

## **«Коммуникативное мероприятие» как средство развития устной неподготовленной речи в процессе обучения иностранным языкам**

**Атабекия Екатерина Вадимовна**

*студент*

*Ставропольский государственный педагогический институт, Россия*

*e-mail: [katenkafatenka@rambler.ru](mailto:katenkafatenka@rambler.ru)*

Научить детей непринужденному общению на иностранном языке в реальных жизненных ситуациях – очень сложная задача для учителя. Ведь именно это умение позволяет судить об уровне овладения языком. Поэтому целесообразным является развитие навыков и умений неподготовленной устной речи.

Сегодня среди педагогов все большую популярность завоевывает коммуникативная методика. Она базируется на межгрупповом взаимодействии учащихся, использовании коммуникативных заданий, игр и так называемых «коммуникативных мероприятий». Важно, чтобы учитель отбирал такой учебный материал, который способствует углублению знаний учащихся, стимулирует их мыслительную деятельность, позволяет им раскрыть свой творческий потенциал.

Для того, чтобы ребенок мог достаточно свободно общаться с носителями языка, необходимо формировать у него речевые навыки и умения. Речевой навык является автоматическим и бессознательным, а этого недостаточно для полноценного общения. Необходимо формировать и развивать коммуникативно-речевое умение, с помощью которого ребенок ориентируется в речевой задаче.

В основе коммуникативно-речевых умений лежит творческий аспект, позволяющий по-разному подходить к одной и той же ситуации общения.

Основываясь на результатах опытного обучения, мы пришли к выводу о том, что одним из самых эффективных приемов коммуникативной методики является применение «коммуникативного мероприятия».

Сущность и эффективность данного приема заключается в том, что «коммуникативное мероприятие» ставит учащихся в определенную ситуацию, при которой они должны общаться и обмениваться мнениями на заданную тему. Причем дети свободно выбирают фразы и переигрывают ситуации, таким образом, раскрывают свой творческий потенциал. Важную роль играет коммуникативная целесообразность высказываний, а также использование игровых приемов, так как они позволяют обучаемым не зубрить наизусть языковые формы, а овладевать языком. В процессе обучения учитель должен учитывать такие аспекты как: возрастные и психологические особенности детей, доступность, заинтересованность тематикой урока, создание благоприятной психологической обстановки.

Как показывает практика обучения, уже в течение первого года обучения иностранному языку в начальной школе дети овладевают умением инсценировать ситуации общения, эти умения позволяют участвовать в коммуникативных мероприятиях. Поэтому данный прием можно использовать с большой эффективностью даже на первой ступени обучения.

Коммуникативное мероприятие позволяет преодолеть языковой барьер, неуверенность, страх высказать свою мысль неправильно, поскольку используются реальные жизненные ситуации. Это является результатом того, что на уроке полностью исключается говорение на родном языке и вместо традиционных упражнений используются упражнения соревновательного характера.

Самыми распространенными коммуникативными мероприятиями являются проблемные задания (шарады, головоломки, игры), интервью, дискуссии, ролевые игры, коммуникативные этюды, составление рассказа. Каждое из этих заданий ставит своей целью развитие коммуникативно-речевых умений, умения четко и грамматически

правильно выстраивать свое высказывание, быстро ориентироваться в речевой ситуации и выбирать наиболее подходящие для нее языковые средства.

Безусловно, такая форма обучения очень сильно отличается от традиционных уроков и имеет много преимуществ. Поскольку коммуникативные мероприятия носят соревновательный характер и подразумевают межгрупповые взаимодействия, то следует отметить, что командная работа – это творческая работа, в которую вовлечены все учащиеся. Работая в группах, дети учатся слушать других людей, а также привлекать их внимание к своим высказываниям. Актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать. Активизируется стремление учащихся к контакту друг с другом и учителем, создаются условия равенства в речевом партнерстве, разрушается традиционный барьер между учителем и учеником.

На наш взгляд, эффективность этих мероприятий заключается в том, учащиеся поставлены в такие ситуации, при которых они вынуждены общаться и обмениваться мнениями на заданную тему. И в процессе выполнения заданий дети реализуют себя как лингвистически интересные личности. Коммуникативные мероприятия являются одним из самых интересных и значимых приемов, направленных на развитие умения неподготовленной устной речи. Использование этих заданий должно способствовать созданию благоприятного психологического климата на уроке и как следствие непринужденного общения на иностранном языке в реальных жизненных ситуациях. Так как именно это умение является показателем качества владения языком.

#### **Литература**

1. Бим И.Л. (2001) Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - № 4.- 2001.
2. Барышников Н.В. (2003) Методика обучения иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 2003
3. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. (2000) Практическая методика обучения иностранному языку. - М.: Просвещение, 2000.

## Оптимизация обучения эффективному чтению

*Денисова Ольга Дмитриевна*

*аспирантка*

*Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия*

*e-mail: [odd85@mail.ru](mailto:odd85@mail.ru)*

Владение эффективным чтением становится обязательной для современного человека компетенцией. Под эффективным чтением понимается быстрое, активное чтение, характеризующееся «умением выбирать и комбинировать стратегии в зависимости от конкретной задачи читающего и типа текста» [1:7].

Это предполагает увеличение поля зрения, подавление регрессий, субвокализации, достижение оптимальной скорости чтения за счёт развития глазодвигательных стратегий; обучение смысловому прогнозированию; обучение и развитие гибкости стратегий чтения (поисковое, просмотровое, изучающее и их разнообразные варианты). Как видно, многие составляющие эффективного чтения обусловлены функционированием зрительного аппарата человека.

Согласно большинству научных исследований, процесс чтения обеспечивается глазодвигательными стратегиями. Читающий управляет этими стратегиями: он корректирует движения глаза в зависимости от успешности декодирования, понимания читаемого. Чем лучше читающий умеет управлять глазодвигательными стратегиями, тем легче его глаз «перескакивает» с объекта на объект, осуществляя таким образом рефиксации, коррекции. Необходимость рефиксации, коррекции может возникнуть из-за типографической или дискурсивной сложности текста, из-за отсутствия в лексиконе читаемой лексической единицы, а также вследствие плохо сформированных глазодвигательных стратегий.

Дискурсивный и документный форматы используются пишущим, чтобы обеспечить корректное понимание и восприятие текста. Таким образом, значительное влияние на процесс чтения оказывает то, как читающий пользуется этой информацией, работает с этими форматами, то есть сформированность глазодвигательных стратегий чтения.

Итак, выработка глазодвигательных стратегий, а следовательно, и эффективность чтения, главным образом обеспечиваются: *документным форматом текста; дискурсивным форматом текста; когнитивным уровнем.*

*\*Документный формат текста.* Типографическое оформление текста (размер, тип шрифта, расстояние между строчками, словами, буквами, качество печати и особенности оформления документа), иконография, графики и прочие элементы, сопровождающие текст, влияют на движение глаза. Необходимо привлекать внимание учащихся к документному формату, последовательно формируя стратегии его использования в процессе чтения.

*\*Дискурсивный формат текста.* Автор составляет определенный тип текста в зависимости от поставленной цели (нарративный, описательный, аргументативный и т.д.). Владея особенностями организации каждого типа (схемой организации идей), читающий лучше быстрее ориентируется в тексте.

*\*Когнитивный уровень.* Читающий корректирует свои действия в зависимости от успешности декодирования, «взаимодействуя» таким образом с текстом. Этот процесс обеспечивается развитыми зрительными поисковыми стратегиями, приёмами и способами чтения, которые составляют устойчивый, но гибкий набор действий читающего.

Помимо перечисленных факторов на глазодвигательные стратегии и, соответственно, на процесс чтения, влияют условия чтения (наличие времени, поставленных целей и пр.), цели читающего. Нужно сказать также о влиянии морфологического состава слова: воспринимая слово в контексте, глаз не

«расшифровывает» его по буквам, что происходит вне контекста и в случае отсутствия слова в лексиконе читающего.

Наконец, необходимо отметить, что не каждый текст соответствует документному и дискурсивному форматам, следовательно, не на каждом тексте возможно формирование глазодвигательных стратегий и обучение эффективному чтению требует отбора такого текстового материала.

Очевидно, таким образом, что перед методикой обучения эффективному чтению стоят две взаимосвязанные задачи:

- необходимость развития зрительных поисковых стратегий учащихся;
- корректный подбор учебных текстов, при котором учитываются: документный формат текста, его читаемость; тематическое соответствие уровню обучения; соответствие уровню лингвистической сложности.

### Литература

1. Бубнова Г.И., Тарасова А.Н. Французский язык: Кн. для учителя к учеб. для 11 кл. шк. с углубл. изучением фр. яз. – М.: Просвещение, 2004.
2. Бубнова Г.И. Элективный курс. Французская и российская молодежь: проблемы, интересы, мечты. Книга для учителя. – М.: Интеллект-Центр. 2004
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981
4. Ярбус А.Л. Роль движения глаз в процессе зрения. – М.: Наука, 1965.
5. Morrison R.E. Manipulation of Stimulus Onset Delay in Reading: Evidence for Parallel Programming of Saccades, R. E. Morrison/ Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 1984, 10 (5), 667-682.
6. O'Regan J.K. Facteurs sensoriels et moteurs dans la lecture: la position optimale de regard/ La lecture. Processus, apprentissage, troubles. – Presse universitaire de Lille: 1992.
7. PISA-OCDE, 2004 <http://www.oecd.org/>
8. Rouet J.-F. Apprendre la lecture documentaire: quels objectifs pour le collège? 2006. [www.bienlire.education.fr](http://www.bienlire.education.fr)

**К вопросу об обеспечении практической и творческой направленности  
учебного процесса в условиях довузовского обучения иностранному языку  
в дистанционной форме**

***Дугарцыренова Вера Аркадьевна***

*аспирант*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*e-mail: [elver@mail.ru](mailto:elver@mail.ru)*

В условиях глобальной информатизации образования, прогрессивного развития новых информационных технологий и смены приоритетов в сфере мировой и российской образовательной политики *дистанционное обучение* (ДО) как инновационная форма обучения приобретает особый статус. В контексте усиления роли иностранного языка (ИЯ) в рамках формирующегося мирового образовательного пространства ДО открывает новые подходы к созданию специфической среды обучения по данной предметной дисциплине без необходимости организации непосредственного очного взаимодействия участников учебного процесса, что, в частности, позволяет предложить инновационный взгляд на решение проблем довузовского обучения ИЯ абитуриентов, удаленных от конкретного вуза.

Характерные особенности ДО (адаптивность, параллельность, открытость, модульность, опора на информационно-коммуникационные технологии, интерактивный характер, практикоориентированность, изменение ролей преподавателя и учащегося), сформулированные на основе анализа литературы [1, 4, 5, 6], позволяют подчеркнуть дидактический потенциал данной формы обучения для организации учебного процесса в системе довузовской подготовки по ИЯ в соответствии с концептуальными положениями лично-ориентированного обучения как приоритетного в рамках современного языкового образования [2, 4, 5]. В качестве ключевых подходов в довузовском обучении, при которых представляется возможным обеспечить максимальную познавательную и творческую активность абитуриентов, их нравственное развитие, интенсификацию их речевого взаимодействия, расширение их интеллектуальных возможностей, повышение их автономии для успешной адаптации к особенностям вузовского обучения, а также формирование критического мышления учащихся, рассматриваются *лично-деятельностный, проблемный и коммуникативный* подходы.

