

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ РБ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БИРСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ»

**ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

*Материалы Всероссийской научно-практической конференции
24-25 июня 2011 года*

*Бирск – СПб.
2011*

УДК 41
ББК 81.2 – 9
П 56

П 56 Пути совершенствования обучения иностранным языкам в школе и вузе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 24-25 июня 2011 года., Республика Башкортостан, г.Бирск / Ответственный редактор В.Ф.Аитов - Бирск: Бирск.гос.соц.-пед.академия, 2011. – 228 с.

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

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

Все материалы публикуются в авторской редакции

Редакционная коллегия:

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

© Коллектив авторов, 2011
© Бирская государственная
социально-педагогическая
академия, 2011

Секция 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.Ф.Аитов (г.Бирск)

НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Вхождение России в общеобразовательное пространство и расширение международных связей значительно повысили роль иностранного языка. Но, как показывает практика, школьники и их родители до сих пор не могут использовать иностранный язык в качестве средства межкультурного общения. Очень часто всю ответственность за это перекладывают на школу, в частности, на учителей иностранного языка. Но они ли виноваты? Очевиден тот факт, что предмет «Иностранный язык» никогда не был в «фаворе» среди других школьных предметов.

Как повысить мотивацию изучения иностранного языка и совершенствовать технологию обучения ему с учетом всех последних достижений методической науки? Как сделать так, чтобы главным в обучении была направленность на практическое владение иностранным языком для общения на разных уровнях. Как повысить роль преподавателям английского языка, подняв его на высоту, как писал один из классиков, на достойную высоту?

Вопросов много. Постараемся найти на них ответы.

Любого человека, в том числе и учителя иностранных языков, может поддерживать мысль о том, что ты не один в этом современном мире: рядом могут быть точно такие же преподаватели, которые живут и трудятся с тобой бок о бок ради пользы общего дела. У кого-то получается это немного лучше, у кого-то – хуже. Но все они делают общее дело. Они тоже стараются, но эффект их деятельности сводится к нулю – пригодится ли нам когда-нибудь иностранный язык, – сомневается большинство учеников. От этого еще больше опускаются руки учителей английского языка.

Как найти единомышленников? Как сделать так, чтобы от своего труда преподаватель мог чувствовать удовлетворение? Это будет возможно в том случае, если каждый преподаватель будет ощущать за

собой поддержку коллег, он будет чувствовать себя частью единого целого, будет чувствовать необходимость и гордость за свою профессию.

Ответ на этот вопрос найти в простом утверждении. Нам нужна профессиональная ассоциация преподавателей английского языка.

Такая организация в общероссийском масштабе уже существует.

Это – Национальное объединение преподавателей английского языка (в дальнейшем NATE – National Association of Teachers of English). Оно было организовано на базе Московской ассоциации прикладной лингвистики в 1990 году. Это сообщество было официально зарегистрировано как некоммерческая организация в 1997 году. В настоящее время NATE является официальным филиалом международной организации TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), которая занимается вопросами обучения студентов всего мира английскому как неродному языку. Общая координация деятельности этого объединения осуществляется при участии факультета иностранных языков Московского университета им. М.В.Ломоносова и поддержке секции английского языка отдела связей с общественностью при посольстве США.

Являясь самостоятельным подразделением международной организации TESOL, которая занимается вопросами обучения английскому языку студентов, NATE способствует распространению английского языка как реального инструмента межкультурной коммуникации. Ее деятельность направлена на совершенствование профессионального мастерства преподавателей английского языка, на развитие подлинной коммуникативной компетенции, иными словами, способности использовать английский язык для реального международного общения.

Вот уже более десяти лет ассоциация NATE работает в разных регионах и крупных городах Российской Федерации, объединяя усилия преподавателей иностранных языков на разных этапах обучения: в начальной школе, в средней школе, средних специальных учебных заведениях, в вузах, тем самым совершенствуя их мастерство. Ассоциация осуществляет проведение ежегодных конференций в тех регионах, где есть представительства этой организации, проводит семинары, профессиональные мастерские и мастер-классы. Именно на та-

ких мероприятиях происходит полноценное общение ее участников (почти всегда на английском языке).

Членам NATE, которыми могут быть как отдельные учителя, так и объединения преподавателей, проживающих в одном городе, регионе, крае, регулярно предоставляется информация обо всех происходящих в рамках национальной ассоциации мероприятиях в области иностранного языка. При этом каждый имеет доступ к важнейшим сайтам Ассоциации, которые содержат необходимый аутентичный материал для проведения эффективных занятий по иностранному языку.

В Российской Федерации официально существует 15 представительств этой общероссийской организации. Среди наиболее известных и примечательных ассоциаций, подтвердивших свое предназначение в сфере продвижения иностранного языка как инструмента межкультурного общения, следует назвать такие организации, как MELTA (г.Москва), SPELTA (г.Санкт-Петербург), FEELTA (Дальний Восток), TELTA (г.Томск), CHELTA (г.Челябинск), VELTA (г.Воронеж), TATELTA (Татарстан) и ряд других. Бросается в глаза одинаковый элемент в названиях всех ассоциаций, а именно ELTA – English Language Teachers' Association, что означает «Ассоциация учителей английского языка».

