазну. Главной профилактической мерой должно стать знание правды о последствиях употребления наркотиков. И такую убедительную правду можно найти в повести М.А. Булгакова «Морфий». Исследования на данном литературном материале дают возможность увидеть и прочувствовать весь трагизм героя, степень его деградации, разрушение связей с окружающим миром и людьми вследствие распада его личности.

С целью исследования отношения студентов к данной проблеме мы провели опрос-анкетирование среди тех, кто прочитал повесть «Морфий» и посмотрел спектакль в Новомосковском драмтеатре. Результаты опроса таковы: большинство студентов считают, что повесть «Морфий» М.А.

Булгакова является духовным ориентиром для молодого поколения, это рассказ-предупреждение тем молодым людям, которые могут неразумно увлечься наркотиками и окончательно погубить себя.

Огромный запас нравственности несут уроки русского языка, языковой грамотности в профессиональном общении, на которых просто необходимо показать бережное отношение к родному слову, потому как русское слово открывает для нас мир бесконечных радостей, гамму человеческих чувств и отношений. Эти уроки помогают учащимся ознакомиться с особенностями русского видения мира, понять и познать себя как представителя русской нации. В качестве диктантов и изложений на занятиях я использую тексты, влияющие на понимание нравственных ценностей жизни («Нравственность» А.Б. Никонова, «Русский язык» И.С. Тургенева, «Труд медсестры есть любовь и др.), они помогают студентам лучше осмыслить, осознать сущность любого нравственного понятия. Также практикую на уроках сочинения-миниатюры, сочинения-рассуждения о таких нравственных понятиях, как «совесть», «милосердие», «сострадание», «благородство», «подвиг».

Языковая культура является необходимым условием общей профессиональной компетенции медработников. Как известно, воздействие словом является важным моментом установления контакта медработника с пациентом, помогает успешному лечению, как сказал В. Шефнер, «словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести». Вот поэтому лейтмотивом уроков русского языка и языковой грамотности в профессиональном общении является выражение «Слово – самый главный терапевт».

Культура речи неразрывно связана с поведением медработника. Она является составной частью внешней культуры. Медицинский работник должен держаться просто, говорить ясно, спокойно, сдержанно. Среди студентов медколледжа было проведено исследование-анкетирование,

цель которого – выяснить, как влияет речь и поведение медработников на выздоровление больного. На основе исследования был сделан вывод: основные требования к речи и поведению медработника – это уважительная оценка личности пациента, открытость, эмпатичность, умение слушать, милосердие.

Таким образом, результат формирования ценностных ориентаций личности студента медицинского колледжа, будущего медицинского работника – дело не одного и даже не двух лет, но если после наших уроков студенты станут хоть немного чище, добрее душой друг к другу и окружающим людям, если понятия «долг», «честь», «совесть», «ответственность», «порядочность», «милосердие» не останутся для них фразой из книги, то такие уроки станут поистине уроками «нравственного воспитания». Тогда преподаватели медколледжа могут считать свою задачу выполненной.

УДК 378

Долгих Т.А., Дорохин С.В.

МКОУ «Центр образования №10» г. Новомосковска Тульской области

О ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ПРОЕКТОВ

Метод проектов в педагогике декларируется сейчас как одна из наиболее эффективных технологий, позволяющих развивать широкий спектр компетенций одновременно, а также прививать вкус к творчеству и исследованиям. [1] Универсальность метода проектов позволяет применять его, работая с разными возрастными категориями учащихся, на любых этапах обучения и при изучении материала любой степени сложности. Он применим к системам знаний всех без исключения учебных дисциплин.

Однако наибольшие проблемы внедрение метода проектов вызывает в преподавании предметов естественно-

математического цикла в классах гуманитарного профиля. Первая причина состоит в малом объеме учебной нагрузки, вторая – в низкой мотивации учащихся к изучению названных предметов.

Частично решить эти проблемы, на наш взгляд, поможет применение метода интегрированных проектов, в которых изучение химии, физики, биологии сочетается с изучением гуманитарных предметов, например, иностранного языка. Наиболее благодатными темами таких проектов являются биографии зарубежных ученых.

Учащиеся классов лингвистического профиля, замотивированные на глубокое изучение иностранного языка, в процессе работы на организационно-подготовительном этапе проекта получают возможность не только расширить свой лексический запас, но и ознакомиться с жизненным и научным путем того или иного ученого, что в свою очередь на следующем – поисково-исследовательском – этапе позволяет вникнуть в сущность сделанных им открытий, в свойства описанных им веществ и явлений, научиться читать формулы или химические уравнения на иностранном языке, что, пусть и опосредованно, но вызывает интерес и к изучению предметов естественно-математического цикла, а знания, добытые таким способом, становятся прочно усвоенными и осознанными.

В качестве приложения приводится один из таких проектов – англоязычный, по теме «Открытие кислорода. Интервью с Джозефом Пристли».

Методический паспорт проекта

«Открытие кислорода. Интервью с Джозефом Пристли»

Тип проекта: информационный, ролевой.

Участники: учащиеся 9-го класса.

Место в учебном процессе: темы «Кислород» (химия, 9 класс), «Британия в объективе» (английский язык, 9 класс).

Формируемые компетенции: общеучебные, исследовательские, информационные, здоровьесберегающие.

Конечный продукт: презентация в форме ролевой игры, с демонстрацией химических опытов.

Оборудование и реактивы: плакат «Опыт Д. Пристли», штатив, 4 демонстрационных пробирки, спиртовка, 3 ложечки для сжигания, пероксид водорода, диоксид марганца, уголёк, сера, красный фосфор, железная булавка, спички.

Discovering of oxygen. Interview with Joseph Priestley

Correspondent. Dear friends! In 2018 all the scientific world will celebrate 285 years from birthday of the great English chemist, physicist and philosopher-materialist Joseph Priestley. And now we have a guest one of the members of London royal society, the foreign member of Petersburg academy, the author of a lot of books, sir Joseph Priestley. Sir, you are one of the famous scientists of the 18-th century. May I ask you some questions?

Joseph Priestley. Yes, please.

Corr. When and where was you born?

J. P. I was born on 13th of march 1733 in Fieldhead.

Corr. Where did you spend your best years?

J. P. In England. I graduated Academy of clergy and worked for a long time as a priest. Then in 1794 I emigrated in the USA.

Corr. What did you win a high reputation for?

J. P. I won a high reputation for my scientific work. I opened photosynthesis, got the oxide and protoxide of nitrogen, sulphureous gas, chlorous hydrogen and the other substances.

Corr. You are the author of many books, aren't you?

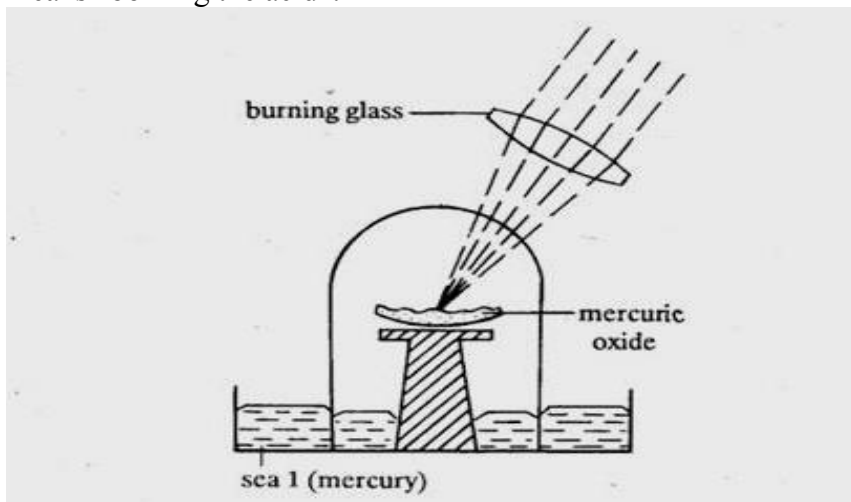
J. P. Yes, I am the author of the books "The history of the electricity", "The history and modern condition of discoveries belong to sight, light and colours".

Corr. What is the main experiment in your life?

J. P. I discovered the gas and now we call it oxygen. It was on the 1st of august 1774.

Corr. Can you say some words about this experiment, please?

J. P. Look at picture № 1. For this experiment I needed a large burning glass and mercury. Among the substances I heated with it was the red oxide of mercury. I knew that this oxide would be made by heating mercury, but I didn't expect to obtain anything from further heating of the oxide. I was surprised when the oxide after darkening in color eventually turned into mercury again and the gas was given off. I tested this gas and found that it would. But the term "oxygen" was given not by me. I am a supporter of phlogiston theory. The term "oxygen" was given by my French colleague Antoine Laurent Lavoisier, in translation it means "burning the acid".



Pic. 1. Dr. Priestley's experiment.

Corr. What are the main advantages of this gas?

J. P. All substances burn in it more brilliantly than in air and it supports life.

Corr. What is the equation of this reaction?

J. P. $2\text{HgO} \rightarrow 2\text{Hg} + \text{O}_2\uparrow$ (Oxide of mercury gives mercury and oxygen).

Corr. Can you repeat your experiment for our audience?

J.P. No. Nowadays mercury and its combinations are forbidden at school. We can also get oxygen by heating potassium permanganate according to this equation:

$2\text{KMnO}_4 \rightarrow \text{K}_2\text{MnO}_4 + \text{MnO}_2 + \text{O}_2\uparrow$ (Potassium permanganate gives potassium manganate, manganese dioxide and oxygen).