Необходимым для реализации практической и творческой направленности в процессе дистанционного обучения в рамках означенных подходов мы считаем отбор ряда методов обучения, способствующих активизации речевой, познавательной и исследовательско-поисковой деятельности учащихся, развитию у них самостоятельности в обучении, формированию умений рефлексии и критического мышления, поддержанию положительной мотивации учения, расширению междисциплинарных связей учащихся - *дискуссионных методов* (дискуссий и дебатов), *метода ролевых игр* и *метода проектов*. Успешность применения данных методов в языковом обучении как в очной форме, так и дистанционной доказана в ряде работ [3, 4, 5 и др.].

Организация учебной деятельности абитуриентов с применением выше перечисленных методов при их территориальной и временной разобщенности подразумевает гибкое сочетание организационных форм обучения, то есть «вариантов педагогического общения между преподавателем и обучающимися в учебном процессе» [7, С. 275], выбор которых, на наш взгляд, должен осуществляться с учетом ряда параметров:

- адекватность специфике информационно-образовательной среды ДО с точки зрения доступности используемых телекоммуникационных средств для всех учащихся и преподавателя;
- обеспечение разнообразных форм контакта всех участников обучения как на письменной, так и на устной основе;

- предоставление возможностей сочетания индивидуальных, парных и групповых видов деятельности учащихся в условиях самостоятельной работы и при контакте в реальном времени;
- гибкость в варьировании способов сетевого взаимодействия учащихся, фиксированных во времени, и не ограниченных временными рамками контактного занятия.

Релевантными в рамках довузовской подготовки по ИЯ в дистанционной форме мы считаем следующие организационные формы, соответствующие приведенным параметрам: 1) самостоятельная работа учащихся с обучающим курсом; 2) индивидуальные устно-речевые занятия с тьютором; 3) устно-речевые занятия в паре с учеником из группы; 4) сетевые тематические дискуссии; 5) дебаты (диспуты) с партнером из группы; 6) групповые онлайн-семинары (круглые столы).

Организация иноязычного взаимодействия абитуриентов в рамках решения ими разнообразных познавательных, коммуникативных и исследовательских задач в процессе ДО представляется успешной на основе текстового материала, отбор которого должен отвечать ряду критериев. В частности, целесообразен отбор таких текстов, которые будут: 1) соответствовать возрастным интересам, уровню языковой подготовки и интеллектуального развития учащихся; 2) отражать культурные реалии стран изучаемого языка; 3) отличаться нормативным языком и логически правильной структурой; 4) содержать известные учащимся грамматические явления, а также необходимый лексический минимум, предусматривающий широкий охват темы обсуждения и свободное общение учащихся в рамках проблематики изучаемых раздела; 5) заключать в себе определенную степень проблемности в целях стимулирования эмоционально-оценочной реакции со стороны учащихся; 6) соответствовать особенностям предъявления информации в условиях ее считывания с компьютера.

В целом, как показывает наш опыт, совокупное использование перечисленных методов и организационных форм обучения, наряду с дидактическими материалами, разработанными и отобранными с учетом выделенных критериев, предоставляет возможность для значительной оптимизации условий обеспечения практической и творческой направленности процесса обучения ИЯ абитуриентов в дистанционной форме.

### **Литература**

1. Андреев А.А. (1998) Введение в дистанционное обучение // Компьютеры в учебном процессе. М., Интерсоциоинформ. – № 2 – С.25-68.
2. Бим И.Л. (2002) Личностно ориентированный подход - основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – № 2 – С. 11-15.
3. Виноградова О.С. (2003) Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка): Автореф. ...дис. канд. пед. наук. М., 24 с.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. (2004) Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия». – 416 с.
5. Татарина М.А. (2004) Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2-3 курсов лингвистического вуза (на материале английского языка): Дисс. ... канд. пед. наук. М., 335 с.
6. Хуторской А.В. (2002) Дистанционное обучение и его технологии // Компьютера. – №36. – С. 26-30.
7. Щукин А.Н. (2006) Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 475 с.

## Classroom Discourse (Teacher's Questions)

Ермакова Полина Викторовна

кандидат филологических наук, старший преподаватель

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

e-mail: [polinayermakova@mail.ru](mailto:polinayermakova@mail.ru)

To a great extent, the language used by teachers and students in classrooms determines what is learnt and how learning takes place. The classroom is a unique context for learning and exerts a profound effect on students' development of language.

Vygotsky's social constructivist theory, which views learning as both socially based and integrated, can also be mentioned. Studies of classroom language generally assume the following: Learning is a social activity and interpersonal behavior is of major importance, learning requires student interaction and engagement in classroom activities. Engaged students are motivated to learn and have the best of achieving full communicative competence<sup>1</sup>.

Although there is a heated debate going on at the moment in methodology about the limit of teacher's talking time, this paper does not cover any material related to this issue. I would only like to say that Robert O'Neill in his article *The Myth of the Silent Teacher*<sup>2</sup> very wisely commented on this by saying: *I can put it a slightly different way. The question should not be 'How much time do teachers spend talking?' but rather 'How do teachers talk?', 'What do they do while they are talking to their classes?' When they talk, do they engage the attention of the class, present them with comprehensible input and also allow them to interrupt, comment; ask for clarification, and so on?' 'Is the teacher checking on comprehension as she or he talks?' 'If so, what kinds of comprehension-checks are they using?'* In short teachers talking time is obviously needed to motivate, clarify and regulate.

It is quite natural for teachers of a foreign language and their learners to engage in free conversation, discussion or some other communicative activity. Sometimes activities work out fine but some are less successful. I would like to understand why *the best-planned teaching devices sometimes flop or fly*<sup>3</sup>.

Earl W. Stevick in his *Teaching and Learning Languages*<sup>4</sup> very wisely suggests that there are two sides to any use that we make of language. They are content and form, or what we say and the words, sounds and grammar that we need in order to say it. So, there maybe times when your students get stuck because they lack the structure and lexis to say what they want but sometimes they do have the necessary skill to communicate but simply have nothing to say. Thus the role of a teacher would be to see where the fault lies and supply what is necessary.

Consequently, in the frame of the classroom people communicate despite a lack of ability or desire. In reality, however, it is very different. It is a person's free choice to speak or to be silent. Moreover, there's usually a very good reason why a person would produce an utterance.

This article is restricted to the analysis of the classroom discourse only. It is concentrated on the content of the teacher and student interaction, specifically on the teacher's part. What is done by a teacher to get the content out from the students? What questions are being asked to make students speak, produce regular information exchanges and take part in the spoken discourse in class?

I would like to look at the series of techniques of asking questions that teacher may choose to make communication in class look natural at times. Teacher's questions are the quickest and the easiest technique to be employed towards real conversation<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> [www.readingonline.org/articles/handbook/wilkinson](http://www.readingonline.org/articles/handbook/wilkinson)

<sup>2</sup> The Myth of the Silent Teacher. Robert O'Neill IATEFL April 1994. [www.btinternet.com/-ted.power/es10420.html](http://www.btinternet.com/-ted.power/es10420.html)

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Teaching and Learning. Earl W. Stevick. Cambridge University Press 1994.p. 13

<sup>5</sup> Teaching and Learning. Earl W. Stevick. Cambridge University Press 1994.p. 122

### **Bibliography**

1. Teaching and Learning Languages. Earl W. Stevick. Cambridge, 1994.
2. The Myth of the Silent Teacher. Robert O'Neill. IATEFL April 1994.  
[www.btinternet.com/~ted.power/es10420.html](http://www.btinternet.com/~ted.power/es10420.html)
3. Reading Online – Articles: Classroom Language and Literacy Learning  
[www.readingonline.org/articles/handbook/wilkinson/](http://www.readingonline.org/articles/handbook/wilkinson/)
4. Reading Online – Reading, the key to learning languages. Silvana Gili
5. Applied Linguistics and English Language Teaching. Edited by Roger Bowers and Christopher Brumfit 1994.

**Актуальные аспекты организации интенционального обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза**

***Зыбина Наталья Евгеньевна***

*кандидат педагогических наук*

*Таганрогский филиал Российского нового университета, Таганрог, Россия*

*e-mail: n.zybina@yahoo.com*

Первоочередной задачей вузовской образовательной политики в области обучения иностранным языкам (ИЯ) является подготовка специалиста, обладающего иноязычной коммуникативной компетенцией, т.е. готового осуществлять межличностное и деловое общение средствами ИЯ. Сегодня знание ИЯ становится необходимым условием профессионального становления специалиста, открывая доступ в мировые информационные банки данных, обеспечивая возможность быстрой реакции на новейшие достижения науки и практики в своей и родственных профессиональных сферах.

Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе имеет свою специфику в силу того, что объем времени, отведенного на дисциплину, весьма ограничен. Использование продуктивных образовательных технологий и интенционального подхода, создающих стимулирующие условия для процессов самоопределения, развития творческого мышления и креативных способностей обучающихся, открывает новые перспективы, так как опирается на актуализацию мотивационно-смысловой сферы обучающихся и обучающихся.

Интенциональный подход в обучении предполагает целенаправленную учебную деятельность, в процессе которой студенты активны в достижении познавательных целей, причем эти цели не ограничиваются требованиями, предъявляемыми преподавателем и программными документами. Основной задачей является совершенствование имеющегося на данный момент потенциала знаний и умений для достижения личностных изменений. В условиях обучения на основе интенционального подхода студенты осознают личностную значимость обучения, т.е. личностные интенции составляют основу их мотивации и определяют эффективность взаимодействия субъектов учебного процесса. В ходе обучения создаются условия для активного и осознанного участия личности в управлении учебной деятельностью, в определении стратегий обучения, а также для рефлексии и оценивания своих достижений.

Обучение ИЯ в современных условиях должно проходить на интерактивной основе, что предполагает организацию интенционального диалогового взаимодействия преподавателя и учащихся, учащихся в группах, микрогруппах, парах. Это происходит посредством моделирования ситуаций реального общения. К основным видам работы можно отнести разыгрывание коммуникативных ситуаций, обсуждение профессионально и социокультурно значимых вопросов, дискуссии, а также ролевые игры, драматизации, интервью. Применение технологии интерактивного обучения развивает способности студентов самостоятельно переносить ранее приобретённые знания в новую ситуацию, находить варианты решения поставленной проблемы, применять ранее усвоенные способы деятельности для её решения, учиться налаживать диалогические отношения с партнерами. Стоит подчеркнуть, что взаимодействия студентов, ограничивающиеся заучиванием и воспроизведением уже готовых, представленных в учебных пособиях диалогов и ситуаций, педагогически малоэффективны. Особенно, если при этом доминирует установка на эмоционально-смысловую нейтральность высказываний, если обучающиеся физически и статусно фиксированы в пространстве учебной аудитории, если коммуникативная ситуация не порождает интенциональных состояний у общающихся, если в ходе взаимодействия не находят реализации другие средства общения, включая контакт глаз, имплицитные

смыслы, интонационный строй, паузы, темп, тембр, звуковысотные характеристики голоса и невербальные компоненты речи.