Бессменным президентом NATE является профессор Светлана Григорьевна Тер-Минасова, декан факультета иностранных языков МГУ им.М.В.Ломоносова; вице-президенты – проф. Мария Валерьевна Вербицкая (МГУ им.М.В.Ломоносова) и проф. Марина Абрамовна Стернина (Воронежский ГУ).

Республика Башкортостан славится своими школьными преподавателями английского языка, здесь сосредоточился значительный научный потенциал. Можно с уверенностью сказать, что созданы все условия для создания представительства NATE в Республике Башкортостан. Тем более, что все упомянутые выше виды и формы работ по личной инициативе главного специалиста по иностранным языкам министерства образования проводились.

В декабре 2010 – марте 2011 гг. проводились общереспубликанские собрания преподавателей английского языка в рамках семинаров, проводимых министерством образования РБ. На одном из последних общереспубликанских семинаров, который проходил под

эгидой Американско-Башкирского Интеколледжа, общим голосованием был избран Совет представительства Национального объединения преподавателей английского языка, который получил название **BashELTA** (Bashkortostan English language Teachers' Association - Ассоциация учителей английского языка Республики Башкортостан). Инициативная группа выступила перед слушателями семинара со следующим воззванием: «Если вы высоко цените свою профессию учителя иностранного языка, если вам есть чем поделиться не только с вашими учениками, но и с коллегами, если вам нужна профессиональная поддержка, если постоянное самосовершенствование не пустая для вас фраза – значит, эта ассоциация – для вас! Воззвание было поддержано большинством присутствующих преподавателей английского языка.

Были избраны президент и вице-президенты – по северной, центральной и южной зонам. На первых заседаниях были поставлены приоритетные цели вновь созданной организации. В частности, объединение на добровольной основе учителей иностранного языка средней школы и колледжей с преподавателями английского языка и культуры высших учебных заведений для создания благоприятных условий как для профессионального роста, так и для совершенствования умения использовать иностранный язык в качестве реального средства межкультурной коммуникации.

Для достижения поставленной цели планируется решить ряд сопутствующих задач, а именно:

- поднять престиж профессии учителя иностранного языка;
- повысить мотивацию изучения иностранного языка и улучшить качества подготовки учащихся к сдаче единого государственного экзамена по иностранному языку;
- улучшить качество обучения иностранному языку в Республике Башкортостан не только в городских школах, но и в отдаленных от центра районных школах;
- создать условия для осуществления профессионального и свободного общения с коллегами в международном масштабе по сети Интернета;
- создать Интернет-сайт BashELTA, обеспечить доступ с соответствующей технологией использования современных информационных средств и ресурсов Интернета.

Проводимая научно-практическая конференция по проблемам совершенствования качества преподавания иностранных языков на базе Бирской государственной социально-педагогической академии - одно из массовых мероприятий в рамках вновь созданной организации.

В дальнейшем мы планируем осуществлять методическую помощь и экспертизу авторских рабочих программ учителей иностранных языков со стороны вузовского профессорско-преподавательского состава; реализовывать совместные научные проекты «школа-вуз», регулярно проводить конкурсы, олимпиады, декады дней иностранного языка, концерты и постановки на иностранном языке, устраивать летние и зимние языковые школы во время летних и зимних каникул с приглашением носителей языка, поддерживать группы по интересам в учебное время.

Комарова Ю.А. (г. Санкт-Петербург)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВАРИАТИВНЫХ ПРОГРАММ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Известно, что дифференцированный подход в теории и практике преподавания иностранных языков характеризуется комплексным и многоуровневым структурированием, однако заметим, прежде всего, он проявляется в том, что в центр системы обучения ставится личность обучаемого во всей совокупности ее внутренних свойств, устремлений и внешних проявлений. Оптимальный учет этих качеств возможен лишь при условии выявления закономерностей их согласованного отражения в индивидуальных стилях учебной деятельности. Таким образом, эффективное обучение иностранным языкам магистров в сфере образования предполагает в первую очередь выделение наиболее релевантных для овладения названной дисциплиной индивидуально-типологических характеристик аудитории обучаемых.

Исследование индивидуально-типологических характеристик студенческой молодежи вообще и магистров, в частности, требует ответа на целый ряд вопросов, а именно: а) какие особенности обучаемых являются принципиальными при овладении ими иноязычными навыками и умениями; б) насколько выделенные характеристики устойчивы или изменчивы в процессе учения вообще и в процессе

овладения иностранным языком – в частности; в) каковы «основные методы» обучения, соответствующие выделенным характеристикам; г) каковы возможности методической компенсации, позволяющей обучать представителей различных индивидуально-типологических подгрупп в условиях одной учебной группы [1: 72].

Анализ психолого-методической литературы позволяет сделать вывод о том, что в процессе изучения иностранного языка обучаемый предстает одновременно:

1) как индивидуум, характеризуемый определённым уровнем развития мнемических процессов, внимания, мышления, интеллектуальных способностей;

2) как представитель определённого характерологического типа, что предполагает владение типическими характерологическими чертами и качествами;

3) как носитель определённого языка и обслуживаемой им культуры, т.е. априорного коммуникативного опыта;

4) как носитель опыта учебно-познавательной деятельности, отражённого в образовательном уровне индивида.