But this substance is precursor of drugs. I can show another experiment of getting oxygen (*demonstration of experiment*). I take 4 test-tube with 7 ml of hydrogen peroxide and add a few manganese dioxide as a catalyzer. The equation of this reaction is

$2\text{H}_2\text{O}_2 \rightarrow 2\text{H}_2\text{O} + \text{O}_2\uparrow$ (Hydrogen peroxide gives water and oxygen).

We see a colorless and odorless gas – this is oxygen. If we want to prove it, take the small burning coal and fall it in this test-tube. It burns more brilliantly. The equation of this reaction is

$\text{C} + \text{O}_2 \rightarrow \text{CO}_2$ (Carbon plus oxygen give carbon dioxide).

Another substances burn more brilliantly too in oxygen. Like as sulfur, red phosphorus and iron.

The equations of these reactions are:

$\text{S} + \text{O}_2 \rightarrow \text{SO}_2$ (Sulfur plus oxygen give sulphureous gas);

$4\text{P} + 5\text{O}_2 \rightarrow 2\text{P}_2\text{O}_5$ (Phosphorus plus oxygen give phosphorus pentoxide);

$3\text{Fe} + 2\text{O}_2 \rightarrow \text{Fe}_3\text{O}_4$ (Iron plus oxygen give magnetic oxide of iron).

Corr. Thank you for your interesting conversation, sir.

Перевод. Открытие кислорода. Интервью с Джозефом Пристли

Корреспондент. Дорогие друзья! В 2018-м году весь научный мир отметит 285 лет со дня рождения великого английского химика, физика и философа-материалиста Джозефа Пристли. И сегодня у нас в гостях один из членов Лондонского королевского общества, иностранный член Петербургской академии, автор множества книг, сэр Джозеф

Пристли. Сэр, вы – один из известнейших учёных 18-го века. Могу я задать вам несколько вопросов?

Д. Пристли. Да, пожалуйста.

К. Когда и где вы родились?

Д.П. Я родился 13 марта 1733 года в Филдхее.

К. Где прошли ваши лучшие годы?

Д.П. В Англии. Я окончил духовную академию и долгое время работал священником. Затем, в 1794-м году, я эмигрировал в США.

К. Но что принесло вам наибольшую известность?

Д.П. Наибольшую известность я получил благодаря своей научной деятельности. Я открыл фотосинтез, получил окись и закись азота, сернистый газ, хлороводород и другие вещества.

К. Вы еще и автор нескольких книг, не так ли?

Д.П. Да, я – автор книг «История электричества», «История и современное состояние открытий, относящихся к зрению, свету и цветам».

К. А что же стало главным экспериментом вашей жизни?

Д.П. Я открыл газ, который теперь мы называем кислородом. Это было 1-го августа 1774 года.

К. Скажите, пожалуйста, несколько слов об этом опыте.

Д.П. Посмотрите на рисунок № 1. Для этого эксперимента мне понадобилась большая линза и ртуть. Среди веществ, которые я нагревал, была и красный оксид ртути. Я знал, что этот оксид можно получить путем нагревания ртути, но не ожидал, что можно получить что-то еще, нагревая этот оксид. Я был удивлен, когда оксид опять превратился в ртуть и выделился газ. Я исследовал этот газ и доказал его наличие. Но термин «кислород» был дан не мною. Я являюсь сторонником флогистонной теории. Термин «кислород» был дан моим французским коллегой Антуаном Лораном Лавуазье, в переводе он означает «рождающий кислоту».

К. И в чем же главное преимущество этого газа?

Д.П. Все вещества сгорают в нем более ярко, и он поддерживает жизнь.

К. Каково уравнение этой реакции?

Д.П. $2\text{HgO} \rightarrow 2\text{Hg} + \text{O}_2\uparrow$ (Оксид ртути разлагается на ртуть и кислород).

К. Вы можете повторить ваш эксперимент для наших зрителей?

Д.П. Нет. Сейчас ртуть и ее соединения запрещены в школе. Мы можем так же получить кислород нагреванием перманганата калия согласно этому уравнению:

$2\text{KMnO}_4 \rightarrow \text{K}_2\text{MnO}_4 + \text{MnO}_2 + \text{O}_2\uparrow$ (Перманганат калия разлагается на манганат калия, диоксид марганца и кислород).

Но это вещество является прекурсором наркотических веществ. Я могу показать другой опыт по получению кислорода (*демонстрация эксперимента*). Беру четыре пробирки с семью миллилитрами пероксида водорода и добавляю немного диоксида марганца в качестве катализатора. Уравнение этой реакции получения кислорода

$2\text{H}_2\text{O}_2 \rightarrow 2\text{H}_2\text{O} + \text{O}_2\uparrow$ (Пероксид водорода разлагается на воду и кислород).

Мы видим выделение газа без цвета и запаха – это и есть кислород. Чтобы проверить это, возьмем тлеющий уголек и опустим в эту пробирку. Он загорится более ярко.

Уравнение этой реакции

$\text{C} + \text{O}_2 \rightarrow \text{CO}_2$ (Углерод плюс кислород получается диоксид углерода).

Другие вещества так же сгорают в кислороде более ярко. Такие как сера, красный фосфор и железо.

Вот уравнения этих реакций:

$\text{S} + \text{O}_2 \rightarrow \text{SO}_2$ (Сера плюс кислород получается сернистый газ);

$4\text{P} + 5\text{O}_2 \rightarrow 2\text{P}_2\text{O}_5$ (Фосфор плюс кислород получается пентоксид фосфора);

$3\text{Fe} + 2\text{O}_2 \rightarrow \text{Fe}_3\text{O}_4$ (Железо плюс кислород получается железная окалина).

К. Спасибо, сэр, за интересную беседу!

Литература

1. Проектная технология на уроках естественно-научных предметов (Методические рекомендации)/ Бокарева О.В., Булгакова О.Ю., Дорохин С.В. и др. Новомосковск: Издательская лаборатория МОУДО «Информационно-методический центр, 2008. 30 с.
2. Тяглова Е.В. Исследовательская деятельность обучающихся по химии. М.: Глобус, 2007. 224 с.
3. Дорохин С.В., Новикова С.Н. Организация непрерывного образования учителя химии в условиях малого города / Методологические и методические проблемы подготовки учителя химии на современном этапе: материалы Международной научно-практической конференции. Липецк: ГОУ ВПО «ЛГПУ», 2008. 264 с.
4. Харламов Ю.А. Физики. Библиографический справочник. М.: Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1983. 400 с.
5. Карякин Ю.В. Чистые химические реактивы. М. – Л.: ГХИ, 1947. – 574 с.

УДК 378

Иванова Е.В.

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное
учреждение «Средняя общеобразовательная школа №20»,
г. Новомосковск*

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ УСПЕХА НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

В настоящее время учитель решает очень сложные задачи переосмысления своего педагогического опыта, ищет ответ на вопрос «Как обучать в новых условиях?» Школа становится не столько источником информации, сколько учит учиться. Как сделать, чтобы ученик сам добывал знания,

применял активные формы познания? Необходимо мотивировать, заинтересовать учащихся. В.А. Сухомлинский говорил: «Интерес дела есть только там, где есть вдохновение, рождающееся от успеха». Чтобы ребенок поверил в себя, в собственные силы, надо создать ситуацию успеха. Успех в любом труде – это и «условие становления личности человека», и «внутренний комфорт, радостный настрой, когда дело спорится» [Лысенкова С.Н., С. 98]

Под ситуацией успеха следует понимать субъективное переживание удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной деятельности. Существуют несколько приемов создания ситуаций успеха:

1. Снятие страха помогает преодолеть неуверенность в собственных силах, робость, боязнь самого дела и оценки окружающих. Настроить учащихся на необходимый позитивный лад педагог может следующими фразами: «Люди учатся на своих ошибках и находят другие способы решения». «Контрольная работа довольно легкая, этот материал мы с вами проходили».

2. Приём авансирования успешного результата помогает ученику обрести веру в то, что он справится с поставленной задачей. Уверенность в успехе ребенка можно выражать фразами: «У тебя обязательно получится». «Я даже не сомневаюсь в успешном результате».

3. Педагогу следует показывать ребенку то, ради чего совершается та или иная деятельность: «Без твоей помощи твоим товарищам не справиться...»

4. Персональную исключительность можно подчеркнуть фразами: «Только тебе я и могу доверить...» «Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой...».

5. Для того чтобы увидеть результат деятельности, необходима мобилизация активности. К выполнению конкретных действий побуждают следующие высказывания: «Нам уже не терпится начать работу...». «Так хочется поскорее увидеть...».

6. Если результат работы невысок, необходимо подчеркнуть индивидуальные успехи ребенка: «Тебе особенно удалось это объяснение». «Больше всего мне в твоей работе понравилось...».

Названные приемы помогают эмоционально подкрепить уверенность учащихся в своих силах, поверить в успех.

Образование – великая ценность, «знание есть сила, позволяющая человеку выстраивать свое счастье» [Щуркова Н.Е., С. 43], свое будущее. Какие существуют технологии для повышения успешного образования ученика?

Технология дифференцированного обучения

При изучении нового материала можно создавать в классе группы, условно разделив их на «сильных», «средних» и «слабых» учащихся. Учитель объясняет новый материал для всего класса, затем предоставляет возможность группе сильных учеников проявить свои творческие способности в ходе выполнения самостоятельного задания на применение изученного материала.