Интенциональное обучение предполагает повышение мотивации и личной заинтересованности учащихся в процессе обучения, передачу значительной части целеполагания и управления процессом учебной деятельности студентам как субъектам образовательного процесса. В связи с этим необходимо уделять внимание развитию рефлексивной самооценки студентов, умений анализировать потребности в изучении языка, определять рациональные способы учебной деятельности, стратегии и приёмы достижения поставленных целей, оценивать эффективность используемых стратегий овладения ИЯ, успешность коммуникативной деятельности, оценивать трудности овладения языком, анализировать личные достижения. Для этого в конце блока занятий целесообразно использовать анкеты, листы самооценки, графики, отражающие оценку студентами процесса саморазвития. Обычно формы самооценки содержат вопросы, обращенные к студентам (например, чему они научились в процессе занятий; удалось ли достичь поставленных целей; какие виды учебной деятельности, формы организации работы представляли для них наибольший интерес и т.д.), либо фразы, сформулированные от их лица (например, «Я умею ...»; «Мне легко ...»; «Мои трудности ...»; «Мне необходимо ...» и др.). Таким образом, концентрируется внимание студентов вокруг интенционально значимых вопросов саморазвития, формируется «вкус» к самоуправлению и критической оценке достигнутых результатов. Вместе с тем и преподаватель получает ценную информацию об эффективности своей работы, а также возможность внести в неё необходимые корректировки.

В процессе обучения ИЯ большое внимание уделяется работе с текстами. Поскольку целью обучения является формирование у будущего специалиста способности использовать изучаемый язык как инструмент реального общения в поликультурном мире, то тексты должны иметь аутентичный характер. Это оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий общения, ценные в познавательном отношении. При работе с текстами основная задача состоит в развитии умения извлекать нужную информацию и интерпретировать интенциональную направленность текста. Стоит уделять внимание не только заданиям на понимание содержания текста, но и заданиям творческого характера, способствующим развитию умений понять основную идею текста, интерпретировать интенциональный посыл автора текста, выразить собственное видение проблемы, свое отношение к проблемам, представленным в тексте. К таким заданиям могут относиться предтекстовые задания: обсуждение вопросов, касающихся темы текста, прогнозирование содержания текста по заголовку, фотографиям, картинкам и др. После прочтения текста можно использовать следующие задания: передать краткое содержание текста и выразить собственное понимание основной идеи текста; передать содержание текста от лица героев; составить портрет героя или автора текста; продолжить и закончить текст; выразить предположение о том, что было бы, если ...; выразить свое отношение к имеющейся в тексте проблеме; обсудить затронутые проблемы шире, не только в рамках содержащейся в тексте информации, найти дополнительные материалы по проблеме и т.д.

Учебный процесс по ИЯ, основанный на интенциональном подходе и использовании продуктивных образовательных технологий, будет способствовать достижению главной цели – развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов и становлению личности обучающихся как субъектов социальной коммуникации.

## Опыт интеграции учебных дисциплин на основе проектной методики

*Калинычева Екатерина Николаевна*

*ассистент*

*Ульяновский государственный технический университет, Ульяновск, Россия*

*e-mail: [e.kalinycheva@ulstu.ru](mailto:e.kalinycheva@ulstu.ru)*

Современная система профессионального образования стремится ориентироваться на потребности рынка труда, что обуславливает появление во многих высших учебных заведениях новых востребованных специальностей. Так, в УлГТУ была открыта специальность «Теоретическая и прикладная лингвистика». Учебным планом данной специальности предусмотрены следующие дисциплины: иностранные языки (английский и немецкий), психолингвистика и социолингвистика, информатика и программирование, новые информационные технологии и мультимедиа и многое другое. Такое разнообразие учебных предметов даёт выпускникам больше возможностей реализации себя как специалиста.

Усвоение учебного материала по некоторым дисциплинам может стать эффективнее при их интеграции. В этой связи всё большее внимание привлекает метод проектов.

Проектная методика предусматривает:

- Развитие творческой самореализации личности студента.
- Развитие самостоятельности.
- Слияние теории и практики в обучении.
- Применение на практике уже имеющихся знаний и приобретение новых путём самообразования.

Так, на цикле «Теоретическая и прикладная лингвистика» ГОУ ВПО УлГТУ вводится опыт проектной методики для более эффективного усвоения учебного материала двух дисциплин: второго иностранного языка (немецкий) и новых информационных технологий. В рамках лексической темы «Die Stadt» студенты должны не просто дать «сухие» сведения об одном из городов Германии, но и подготовить проект (презентация, рекламный проспект), используя навыки и умения, приобретённые на аудиторных занятиях по дисциплине «Новые информационные технологии».

Выполнение заданий проекта выходит за рамки аудиторных занятий. При этом решается ряд важных задач:

- Занятия выходят на практический уровень, затрагивая при этом креативные способности студентов, благодаря чему происходит эскалация мотивации усвоения лексического материала второго изучаемого языка (немецкий) и практика по дисциплине «Новые информационные технологии».
- В проекте реализуются различные формы организации учебной деятельности, в ходе которой роль педагога приобретает новый статус. Теперь он выступает в роли опытного стратега, наставника, функция которого заключается в раскрытии внутреннего потенциала своих подопечных.
- Весь учебный процесс направляется на студентов: учитываются их интересы, индивидуальные способности.
- Усиливается чувство самостоятельности, а с ней и ответственности за проделанную работу.
- Учащиеся сами осознают этот процесс как учебный и оформляют его как образовательный процесс, чтобы понять свой опыт и квалифицировать своё действие.

Использование метода проектов в практике обучения студентов способствует развитию мотивации, умению находить практическое применение полученных знаний, умению установить личностное отношение к практической деятельности, общественную и профессиональную ценность практической деятельности.

Если цель проекта достигнута, то можно рассчитывать на получение качественно нового результата, выраженного в развитии познавательных способностей студентов и их самостоятельности в учебно-познавательной деятельности.

### **Литература**

1. Башмаков М.И. (2000) Что такое продуктивное обучение // Школьные технологии, №4.
2. Брусникин Н.Ю. (2005) Продуктивное образование: позиция работодателей // Новые ценности образования, №4.

## **Методические принципы построения учебной литературы для подготовки будущих юристов к межкультурному общению**

***Киктева Ксения Сергеевна***

*соискатель*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*e-mail: ksenia-kikteva@yandex.ru*

Как показывают результаты методического анализа существующей учебной литературы по иностранному (английскому) языку для будущих юристов, содержание и построение учебников и пособий позволяют расширять профессиональные знания студентов и формировать отдельные умения профессионально-ориентированного общения будущих специалистов, то есть отдельные составляющие их иноязычной коммуникативной компетенции (языковые знания и навыки, некоторые речевые умения и социокультурные знания и умения). Вместе с тем, возможности формирования профессионально-ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции в единстве ее компонентов (профессионально-предметной, билингвальной языковой, билингвальной речевой и бикультурной социокультурной компетенций), предоставляемые имеющимися учебниками и пособиями, видятся ограниченными. Таким образом, коммуникативная компетенция, формируемая с использованием имеющихся учебных материалов, не может являться полноценной составляющей профессиональной компетентности будущих юристов [Проект макета федерального государственного стандарта высшего профессионального образования, 2006].

В целях разработки учебников и пособий, использование которых обеспечивало бы качественную подготовку будущих юристов к межкультурному общению в профессиональной сфере, представляется возможным предложить следующие принципы построения учебной литературы (учебников и пособий) по иностранным языкам для студентов юридических специальностей:

1) принцип одновременной ориентации на современные требования, предъявляемые к юристам в плане владения умениями межкультурного общения, и на профессионально-ориентированные коммуникативные потребности самих студентов. Реализация этого принципа при создании учебной литературы предполагает, что в учебники (пособия) включаются предтекстовые и послетекстовые упражнения для формирования как умений, владение которыми необходимо для поступления на работу и успешного выполнения должностных обязанностей в соответствии с требованиями работодателей, так и умений, потребность в формировании которых испытывают сами студенты.

2) Принцип учета психологических особенностей студентов. Речь идет о таких особенностях, как зрелость в умственном и нравственном отношении, сложившееся мировоззрение, самостоятельность, критичность и самокритичность, пик интеллектуальных и познавательных возможностей, осознание необходимости принятия ответственных решений [3]. Данный принцип может быть реализован, если учебные тексты для чтения и аудирования отбираются и включаются в учебники / пособия исходя из их содержательной ценности [2]. Реализация этого принципа также предполагает включение в учебники / пособия поисковых заданий, знакомящих студентов с одно- и двуязычными справочными материалами для юристов, а также культуроведчески-познавательных, лингвокультуроведческих заданий и заданий с ценностно-ориентационной направленностью.

3) Принцип соответствия структуры и содержания учебников / пособий цели обучения иноязычному межкультурному общению, понимаемой как формирование определенного уровня профессионально-ориентированной межкультурной коммуникативной компетенции будущих юристов в единстве ее компонентов. Реализация этого принципа при создании учебной литературы по иностранным языкам

для будущих юристов предполагает, во-первых, отбор и организацию подлежащего усвоению языкового, речевого и социокультурного содержания на основе знаний, навыков, умений, способностей и качеств, составляющих межкультурную коммуникативную компетенцию современного российского юриста. Во-вторых, при отборе текстов и разработке упражнений к ним следует учитывать общий уровень образованности студентов и возможную вариативность их уровней владения иностранным языком и их потребностей в достижении определенного уровня владения языком. Ориентация на многоуровневость может также проявляться в наличии разноуровневых упражнений / различных по степени трудности вариантах выполнения одного упражнения.

4) Принцип обусловленности содержания используемых в учебнике / пособии материалов необходимостью формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих юристов как субъектов диалога культур, а именно как представителей национальной культуры своей страны и определенной профессиональной субкультуры, вступающих в диалог с зарубежными коллегами, в свою очередь являющимися представителями своей национальной культуры и своей профессиональной субкультуры. Реализация данного принципа предполагает включение в содержание учебников / пособий коммуникативно-познавательных и коммуникативно-поисковых заданий, помогающих понять, как функциональные факторы межкультурного общения в профессиональной сфере влияют на выбор языковой формы высказывания. Целесообразно также включать в создаваемые учебники / пособия коммуникативно-ориентированные упражнения, в том числе проблемные задания профессионально-ориентированного характера, которые развивают умения варьировать устную и письменную речь в зависимости от изменений в задачах и условиях межкультурного общения юристов и направлены на взаимосвязанное и взаимообусловленное обучение видам речевой деятельности с учетом приоритетности умений в тех или иных видах речевой деятельности в зависимости от специфики профессиональной деятельности юристов.

5) Принцип использования аутентичных иноязычных текстов при разработке учебной литературы для будущих юристов. Данный принцип предполагает включение в учебники и пособия неадаптированных иноязычных текстов тех функциональных типов, с необходимостью прочтения, прослушивания или написания которых будущий юрист встретится в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, сформулированные методические принципы построения учебной литературы для подготовки будущих юристов к межкультурному общению определяют структуру и содержание учебников / пособий. При этом их содержание объединяет предметный (материальный) и процессуальный аспекты обучения и выступает в форме упражнений, то есть включает языковой и речевой материал, выражаемое с его помощью предметное (неязыковое) содержание и действия с этим материалом в целях осуществления коммуникации [1].

### **Литература**

1. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / Сост. Л.Б. Трушина. М.: Русский язык, 1981.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002.
4. Сафонова В.В. Английский язык: Кн. для учителя к учеб. для X кл. шк. с углуб. изучением англ. яз. 2-е изд. М.: Просвещение, 2002.

## **Письменная речь как субкомпетенция в составе межкультурной коммуникативной компетенции (психологический аспект)**

**Кобышева Анна Сергеевна**

*аспирант*

*Ставропольский государственный университет, Ставрополь, Россия*

*e-mail: [bonnittas@mail.ru](mailto:bonnittas@mail.ru)*

С точки зрения компетентностно-деятельностного подхода, одного из доминирующих в парадигме современного педагогического лингвистического образования, целью обучения иностранному языку является формирование компетенций как необходимого набора способностей обеспечивающих «жизнедеятельность» индивида в естественных условиях функционирования изучаемого языка.