Выделенные характеристики позволяют подразделить образовательную деятельность по овладению иностранным языком магистранами на четыре основные программы дифференциации.

Первая программа дифференциации строится с учетом уровня обучаемости студентов, то есть при планировании и реализации образовательного процесса во внимание принимаются индивидуальные особенности памяти обучаемых, их восприятия, внимания, мышления и т.д.

Проблема обучаемости учащихся наиболее разработана в исследованиях российских педагогических психологов (Б.Г. Ананьев, Н.И. Менчинская, З.И. Калмыкова, С.Ф. Жуйков, Г.Г. Сабурова и другие). На страницах данных работ обучаемость рассматривается как характеристика индивидуальных возможностей учащегося к усвоению учебной деятельности — запоминанию учебного материала, решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля. Обучаемость включает многие показатели и параметры личности обучающегося: 1) познавательные возможности (особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления и речи); 2) особенности личности (мотивационных сфер, эмоциональ-

ных проявлений); 3) качества, определяющие возможности общения и соответствующие проявления личности (общительность, замкнутость и т.д.). С динамической стороны обучаемость характеризуют темп продвижения, уровень достижений, устойчивость и возможность переноса (использование усвоенного приема и для решения других задач).

Таким образом, в рамках образовательной деятельности, реализуемой на в процессе обучения магистров в сфере образования, особо важным представляется формирование у обучаемых способности к овладению иностранным языком, что в первую очередь предполагает развитие вербального мышления, вербальной памяти, речевого слуха, эмоциональности и т.д. Ставя перед собой задачу реализации названной программы, необходимо разработать такую последовательность заданий и упражнений, а так же комплекс обучающих приёмов, которые были бы направлены на создание индивидуальных стратегий мнемотехники, когнитивных и метакогнитивных стратегий учения и на дальнейшее развитие индивидуальных учебных способностей.

Вторая программа учитывает социально-личностный фактор и предполагает обучение, ориентированное на такие свойства личности, как ее мировоззрение, мотивация учения, сфера желаний и интересов, статус обучаемого в микро- и макроколлективе. К числу важнейших для изучения иностранного языка социально-личностных факторов относятся: мотивационная готовность и волевые качества.

Для реализации второй программы дифференциации важным представляется учёт уровня развития коммуникативной культуры в родном языке, который представлен совокупностью знаний, навыков, умений и способностей, относящихся к сфере коммуникативной деятельности и приобретенных индивидом до начала изучения иностранного языка. В структуре этого опыта особое значение имеют языковой, речевой, предметный и прагматический компоненты коммуникативной компетенции, которые соотносятся со знанием единиц языка и правил оперирования ими, со способностью применять эти знания в целях построения или понимания речевых высказываний, со способностью достигать цели общения в тех или иных ситуациях и контекстах [2: 59].

Третья программа дифференциации предполагает учет уровня обученности в иностранном языке магистров в области образования,

то есть реального уровня знаний, сформированных навыков и умений, которыми обладает отдельный конкретный обучаемый. Названный уровень включает в себя лингвистические и социокультурные знания, владение фонетическими, грамматическими и лексическими речевыми навыками, умениями в устной и письменной иноязычной речи, а также специфическими для дисциплины «Иностранный язык» учебными навыками и умениями.

Четвёртая программа принимает во внимание характерологические особенности личности. В соответствие с данным направлением курс обучения выстраивается таким образом, чтобы были учтены факторы специфического в эмоционально-чувственной сфере обучаемых. Ведь не подлежит сомнению тот факт, что причиной, обуславливающей необходимость дифференцировать принципы и приемы обучения, является наличие различных «структур личностей» (Р.К.Миньяр-Белоручев), т.е. несовпадающих интеллектуальных свойств обучаемых, функциональных особенности их анализаторов, различие в их когнитивных стилях.

Следует отметить, что, несмотря на трудоемкость предложенных программ, образовательный курс, реализуемый в системе подготовки магистров в области образования, предполагает интегративное внедрение всех четырех направлений в практику обучения иноязычному общению. В процессе овладения иностранным языком происходит наложение программ друг на друга, которое реализуется в создании разноплановых заданий и упражнений, обеспечивающих условия для развития индивидуальных обучающих технологий и директорий.

Более того, поскольку разграничение индивидуально-психологических, коммуникативных и когнитивных свойств личности носит условный характер (в силу их тесной взаимосвязи и взаимообусловленности), а также вследствие сложившейся в настоящее время потребности в комплексном, системном и оптимальном учете этих свойств как отправных точек разработки методики обучения иностранным языкам, представляется необходимым свести указанные свойства воедино и увязать их с понятием «индивидуальный стиль учебной деятельности», используемый при овладении материалом определённого образовательного уровня.

Применительно к процессу овладения иностранным языком понятие индивидуального стиля учебной деятельности определяется как

совокупность целесообразных способов осуществления операций и действий, обусловленных значимыми для обучения иностранному языку индивидуально-психологическими, коммуникативными и когнитивными свойствами обучаемого [2: 61].