Вторая и третья группа продолжают работать под руководством учителя, после чего средние ученики также получают задание с элементами творчества. Учитель имеет возможность поработать с группой слабых учеников и осуществляет усиленное закрепление материала на основе возврата к изученному, используя большое количество примеров и упражнений. Можно предложить детям образцы выполнения заданий, опорные схемы и алгоритмы действий. При такой форме организации деятельности каждый ученик имеет возможность работать в меру своих способностей, не теряет интереса к предмету, переживает успех от осуществляемой деятельности.

Работа в группах

Созданию ситуации успеха также способствует использование в образовательном процессе коллективных форм обучения. В данном случае действует принцип «Одна голова хорошо, а две лучше». Выполняя работу в паре

постоянного или сменного состава, в группе, дети получают возможность справиться с заданием успешно. Кроме того, введение в урок коллективных форм обучения позволяет педагогу оживить занятие, учитель предоставляет возможность реализации коммуникативных потребностей учеников. При организации учебного занятия целесообразно использовать следующие формы коллективной учебной работы: работа в парах постоянного и сменного состава, работа в микрогруппах (тройках, четверках), работа в группах (по 5-7 человек)

Особый интерес вызывает работа в парах сменного состава, когда дети одного варианта передвигаются по ряду: ученики с первой парты – на последнюю, остальные двигаются всегда на место вперед, а второго варианта – остаются на своем месте. Так каждый раз состав пар меняется.

Технология исследовательской деятельности

Опыт работы показывает, что большие возможности для развития талантливых детей, их мышления и творческих способностей предоставляет исследовательская деятельность. Иными словами, главное – не просто передать знания, а сформировать и развить познавательный интерес у детей, умения и навыки по самостоятельному поиску и анализу информации. Педагог в совместной деятельности с учащимися проявляется в первую очередь даже не как самый знающий и умный наставник, а творческий участник процесса. Исследовательская работа должна быть интересна и ученику, и самому учителю. Только при этих условиях она эффективна.

В нашей школе создан литературно-краеведческий кабинет. В нем собраны материалы о писателях-новомосковцах. С исследовательскими работами на литературно-краеведческую тему дети выступают на школьной научно-практической конференции «Путь к успеху». Ежегодно (в течение девяти лет) юные

исследователи принимают участие в областных литературно-краеведческих чтениях. На суд слушателей они представляют исследовательские работы, связанные с жизнью и творчеством новомосковских писателей и поэтов. Это помогает в воспитании учащихся, в привитии детям чувства любви к своей малой Родине. Работы детей публикуются в городских, областных и Всероссийских изданиях.

В процессе исследования у школьников развиваются самостоятельность, инициатива, настойчивость в достижении цели и творчество. Исследовательской деятельностью может успешно заниматься любой любознательный ученик, который ищет ответы на интересующие его вопросы.

Проектная технология

Использование проектной технологии в обучении школьников также способствует созданию ситуации успеха. Развивается активная позиция ученика, его самостоятельность, инициативность. Совершенствуется умение работать в коллективе, проявляются коммуникативные способности. Вследствие этого повышается уверенность обучающихся в себе, формируется мотивация деятельности.

Наша школа активно участвовала в региональном социально-педагогическом проекте «Пространство детства: современность и будущее».

«Школьные новости». Так назвали мы наш проект, который осуществляли дети, полюбившие литературное творчество и журналистику. Мы побывали в детской студии телевидения, в телекомпании «Новомосковск», в школах города, где уже функционирует школьное телевидение. Продукт проекта – «ШИК» (Школьный Информационный Канал), который включает в себя школьное телевидение, школьные газеты «Читай-ка» и «Маленькая страна» и школьное радио. Учащиеся, занимавшиеся в кружке «Основы журналистики», поступают в престижные вузы, становятся профессиональными журналистами.

Технология «Портфолио ученика»

В нашей обычной общеобразовательной школе ученик может не блистать в учебе, но он может проявить себя во внеурочной деятельности. «До тех пор, пока в школе основным предметом является «успеваемость» ребенка, но не жизнь ребенка, все многочисленные акции и усилия педагогов не могут содействовать счастью жизни ребенка». [Щуркова Н.Е., С. 132]

Найти свое призвание помогает поиск самого себя. В этом трудном процессе важную роль играет успех, удовлетворение от хорошо сделанного дела, которое может измеряться Дипломами и Грамотами. Диплом победителя окрыляет.

Выразительное чтение. Что оно дает ребенку? Пополняется словарь, совершенствуется культура речи, интонационный строй. Современный школьник должен не только уметь читать и воспроизводить прочитанное, но и обладать актерскими способностями, умением вживаться в образ, передавать мысли, чувства, переживания героев. Для развития выразительной стороны речи необходимо создание условий, в которых ребенок может проявить свои эмоции, причем не только в обычном разговоре, но и публично, не стесняясь посторонних слушателей. Самый короткий путь эмоциональной раскрепощенности ребенка и снятия зажатости – это театральная деятельность. Дети, занимающиеся выразительным чтением, всегда побеждают как в школьных конкурсах чтецов, так и в конкурсах муниципального уровня.

Развивающие технологии

Творческая ступень на лестнице успеха – это высшее достижение ученика. Потребность в творчестве и сама творческая деятельность доставляют минуты удовлетворения. Созидательная деятельность может подарить человеку минуты счастья. («Я создал то, чего на земле не существовало!» [Щуркова Н.Е., С. 58]) Учащимся надо дать

возможность «творить», пусть неумело, с ошибками, но создавать что-то самостоятельно.

Встречи с интересными людьми (писателями и поэтами Новомосковска) пробуждают в детях творческое начало. Они сами пробуют писать стихи, участвуют в поэтических конкурсах. Творческие работы, которые создают учащиеся, несомненно, развивают их способности. На уроках развития речи и во внеурочное время вместе с детьми пишем сочинения, рассказы и все лучшие работы публикуем в школьной газете «Читай-ка». Если работа имеет признание, повышается самооценка ребенка, растет желание сочинять.

В 2010 и 2013 годах были выпущены сборники детских стихов «Мы рождены для вдохновенья». Детское творчество публикуется в городском сборнике НЛЮ («Новомосковское литературное объединение»). Исследовательские работы, с которыми учащиеся выступают на школьных, городских и областных конференциях, публикуются в различных изданиях. В тульском издательстве вышел сборник творческих работ Денисовой Анастасии «Навстречу мечте». Творчество детей отмечается дипломами различных конкурсов.

Пробудить заложенное в каждом ребенке творческое начало, научить трудиться, помочь понять и найти себя для радостной, счастливой будущей жизни – к этому стремлюсь в меру своих сил и способностей.

У успеха есть обратная сторона, та, которую народная мудрость именует медными трубами славы. Погружая детей в ситуацию успеха, напоминаю: умей быть вторым, умей быть последним, падать и подниматься – очень важное умение для человека, умей радоваться успехам других. Кроме того, стараюсь никого не выделять, не причислять к категории «любимчиков». Хвалю только за конкретное дело. Без этого мы воспитаем не счастливого и успешного человека, а несчастного перфекциониста, вечно голодного и ищущего славы.

Пережив радость общения с товарищами, «испытыв... гордость за общее школьное дело, человек приходит к

выводу, что жизнь прекрасна, что можно квалифицировать его жизнь как жизнь счастливую» [Щуркова Н.Е., С. 28] «Если удастся развить такого рода счастливое ощущение жизни, можно считать, что предопределил духовное становление личности» [Щуркова Н.Е., С. 59] Задача сегодняшнего дня: организовать обучение так, чтобы всем было интересно, чтобы слабый на сегодняшний день тянулся к уровню среднего, средний – к уровню сильного, а сильный стремился к совершенствованию.

Литература

1. Гуляков Е.Н. Новые педагогические технологии: развитие художественного мышления и речи на уроках литературы. – М.: Дрофа, 2007.
2. Чудакова М.О. Литература в школе: читаем или проходим?: Книга для учителя. – М.: Время, 2014.
3. Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. Воспитание счастьем, счастье воспитания. Педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
4. Педагогический поиск. Антология передового опыта педагогов. / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1989.

УДК 159.9

Канда Джозефат Луаингомба, Шатрова Т.И.

*Российский химико-технологический университет имени
Д.И. Менделеева (Новомосковский институт),
г. Новомосковск*

ОБРАЗОВАНИЕ В АФРИКЕ

Традиционное образование в Африке предполагало подготовку детей к африканским реалиям и жизни в африканском обществе. Обучение в доколониальной Африке включало игры, танцы, пение, рисование, церемонии и ритуалы. Обучением занимались старшие. Каждый член общества вносил свой вклад в образование ребёнка. Девочки и мальчики обучались отдельно, чтобы усвоить систему

надлежащего ролевого поведения. Апогеем обучения были ритуалы перехода, символизирующие окончание детской жизни и начало взрослой.

В постколониальный период власти африканских стран стали уделять большое внимание образованию. Было учреждено большое количество университетов, хотя денег на их развитие и поддержку было очень мало, а местами не было вообще. Тем не менее, университеты были и сейчас остаются переполненными. Это часто вынуждает преподавателей читать лекции посменно, по вечерам и выходным. Но из-за низкой оплаты труда в вузах наблюдается утечка кадров. Кроме отсутствия необходимого финансирования другими проблемами африканских университетов являются неурегулированная система степеней и несправедливость в системе карьерного продвижения преподавательского состава, которые не всегда базируются на профессиональных заслугах. Это часто вызывает протесты и забастовки преподавателей.