В ряду множества выделяемых исследователями компетенций на первый план, безусловно, выходит иноязычная коммуникативная компетенция – способность к реализации, удовлетворению индивидом коммуникативно-познавательной потребности средствами изучаемого языка (согласно И.А.Зимней, именно коммуникативно-познавательная потребность является источником любой речевой деятельности.).

Особое место в многокомпонентной структуре иноязычной коммуникативной компетенции занимает межкультурная составляющая. Не выделяясь в отдельную субкомпетенцию, в отличие от лингвистической, социолингвистической, культурологической, дискурсивной, лингвострановедческой и др., она, тем не менее, находит свое проявление в каждом из данных элементов.

Так, опираясь на исследования Г.В. Елизаровой (2005), можно утверждать, что в письменной речи (как компоненте коммуникативной компетенции) межкультурный аспект будет включать теоретические знания о способах представления ценностных ориентаций конкретной культуры изучаемого языка и родной культуры в построении значимых письменных высказываний (текстов) на родном и иностранном языке и умения применять данные знания в ситуациях реального межкультурного общения.

Ввиду того, что письменная речевая деятельность имеет сложную психолингвистическую структуру, особое внимание в процессе формирования межкультурной письменной речевой компетенции должно уделяться развитию ее психологической составляющей.

Взяв за основу исследования в области компонентного состава межкультурной компетенции Дидорф К. [Deardorff, 2006], Дэвис Н. [Davis, 2005] и Эшвилла М. [Ashwill, 2004] и положение о трехфазности письменной речи [Зимняя, 1989] можно выделить следующие психологические компоненты, необходимые для успешного формирования межкультурной письменной речевой компетенции:

1. на побудительно-мотивационной фазе: межкультурная эмпатия; понимание мировосприятия представителей другой культуры; уважение, толерантность и интерес к новому, неизвестному в чужой культуре; открытость (готовность) для межкультурного обучения и для восприятия представителей другой культуры;

2. на ориентировочно-исследовательской (аналитико-синтетической) фазе: умения анализировать, интерпретировать и соотносить; умения читать и наблюдать; культурный самоанализ и способность к культурному самоанализу; когнитивная гибкость и открытость;

3. на исполнительной фазе: приспособляемость к новой культурной среде; способность к адаптации в среде межкультурного общения.

Для успешного формирования межкультурной письменной речевой компетенции, являющейся основой для будущего эффективного взаимодействия с представителями инофонных культур, в силу сложной психолингвистической структуры письменной речи, в процесс обучения иностранному языку необходимо помимо собственно

лингвистических (языковых и речевых) умений и навыков включить психологический компонент.

### **Литература**

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Ashwill M.A. (2004) Developing intercultural competence for the masses. <http://wings.buffalo.edu/world-languages/intercultural.pdf>
4. Davis N., Cho Mi OK. (2005) Interactive Educational Multimedia, Number 10 (April, 2005). <http://www.ub.edu/multimedia/iem>
5. Deardorff K. Darla. (2006) Policy paper on intercultural competence. <http://www.bertelsmann.stiftung.de>

## **Проблема выбора текста для занятий по домашнему чтению на нефилологических факультетах вузов**

**Корнев Алексей Александрович**

*студент*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*e-mail: [sturmmann@yandex.ru](mailto:sturmmann@yandex.ru)*

Большинство методистов не относят занятия по работе с художественным текстом к обязательному аспекту обучения языку. Книга для домашнего чтения рассматривается ими как вспомогательный материал. В то же время, из 50 опрошенных в 2008 году преподавателей иностранного языка 30 посчитали полезным включить домашнее чтение в курс обучения иностранному языку. Вызывает особый интерес тот факт, что 15 респондентов отметили, что можно использовать книгу для домашнего чтения как средство обучения на нефилологических факультетах вузов. При подготовке филологов, как правило, используется художественный текст. При адаптации данного курса для учащихся других специальностей возникает вопрос, следует ли использовать художественный текст и для других групп учащихся, или стоит отдать предпочтение научно-популярным текстам и публицистике. Таким образом, существует проблема выбора текста для занятий по домашнему чтению на нефилологических факультетах вузов.

В современной методической литературе отмечается, что курс иностранного языка должен максимально удовлетворять потребности учащихся. Принцип индивидуализации предусматривает учет возраста, направлений деятельности и интересов обучаемых. Так как художественная литература не имеет прямого отношения к будущей профессиональной деятельности учащихся на нефилологических факультетах, в настоящий момент она редко используется в обучении иностранному языку. С одной стороны, это стало реакцией на преувеличенную роль художественной литературы в обучении иностранному языку в СССР. С другой стороны, растущий в общественном сознании прагматизм сформировал в первую очередь отношение к языку как к средству общения. Ставится цель, как можно скорее научить человека общаться на иностранном языке в профессиональных и повседневных ситуациях. Кроме того, растущая коммерциализация обучения иностранному языку и влияние западных курсов, предусматривающих обучение языку как средству профессиональной коммуникации (LSP), оставили в программах и учебниках немного места художественным текстам. Подобный подход почти полностью исключает формирование у обучаемых отношения к языку как носителю и хранителю культуры народа или нескольких народов. Он также затрудняет реализацию развивающей и воспитательной функции обучения иностранному языку в высшей школе.

Как показывает опрос студентов, изучающих иностранный язык на нефилологических факультетах Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, более половины респондентов по собственному желанию дополнительно читают художественные тексты, а также публицистику и научно-популярные тексты на изучаемом языке. Изучая мотивы, подталкивающие студентов к дополнительному чтению, мы пришли к выводу, что многие учащиеся в России по-прежнему ждут от изучения иностранного языка не только овладения иностранным языком как средством общения, но и соприкосновения с незнакомой культурой. Многие студенты отмечают, что рассматривают занятие по иностранному языку как возможность расширить свой кругозор.

В случае, когда учащиеся проявляют желание включить домашнее чтение в программу изучения иностранного языка, важно правильно выбрать текст, чтобы интерес студентов к дополнительному чтению не угас, а наоборот, возрос после работы с ним на занятии. Можно выделить ряд критериев, влияющих на выбор литературного

произведения для занятий по домашнему чтению. Ряд подобных требований и рекомендаций был выделен Е.Д. Матроном. К ним относятся «читабельность» (при первом прочтении понятно более 70% текста), преобладание в художественном произведении действия над описанием, динамичность действия. Стоит отметить, что художественная ценность произведения отстает при подобном прагматическом подходе на второй план. Для изучения шедевров литературы существуют другие курсы (история литературы, мир изучаемого языка). Для работы на занятиях по домашнему чтению почти не подходят драматические произведения, исключается лирика и крупная проза.

Анализ существующих пособий по домашнему чтению показал, что данный список может быть дополнен еще несколькими критериями, влияющими на выбор произведения по домашнему чтению. В первую очередь это время его создания, имеющее большое влияние не только на идейный мир, но и на язык произведения, и такие формальные признаки, как жанр (короткие рассказы, детективы, короткие приключенческие, любовные, социально-психологические романы, новеллы, юмористические рассказы) и объем произведения (как правило, не превышает 300 страниц). Необходимо, чтобы обучаемому было интересно читать текст, чтобы он чувствовал потребность его обсудить, дочитать до конца. Тогда у него будет стимул выполнить и некоторые упражнения. Особый интерес будут представлять произведения, в которых сфера профессиональной деятельности обучаемых будет представлена с помощью художественных средств (детективы для юристов; произведения, где главными действующими лицами являются представители той же специальности, что и студенты).

Однако на занятиях по домашнему чтению можно использовать не только художественную литературу. Научно-популярные, публицистические тексты и учебные тексты по предмету (учебники, монографии и пособия по специальности) могут вызвать интерес у обучаемых. На их базе можно предложить ряд упражнений, темы и ситуации для дискуссии.

Таким образом, домашнее чтение может использоваться на нефилологических факультетах вузов как средство дополнительной мотивации и реализации развивающей и воспитательной целей обучения иностранному языку. Опираясь на определенные критерии, важно оценить возможный интерес студентов к тексту, а также ценность произведения с точки зрения развития коммуникативной компетенции обучаемых. Для подобных занятий могут использоваться тексты художественного, научного и публицистического стилей.

### **Литература**

1. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка. М.: Флинта: Наука, 2002 – 294с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006 – 238 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) - М.: Слово/Slovo, 2000. - 624 с.

## **Клубная деятельность как средство формирования компетентностей будущих учителей английского языка**

**Котова Галина Леонидовна**

*соискатель*

*ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», Ижевск, Россия*

*e-mail: [narartworld@yandex.ru](mailto:narartworld@yandex.ru)*

В связи с переходом образования к компетентностной парадигме остро встает проблема поиска новых форм организации учебно-воспитательного процесса, которые бы способствовали формированию компетентностей будущих педагогов.

Сопоставление структуры компетентности и признаков такой формы воспитания, как клубное объединение, позволили автору считать клубную деятельность наиболее эффективным средством формирования компетентностей (профессиональной, коммуникативной, гражданской и т.п.) будущих учителей английского языка.

### **Сопоставление структуры компетентности и признаков клубного объединения**

Структура компетентности	Признаки клубного объединения
мотивационно-ценностный блок	выработка единой системы нормативно-ценностных ориентаций
когнитивный блок	реализация образования (допрофессиональная и начальная профессиональная подготовка)
деятельностный блок	организация социального опыта участников клуба

В 2005-2008 гг. на базе групп специальности «Иностранный язык» ГОУ СПО «Чайковский профессионально-педагогический колледж» (город Чайковский Пермского края) проводился эксперимент по реализации деятельности студенческого клубного объединения «Future People». Автором были разработаны, теоретически обоснованы и апробированы процессуальная модель и экспериментальная программа деятельности клуба, которая базировалась на трех принципах воспитания: направленности воспитания на освоение культуры и ценностей общества, сочетания педагогического руководства с инициативой и самостоятельностью воспитанников, а также воспитания в деятельности, соответствующих структурным компонентам компетентности. Использовались такие формы и методы работы, как организация и проведение страноведческих праздников (Halloween, Christmas, Groundhog's Day), элементы модели «Toast Master's Club», экскурсии, дискуссии, игры и т.д. Реализовывалось студенческое самоуправление - на выборной основе были определены Президент, Вице-президент и Секретарь клуба. Внедрение и апробация экспериментальной программы осуществлялись на основе выявленных автором педагогических условий. Эффективность программы выявлялась посредством диагностики уровня сформированности гражданской компетентности будущих учителей английского языка – участников клубного объединения.

Внедрение и апробация экспериментальной программы формирования компетентностей у будущих учителей английского языка в процессе деятельности клубного объединения способствовали достижению поставленной цели. Они обеспечили переход исследуемых характеристик по уровню эффективности с допустимого (среднего) на средневысокий и, частично, на высокий уровни. Полученные результаты носили стабильный характер.

### **Литература**

1. Котова Г.Л. Клубная деятельность как средство формирования гражданской компетентности студентов колледжа // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. – 2008. – Выпуск 2. – С. 158 – 161.
2. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. – Ижевск: Купол, 2000. – 90 с.