Анализ описанных в литературе способов усвоения иностранного языка позволяет считать, что индивидуально-типические особенности студенческой молодёжи, устойчиво проявляющиеся в различных условиях обучения и сохраняющиеся в разных возрастных этапах, имеют общую психофизиологическую природу. Многие исследователи это связывают с характером взаимодействия сигнальных систем (Г.П.Антонова, Э.Ш. Басырова, Н.С.Лейтес, Э.А.Голубева, С.А.Изюмова, Н.А.Аминов, М.А.Матова, М.К.Кабардов, Е.П.Гусева, Т.Л.Чепель, М.С.Малёшина и др.)

Природа и структура общих и частных способностей к изучению иностранного языка, определяемых индивидуальными различиями, описываются такими параметрами деятельности, как произвольность-непроизвольность, аналитичность-синтетичность, саморегуляция-активность, успешность-симультанность, абстрактность-конкретность, последовательность построения логических операций-целостность восприятия, охват целостных явлений-пространственное мышление и т.д. Эти параметры в целом имеют природную обусловленность и лежат в основе индивидуального когнитивного стиля деятельности, хотя его содержание только этими качествами не исчерпывается [3: 26].

В настоящее время в отечественной психолого-педагогической литературе известны попытки классифицировать индивидуальные когнитивные особенности обучаемых, проявляющиеся в процессе овладения иностранным языком; результатом названной деятельности явилось построение дихотомий типа «коммуникативный – некомуникативный» (И.В.Жулин), «интуитивно-чувственный – рационально-логический» (Э.А.Голубева), «индуктивный – дедуктивный» (П.А.Иванов), «коммуникативно-синтезирующий – интеллектуально-анализирующий» (А.В.Рябоконь) «теоретики и практики» (З.И.Калмыкова), «формалисты и семантики» (Д.Н.Богоявленский, Н.М.Менчинская, Л.И.Божович), «мыслители и художники» (Н.С.Лейтес, Ю.Сызрд), «рационально-логический и интуитивно-чувственный» (Б.В. Беляев), «интуитивный и рефлексивный тип овла-

дения иностранным языком (С.Камюгли), «коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический тип» (М.К.Кабардов) и др. Практика свидетельствует, что носители подобных стилей в чистом виде встречаются не так уж часто, однако «поскольку тяготение к преимущественным индивидуально-устойчивым приемам овладения языком очевидно, постольку эти различия следует учитывать в конкретных индивидуализированных технологиях учения, в принимаемых методических решениях» [4: 20].

В зарубежной психолого-педагогической науке известны примеры выделения четырехчастных классификационных структур. В частности, M.S.Knowles, а вслед за ним и J.C.Richards на основании различий в когнитивных стилях обучаемых предлагают следующую классификацию типов учащихся, характеризующихся с точки зрения стилей их обучения:

- *конкретный стиль* обучения характерен для обучаемых, использующих активные и прямые методы восприятия и обработки информации. Представители данного стиля любопытны, активны, не боятся рисковать, предпочитают разнообразие в заданиях (преимущественно устных и основанных на визуальных образцах) и постоянно меняющийся темп занятия;

- *аналитический стиль* обучения характерен для независимых учащихся, способных самостоятельно решать задачи, выдвигать идеи, разрабатывать принципы. Такие учащиеся предпочитают логическую систему при подаче учебного материала с возможностью усваивать его в собственном режиме. Они обычно серьезные, старательны и тяжело переживают неудачи;

- *коммуникативный стиль* обучения свойствен учащимся, которые приобретают знания в дискуссиях и групповой работе. Им необходимо постоянное общение и личностная оценка их вклада. Оптимальная учебная атмосфера для них – занятия в демократическом стиле;

- *стиль обучения с ориентацией на авторитет* характерен для ответственных и надежных обучаемых. Представители данного стиля предпочитают четко структурированную причинно-следственную систему подачи материала. Они прекрасно себя чувствуют в атмосфере традиционных методов, где преподаватель является непререкаемым авторитетом. Для них важны четкие инструкции и полная осве-

домленность по поводу стратегии и тактики обучения. Решения, принимаемые во время дискуссий в группе, не вызывают у них доверия [5: 158].

Классификация индивидуальных стилей обучаемых, предложенная Р. Honey и Н. Mumford, состоит также из четырех компонентов и включает в себя следующие типы:

- деятельные активисты, склонные экспериментировать и выполнять коммуникативные задания;
- теоретики, предпочитающие теорию практике;
- прагматики, отдающие предпочтение практическим заданиям с жестким контролем;
- рефлексирующий тип, представители которого предпочитают больше слушать, чем говорить [6: 103].

Для целей овладения иностранным языком особый интерес представляет классификация индивидуальных стилей деятельности, представленная американскими учёными J. Harrison и M. Brams. Названная классификация включает в себя пять основных стилей:

- синтетист, который может быть охарактеризован целостным представлением об окружающем мире и склонностью к абстрактным концептуальным идеям;
- идеалист, обладающий изменчивыми взглядами, уделяющий особое внимание процессуальным связям и взаимозависимостям, в коммуникации предпочитающий достижение консенсуса;
- прагматик, обладающий высокой избирательностью, характеризующийся заинтересованностью в нововведениях, являющийся хорошим стратегом и тактиком;
- аналитик, представитель формальной логики, предпочитающий регулярное перспективное планирование, не являющийся сторонником субъективных оценок;
- реалист, носитель эмпирических взглядов, обладающий индуктивным типом мышления, являющийся сторонником реальных простых решений [7: 56].