Несмотря на то, что большинство африканских стран обрело независимость около 50 лет назад, проблемы с образованием сохраняются очень большие. Обязательное начальное образование введено лишь в немногих странах. Еще хуже обстоит дело со средним образованием. В большинстве африканских стран среднее образование получают только 4 или 5 процентов молодых людей, соответствующей возрастной группы. В большинстве африканских стран менее 1 процента молодежи, соответствующей возрастной группы, посещает учреждения высшего образования, тогда как в индустриальных странах этот показатель составляет 25-75 процентов. Более того, молодые африканцы, ставшие студентами, очень редко специализируются в области науки и техники.

Именно на основе осознания этих фактов мы должны пересмотреть связи между, с одной стороны, образованием и экономическим развитием и, с другой, образованием и универсальными культурными ценностями. Необходимо

четко определить понятие «развитие». Сейчас африканская стратегия развития почти исключительно опирается на структурное выравнивание, хотя оно является крайне узким и экономически ограниченным определением, так как не учитывает таких исключительно важных факторов, как уровень развития человеческих ресурсов страны и степень разнообразия и индустриализации ее экономики.

Важно также по-новому определить термин образования и устранить несовершенные образовательные системы и структуры. Образование должно служить конкретной цели, а определить эту цель должны африканцы. Если образование является ключом к экономическому развитию, то не менее важную роль оно играет и в определении ценностей, которые завтра превратят Африку в объединенный, динамично развивающийся и направленный в будущее континент. Африка не сможет определить, какой тип образования лучше отвечает потребностям развития до тех пор, пока она четко не установит цели развития.

Я считаю, что образование в Африке – это абсолютно необходимый элемент для населения. Такой же важный, как для жителей всего мира.

УДК 378

Константинова Л.А., Захарова Н.Н.

Тульский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В современных условиях основной проблемой обучения становится не столько поиск путей, позволяющих человеку усвоить огромный и постоянно увеличивающийся объем знаний, сколько получение, создание и производство нового знания. Образование приобретает креативную ориентацию, которая определяет и новые задачи, стоящие перед ним, в число которых входят следующие:

– формирование нового менталитета, базирующегося на убеждении, что образование не только потребляет и тиражирует знания, но и, самое главное, производит новое знание и информацию;

– создание новых видов когнитивной методологии, позволяющей преодолевать психологические барьеры мышления, развивать способность к абстрактному мышлению и за счет этого в процессе обучения формировать продуктивные подходы, стимулирующие создание новых знаний;

– создание новой образовательной среды, которая позволила бы человеку получать качественное образование в любое время, в любом месте, на протяжении всей жизни.

Границы курса «Русский язык и культура речи» не позволяют расширять тематические рамки до бесконечности, т.е. осуществлять горизонтальное увеличение курса. Перед преподавателем данной дисциплины стоит проблема интенсификации процесса обучения за счет использования новых технологий преподавания языка, в том числе таких, которые позволяют значительно увеличить долю самостоятельной работы учащихся. В условиях реализации требований ФГОС наряду с традиционными наиболее актуальными становятся такие технологии, как информационно-коммуникационная, проектная, модульная, групповая, технология развития критического мышления, технологии уровневой дифференциации. Педагогическая технология представляет собой систему приемов взаимодействия педагога и учащегося (педагогической деятельности), которая обеспечивает необходимую эффективность учебно-воспитательного процесса.

Остановимся подробнее на возможности использования проектной технологии в преподавании русского языка в вузе. Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. С самого своего возникновения в педагогических научных разработках

в США он тесным образом связан с идеями гуманистического направления в образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком. В основе этого метода была установка на какую-либо проблему, вызывающую интерес у учащихся и требующую для своего решения приложения теоретических знаний в практической области.

В современной российской школе проектная система обучения начала возрождаться в 1980-х – 90-х годах, в связи с реформированием школьного образования, демократизацией отношений между учителем и учениками, поиском активных форм познавательной деятельности школьников.

Таким образом, проектная технология предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Цель технологии – стимулировать интерес учащихся к проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и предусматривающим решение этих проблем через проектную деятельность.

Овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач.

Необходимо обратить внимание на социальную ситуацию, в которой происходит преподавание русского языка и культуры речи: агрессивное вторжение в литературный язык внешних и внутренних заимствований, расширение зоны влияния интержаргона, ослабление позиций художественной литературы как эталона языкового употребления, значительное “опрошение” публичной речи, отсутствие мотивации к изучению образцового литературного языка. В этой ситуации преподавание русского языка не должно носить только информационно-тренинговый

характер, когда обучение нормам уподобляется правилам дорожного движения: обучаемый должен лишь неукоснительно следовать по предписанному пути “жестких” норм с незначительной возможностью вариативных ответвлений.

В последние годы формируется *личностно-ориентированный* подход, связывающий обучение родному языку не только и не столько с развитием логико-мыслительных феноменов, сколько с формированием духовного, нравственного мира учащегося, языковой интуиции, осознанности в употреблении правил как алгоритмов действия (работы В.В. Бабайцевой, С.И. Львовой, Е.Н. Пузанковой и др.). Проблемное обучение способствует не только приобретению учащимися необходимой системы знаний, умений и навыков, но и достижению высокого уровня их умственного развития, формированию у них способности к самостоятельному добыванию знаний путем собственной творческой деятельности; развивает интерес к учебному труду; обеспечивает прочные результаты обучения.

Преподаватель русского языка должен организовать *поисковую деятельность* учащихся, в ходе которой происходит активное знакомство с реальным функционированием русского языка, работа со словарями и справочниками, служащими компасами в исследовании качественных характеристик речи, выявление проблемных зон в речи носителей русского языка. Учащемуся необходимо предоставить возможность стать исследователем родного языка, т.к. при ясно осознаваемой исследовательской цели учащийся сам ставит перед собой поисковую задачу – обнаружить определенные закономерности в употреблении языковых единиц и причины отклонений от литературных норм, изучить языковое явление в его связи с культурой, мышлением современного носителя языка.

Познавательная мотивация учения предполагает создание четкой целевой установки, включающей в себя

непосредственные и более отдаленные цели (четкое понимание студентами целей своего учения, в большей мере влияет на его эффективность, чем способности студентов), указание на значимость данного учебного материала для будущей профессиональной деятельности. Акцент в деятельности студента смещается с учебной информации на практическую деятельность, а учебная информация, становясь ориентировочной основой, отражает в сознании студента мир профессии.

Проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую работу, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Именно проектная деятельность как одна из форм учебной деятельности способна, по мнению современных отечественных и зарубежных дидактов, сделать учебный процесс лично значимым, в котором он сможет полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои исследовательские способности, креативность, самостоятельность. В процессе проектной работы ответственность за обучение возлагается на самого ученика как индивида и как члена проектной группы. Применение проектной методики повышает интерес учащихся к изучению языка путем развития внутренней мотивации.

Нам хотелось бы представить собственный методический опыт – конкурс исследовательских проектов. Для проведения каждого проекта студенческая группа разбивается на 5 исследовательских групп, в каждой из которых выбирается руководитель проекта. Руководитель группы оценивает степень участия каждого в эксперименте. Все материалы сдаются вместе с отчетом о проведенном исследовании. Помимо этого, один из членов исследовательской группы выступает на семинаре с докладом о результатах проекта.

Последовательность этапов проведения проекта

I этап. Выбор темы проекта, определение его цели и задач, разработка реализации плана идеи, формирование микрогрупп. Деятельность преподавателя включает: формирование мотивации участников, консультирование по выбору тематики и жанра проекта, помощь в подборке необходимых материалов, выработка критериев оценки деятельности каждого участника на всех этапах.

II этап. Работа со словарными источниками. На данном этапе происходит самостоятельное ознакомление со словарными статьями, что расширяет и углубляет языковые знания участников проекта, формирует готовность самостоятельного поиска языковой информации, что играет значительную роль в будущей профессиональной деятельности. Вместе с этим целевая установка на работу с респондентами – носителями русского языка меняет и мотивационную базу учащегося, поскольку в данном проекте он выступает не учеником, а экспертом-лингвистом.

III этап. Поисковый. Сбор, анализ и систематизация собранной информации, запись интервью, обсуждение собранного материала в микрогруппах, выдвижение и проверка гипотезы. Деятельность преподавателя включает: регулярное консультирование по содержанию проекта, помощь в систематизации и обработке материала, консультация по оформлению проекта, отслеживание деятельности каждого ученика, оценка.

В ходе подготовки к опросу и в процессе проведения исследования учащиеся проходят 5 фаз развития критического мышления:

1. Мотивационная – побуждение к работе с новой информацией, пробуждение интереса к теме, к дальнейшему расширению информационного поля
2. Информационная – вызов «на поверхность» имеющихся знаний по теме
3. Коммуникационная – бесконфликтный обмен мнениями с респондентами – носителями русского языка.

4. Систематизационная – классификация полученной информации по категориям знания

5. Рефлексивно-оценочная – соотнесение новой информации и имеющихся знаний, подведение итогов исследования, проведения анализа статистических данных, осмысление причин тенденций изменения русского языка, выработка собственной позиции.

IV этап. Итоговый. Оформление отчёта в виде доклада и презентации. Рефлексия. Оценка своей деятельности. «Что дала мне работа над проектом?» Оценивание каждого участника проекта.