**К вопросу об эффективной организации учебной деятельности студентов-лингвистов в рамках перехода к двухуровневой системе высшего профессионального образования, ориентированного на компетентностный подход**

**Кузина Людмила Сергеевна**

*соискатель, старший преподаватель*

*Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования международный институт менеджмента ЛИНК г. Жуковский, Россия*

*e-mail: [ludmila-kuzina@yandex.ru](mailto:ludmila-kuzina@yandex.ru)*

В связи с процессом интеграции России в мировое образовательное пространство одной из актуальных гуманитарных проблем является повышение качества образования за счет его переориентации на деятельностный и компетентностный подходы. Подобные изменения предполагают не только определение целей в виде ожидаемых результатов обучения, построения ролевых моделей деятельности преподавателя, но и пересмотра роли субъекта (обучающегося) в целом.

Одним из способов перехода к деятельностной образовательной парадигме в системе высшего профессионального образования на данном этапе является переход к образовательному стандарту 3-го поколения - двухуровневой системе высшего образования, основанной на компетентностном подходе, позволяющей присваивать студенту квалификации бакалавр и магистр.

В связи с наметившимся переходом возникает ряд проблем, связанных как с особенностями учебного процесса, так и с построением качественно новой модели двухуровневого обучения студентов-лингвистов в рамках высшего профессионального образования, ориентированного на компетентностный подход.

Нельзя не отметить тот факт, что Сорбонская и Болонская декларации стали импульсом в освоении и развитии многоуровневой системы в странах Европы. В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различной степенью энтузиазма осваивают (принимают) компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия.<sup>6</sup>

Эта проблема затронула и систему высшего профессионального образования в нашей стране, где также появилась необходимость в разработке «компетентностных моделей» выпускников.

По мнению В.И. Байденко, при разработке «компетентностных моделей» выпускников целесообразно принять во внимание рекомендацию Еврокомиссии относительно восьми ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец. К ним относятся:

- 1) компетенции в области родного языка;
- 2) компетенции в сфере иностранных языков;
- 3) математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции;
- 4) компьютерная компетенция;
- 5) учебная компетенция;
- 6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция;
- 7) компетенция предпринимательства;
- 8) культурная компетенция.

---

<sup>6</sup> Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. с.110-155

Принимая во внимание тот факт, что студент-лингвист должен будет овладеть разного рода компетенциями, а его профессиональные компетенции будут связаны с особенностями его будущей специальности, можно утверждать, что для того, чтобы научить студента-лингвиста решать профессиональные задачи, необходимо поместить его в контекст его будущей профессиональной деятельности, где одной из главных компетенций будет «компетенция в сфере иностранных языков».

В связи с этим возникает необходимость в эффективной организации учебного процесса в обучении деловому английскому языку в условиях перехода к двухуровневой системе высшего профессионального образования, ориентированной на компетентностный подход и учитывающей особенности учебной деятельности студентов.

### **Литература**

1. В.И. Байденко Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
3. Б. Л. Вульфсон Мировое образовательное пространство на рубеже веков. Учебное пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006.- 235 с.
4. Реализация компетентностного подхода в системе бизнес-образования / Науч. ред.: И.П. Башкатов, А.Г. Чернявская. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2008. – 120 с.

## **Особенности работы с дошкольниками в условиях дополнительного развивающего образования**

**Никитина Александра Николаевна**

*Студентка*

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,*

*Москва, Россия*

*e-mail: [alex\\_wd@mail.ru](mailto:alex_wd@mail.ru)*

Дети дошкольного возраста (5-6 лет) не обладают устойчивыми речевыми навыками на родном языке, что дает им возможность развивать речевые умения на двух и более языках. В этом возрасте дети способны легко воспринимать любую информацию, если она подается в игровых ситуациях. Разнообразные игровые ситуации позволяют вовлечь детей в процесс речевого общения и создать дружескую атмосферу. В условиях игровой деятельности совершенствуются не только речевые, но и социальные коммуникативные умения. Ребенок может участвовать в речевой ситуации с разных позиций, играть разные роли, при этом как роли взрослых, так и ребенка. Таким образом, овладение иностранным языком с точки зрения речевых умений характеризуется легкостью и прочностью. Цель настоящего исследования состоит в создании эффективной программы по немецкому языку с методической точки зрения.

Все общение проходит посредством игры. Игровая форма работы предоставляет ребенку возможность самовыражения, что ведет к развитию логического мышления, оптимального для развития творческого потенциала. Общение должно проходить таким образом, чтобы ребенок стал его непосредственным участником, для этого создаются разнообразные игровые ситуации и весь процесс постижения второго языка выстраивается как процесс удовлетворения личностных, познавательных, игровых потребностей ребенка в интересном общении со взрослыми и другими детьми. Мотивом совместной деятельности на втором языке может быть радость, удовольствие от общения, от взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Задаются коммуникативные ситуации, которые стимулируют понимание тех отличий, которые сопутствуют коммуникации со взрослыми (уважительное отношение, выбор речевых высказываний). Предлагаются картинки, карточки, маски и куклы и т.д. для обеспечения наглядности и построения ассоциативного ряда для прочного запоминания новых языковых единиц.

Отбор ситуаций, речевого и языкового материала обусловлен следующими положениями:

- ситуации должны быть понятны и интересны детям
- игровые ситуации должны иметь элемент новизны, познавательную и развивающую ценность;
- роли должны меняться, но каждая роль должна быть определена.

### **Литература**

1. «Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций» Соловова Е.Н.
2. Программа по немецкому языку. Жарова Роза Хайдаровна
3. «Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада» Оверчук Т.И, Горб Р.А., Исаченкова Т.М., Исаченкова И.М.
4. Божович Л.И. «Личность и ее формирование в детском возрасте». М.: Педагогика, 2000
6. «Возрастная и педагогическая психология» Учебник под ред. Гамезо. М.: Наука, 2001

**Компонентный состав иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка**

***Пантилеева Мария Сергеевна***

*аспирант*

*Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия*

*e-mail: [mapan@list.ru](mailto:mapan@list.ru)*

Современные условия глобализации, возрастание роли международных контактов обуславливают необходимость внедрения новейших методик обучения иностранным языкам. Преподаватели иностранного языка сегодня должны уметь не только профессионально и эффективно организовать учебно-воспитательный процесс, но и также быть подготовленными к выполнению роли «субъектов диалога культур в современном противоречивом, многоязычном, поликультурном мире, в том числе в процессе общения со специалистами в рассматриваемой области из других стран» [3:3].

Оценка качества подготовки специалиста в той или иной области на современном этапе происходит в соответствии с компетентностным подходом, согласно которому выделяются базовые и узкопрофессиональные компетенции, «обеспечивающие готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда современного информационного общества» [7:28]. Профессионально компетентный преподаватель ИЯ должен владеть определенным набором знаний, умений и личностных качеств, составляющих его коммуникативную, общепедагогическую и филологическую компетенции.

Специалисты в области теории и методики обучения ИЯ отмечают, что в настоящее время происходит переоценка роли и содержания профессиональной компетенции преподавателя ИЯ. Все более пристальное внимание уделяется вопросам формирования специфических знаний, умений и личностных качеств, позволяющих преподавателю активно использовать иностранный язык в качестве средства организации учебно-воспитательного процесса и взаимодействия с зарубежными коллегами [3;4;5;7;8]. Совокупность таких знаний, качеств и умений можно обозначить как «иноязычную профессионально-коммуникативную компетенцию» преподавателя ИЯ.

Иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция определяется как способность преподавателя посредством иностранного языка и социокультурных знаний устанавливать межличностное общение в учебной сфере деятельности [4]; «готовность и способность к применению предметных, научных знаний, способов и средств деятельности в профессиональном общении» [8]. Иноязычная ПКК базируется на знании типологии профессионально-коммуникативных задач преподавателя, норм педагогической этики, психологии и технологии общения и включает в себя профессиональное владение преподаваемым языком, то есть «с одной стороны, корректное с точки зрения норм, узуса и стиля, с другой – педагогически адекватное условиям, содержанию, целям деятельности» [6]. Данная компетенция предполагает также «способность адаптировать свою речь к условиям разновозрастных и разноуровневых групп, владение дискурсивными умениями вовлечения учащихся в процесс общения с максимальной эффективностью для решения комплекса учебно-педагогических задач, а также способность общаться на профессиональные темы с учетом социокультурных особенностей» [2].

Компонентный состав иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции активно обсуждается на страницах отечественной методической литературы. Так, содержание данной компетенции предлагают рассматривать с позиций компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции: языковой, речевой

и социокультурный компоненты, каждый из которых «расширяется за счет профессионально-ориентированных знаний, навыков, умений, педагогических и методических способностей и с опорой на компетентность в области педагогики, психологии и социологии» [3:115]. В составе иноязычной ПКК преподавателя ИЯ различают собственно-коммуникативный компонент (комплекс коммуникативно-речевых умений, позволяющих обмениваться информацией между участниками образовательного процесса) [1] и поведенческо-коммуникативный компонент («личностная, смысловая, эмоциональная контактность участников образовательного процесса, умение выбирать по отношению к собеседнику такой способ общения, который бы наилучшим образом отвечал индивидуальным особенностям партнеров по коммуникации»[6]). Данную компетенцию можно также рассмотреть как двухкомпонентную систему, объединяющую знания, умения, навыки и способности, необходимые для функционирования в двух основных сферах деятельности преподавателя ИЯ: учебно-воспитательном процессе и профессионально-ориентированном общении с зарубежными коллегами.

Формирование вышеперечисленных компонентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции необходимо осуществлять как на этапе вуза, так и в рамках курсов повышения квалификации преподавателей иностранного языка, что может позволить привести в соответствие уровень подготовки специалистов в данной области с требованиями, предъявляемыми к ним в современных условиях [3:4].

#### Литература

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методические проблемы обучения русскому языку. М., 2000.
2. Дешина Н.А. От знаний и умений к компетенциям. Мастер-класс. [www.ipkps.bsu.edu.ru/source/prObraz/deshina.rtf](http://www.ipkps.bsu.edu.ru/source/prObraz/deshina.rtf)
3. Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
4. Молчановский В.В. Общее и частное в профессиональной компетенции преподавателя, обучающего русскому языку учащихся – нефилологов. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2002.
5. Рубцова Л.В. Формирование профессиональной речевой компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе педагогической практики: на примере второго иностранного языка: Дисс. ... канд. пед. наук. - Тольятти, 2006.
6. Румянцева Н.М., Царева Н.Ю. Преподаватель-тестор и его профессиональная компетенция. [www.ruslang.edu.ru/files/](http://www.ruslang.edu.ru/files/)
7. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. – М., 2004.
8. Ярославова Е.Н., Мыльченко О.М. Развитие профессионально-коммуникативной компетенции специалистов средствами информационных технологий.
9. [http://conference.kemsu.ru/conf/nitue2006/sect/index.dhtml?sec\\_id=639](http://conference.kemsu.ru/conf/nitue2006/sect/index.dhtml?sec_id=639)

## **О некоторых аспектах реализации дидактического потенциала современных Интернет-технологий в процессе обучения иностранным языкам**

**Плеханова Елена Викторовна**

*студентка*

*Белгородский государственный университет, Белгород, Россия*

*e-mail: [plekhanovaelena@yandex.ru](mailto:plekhanovaelena@yandex.ru)*

В наши дни вопрос применения ресурсов сети Интернет в процессе изучения иностранных языков является одним из наиболее актуальных в методике преподавания иностранных языков. Это обусловлено не только растущей доступностью ресурсов Интернета как в системе среднего и высшего образования, так и для обычных пользователей, но и очевидным информационным и дидактическим потенциалом сети. Экономическое развитие России в последние годы, а также национальный проект «Образование» сделали использование Интернет объективной реальностью для большинства изучающих иностранные языки. Однако методически неструктурированное использование ресурсов Интернет может привести не только к появлению ошибок в речи и письме, но и формированию ложных стереотипов и обобщений о культуре стран изучаемого языка. Очевидно, что ресурсы, используемые в процессе обучения иностранному языку, необходимо подвергать процедуре тщательного отбора и структурирования [1:3].