Неоспорим факт, что система дифференцированного обучения, выстроенная с опорой на данные типологические структуры, будет оптимизированной и эффективной, и, следовательно, обращение к

ним заслуживает внимания как теоретиков, так и практиков. Однако более детальный анализ представленных типологий позволил сделать вывод, что описываемое многообразие стилей деятельности обучаемых обнаруживает определённое сходство и тождественные черты.

Психологические исследования, предпринятые в рамках отечественной научной школы, доказали, что в принципиальном плане количество стилей, проявляемых студенческой молодёжью при овладении иностранным языком, может быть сведено к двум основным типам. К таковым типам были отнесены: коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический. Каждый из названных типов характеризуется набором достаточно устойчивых характеристик как психологического, так и физиологического уровня.

Предпринятое изучение научных работ по данному вопросу позволило вычлнить основные параметры и содержательное наполнение характеристик, проявляющихся в процессе овладения иностранным языком, по которым стили указанных двух групп противопоставляются. К таковым параметрам были отнесены следующие: доминирующие мотивы изучения иностранного языка, доминирующие стимулы к изучению иностранного языка, волевые качества, мнемические свойства, интеллектуальные свойства, перцептивные свойства, отношение к априорному коммуникативному опыту, отношение к переводным видам и формам работы, характеристика речевой деятельности на изучаемом языке, результативность контролирующих действий, характеристика интеллектуальной деятельности в процессе изучения иностранного языка, тип работы с учебными образовательными материалами.

Помимо динамической компоненты дифференцированного обучения – обучающих и учебных действий участников образовательного процесса, – важной представляется и его статическая компонента – отобранный и особым образом организованный учебный материал. Специфика дифференцированных групп учитывается в создании избыточного количества упражнений, что позволяет осуществить индивидуальный выбор согласно персональным критериям; в разработке разнообразных вариантов однотипных упражнений (с различными видами опор, с развернутой или редуцированной последовательностью действий, с содержательными изменениями), которые предоставляют возможность обучаемому самому выбрать способ действий

по выполнению заданий в соответствии с индивидуальным стилем деятельности и т.д.

Реализация дифференцированного подхода связана с обеспечением различной степени самостоятельности обучаемых в процессе овладения иностранным языком. В зависимости от целей, задач и условий обучения помощь преподавателя может носить стимулирующий, направляющий или обучающий характер [8: 47].

Подводя итог изложенному, определим суть дифференцированного подхода, реализуемого в условиях подготовки магистров в сфере образования, как методологическую основу процесса обучения, которая представляет собой систему управления познавательной деятельностью обучаемых с учётом особенностей групп обучаемых, сходных по какому-либо комплексу характеристик, что предопределяет дифференциацию содержания обучения, технологии, а также средств обучения как на макроуровне, так и на микроуровне данной системы. Дифференцированный подход предоставляет возможность обучаемому условия для активизации познавательной и речевой деятельности, обеспечивая каждому возможность осознать, осмыслить новый иноязычный материал, получить достаточную практику в устной и письменной речи, необходимой и достаточной для формирования научно-исследовательской компетентности, сформировать дополнительные умения в самостоятельном учении и рефлексии.

Использованная литература:

1. Кабардов М.К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения // Школа здоровья, №1, Том 4, 1977 .- С.72-86.

2. Рябоконт А.В. О типологии индивидуальных стилей учебной деятельности и их учете при конструировании учебника иностранного языка. // Вестник ЦМО МГУ, 1998 г., №1. – С.58-63.

3. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М.: Высшая школа, 1993.

4. Дэвидсон Д., Митрофанова О.Д. Функционирование русского языка: методический аспект. Пленарный доклад на VII Конгрессе МАПРЯЛ. - М., 1990.- С. 12-22.

5. Richards J.C. The Context of Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. - 256 p.

6. Honey P., Mumford H. A Manual of Learning Styles. – London: Longman, 1992.

7. Harrison J., M. Brams. The Art of Thinking. – Pergamon Press, 1987. – 310 p.

8. Мильруд Р.П. Теория обучения языку. Том 2. Лингвистическая дидактика: Монография.- Тамбов, Изд-во ТГУ, 2003.- 207с.

Ю.В.Еремин, Л.И.Агафонова (г.Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ КАЧЕСТВЕННО-ОРИЕНТИРОВАННОГО НАПРАВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОД- ГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Специалистами кафедры английского языка для гуманитарных факультетов Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена в течение ряда лет в рамках научно-исследовательского проекта прикладного характера ведутся исследования по разработке инновационной модели управления качеством иноязычной многоуровневой подготовки в системе высшего профессионального образования. Целью проекта является обоснование и развитие качественно-ориентированного направления иноязычной многоуровневой подготовки в системе высшего профессионального образования, создание инновационной модели управления качеством иноязычной многоуровневой подготовки и создание системы поддержки качественно-ориентированного обучения иностранным языкам.