Учащимся предлагается несколько исследовательских пакетов:

1. Проект «Орфоэпический». Из школьного орфоэпического словаря (минисловаря учебного пособия «Культура речи») выбираются 6 списков слов, трудных с точки зрения произношения. Данный список слов без указания ударения предъявляется каждым членом проектной группы 5-10 респондентам, которым предлагается поставить ударения в указанных словах. На каждом списке фиксируется возраст, профессия и образование респондента. Участники проекта совместно анализируют все отклонения от норм, проводят статистический анализ частотности ошибок, обобщают результаты, называют причины орфоэпических нарушений речи. Один из членов группы выступает на семинаре с сообщением о проведенном исследовании

2. Проект «Грамматический». Составляются списки грамматических форм слов прил. 1, в которых даются два варианта формы слова – правильный и неправильный, или литературный и разговорный, а также на основе словаря создаются ключи ответов. Данный список слов предъявляется респондентам, которым предлагается выбрать правильный вариант грамматической формы указанных слов. На каждом ответе фиксируется возраст, профессия, образование респондента. Сведения собираются вместе, анализируются и

обобщаются членами исследовательской группы. На основе проведенного анализа готовится сообщение о типичных грамматичных ошибках туляков, называются возможные причины.

Темы: форма множественного числа именительного падежа имен существительных мужского рода, формы множественного числа родительного падежа им. существительных, несклоняемые существительные, синтаксические нормы в образовании словосочетаний.

3. Проект «Фразеологический 1». Каждый участник группы предлагает респондентам указать значения русских фразеологизмов (прил. 2). Члены исследовательской группы составляют образцовый список значений данных фразеологизмов, руководствуясь словарными данными. Проводится анализ полученных данных, сравниваются значения словарные и «экспериментальные», определяются случаи расхождения.

4. Проект «Фразеологический 2». Каждый участник группы предлагает респондентам указать значения новых русских фразеологизмов (прил. 2). Члены исследовательской группы составляют образцовый список значений данных фразеологизмов, руководствуясь словарными данными. Проводится анализ полученных данных, оценивается степень знакомства с новой фразеологией и активности употребления стилистически неоднородной постперестроечной фразеологии.

5. Проект «Лексический». Участники данного проекта предлагают респондентам определить значение новой лексически неоднородной лексики, степень актуальности и допустимости ее использования в речи туляков см. прил. 3.

6. Проект «Молодежный сленг». Члены исследовательской группы собирают все арготические единицы, которые они услышали в речи своих знакомых в течение 2 месяцев. Каждый из членов группы составляет

список из двадцати слов с их употреблением в предложении, описывается значение каждой единицы с использованием данных словарей. Слова тематически группируются. На основе проведенного анализа готовится сообщение о молодежном арго на примере речи тульской молодежи.

Таким образом, проектная методика:

1) предполагает активное включение в реальную деятельность;

2) организует коммуникативно-познавательную, исследовательскую деятельность учащихся вне рамок учебного занятия;

3) характеризуется высокой коммуникативностью, поскольку при проведении проектной деятельности происходит активное и плодотворное общение участников с респондентами – носителями русского языка разных возрастных и профессиональных групп;

4) формирует различные виды компетенций:

– языковую (владение орфоэпическими, лексическими, грамматическими, стилистическими нормами современного русского литературного языка);

– лингвистическую (овладение базовыми языковедческими понятиями – норма, вариантность, орфоэпия, лексическое и фразеологическое значение, лексическая и грамматическая сочетаемость и т.д., умениями работать со словарным аппаратом, различными методами лингвистического анализа языкового материала);

– психолого-деятельностную (овладение умениями работать в группе, строить целеполагающую деятельность на основе распределения ролевых позиций с учетом личностных характеристик участников проекта, правильно оценивать результаты совместной деятельности).

– профессиональную (овладение умениями поисково-исследовательской деятельности, принципами и способами организации благожелательной, взаимовыгодной и эффективной коммуникации с представителями разных

социальных групп, умений анализировать проблемную ситуацию и вырабатывать собственную позицию и умения продуцировать собственное высказывание аналитического типа).

Прил. 1

ГРАММАТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ

1. Подчеркните правильную форму множественного числа именительного падежа имени существительного в следующем списке:

2. Подчеркните правильную форму

Аптекари	Аптекаря	Кремы	Крема
Байкеры	Байкера	Конструкторы	Конструктора
Бамперы	Бампера	Кондукторы	Кондуктора
Борты	Борта	Лекторы	Лектора
Бункеры	Бункера	Мастеры	Мастера
Бухгалтеры	Бухгалтера	Месяцы	Месяца

множественного числа родительного падежа имени существительного в следующем списке:

Абрикос	Абрикосов	Ласт	Ластов
Абхаз	Абхазов	Лезгин	Лезгинов
Алеут	Алеутов	Лекал	Лекалов
Апельсин	Апельсинов	Лоджий	Лоджиев
Банан	Бананов	Макарон	Макаронов

3. Определите род существительного.

Слова	Средний род	Мужской род	Женский род
Авокадо			
Азу			
Алиби			
Альма-матер			
Антресоль			

Прил. 2

Фразеологический проект 1

1. Укажите значение следующих фразеологизмов. Сделайте следующие пометы: говорится

с одобрением / неодобрением / презрением / неуважением / уважением.

<u>Характер человека</u>	<u>Чувство-отношение</u>
Голыми руками не возьмёшь Губа не дура Далеко пойти Душа нараспашку Семь пятниц на неделе	Как с гуся вода– По барабану По душе Носить на руках Носиться как с писаной торбой

Фразеологический проект «Фразеология перестройки и постперестроечного периода»

1. Укажите значение следующих фразеологизмов. Сделайте следующие пометы: говорится с одобрением / неодобрением / презрением / неуважением / уважением.

А.	Б.
1. Новые русские 2. Белые воротнички 3. Акулы пера 4. Мажорная курица 5. Кавэ-гёл	1. Гнать волну 2. Крыша едет 3. Послать тайгу пылесосить 4. Раскачивать лодку 5. Перекрыть кислород

Прил. 3

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ

1. Укажите значение следующих слов. Сделайте следующие пометы: 1) знаю и употребляю; 2) знаю, но не употребляю; 3) не знаю.

А.	Б.
1. А мне фиолетово. 2. Это шоколадно! 3. Мачо 4. Лохануться 5. Вамп	1. Гастарбайтер 2. Гешефт 3. Диаспора 4. Гомо советикус 5. Толерантность

УДК 37(073)

Кузьмина И.М.

Барановичский государственный университет

г. Барановичи, Республика Беларусь

**ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПРАКТИКОВ К
ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Инклюзивное образование – новое направление в образовательной практике Республики Беларусь. Переход к инклюзивному образованию, прежде всего, связан с готовностью школы, как институционального явления, меняться. Отметим, что эти изменения не должны быть спонтанными. Как свидетельствует накопленный в зарубежной педагогике опыт, к самым сложным из них следует отнести изменения в сознании всех субъектов инклюзивной школы. Поэтому на этапе внедрения инклюзии в учреждения образования необходимо отчётливо понимать, какие условия и направления в работе по подготовке педагогов-практиков обеспечат эффективность реализации этого актуального новшества и позволят избежать перекосов и срывов в его реализации.

По мнению директора Института проблем инклюзивного образования С.В. Алёхиной (г. Москва), «внедрение инклюзивного образования сталкивается, главным образом, с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространённые стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, а также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования» [1, с. 7].

Очевидно, что школа должна измениться для того, чтобы быть ориентированной на всех её участников, в том числе детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и особенностями психофизического развития (ОПФР). Поэтому в каждом учреждении образования должны быть определены и созданы условия, необходимые для эффективности процесса инклюзии.

Дефиниция «условия инклюзивного образования» директором Института инклюзивного образования (г. Минск) В.В. Хитрюк понимается как многофакторное явление, «влекущее за собой изменения общественного сознания, ценностных установок, и, наконец, изменения и организационных основ, и содержания самой профессионально-педагогической деятельности» [6, с. 58].

Анализ научных источников по изучаемой проблеме позволяет обозначить ряд условий, которые призваны обеспечить переход к созданию инклюзивной образовательной среды и продуктивность её деятельности в последующем.

1. *Принятие принципов инклюзии педагогическим сообществом*, сформулированных в Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, принятой на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями в Испании в 1994 году.

2. *Наличие и исполнение законов и нормативных актов, регламентирующих осуществление инклюзивного образования.*

Зарубежный опыт свидетельствует, что внедрение инклюзии в систему образования – не одномоментное явление. Это достаточно длительный процесс, который предполагает участие в нём всех его субъектов: педагогов, обучающихся, родителей, обслуживающего персонала, общества. Каждый из них должен знать нормативные документы международного, республиканского и

регионального уровня, регламентирующие осуществление инклюзивного образования, и руководствоваться ими на практике.

3. Наличие в учреждении образования универсальной безбарьерной среды.

Любое учреждение образования представляет собой образовательную среду, которая должна быть для всех её субъектов удобной и комфортной, доступной и безопасной, т.е. иметь универсальный дизайн. Основной задачей универсального дизайна является создание безбарьерной среды, которая может быть использована всеми людьми, вне зависимости от их возраста, особенностей и возможностей.

4. Достаточное финансирование деятельности образовательных учреждений.

Исполнение законодательных актов по реализации инклюзивных процессов на должном уровне должно обеспечиваться наличием достаточного и регулярного финансирования со стороны государства.

5. Преемственность в работе учреждений образования разных ступеней инклюзивной вертикали, а также в работе педагогов общеобразовательных и специальных учреждений образования.