Наиболее широко в научной литературе используется термин Интернет-технологии. Под Интернет-технологиями, по мнению П.В. Сысоева, следует понимать совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет [5:3]. В свою очередь Интернет-ресурсы подразделяются на:

- формы коммуникации
- информационные ресурсы.

К формам коммуникации относятся электронная почта, разнообразные чаты, ICQ, форумы, телеконференции и т.д. Все вышеперечисленные методы могут с успехом применяться как непосредственно для достижения учебных целей, так и в качестве вспомогательного фактора обеспечения коммуникации в процессе работы над международным Интернет-проектом.

Информационные Интернет-ресурсы содержат текстовый, графический, аудио- и визуальный материал различной тематики на иностранном языке. К подобным ресурсам можно отнести:

- электронные библиотеки, базы данных, информационные системы;
- книги, методическую литературу, газеты, журналы в электронном виде;
- веб-сайты различных организаций и обществ;
- обучающие веб-сайты, он-лайн курсы иностранных языков;
- каталоги образовательных ресурсов [4].

Однако П.В. Сысоев выделяет особую необходимость в создании и использовании специфических учебных Интернет-ресурсов, которые создаются исключительно для учебных целей [5:3].

В процессе обучения иностранному языку Интернет-ресурсы можно использовать:

- для включения аутентичных материалов сети (текстовых, звуковых) в содержание урока, т.е. интегрировать их в программу обучения;
- для самостоятельного поиска информации учащимися в рамках работы над проектом;
- для самостоятельного изучения, углубления первого или второго изучаемого иностранного языка, ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках;
- для самостоятельной подготовки к сдаче квалификационного экзамена экстерном;

- для систематического изучения определенного курса иностранного языка дистанционно под руководством преподавателя [3:15].

В современной методике существуют следующие виды Интернет-ресурсов (переведены П.В.Сысоевым на русский язык посредством транслитерации):

- Hotlist (хотлист) – представляет собой список веб-сайтов, содержащих текстовую информацию по теме;
- Multimedia scarpbook (мультимедиа скрэпбук) – содержит ссылки не только на текстовые документы, но и на графические, аудио- и видеоресурсы, анимированные виртуальные туры и т.д.;
- Treasure hunt (трежа хант) – направляет поисково-познавательную деятельность учащихся через систему вопросов по определенной теме, на которые необходимо ответить, используя содержание указанных сайтов;
- Webquest (вебквест) – Интернет-проект, в основе которого лежит проблемная задача и выполнение которого предполагает работу в группах, деление самого процесса работы на несколько этапов и коллективное обсуждение итогов поисково-познавательной деятельности с возможным созданием конечного продукта проекта [2].

Как мы видим, представленные виды Интернет-ресурсов относятся к разным видам сложности. Так, первые два направлены в основном на поисково-познавательную деятельность, в то время как treasure hunt и webquest содержат элементы проблемного обучения и требуют от учащихся критического мышления.

Мы считаем, что целесообразно также ввести в работу по данным моделям этап поиска учащимися новых информационных ресурсов по теме. Это позволит не только стимулировать интерес учащихся к изучаемому вопросу, но и создать постоянно обновляющуюся базу данных информационных ресурсов по той или иной теме.

Кроме того, необходимо отметить, что использование подобных приемов работы с Интернет-ресурсами позволяет учителю осуществлять контроль за их качеством, проводя постоянный мониторинг деятельности учащихся, а также обеспечить учебный процесс современной и четко структурированной информацией.

Использование в процессе обучения иностранному языку учебных Интернет-ресурсов, наряду с формами телекоммуникации, способствует не только достижению основных целей обучения иностранному языку, но и росту мотивации к изучению данного предмета.

### Литература

1. Коломиец В.А. Критерии оценивания ресурсов Всемирной сети. //Иностранные языки в школе. 2005.№3. – С. 3
2. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс]. – режим доступа <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>
3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка. //Иностранные языки в школе.2001.№2. – С. 15
4. Полат Е.С. Основные положения концепции создания единого информационно-образовательного пространства для общеобразовательной школы в Интернет [Электронный ресурс]. – режим доступа <http://www.ioso.ru/ts/s010608/polat1.htm>
5. Сысоев П.В. Современные учебные Интернет-ресурс в обучении иностранному языку. //Иностранные языки в школе.2008.№6. – С. 2-9

## **Социокультурный компонент на занятии по практике речи на примере испанского языка как иностранного**

**Погорелова Валерия Владимировна**

*студент*

*Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия*

*e-mail: [vpogorelova@gmail.com](mailto:vpogorelova@gmail.com)*

Процесс усиления позиций Совета Европы, когда координируются усилия стран в решении общих проблем в преподавании иностранных языков, выработке единых стандартов и требований, напрямую отражается на процессе преподавания языков в России. Если в Европе уже сложилась единая система оценки знаний в области иностранных языков, а также разрабатывается содержание языковых стандартов для стран-членов Совета Европы, то для России до сих пор это является острой проблемой. Важность овладения формальными знаниями и соответствующими им навыками, связанными с различными аспектами языка (фонетика, лексика, грамматика) никогда не подвергалась сомнению. Однако вполне очевидным является тот факт, что хорошие знания грамматики какого-либо языка, хотя и позволяют правильно выражать наши мысли, облегчая процесс овладения языковым материалом, не являются гарантией того, что при общении с носителями языка процесс коммуникации не будет ничем осложнён. Всё это стало особенно актуально на современном этапе развития общества «открытых границ», поэтому всё большую важность приобретает ознакомление обучаемых с культурологическим элементом, что помогает развивать их социокультурную компетенцию.

Целью данного исследования является очерчивание круга лингвострановедческих тем, подлежащих обязательному освещению в курсе испанского языка как иностранного. Для достижения этой цели решается задача выделения значимых позиций путём сравнения данных, полученных при опросе русских студентов, а также оценки предложенных тем носителями испанского языка и культуры с точки зрения актуальности материала на современном этапе. Исходя из того, что к моменту изучения иностранного языка у обучаемых уже есть некоторые представления, ожидания и стереотипы об иноязычной действительности, которые всё же являются изменчивыми, но всегда оказывают особое влияние на восприятие и понимание культуры индивидом, а также учитывая, что несомненной отличительной чертой данного этапа является общая склонность людей рассматривать и оценивать другую культуру с позиции ценностей и норм своей собственной, мы приходим к выводу, что необходимо относиться к культурологическому аспекту общения с особым вниманием. Дополнительной сложностью в преподавании иностранного языка, а в нашем случае испанского, является, соответственно, постоянная опасность создать несколько односторонний образ изучаемой страны. Таким образом, важен поиск возможных вариантов подачи традиционно рассматриваемого культурологического материала в новой форме или в другом аспекте, что является непростой задачей для преподавателя.

### **Литература**

1. Современные языки: Изучение. Преподавание. Оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». // Проект 2. «Совет по культурному сотрудничеству». Комитет по образованию. – Страсбург, 1996.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. М., 2000.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006.
4. Alba Mendez A.: La cultura española más allá de los tópicos. Actos del XI congreso internacional de ASELE, Zaragoza, 2000.

5. Soler-Espiauba D. Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/1 – Madrid: Arco/Libros, S.L., 2006.

## **Новые грамматические явления в современном немецком языке как актуальная проблема обучения в языковых вузах**

**Пономаренко Ольга Александровна**

*студентка*

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*e-mail: [olga-a-ponomarenko@yandex.ru](mailto:olga-a-ponomarenko@yandex.ru)*

Преподавание грамматики является неотъемлемым элементом любого курса обучения студентов немецкому языку. Естественно, что подходы к обучению студентов неязыковых и языковых специальностей языку в целом и грамматики в частности должны иметь существенные различия: если в первом случае студентам необходимо получить общее представление о грамматическом строе изучаемого языка, достаточное для базовой коммуникации в ходе общения на повседневные и профессиональные темы, то во втором случае студенты должны получить значительно более глубокое и полное представление о немецкой грамматике.

Здесь возникает ряд трудностей: во-первых, немецкий язык в настоящее время претерпевает значительные метаморфозы и среди ведущих германистов-грамматистов идет сильная полемика о существовании или отсутствии некоего стандартного варианта немецкого языка, который можно было бы считать эталоном как для использования носителями языка, так и для обучения немецкому языку как иностранному. Во-вторых, учебные программы для специалистов языковых профессий до сих пор уделяют больше внимания теоретическому изучению основ немецкого языка и получению сведений *о языке* (то есть, имеют ярко выраженную дескриптивную направленность), чем непосредственному изучению живого немецкого языка, активно используемого в настоящее время его носителями. В-третьих, в результате активного развития письменной коммуникации через сеть Интернет (форумы, чаты, Интернет-дневники, рецензии на фильмы, книги и т.д.) происходит стирание граней между письменными и устными стандартами, в письменную речь активно проникают грамматические элементы и структуры, характерные для устных форм отдельных региональных диалектов. То есть, если раньше речь велась о едином литературном немецком языке, принятом на всей территории Германии и считавшимся эталоном для письменной коммуникации, теле- и радиовещания, а также образования в школах и высших учебных заведениях, то сейчас наблюдается обратный процесс: диалектные формы начинают внедряться в литературный язык, а ареал их употребления заметно расширяется. Последняя тенденция особенно ярко проявляется на территории Австрии и Швейцарии, где литературный немецкий язык для официальных целей воспринимается населением как искусственно-насаженный, постепенно вытесняясь местными диалектами.

Основываясь на учебных материалах для российских языковых вузов, нами было проведено исследование содержания современных курсов грамматики для лингвистических специальностей и были определены моменты, требующие, с нашей точки зрения, модернизации или переработки. Далее, мы попытались представить объективную картину современного состояния грамматики немецкого языка в немецкоязычном регионе (Германия, Австрия, Швейцария), используя для этого материалы немецкоязычных лингвистов, общепопулярные публикации на эту тему и параллельно с этим анализируя аутентичные тексты из периодических изданий, а также материалы Интернет-ресурсов, близкие, по сути, к письменному воспроизведению устной речи.

На наш взгляд, современные программы для обучения студентов языковых профессий должны в обязательном порядке принимать во внимание подобные тенденции, наблюдаемые в изучаемом языке, и предоставлять студентам возможность ознакомления с ними хотя бы в виде факультативных курсов.

### Литература

1. Eisenberg P. Grundriß der deutschen Grammatik. Verlag J.B. Metzler Stuttgart · Weimar, 2000
2. Seidl Ch., Wirth Th. Eine Sprache ist kein Monolith // Bulletin des Schweizerischen Altphilologenverbandes (SAV) 72/2008, p. 5-19, Gamma Print Reprografie AG, Luzern, 2008
3. Sick, B. Der Dativ ist dem Genetiv sein Tod. Köln, Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2007
4. Sick, B. Der Dativ ist dem Genetiv sein Tod. Folge 2. Köln, Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2007
5. Sick, B. Der Dativ ist dem Genetiv sein Tod. Folge 3. Köln, Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2006
6. Spiekermann H. Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten // Linguistik online 32, 3/2007.
7. [www.edu.ru](http://www.edu.ru) (федеральный портал Министерства образования РФ).
8. [www.sprache-werner.info](http://www.sprache-werner.info) .