Следует отметить, что для достижения цели научно-исследовательского проекта необходимо разработать теоретические основы построения структуры и содержания качественно-ориентированного профессионального иноязычного образования, выявить его закономерности, определить структуру модели управления качеством иноязычной многоуровневой подготовки в системе высшего профессионального образования, рассмотреть основные характеристики, структурные и содержательные компоненты качественно-ориентированного профессионального иноязычного образования, определить и обосновать целеполагающие принципы построения модели управления качеством иноязычной многоуровневой подготовки.

По итогам выполнения научно-исследовательского проекта будет представлена концепция управления качеством иноязычной многоуровневой подготовки в системе высшего профессионального образования, в которой впервые будет разработана инновационная модель управления качеством иноязычной многоуровневой подготовки в системе высшего профессионального образования, выявлены компоненты содержания качественно-ориентированного профессионального образования.

Представляется, что результаты исследования позволят существенно расширить понятие качественно-ориентированной иноязычной подготовки, инновационной модели управления качеством иноязычной многоуровневой подготовки в системе высшего профессионального образования. Данное исследование поднимает очень важные теоретические и практические вопросы, связанные не только с анализом современного состояния обучения иностранным языкам в системе высшего профессионального образования, но и с необходимостью теоретического обоснования именно управления качеством этого образования, которое представляется фактически не исследованным в российской педагогической науке: в теории обучения иностранным языкам до сих пор нет определения понятия «обеспечение и управление качеством обучения иностранным языкам»; не определены природа данного феномена, характеристика и границы этого качества; не разработаны стадии, принципы и технология обеспечения и управления качеством обучения иностранным языкам.

Решение указанной научной проблемы позволит решить вопрос о повышении качества профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов, способных влиться в единое мировое экономическое, политическое, информационное и образовательное пространство, особенно в связи с современными требованиями, предъявляемыми Болонской Декларацией и третьим поколением ГОС высшего профессионального образования.

Основные теоретические положения разработанной модели и практические рекомендации будут использованы в дальнейших исследованиях проблемы профессиональной иноязычной подготовки на уровне международных стандартов. Первые результаты научных исследований отражены в кандидатских диссертациях, в коллективных монографиях, в научных статьях. Конечные результаты научно-

исследовательского проекта, безусловно, могут быть использованы для построения программ и курсов по иностранным языкам, лекций для студентов, магистрантов и аспирантов, а также для разработки специальных программ, создания методических рекомендаций, учебных пособий и обучающих компьютерных комплексов в системе высшего профессионального образования.

Е.В.Борзова (г.Петрозаводск)

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ

Изменение целевых и содержательных ориентиров школьного образования обусловлено существенными переменами в общественной жизни. В условиях обогащения предметного мира, расширения межличностных связей, усложнения условий деятельности, разнообразия средств и способов воздействия на человека и увеличения потока информации каждый из нас сталкивается с многообразием проблем и противоречий. Человеку приходится постоянно принимать решения, определять свою позицию: стать простым исполнителем, занять позицию конформиста, оставаться в плену стереотипов и манипуляторов или выбрать активную позицию, искать и находить эффективные способы решения проблем, расти и двигаться вперед.

Готовность и способность к жизни в современном обществе требует гармонизации личных и общественных интересов, прагматических и моральных подходов, зрелости интеллекта и аффекта, практических навыков и умений и ценностных ориентиров, обуславливающих направленность деятельности человека. Общеизвестно, что даже высокий уровень нравственных ценностей и идеологической правильности не могут быть гарантией оптимальной жизнедеятельности и самореализации, если их носитель невежествен и некомпетентен, интеллектуально пассивен и безынициативен.

С другой стороны, компетентно действуя и делая правильный выбор, эффективно решая проблемы и преобразуя среду и самого себя, человек руководствуется личностными смыслами, нравственными и моральными установками, общей направленностью личности, что традиционно является объектом воспитания. Жизненные ситуации

требуют от каждого и умелости, и нравственности, и моральной целостности, помимо многих других качеств.

Новый образовательный стандарт как раз и призван помочь молодому человеку не только найти свое место в современном обществе, но и быть готовым внести творческий вклад в дальнейшее развитие общества. Одно из главных отличий Федерального стандарта второго поколения заключается в его ориентации как на достижение предметных образовательных результатов, так и на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности. «Это достигается реализацией системно-деятельностного подхода и формирования компетентности как интегративного свойства личности» (5:15). Стандарт нацеливает все школьное образование на создание оптимальных условий для «приращений» в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем» (5: 14).