Инклюзивное образование должно быть организовано и взаимосвязано на разных его этапах: в учреждениях дошкольного образования, в общеобразовательных школах, средних специальных и профессиональных учреждениях, в учреждениях высшего образования. Специальное и инклюзивное образование не должны противопоставляться, а должны «сосуществовать и гармонично дополнять друг друга» [2, с. 61].

6. Психологическая готовность всех субъектов инклюзивной школы.

Поскольку процесс перехода к инклюзии касается всех субъектов образовательного процесса (детей с ООП и ОПФР и их родителей, нормально развивающихся детей и их семей,

администрации, педагогических работников и других сотрудников образовательного пространства, общества), они должны быть психологически подготовленными к деятельности и взаимодействию в данном процессе.

7. *Организация комплексного психолого-педагогического сопровождения.*

Деятельность группы сопровождения «особого» ребёнка направлена на выявление особых образовательных потребностей, разработки индивидуальной образовательной программы и контроля её выполнения и результативности. Среди членов группы сопровождения следует распределить зоны ответственности, а также обозначить систему и правила взаимодействия педагога и специалистов по реализации индивидуальной образовательной программы.

8. *Сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи.*

Так как инклюзия охватывает глубокие социальные процессы, поэтому деятельность образовательного учреждения должна быть направлена на обеспечение взаимодействия между всеми без исключения его субъектами [5, с. 128].

9. *Кадровое обеспечение. Профессиональная и психологическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.*

Учреждения образования, реализующие инклюзивную практику, должны быть укомплектованы руководящими, педагогическими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности. Подготовленный учитель – это главное условие успешной реализации принципов инклюзии и их воплощения в педагогическую практику.

10. *Готовность лидера учреждения образования к организации и управлению инклюзивными процессами.*

На этапе перехода к инклюзивному образованию многие педагоги-практики затрудняются ответить на главный

вопрос: «Как построить педагогический процесс, чтобы он стал наиболее эффективным для всех его участников?». Поэтому внедряя и реализуя инклюзивную практику, руководители учреждений образования должны создать устойчивую, развивающуюся систему управления инклюзивными процессами.

Анализ Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [3] и Плана мероприятий по реализации в 2016-2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [4] позволяет выделить *направления в работе руководящих кадров учреждений среднего образования*, которые призваны обеспечить переход к инклюзивному образованию.

1. *Создание рабочей группы по реализации инклюзивного образования в учреждении среднего образования.*

Группа создаётся приказом руководителя школы. Ключевым принципом её деятельности является маршрут «проблема/задача – решение». В её состав следует включить представителей администрации, педагога-психолога, педагога социального, дефектолога, логопеда, педагогов, которые прошли переподготовку по проблемам инклюзии, а также родителей и представителей общественных организаций, медицинского работника.

2. *Сотрудничество с руководителями методических объединений, направленное на осуществление инклюзивного образования.*

Одной из задач руководителей методических объединений в условиях перехода к инклюзивному образованию является организация информирования педагогов о сущности данной инновации, путях профессионального становления и повышения инклюзивной компетентности; выявление, обобщение и распространение

положительного педагогического опыта; обеспечение высокого методического уровня проведения всех видов занятий.

3. Организация обучения и переподготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования.

Руководители учреждений образования должны способствовать тому, чтобы педагоги, участвующие в инклюзивном образовании, имели специальное образование или прошли профессиональную переподготовку в этом направлении.

4. Формирование в инклюзивном учреждении образования толерантной образовательной среды.

В процессе реализации инклюзивной практики важно формировать не только личностную толерантность, но и стремиться сделать образовательную среду учреждения образования толерантной.

5. Организация информационной кампании.

Информирование педагогического сообщества и сотрудников, обучающихся и их родителей о планах внедрения инклюзии; знакомство с основополагающими особенностями и сущностью данной инновации, осознание возможных трудностей (участие в обучающих семинарах, курсах повышения квалификации, специальных тренингах, конференциях; научное, методическое сопровождение, консультирование по проблемам инклюзивного образования, публикации в региональных печатных СМИ материалов инклюзивной направленности и т.д.).

Предложенный перечень условий и направлений осуществления перехода к инклюзивному образованию, по нашему мнению, будет расширяться по мере реализации этой идеи, что в результате позволит решить актуальную проблему современной педагогики.

Литература

1. Алёхина, С.В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Вып. 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 6-11.

2. Ананьев, В.Л. Социальные проблемы инклюзивного образования (социологический анализ) / В.Л. Ананьев // Адукацыя і выхаванне. – 2017. – № 2. – С. 59-66.
3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, 2015. – 17 с.
4. План мероприятий по реализации в 2016-2020 годах Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105643. – Дата доступа: 10.10.2016.
5. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М.: ФОРУМ, 2012. – 208 с.
6. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В.В. Хитрюк; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

УДК 37

Кузнецова В.Ю.

ФГБОУВО Московский технологический университет

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: БАКАЛАВРИАТ ИЛИ МАГИСТРАТУРА?

Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение качества современного образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В последние годы структура высшей школы пополнилась новыми категориями – федеральные вузы и национальные исследовательские университеты. Одним из основных направлений развития

федеральных университетов является подготовка современных специалистов, бакалавров и магистров на базе реальной интеграции научного и образовательного процессов и использования всех методов современного высшего образования.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ выделяют три уровня высшего образования:

1. высшее образование – бакалавриат;
2. высшее образование – специалитет;
3. высшее образование – магистратура.

Бакалавриат дает широкие возможности при трудоустройстве благодаря базовым, основным знаниям, необходимым для начала карьеры. Длительность обучения в бакалавриате – 4 года для выпускников 11-летних школ.

Специалитет включает как базовое образование, так и специальную подготовку в рамках выбранного направления. Срок обучения – 5 лет при очной форме, 6 лет – при заочной. Специалитет дает право поступления в магистратуру или аспирантуру. Квалификация «специалист» считается второй ступенью высшего образования, как и магистратура.

Магистратура – вторая часть двухуровневой системы высшего образования, которая выпускает профессионалов с более углубленной специализацией. Длительность обучения – 2 года.

Аспирантура – это отдельный уровень высшего образования в России, цель которого – подготовка к соисканию ученой степени кандидата наук.

После того, как молодые люди оканчивают школу, перед ними открывается новый этап в жизни – это успешное поступление в университет и, соответственно, обучение в нем. Но какой уровень системы высшего образования стоит выбирать? В последнее время все чаще можно услышать о том, что бакалавриат – это незаконченное высшее

образование, а бакалавр – человек, который недоучился в университете. После таких утверждений возникает необходимость ответить на часто задаваемые и интересующие абитуриентов вопросы, а порой уже и самих студентов; также развеять мифы о недостаточном уровне бакалавриата.

Обязательно ли после бакалавриата поступать в магистратуру?

1. Ошибочное заявление о том, что *уровень бакалавра – это все, что я могу, поскольку в магистратуру поступить тяжело*. В магистратуру придется поступать так же, как и в бакалавриат, то есть сдавать экзамены. Талантливые студенты, которые усердно учились, получают бюджетные места. Если по каким-то причинам этого не удалось добиться, всегда можно поступить на платное обучение.

2. Еще одно из ошибочных утверждений: *«Работодатели с неохотой берут на работу людей, которые окончили только бакалавриат»*. Часто в объявлениях о свободной должности указывается требование о наличии высшего образования. Смело можно сказать, что работодатель не делает различий между дипломами бакалавра или магистра, главное, чтобы было его наличие. Да и в объявлении ничего подобного не указано.

3. *«Магистратура повышает шансы устроиться на престижную работу»*. Можно с уверенностью сказать, если вместо магистратуры вы окончите специальные практические курсы по вашей специальности или заработаете себе какой-то опыт, то вас гораздо охотнее возьмут на работу, чем, если вы еще 2 года «просидите за партой».

4. *«Диплом магистра значительно повышает шансы получить работу»*. Получить работу помогают правильно составленное резюме, хорошая постановка речи на собеседовании, смекалка, хорошие манеры и, конечно, знания, но никак не диплом магистра. В современной России очень редко работодатели смотрят на степень диплома, чаще

их интересует опыт работы и креативные идеи. Причин получить диплом магистра может быть много, но к ним никак не относится желание получить высокооплачиваемую работу. Если студент талантливый и хочет углубиться в науку, посвятить ей свою жизнь, тогда, действительно, нужно идти в магистратуру. Но если есть желание реализовать себя на престижной работе, то лучше потратить время на специальные курсы, разработку собственных идей и поиск работы, это гораздо быстрее приблизит к мечте. Таким образом, не стоит ставить под сомнение престижность диплома бакалавра. Работодатель будет ценить сотрудника, если он, действительно, является достойным и ответственным специалистом.

5. Многие бакалавры считают, что магистр имеет некие преимущества. Вполне возможно. Только это касается тех людей, которые приходят за реальными знаниями и научными исследованиями в образовательное учреждение.

О проблемах бакалавриата

Согласно энциклопедиям , бакалáвр – это академическая степень или квалификация, приобретаемая студентом после освоения базовой программы обучения. Проблема определения сущности бакалавриата – это ключевая проблема Болонского процесса, убеждены многие эксперты. В силу того, что основную массу на рынке труда должны составить бакалавры (от 70 до 80% всех выпускников), проблема представляет особую важность. Если учесть, что в магистратуру должны идти люди: 1) уже имеющие некоторый практический опыт после получения диплома бакалавра; 2) желающие в дальнейшем заняться научной работой, тогда ключевым понятием при характеристике бакалавриата становится «пригодность к трудоустройству». Например, если вузы будут готовить прикладных экономистов-бакалавров, этого будет достаточно для трудовой деятельности. Однако это упирается в проблему получения специальных знаний. В Европе в одном случае

бакалавр - тот же специалист, подготовленный в более короткие сроки; в другом (и это нынешняя европейская и американская модель) – бакалавриат не предусматривает специализированной подготовки. Вторая модель занимает всё более прочные позиции. Специализация исключена из бакалавриата и начинается только с уровня магистратуры.