## Содержание этнопсихологического компонента социокультурной компетенции

*Починок Татьяна Викторовна*

*преподаватель*

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель, Беларусь*

*e-mail: [pochinok@list.ru](mailto:pochinok@list.ru)*

Межкультурное общение предполагает взаимодействие коммуникантов, речевое поведение которых обусловлено этнопсихологическими особенностями, характерными для представителей конкретной лингвокультуры. На основе определения понятия «менталитет» И.А. Стернина [Стернин, 2004] и О.А. Корнилова [Корнилов, 2007], мы трактуем этнопсихологические особенности носителя языка как *культурно обусловленный способ восприятия, осмысления и оценки действительности*, в основе которого лежат национальные ценностные ориентации. Данный способ восприятия актуализируется в процессе межкультурного общения в виде стратегий речевого поведения.

В основе эффективного межкультурного общения лежит социокультурная компетенция. Данная компетенция предполагает умение коммуниканта осуществлять взаимодействие при помощи социокультурных стратегий межкультурного общения, в основе которых лежат знания этнопсихологических особенностей носителя изучаемого языка, а также способности и качества эмпатического видения национально-специфического в межкультурном общении, социокультурной наблюдательности, восприимчивости, непредвзятости, вежливости, коммуникативной гибкости.

В.В. Сафонова выделяет такие компоненты социокультурной компетенции, как общекультурный, культуроведческий, социально-стратификационный, социолингвистический и социальный [Сафонова, 2008]. Данное положение подчеркивает глубину содержания и значимость исследуемой нами компетенции для реализации эффективного межкультурного общения. Мы полагаем, что поскольку социокультурная компетенция находится в основе эффективного взаимодействия представителей разных культур, а этнопсихологические особенности коммуникантов оказывают непосредственное влияние на перцептивную, коммуникативную и интерактивную стороны процесса межкультурного общения, в содержании социокультурной компетенции необходимо выделить этнопсихологический компонент, который обеспечит:

1. адекватное восприятие и понимание своего собеседника,
2. выбор необходимых средств для оформления речевого высказывания, коммуникативно-приемлемых с точки зрения носителя изучаемого языка,
3. использование социокультурных стратегий в процессе взаимодействия, в основе которых лежат этнопсихологические особенности партнера по коммуникации.

Наличие этнопсихологического компонента в содержании социокультурной компетенции будет способствовать эффективной реализации коммуникантом межкультурного общения с учетом трех его сторон – перцептивной, коммуникативной и интерактивной. Ввиду значимости этнопсихологического компонента в процессе взаимодействия представителей разных культур, определим его содержание в опоре на структуру процесса межкультурного общения.

Эффективность перцептивной стороны процесса межкультурного общения зависит от адекватного восприятия и понимания друг друга представителями разных культур. Условием адекватного восприятия коммуникантами друг друга является развитие перцептивной чувствительности, способности эмпатического видения национально-специфического в межкультурном общении и социокультурных способностей и качеств личности – социокультурной наблюдательности, непредвзятости, вежливости, которые позволят коммуниканту внимательно относиться к проявлению национально-специфических характеристик в процессе межкультурного общения, избегать стереотипов и предубеждений по отношению к носителям изучаемого языка как представителям иной культуры, проявлять уважение и признавать равноценность, равнозначность и равноправие представителей разных этносов.

Для реализации перцептивной стороны межкультурного общения с носителем изучаемого языка коммуниканту необходимо: а) знать особенности восприятия, осмысления и оценки действительности своего иноязычного собеседника, систему его национальных ценностных ориентаций и шкалу нравственных приоритетов; б) уметь воспринимать, анализировать и сопоставлять этнопсихологические особенности носителей изучаемого и родного языков, лежащие в основе речевого поведения; в) проявлять эмпатическое видение национально-специфического в межкультурном общении, качества – социокультурной наблюдательности, непредвзятости, вежливости.

Для эффективной реализации коммуникативной стороны межкультурного общения коммуниканту необходимо знать нормы коммуникативного поведения носителя изучаемого языка, речевые и неречевые средства, которыми пользуется носитель изучаемого языка в различных коммуникативных ситуациях для реализации определенных целей речевого поведения, и уметь использовать соответствующие речевые и неречевые средства оформления высказываний, отвечающие нормам и традициям иноязычного социума, в необходимом социокультурном контексте. Качество социокультурной восприимчивости способствует отражению состояния собеседника как представителя иной культуры и выбору приемлемых для коммуникации речевых средств. Таким образом, для реализации коммуникативной стороны межкультурного общения в содержание этнопсихологического компонента социокультурной компетенции целесообразно включить: а) знания о нормах коммуникативного поведения; о речевых и неречевых средствах оформления высказываний носителем изучаемого языка, характерных для различных ситуаций межкультурного общения; б) умения использовать адекватные речевые и неречевые средства в ситуациях межкультурного общения; в) качество социокультурной восприимчивости.

Адекватность интеракции зависит от понимания того, как носитель изучаемого языка расценивает речевые действия неносителя и насколько производимый коммуникативный эффект соответствует намерениям говорящего на иностранном языке. Эффективная интеракция предполагает соответствие коммуникативного эффекта намерениям взаимодействующих коммуникантов. Следовательно, интерактивная сторона межкультурного общения требует от коммуниканта умения построить речь так, чтобы она оказала нужное воздействие, сказать не просто то, что нужно, но и так, как нужно для воздействия или организации взаимодействия с представителем иной культуры. Условием эффективного межкультурного общения является выбор коммуникантами адекватных социокультурных стратегий, основанных на знании этнопсихологических особенностей своего собеседника и способов их отражения в поведении. Качество коммуникативной гибкости поможет коммуниканту варьировать социокультурные стратегии в соответствии с условиями межкультурного общения. Таким образом, для реализации интерактивной стороны межкультурного общения, в содержание социокультурной компетенции необходимо включить: а) знания о социокультурных стратегиях межкультурного общения; б) умения варьировать адекватные социокультурные стратегии в ситуациях межкультурного общения; в) социокультурное качество – коммуникативная гибкость.

Итак, на основании исследования содержания этнопсихологического компонента социокультурной компетенции можно заключить, что формирование данного компонента является необходимым условием реализации цели межкультурного общения, а именно – взаимопонимания между представителями разных лингвокультур.

### **Литература**

1. Стернин И.А. Язык и мышление / И.А. Стернин. – 4-е изд. Воронеж, 2004
2. Корнилов О.А. Доминанты национальной ментальности в зеркале фразеологии // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, №2, 2007
3. Сафонова В.В. Перевод, переводоведение и методика обучения переводческой деятельности. – 3-е изд. М.: Еврошкола, 2008

## Обогащение словарного запаса изучающих испанский язык за счет слов арабского происхождения

*Тканко Виктория Юрьевна*

*студент*

*Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия*

*e-mail: [victk@yandex.ru](mailto:victk@yandex.ru)*

Проблема арабского суперстрата и арабских заимствований в испанском языке заслуживает пристального внимания. Почти семь веков мавританского владычества оставили свой след в истории формирования испанского языка (арабское владычество на территории Испании продлилось с 711 года до XV века; Испания в период мавританского господства стала своеобразным мостом, по которому Европе было передано научное, технологическое и философское наследие).

В.С.Виноградов называет слова, заимствованные из арабского языка в испанский язык *арабизмами*. [1: 117] С точки зрения Испанской Королевской Академии Языка, под арабизмом понимается слово или оборот речи, заимствованные из арабского языка и используемые в другом языке. [7: 245] Арабизмы проникли во все сферы человеческой деятельности. Причем большинство из них осталось в активном словаре современного испанского языка.

Данное исследование посвящено одному из важных компонентов изучения испанского языка – расширению словарного запаса изучающих испанский язык за счет заимствований из арабского языка. Важно отметить, что данный аспект рассчитан на уровень В2 владения испанским языком согласно европейским стандартам. Это обусловлено тем, что учащийся, находящийся на данной ступени освоения языка, обладает приличным словарным запасом, способностью к свободному коммуникативному взаимодействию и высокой степенью корректности речи.

Работа носит лингводидактический характер, то есть целью является выявление лексических единиц арабского происхождения в испанском языке и их активное использование в процессе обучения испанскому языку.

Для достижения цели работы был выдвинут ряд задач:

1. выявить и всесторонне проанализировать арабский суперстрат в испанском языке;
2. внедрить арабизмы в процесс увеличения активного вокабуляра учащихся.

Для более глубокого исследования хотелось бы отметить тот факт, что проблема обогащения словарного запаса учащихся за счет арабских источников привлекала внимание как у отечественных лингвистов (В.С.Виноградов, В.П.Григорьев), так и у испанских исследователей (Romero Gualda, Samper Hernandez). Как известно, обогащение словарного запаса учащихся за счет арабизмов – одна из важнейших задач курса испанского языка.

Представляется интересным выявить и классифицировать следующие тематические группы арабизмов, необходимые для целей пополнения словарного запаса учащихся:

- Военные и административные термины (alcalde, alférez, adarga, albacea, etc.)
- Торговые наименования (almoneda, arropa, tarifa, arancel, alcabalas, etc.)
- Ремесленные обозначения (alfombra, almohada, zafrá, alfarero, tarima, etc.)
- Сельскохозяйственная лексика (alfubera, azúcar, albaricoque, aceituna, etc.)
- Строительные термины (albañil, atalaya, alcázar, alcoba, azotea, tabique, etc.)
- Лексика искусства и культуры (alarifé, acedrex, albogue, alfil, atabal, etc.)
- Научные термины (álgebra, cifra, algoritmo, azimut, nadir, etc.)
- Медицинская терминология (jarope, gafo, momia, zaratán, julepe, etc.)

- Лексика флоры и фауны (atún, alcotán, jabalí, sacre, gacela, azemín, cazuz, etc.)

Отбор смысловых тем для обогащения словарного запаса учащихся необходимо производить в первую очередь с расчетом реализации новых слов в речи. Следует отметить, что превращение незнакомого звукокомплекса в слово-знак, которое производит учитель с помощью специальных методических средств, есть его семантизация. Сопоставление с известным учащемуся словом как прием семантизации заключается в переносе лексического значения знакомого синонима или антонима на семантизируемое слово. В результате данной процедуры при изучении новых арабизмов опорой могут служить слова исконно романского происхождения. Подтверждением выше сказанного могут служить следующие семантические дублиеты: aljonjolí-alegría-sésamo; almanaque-calendario; almohada-cabecal-haceruelo; toronjil-hierba abejera; zaque-odre; zaragatona-psilio; areejaque-tridente; jabalí-puerco montés etc.

Чтобы осознать специфику преподавания арабизмов на уроках испанского языка, особое внимание необходимо уделить устойчивым выражениям и фразеологизмам. Так, например, многие восклицания были калькированы из арабского языка: ¡Qué Dios guarde!, ¡Qué Dios quiere!, ¡ojalá!, ” Si vieres la barba de tu hermano pelar, remoja la tuya”.

В психологии и в методике преподавания языка в словарном запасе носителя языка выделяются две части: активная и пассивная. Отличие активной части личного словарного запаса учащегося от пассивной его части заключается в уровне владения словом. Активный словарь увеличивается за счет, как новых слов, так и за счет перехода слов из пассивной в активную часть личного словарного запаса. Таким образом, расширяя активный вокабуляр учащегося за счет заимствований из арабского языка и раскрывая специфику узуса слов арабского происхождения в испанском языке, преподаватель показывает, какое сильное влияние, оставило исламское мироустройство на территории Испании.