Сразу следует отметить, что в методике обучения иностранным языкам (ИЯ) уже во второй половине XX века интенсивно разрабатывались многие идеи, заложенные в Федеральный стандарт второго поколения (ФГОС). Так, советские/российские методисты исследовали положения деятельностного подхода к обучению ИЯ (Леонтьев А.А., Зимняя И.А., Шатилов С.Ф. и другие); коммуникативного метода обучения ИЯ (Пассов Е.И., Бим И.Л. и другие); речемыследеятельностного подхода (Беляев Б.В), проблемного обучения (Полат Е.С., Сафонова В.В. и другие); компетентностного подхода (Вятютнев М.Н., Гез Н.И., Зимняя И.А., Сафонова В.В., Бим И.Л., Гальскова Н.Д. и другие); социокультурного/культурологического подхода (Бим И.Л., Пассов Е.И., Сафонова В.В., Елизарова Г.В. и другие). Перед современной методикой обучения ИЯ в школе встает проблема выбора ориентиров и приоритетов с учетом принятого стандарта и результатов исследований предыдущих десятилетий.

По логике ФГОС, главным образовательным «приращением» в личностных ресурсах учащихся должен стать интегральный комплекс мотивационных, инструментальных и когнитивных составляющих, сформированных и в рамках отдельного предмета, и на базе всех учебных предметов (метапредметные результаты – универсальные учебные действия).

Что из этого следует для методики обучения ИЯ? Универсальный характер целевых действий означает, что они входят в состав не только учебной, но и многих других видов деятельности: коммуникативной, познавательной, мыслительной, проектной, исследовательской, игровой. Поскольку в рамках нашего предмета учащиеся овладевают новым для себя средством деятельности – иностранным языком, – то и сам *процесс овладения* этим языком, и *процесс использования* языка (владения) в значительной мере зависит от того, какие универсальные действия и на каком уровне учащиеся могут выполнять, пользуясь при этом изучаемым языком как средством. Чем шире диапазон этих действий и чем свободнее человек способен пользоваться различными предметными способами и средствами их выполнения, тем более он компетентен в выполнении соответствующей деятельности. Таким образом, очевидна взаимосвязь: чтобы повысить качество овладения и владения ИЯ, важно целенаправленно и постепенно обучать учеников выполнению универсальных действий средствами изучаемого языка. Это обеспечит и повышение уровня владения ИЯ, и совершенствование способов владения самими этими действиями. Однако осуществление такой стратегии обучения ИЯ сопряжено со многими трудностями.

Во-первых, когда дети приступают к изучению ИЯ, они еще, по существу, не владеют ни универсальными действиями, ни универсальными *учебными* действиями. Следовательно, в обучение нашему предмету должна быть заложена программа специального развития таких действий.

Во-вторых, овладение универсальными действиями занимает длительное время, требует многократных повторений данных действий в различных ситуациях, в наполнении их разнообразным предметным содержанием, в варьировании способов и средств их реализации в условиях различных предметных деятельностей. Универсальное действие каждый раз конкретизируется в единичном в деятельности конкретного человека, реализуясь во множестве индивидуальных вариантов. Эта особенность с наибольшей очевидностью проявляется в коммуникативной деятельности, в которой каждая фраза есть «единичное воплощение» (Ильенков Э.В.) общего, универсального. Следовательно, необходимо выявить способы/стратегии освоения универсальных действий и заложить в систему заданий ситуативно обу-

словленную многократную их повторяемость, равно как и вариативность, реализуя эти действия посредством ИЯ.

В-третьих, будучи универсальными по сути, эти действия в деятельности конкретного субъекта должны приобретать определенный личностный смысл. Поэтому важно выявлять такие предметы деятельности, которые вызывают у учеников эмоционально-ценностное отношение, побуждают к формированию собственной обоснованной позиции.

В-четвертых, разрабатывая программу формирования таких действий, важно соотнести зону актуального развития учащихся (уже сформированные способности и склонности) с зоной их ближайшего развития, ориентируясь не только на сложившиеся особенности школьника, но прежде всего на создание многообразных возможностей для дальнейшего позитивного становления личности и субъектности растущего человека.

Хотя в методике преподавания ИЯ уже давно используются многие универсальные действия в разных заданиях, новый ФГОС требует от нас системно-деятельностного применения таких заданий. Соответственно методисты должны определить *систему деятельностей*, в которых учащиеся смогут осваивать эти действия в совокупности с действиями речевыми на ИЯ; *перечень и иерархию* универсальных действий в рамках всего курса школы, ступеней обучения ИЯ, учебного года и даже каждой темы; *условия постепенного усложнения* осваиваемых универсальных действий, их содержательного наполнения, что неизбежно будет вызывать и усложнение используемых иноязычных средств.

Программа овладения универсальными действиями должна быть органично интегрирована в общую модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях школьного обучения ИЯ. С позиций системно-деятельностного подхода (5) можно представить составляющие коммуникативной деятельности и уровни их освоения следующим образом:

| <i>Структура речевой деятельности</i> | <i>Целевой уровень овладения и средства формирования</i> |
|---|--|
| Операции (фонетические, лексические, грамматические, техника чтения и | Навыки (формируются в языковых и условно-речевых упражнениях). |

| | |
|---|---|
| письма). | |
| Действия (аудирования, говорения, чтения и письма). | Умения (развиваются в речевых упражнениях). |
| Целостная речевая деятельность (может развертываться как самостоятельная деятельность или интегрироваться в другую деятельность). | Иноязычная коммуникативная компетенция: лингвистический, речевой, социокультурный, учебный, компенсаторный аспекты (развивается в комплексных проблемных заданиях). |

Навык понимается как автоматизированное владение языковыми операциями в составе речевой деятельности, что предполагает быстрое, актуально неосознаваемое, экономное, гибкое, достаточно прочное использование фонетико-лексико-грамматических средств в процессе восприятия чужой речи (рецептивные навыки) и порождения своей речи (продуктивные навыки) (С.Ф.Шатилов).