Для того чтобы первый (базовый) уровень высшего образования, готовящего бакалавров, был востребован личностью, обществом и государством, необходимо, чтобы бакалавриат выполнял следующие функции:

1) гарантировал получение такой базовой подготовки выпускника, которая обеспечивает ему возможность осуществления определенных видов профессиональной деятельности;

2) позволял выпускнику овладевать профессионально-личностными компетенциями, которые способствуют скорой профессиональной и социальной адаптации бакалавра в обществе и на профессиональной стезе;

3) обеспечивал заинтересованность работодателей в участии в процессе подготовки специалистов и в приеме их на работу на основе полной информированности об их квалификационных возможностях;

4) представлял интерес для вузов с тем, чтобы они готовили выпускников требуемого профиля и качества;

5) обеспечивал необходимую подготовку бакалавра для дальнейшего освоения специальных дисциплин и образовательных программ магистерского уровня;

Таким образом, программа подготовки специалиста в многоуровневой системе должна включать последовательное обучение в бакалавриате и магистратуре. Тогда, можно надеяться, что система высшего образования вернется к тому, для чего она предназначена: во-первых, готовить высококвалифицированные профессиональные кадры, и, во-вторых, готовить научные кадры. Выпускники бакалавриата также должны обладать современными знаниями в области

своей будущей профессии. Повышение качества подготовки бакалавров в России будет обеспечивать растущий спрос на магистерские программы, которые, обладая фундаментальными знаниями основных принципов изучаемых наук, хотели бы расширить и углубить свои знания, выйти на качественно новый уровень понимания и анализа происходящих явлений, и получить специальные навыки, востребованные на рынке труда.

Специалист, бакалавр или магистр – какой диплом лучше?

На самом деле разница между специалистом, бакалавром и магистром заключается не в качестве образования, а в целях его получения – бакалавриат направлен на изучение базовых дисциплин ровно в том объеме, который необходим для работы по специальности. Также бакалавриат расширяет возможности дальнейшего обучения и трудоустройства за рубежом, так как степень бакалавра принята по международной классификации и понятна работодателям во всем мире. То есть действующая система образования позволяет абитуриенту выбрать тот формат и срок обучения, который будет для него удобнее.

На этот вопрос будущий студент должен ответить себе сам. Престижность «корочек» о высшем образовании в России постепенно уступает место пониманию того, что образование в первую очередь должно нести практическую пользу (а практичность – это главное, **чем отличается бакалавриат от магистратуры**).

Таким образом, ответ на вопрос «**Бакалавр - это высшее образование или нет?**» будет однозначно положительным. Компетентность студента как будущего специалиста формируется и развивается в процессе решения системы учебных и исследовательских задач на основе имеющихся знаний, умений и способностей (прежнего опыта). При таком обучении студент осваивает новые виды опыта: выявления и решения проблем; проектирования и

исследования; сотрудничества и общения; анализа и оценки результатов деятельности; творчества и т.д.

Выпускники получают, соответственно, степени **специалиста, бакалавра и магистра**, разница между которыми состоит в степени специализации, а не в престижности или уровне образования.

Литература

1. Алтунина В.В. Модернизация высшего образования: цели и способы // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2011. № 4. С. 58.
2. Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф. О высшем академическом и профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 19-24.
3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире // Владос (учебное пособие для ВУЗов). Москва, 2004.
4. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция).

УДК 004.9

Любанец И.И., Омелянович А.А.

*Барановичский государственный университет,
г. Барановичи, Республика Беларусь*

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИИ BYOD В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В последние годы, мы наблюдаем появление новой формы работы с информационными технологиями на занятиях: «Bring Your Own Device (BYOD)» «Принесите с собой Ваши цифровые устройства». Эта форма работы становится все более актуальной и все чаще присутствует на занятиях, так как обучение становится все более персонализированным. На практике преподаватели используют ее на занятиях, позволяя обучаемым пользоваться своими смартфонами, планшетами и ноутбуками для достижения поставленных задач.

Смысл концепции BYOD состоит в том, что не следует запрещать, а, наоборот, разрешить использование мобильных устройств в процессе обучения. Если использование этих устройств в учебных заведениях будет под запретом, они будут все сильнее привлекать обучаемых и отвлекать их от учебы. Одним из аспектов концепции BYOD является изменение представления обучаемых о потенциале их электронных устройств и предоставление возможности пользоваться ими в процессе обучения, что долгое время было запрещено [1].

BYOD это способ одним движением решить две очень важные проблемы, стоящие перед современным образованием.

Во-первых, проблему обеспечения каждого обучаемого собственным цифровым устройством.

Во-вторых, это решение все более остро ощущаемой проблемы: «Что делать с мобильными телефонами обучаемых на занятиях?».

Следует отметить, что этот новый педагогический подход открывает много перспектив в обучении. В настоящее время, мобильные устройства, такие как планшеты и смартфоны не приветствуются на занятиях, потому что, по мнению преподавателей, они способствуют «побегу» обучаемых с занятий, помогая им подключаться к различным социальным сетям, отправлять SMS-сообщения и т. д. BYOD это путь к их «легализации» и превращению из врагов в союзников [Любанец И.И., С. 80].

Параллельно отметим, что использование информационных коммуникационных технологий (ИКТ) становится неотъемлемой частью современного образования. Число обучаемых, обладающих, как минимум, мобильным телефоном, смартфоном, компьютером или ноутбуком стабильно растет. Кроме того, обучаемые ссылаются на то, что использование собственных цифровых устройств позволяет им иметь под рукой устройство, которое они

хорошо знают и умеют им пользоваться. Поэтому необходимо не запрещать их, а разработать правила использования этих устройств, что поможет обучаемым эффективно работать на занятиях.

В перспективе, использование технологии BYOD позволит обучаемому работать в любом месте и в любое время с его персональным цифровым устройством. При BYOD-подходе нет проигравших: учебное заведение экономит средства, обучаемый использует хорошо знакомое ему устройство (ноутбук, планшет или смартфон). BYOD-технология включает в себя множество преимуществ, таких как, например, свободный доступ в Интернет, для того, чтобы общаться между собой, и «облачные хранилища информации» (многие операторы сотовой связи предлагают своим пользователям неограниченный интернет-трафик), что позволяет повысить качество преподавания и обучения [Любанец И.И., С. 83]. Многие исследователи изучают тему использования BYOD-технологии и предлагают множество моделей для ее реализации в образовательном процессе.

В зависимости от той степени свободы, которую преподаватель может предоставить обучаемым, различают несколько моделей интеграции BYOD-технологии. При определении наиболее подходящей модели, преподавателю следует обратить внимание на тот факт, что на занятия обучаемые приносят устройства не похожие друг на друга. Анализируя различные возможности устройств, преподаватель определяет степень использования данной технологии на занятии, выбирает средства и программное обеспечение/приложения, которые обучаемые будут использовать.

1) Преподаватель выбирает конкретное устройство (например, планшет), определенное программное обеспечение или приложения, которые будут использоваться на занятии. Эта модель позволяет преподавателю легко управлять процессом обучения и облегчает использование

BYOD-технологии на занятии. Он может обучать и помогать обучаемым с технической, а также с педагогической точки зрения. С другой стороны, обучаемые должны научиться использовать новое устройство, которое им навязывается. Эта «ограничительная» модель имеет преимущества для преподавателей, но она не всегда приемлема для обучаемых.

2) Выбор используемого на занятии устройства предоставляется обучаемому (например, планшет или ноутбук). Однако устройство должно отвечать определенным техническим требованиям (например: минимальный объем требуемой памяти) и поддерживать используемые платформы, а также предлагаемые преподавателем программное обеспечение и приложения. Эта модель также более преимущественна для преподавателей, т.к. действия обучаемых все еще ограничены.

3) Обучаемые выбирают сами устройства, программное обеспечение и приложения. Им предоставляется полная свобода действий, и уже преподавателю предстоит адаптироваться к различным устройствам.

4) Обучаемые могут использовать несколько устройств на занятии. Управление процессом обучения усложняется, но при этом открывается все больше возможностей использования технологии BYOD.

Кроме того, при выборе модели, необходимо учитывать различные внешние и внутренние факторы, которые будут влиять на использование BYOD-технологии на занятии. Финансовые, технические и педагогические ресурсы, доступные преподавателю, являются важными факторами, которые следует учитывать при интеграции BYOD-технологии в образовательный процесс. Важное значение имеет наличие цифровых устройств у обучаемых. При BYOD-подходе мобильное устройство – это собственность и забота обучаемого, а не учебного заведения. Все эти факторы будут влиять на эффективность использования BYOD-технологии на занятиях [3].

Использование различных моделей BYOD-технологии, которые мы рассмотрели, не ставит перед собой цель превратить учебное занятие в выставку личных цифровых устройств, а скорее для того, чтобы заставить обучаемых использовать их в учебных целях. Поэтому необходимо определить наиболее подходящую модель в соответствии с намеченными целями. Устранив все некоторые проблемы в использовании BYOD-технологии, мы можем превратить смартфоны и планшеты в очень эффективные обучающие объекты, используя их разумно и в паре с другими техническими средствами.