### Литература

1. Виноградов В.С. Лексикология испанского языка. М., Высшая школа, 2003
2. Григорьев В.П. История испанского языка. М., Комкнига, 2006
3. Actas de las primeras Jornadas- Debate de Arabismo (1986), Granada, Universidad de Granada, departamento de estudios arabes, 1986
4. Martín Fernandez. Prestamos semánticos en español, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1998
5. Romero Gualda. Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza, Arco/libros, 2008
6. Winet Monika. El artículo árabe en las lenguas iberrománicas, Córdoba, 2006
7. Diccionario de la Lengua Española 22<sup>a</sup> ed. Madrid, Espasa, 2001

## Предтекстовая работа при изучении иностранного языка в неязыковом вузе

**Чередниченко Михаил Юрьевич**

доцент, кандидат биологических наук

Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева,  
Москва, Россия

e-mail: [michael.tsch@gmail.com](mailto:michael.tsch@gmail.com)

При работе с практико-ориентированными текстами на иностранном языке (ИЯ) в неязыковом вузе на первый план выходит содержательная сторона текста. При этом организация работы на занятии должна быть направлена на то, чтобы студенты видели в тексте, прежде всего, источник информации, и лишь затем – набор лексических и грамматических явлений.

Учитывая, что с практико-ориентированными текстами студенты начинают работать после того, как они овладеют общей лексикой и грамматикой (чаще всего в неязыковых вузах существует так называемый корректировочный курс – переходный от школьного курса ИЯ к вузовскому), есть возможность опираться на их фоновые знания по грамматике и лексике и сосредоточиться на смысле текста.

В конце первого или начале второго курса вуза студенты уже обладают начальными знаниями в области своей будущей профессии; по меньшей мере, они уже знакомы с общегуманитарными предметами, и, прежде всего, с философией и/или логикой (в том или ином виде), что способствует формированию принципиальных подходов студентов к овладению учебным материалом. Таким образом, к моменту начала работы со специализированным текстом на ИЯ по профилю обучения студент уже обладает некоторыми навыками и знаниями как по языку, так и по специальности, то есть существует «базис» для соответствующей «надстройки».

Целью нашего анализа является предтекстовая работа, то есть те задания, которые студент выполняет на занятии или самостоятельно до знакомства со специализированным текстом. Перед началом работы непосредственно с текстом необходимо провести вводное обсуждение, чтобы выявить объем фоновых профессиональных знаний по рассматриваемой теме, вспомнить общую и общенаучную лексику, относящуюся к ней, и стимулировать интерес студентов к предстоящей работе с текстом [1]. Для этого представляется целесообразным обсудить со студентами следующие вопросы [2]:

а) О чем может идти речь в тексте с данным названием?

Например, текст “Wirtschaftssysteme” («Экономические системы»). Из названия текста следует, что речь пойдет о различных экономических системах. Фоновые знания студентов из школьного курса экономики, экономической географии, обществознания и истории, а также те профилирующие знания, которые они получили на первом курсе вуза, позволяют назвать две основные экономические системы: рыночная экономика (*die Marktwirtschaft*) и плановая, или централизованная, экономика (*die Planwirtschaft = die Zentralverwaltungswirtschaft*).

б) Какие факты/данные должны быть в нем изложены?

Студенты могут предположить, как будут показаны различия между этими системами, то есть критерии различий: формирование цены, формирование объема производства, управление экономическими процессами, степень самостоятельности субъектов экономики в принятии решений, наличие или отсутствие частной собственности, организация социальной защиты граждан и др.

в) Какая лексика может встретиться при рассмотрении данной темы?

Исходя из предыдущего анализа можно предположить наличие следующих слов и словосочетаний: *die Preisbildung* – образование цены, *das Eigentum am Kapital* – собственность на капитал, *das Eigentum an der Arbeitskraft* – собственность на рабочую силу, *die Selbstständigkeit beim Entscheidungstreffen* – самостоятельность в принятии

решений, *das Verwaltungssystem* – система управления, *die soziale Sicherung* – социальное обеспечение, *der Arbeitslohn* – заработная плата, *der Verwaltungsapparat* – аппарат управления и др.

Если данный вид работы проводится в аудитории, то слова и выражения по мере их названия студентами преподаватель может записывать на доске, с тем, чтобы потом можно было проанализировать, какие элементы действительно встретились в этом тексте. При внеаудиторном выполнении студент самостоятельно выписывает в тетрадь соответствующие слова. Таким образом, еще до знакомства с текстом у студента возникают ассоциации, текст предварительно складывается в определенную систему, изначально задается схема текста, основные его положения – то есть составление примерного плана текста предшествует работе с самим текстом. Это позволяет сконцентрировать внимание студента на способе и порядке изложения материала, который либо совпадает с прогнозируемым, либо отличается от него. В любом случае текст «ожидает» студентом, что, несомненно, мотивирует его к знакомству с текстом.

г) Какие лексико-грамматические явления могут встретиться в этом тексте?

В данном случае логично предположить наличие:

- вводных конструкций: *im Vergleich zu...* – в сравнении с..., *während in einem System...* – в то время как в одной системе..., *man nehme an...* - предположим и т.д.

- пассива: *wird bestimmt* – определяется (объем производства), *wird getroffen* – принимается (решение) и т.д.

- возвратных глаголов: *bildet sich* – образуется (цена), *verbindet sich* – сочетается (элемент системы) и т.д.

- сложных (составных) слов: *die Zentralverwaltungswirtschaft* – централизованная экономика, *der Konsumbereich* – сфера потребления, *der Produktionsfaktor* – фактор производства, *die Altersversorgung* – обеспечение (в/по) старости и т.д.

После ознакомления с текстом студенты могут сделать вывод о соответствии их предположений действительности и поставить перед собой следующие вопросы: *Почему структура текста иногда отклоняется от прогнозируемой? Какая лексика, помимо названной, также присутствует в тексте? Какие вопросы остались неосвещенными? Что еще хотелось бы узнать по данной тематике?* Эти вопросы могут стать предметом отдельного рассмотрения на занятии: дискуссия может значительно расширить тему по сравнению с суммой фактов, изложенных в тексте.

Все перечисленные вопросы, а также последующая работа на уровне выборочного или (при необходимости) детального понимания должны способствовать мотивированию студента и поддержанию его интереса, помимо этого знакомство с данным текстом становится «средой обитания» студента, что способствует более целенаправленной и эффективной работе над ИЯ в неязыковом вузе.

### Литература

1. Ehlers S. Lesen als Verstehen. – Berlin: Langenscheidt, 2004. – S. 14-17.
2. Чередниченко М.Ю. Постановка вопросов при работе с профессионально-ориентированными текстами на иностранном языке в неязыковом вузе. // Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов с высшим и средним специальным образованием: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Горки, 19-21 июня 2008. В 2 ч. Ч. 2 / Белорусская государственная сельскохозяйственная академия, редколлегия: А.С. Чечеткин (отв. ред.) [и др.]. – Горки, 2008. – с. 240-246.

## Критерии составления дескрипторов

*Шавкунова Елена Андреевна*

*аспирантка*

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*e-mail: [helen.hi@rambler.ru](mailto:helen.hi@rambler.ru)*

В настоящее время в связи с расширением международного сотрудничества проблема уровней владения языком в зарубежной и российской методике является весьма актуальной. Советом Европы установлена единая система оценки знаний, умений и навыков (ЗУНов) в области иностранных языков. Выделяется шесть уровней владения языком:

A1 – уровень выживания (niveau introductif/découvert)

A2 - допороговый уровень (niveau intermédiaire/de suivre)

B1 - пороговый уровень (niveau seuil)

B2 - пороговый продвинутый уровень (niveau avancé/utilisateur indépendant)

C1 – высокий уровень (autonome/de compétence opérationnelle effective)

C2 - уровень совершенного владения языком (la maîtrise)

Для характеристик уровней владения языком разработана система дескрипторов (описаний) ЗУНов и их реализации в видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) на каждом уровне. Существует ряд критериев, которые необходимо учитывать при составлении дескрипторов:

○ **утвердительная формулировка**

Шкала оценивания, базируясь на определении ЗУНов и способностей, которыми должен обладать ученик к этому времени, оценивает и классифицирует учеников, поэтому предпочтительнее, чтобы дескрипторы были сформулированы в форме утвердительных предложений. Приведем пример из Европейских требований владения языком и Всероссийской олимпиады школьников по французскому языку:

### COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT

<b>A1</b>	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.
-----------	--

<b>B2</b>	<b>Ключевые компетенции:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• извлекать необходимую для решения поставленной задачи информацию</li><li>• рассказывать, описывать, информировать, объяснять, отвечая на вопросы «кто? что? где? когда? почему? с какой целью?», обогащать свою речь необходимыми для большей ясности подробностями и деталями, структурировать свою монологическую речь, использовать актуальную информацию о социокультурной ситуации во Франции</li><li>• ....</li></ul>
	<b>На рецептивном уровне:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• понимать запрашиваемую информацию, связанную с ситуациями бытового и полуофициального общения</li><li>• ...</li></ul>
	<b>На продуктивном уровне:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ рассказывать, описывать, информировать, объяснять, представляя излагаемое в виде сложно организованной последовательности, включающей объяснения, уточнения, причинно-следственные связи и т.д., комбинировать эти дискурсивные стратегии в строгом соответствии с решаемой коммуникативной задачей</li><li>✓ ...</li></ul>

	✓ Тип текста: информативный (informatif), экспликативный (explicatif), аргументативный (argumentatif)
--	---

○ **точность (la précision)**

Следует избегать расплывчатых, нечетких формулировок, которые они могут привести к различиям в понимании и интерпретации дескриптора. Дескрипторы должны указывать конкретные:

- качества, которыми должна обладать продукция;
- задачи, которые поставлены пред учеником;
- уровень способностей, а так же умений и навыков, который должен быть продемонстрирован в процессе продукции.

Рассмотрим, насколько этот принцип учитывается, на примере дескриптора для уровня C1 PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE:

Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes...	<i>качества, которыми должна обладать продукция</i>
...en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue...	<i>задачи, которые поставлены пред учеником</i>
...de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.	<i>уровень способностей, а также умений и навыков, который должен быть продемонстрирован в процессе продукции</i>

○ **ясность (la clarté)**

Дескрипторы должны быть понятными. Для этого рекомендуется формулировать их простыми, логически построенными фразами.

Например, A2 (PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE)

Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

○ **краткость (la brièveté)**

Восприятие и понимание дескрипторов улучшается в том случае, когда фразы, формулирующие их, не превышают 2-3 строки (в среднем 25 слов):

B2 (PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE )

Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.

○ **независимость (l'indépendance)**

Отдельно взятые кратко и четко сформулированные фразы-дескрипторы, могут быть использованы учеником для самоконтроля или преподавателем во время текущего контроля. Они не должны быть обязательно связаны с формулировками других дескрипторов, фигурирующих в шкале оценивания.

Таким образом, только при соблюдении перечисленных требований к формулировке дескрипторов, они могут быть использованы для определения уровня владения языком.

### Литература

1. Бубнова Г.И., Горбачева Е.Ю., Фоменко Т.М. Всероссийская олимпиада школьников по иностранным языкам в 2006 году. Французский язык. – М.: Академия АПК и ППРО, 2006 - с.15.
2. Европейские требования к уровням владения языками (Cadre européen commun de références pour apprentissage et l'enseignement des langues.) - Strasbourg, 2000. - p. 57.
3. Evaluation de compétences en langues et conception des tests. Sous la direction de M. Milanovic. - Strasbourg, 2002.