Поэтому использование метода BYOD подталкивает обучаемых к использованию своего собственного цифрового оборудования (планшетов и смартфонов) во время учебной деятельности или на рабочем месте дома.

Таким образом, на занятии при использовании технологии BYOD обучаемые могут иметь в своем распоряжении: планшеты, ноутбуки, нетбуки, один или несколько стационарных компьютеров в кабинете, цифровые музыкальные проигрыватели, смартфоны [Любанец И.И., С. 81].

Как же следует развивать современные образовательные технологии, в том числе и технологию BYOD, чтобы их можно было использовать не только в учебном процессе, но и при самостоятельной работе обучающихся?

На занятиях по иностранному языку мы рекомендуем использовать:

- **стандартные онлайн-тесты**, которые позволяют лучше следить за усвоением учебных материалов и получить результаты онлайн-тестов можно гораздо быстрее;

- **учебные мобильные приложения** и видеоматериалы **YouTube** повышают мотивацию обучающихся, организуют активные дискуссии, делают занятия живыми и увлекательными с помощью сайтов **Cambridge University Press**, <http://dictionary.cambridge.org/>,

Rainews24, <http://www.rainews24.rai.it/it/>, *Busuttil, Stéphane*, <http://another-teacher.net/spip.php?article239>, на которых наглядно демонстрируется предмет изучения;

– **электронные учебники**, являясь компьютерными, педагогическими программными средствами, предназначены для предъявления обучающимся новой информации, дополняют печатные издания, служат для индивидуального обучения и позволяют тестировать полученные знания и умения в онлайн-режиме.

Кроме того, получив разрешение на использование своих собственных устройств, обучаемые будут обеспечивать надлежащее их функционирование и лучше контролировать процесс своего обучения. Концепция BYOD также учит обучаемых, что учебное занятие не ограничивается стенами учебного заведения. В зависимости от выполняемой деятельности одни устройства более актуальны и уместны, чем другие. Например, компьютер будет лучше подходит для решения сложных статистических задач, построения таблиц или выполнения графических рисунков. С другой стороны, планшет будет более адаптирован для деятельности вне учебного заведения, например, для выполнения задания по географии, требующего точной геолокации. Кроме того, у обучаемых есть свои собственные предпочтения при использовании устройств в зависимости от их персональных характеристик [4].

Цель метода BYOD – позволить как обучаемому, так и преподавателю выбрать устройство в соответствии с выполняемой задачей.

С другой стороны, начиная использовать эту технологию на занятии, мы должны ответить на несколько основных вопросов: Какое устройство необходимо для образовательной деятельности? Когда его использовать? Как его использовать? Зачем его использовать?

Для того чтобы, ответить на эти вопросы, следует перефразировать «Принесите с собой Ваши цифровые

устройства» в «Принесите с собой свое собственное решение», и только тогда мы сможем успешно интегрировать личные цифровые устройства в образовательный процесс.

Литература

1. BYOD и вузы – понятия совместимые [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.cisco.com/web/RU/news/releases/txt/2012/091812d.html> – Дата доступа: 18. 10. 2017.
2. Любанец, И.И. Использование BYOD-технологии в образовательном процессе / И.И. Любанец // Вестник Донецкого педагогического института. Научный журнал [текст]. Выпуск 3. – Донецк: ДонПИ, 2017. – С. 80-86.
3. Le BYOD en enseignement supérieur [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.asimm.org/wp-content/uploads/2017/01/Le-BYOD-en-enseignement-supérieur.pdf> – Дата доступа: 20. 10. 2017.
4. Les services attachés aux réseaux du numérique [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.avicca.org/document/16958/dl – Дата доступа: 21. 10. 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания РКИ	3
<i>Абрамова В.И.</i> Диалог культур на занятиях по русскому языку в китайской аудитории	3
<i>Барулина Л.Б., Трутнева Л.С.</i> Об использовании приемов драматизации в процессе обучения РКИ	9
<i>Барулина Л.Б., Трутнева Л.С., Аль-Мактари Наеф Махмуд Кауд Мохаммед</i> Электронные учебные издания в преподавании РКИ	16
<i>Гаврищук М.Л., Малюченко О.Ю.</i> Ознакомление иностранных студентов с особенностями русского фольклора (на материале обходных календарно-обрядовых песен)	19
<i>Голуб И.А., Прокофьева Л.В.</i> Тексты биографического характера в практикуме по развитию речи	24
<i>Дайзель Н.А., Лобцева Е.А.</i> К вопросу об обучении диалогической речи на начальном этапе	30
<i>Колесникова Л.Н.</i> Межкультурная коммуникация на учебных занятиях в университете	35
<i>Колесникова Л.Н.</i> Приемы оптимизации в обучении РКИ	42
<i>Коренева Л.А.</i> Письмо в системе обучения русскому языку как иностранному	48
<i>Попова В.И.</i> Использование логопедических технологий при изучении фонетики русского языка как иностранного	55
<i>Рапишина И.А.</i> Театрализация как методика преподавания русского языка и литературы в полиэтнической среде	59
<i>Рыбкина О.А.</i> Чтение как вид речевой деятельности в системе РКИ	65

<i>Татарина В.П., Томина С.П., Трутнева Л.С.</i>	69
Формирование коммуникативной компетенции учащихся в аспекте предвузовской подготовки по русскому языку как иностранному	
<i>Теряева Г.Н.</i> Коммуникативные модели и их использование в процессе преподавания РКИ	76
<i>Шадрина Т.С.</i> Особенности использования игровых технологий на этапе предвузовской подготовки иностранных учащихся	83
Методика преподавания иностранных языков	87
<i>Алексеева Н.В., Горюнова Е.М., Шатрова Т.И.</i>	87
Специфика преподавания английского языка в технических вузах	
<i>Банникова Е.Л.</i> Иностранный язык как фактор развития и самореализации личности в межкультурном пространстве	92
<i>Бартошевич И.А.</i> Компетентностно – ориентированный экзамен по иностранному языку в учреждении высшего образования	96
<i>Бевз А.А.</i> Методики преподавания иностранного языка	103
<i>Бушейко П.Н.</i> Проект как технология овладения иноязычным общением студентами неязыковых специальностей	108
<i>Вознюк О.И.</i> Использование художественных видеоматериалов на занятиях по английскому языку в вузе	112
<i>Гоцко А.Н.</i> Формирование языковой личности в процессе университетского обучения	117
<i>Гордиенко Л.С., Мажара Ю.С.</i> Конкурс «Парад взводов» как способ повышения мотивации курсантов к изучению иностранных языков в военном вузе	122

<i>Дозоров А.В., Фатюшина Е.Ю.</i> Презентация системы модальных глаголов на уроке английского языка	127
<i>Зубрицкая Л.С.</i> О необходимости взаимодействия языковой и профилирующей кафедр в процессе обучения иностранному языку на инженерном факультете	132
<i>Лисицына Н.И.</i> Роль и место газетных текстов при обучении чтению на уроках иностранного языка	136
<i>Ляшук Д.А.</i> Формирование медиакультуры учащихся на уроках английского языка	140
<i>Панков М.Н.</i> Внеаудиторное чтение студентов	143
<i>Подобрая Д.А.</i> Использование метода проектов в процессе формирования у обучающихся языковой компетенции.	147
<i>Толкачёва Н.В.</i> Возможности работы над текстом при обучении немецкому языку как второму иностранному	150
<i>Шатрова Т.И., Горюнова Е.М., Алексеева Н.В.</i> Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в техническом вузе: проблемы и пути их решения	156
Современные тенденции в образовании	162
<i>Бессонова С.Н.</i> Развитие социального партнерства. (На примере ГПОУ ТО Новомосковский техникум пищевых технологий)	162
<i>Ганко М.Г.</i> О развитии инклюзивного образования в республике Беларусь	170
<i>Гусева Г.А.</i> Нравственное воспитание как неотъемлемая часть профессиональной подготовки медицинского работника	177
<i>Дорохин С.В. Долгих Т.А.</i> О применении метода интегрированных проектов	185

<i>Иванова Е.В.</i> Создание ситуации успеха на уроке и во внеурочное время	192
<i>Канда Джозефат Луаингомба, Шатрова Т.И.</i> Образование в Африке	199
<i>Константинова Л.А., Захарова Н.Н.</i> Использование проектной образовательной технологии в преподавании русского языка в вузе	201
<i>Кузьмина И.М.</i> Организационно-управленческие основы подготовки педагогов-практиков к осуществлению инклюзивного образования	212
<i>Кузнецова В.Ю.</i> Высшее образование: бакалавриат или магистратура	218
<i>Любанец И.И., Омелянович А.А.</i> К вопросу об использовании технологии BYOD в образовательном процессе	224

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

III Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Образование – лингвистика – коммуникация: современные тенденции и перспективы развития»

Сборник статей
Часть I

Редактор Туманова Е.М.

Подписано в печать Формат 60х84^{1/16}
Бумага «Снегурочка». Отпечатано на ризографе
Усл. печ. л. 13,6. Уч.- изд. л. 11,5.
Тираж 100 экз. Заказ №

ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет
им. Д.И. Менделеева»
Новомосковский институт (филиал). Издательский центр
Адрес университета: 125047, Москва, Миусская пл., 9

Адрес института: 301665, Новомосковск, Тульской обл., Дружбы 8