Умение означает владение конкретным способом выполнения действий, решение конкретных речемыслительных задач в определенных речевых ситуациях. Так, в диалогической речи на ИЯ можно выделить умения реплицирования: умения понимать реплики собеседника, умения стимулировать его к общению, используя различные вербальные и невербальные средства, и т.п.

А.В.Хуторской определяет компетенцию как «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом», «как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» (10:60), Компетентность рассматривается «как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности», как «минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере» (10:61).

И.А.Зимняя высказывает схожую позицию: «Компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции» (3:16).

Вместе с тем высказываются мнения о том, что «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонен-

тов, не входящих в объем понятия «умение»» (1). Е. И. Пассов отказывается от использования термина «компетенция» применительно к иноязычному образованию. По его мнению, «цель – «достижение минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции»... может быть» достаточной «для курсов иностранных языков, ... но не для образовательного учреждения»(6:9).

Сопоставление понятий «компетенция» и «умение» показывает, что они действительно имеют много общего: являются компонентами опыта, относятся к характеристикам владения деятельностью и отражают высокий уровень владения ею, проявляются в способности выполнять эту деятельность и, следовательно, обусловлены сформированностью соответствующих механизмов, личностно окрашены.

Однако термин «компетенция» трактуется более общо, как интегральная способность и качество, как готовность мобилизовать все имеющиеся знания, навыки, умения, способности для осуществления целостной деятельности, «реализуя речевое поведение, адекватное по цели, средствам и способам, различным задачам и ситуациям общения» (2:125). Очевидно, что способность осуществлять целостную деятельность требует от ее субъекта мобилизации всех своих ресурсов, личностных качеств, побуждается личностными смыслами. Это совсем другой уровень владения, нежели то, что обозначается термином «умение».

В методике обучения ИЯ более точно прописаны характеристики навыков и умений. Но уже можно обобщить и главные особенности иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК):

- ИКК связана с владением целостной речемыслительной деятельностью во всех видах (аудированием, говорением, чтением и письмом);

- компетентное владение речевой деятельностью предполагает готовность и способность человека выступать субъектом речемыслительной деятельности, реализуя собственную программу;

- такой уровень владения обеспечивается способностью адекватно и гибко интегрировать различные компоненты целостного опыта личности (как предметные, так и универсальные знания, навыки, умения, стратегии), все ресурсы: эмоционально-ценностный (мотивационно-ценностный), познавательно-логический и практически-

действенный, предполагает «целый спектр личностных качеств» (А.В.Хуторской);

- ИКК означает готовность и способность человека активно пользоваться языком и речью в первую очередь в общении с другими людьми и с самим собой (речемыследеятельность, внутренний диалог), а также интегрировать иноязычные коммуникативные действия в познавательную, информационную, игровую, проектную, исследовательскую, художественную;

- ИКК «всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика» (А.В.Хуторской); вместе с тем это и общая характеристика, «стандартизированная для многих индивидов, вводимая в качестве общей нормы» (А.В.Хуторской);

- ИКК не только отражает способность личности использовать приобретенный опыт, но и свидетельствует о способности создавать новые смыслы, информацию, объекты действительности (4:57);

- ИКК обеспечивает решение реальных жизненных задач и проблем, позволяя преодолеть отчуждение ученика от содержания образования.

При этом готовность часто определяют как «условие успешного выполнения деятельности, как избирательную активность, настраивающую организм, личность на будущую деятельность, регулятор деятельности» (9:53). По С.Л.Рубинштейну, ядро способности составляют «психические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование регулируется, качество этих процессов» (8:229). Очевидно, что содержание этого понятия отличается от того значения, которое вкладывается в термин «умение». Также очевидна и взаимосвязь оптимального формирования ИКК с освоением универсальных действий и способов их выполнения.

Любая компетентность представляет собой сложное, интегрированное качество, опирающееся на функционирование общих психических механизмов целостного человека. Следовательно, ее становление и проявление определяется личностными особенностями субъекта, тем, что уже накоплено в его опыте и вместе с тем воздействует на эти особенности. *Предметные* (в конкретной сфере) и *ключевые* компетентности (проявляющиеся в любых деятельности, имеющие широкую сферу функционирования и поэтому образующие ядро личностного опыта) соотносятся как части и целое, как специфическое и

общее в едином опыте целостной личности. Будучи целевой предметной компетенцией, ИКК вместе с тем можно рассматривать как специфический вариант ключевой коммуникативной компетенции. Поэтому развитие ИКК в условиях школы может и должно быть организовано таким образом, чтобы овладение новым средством общения (ИЯ) имело не столько узко прагматическую значимость, сколько способствовало накоплению личностных ресурсов, востребованных в реальной жизни и интегрированных в целостный опыт школьника.

Целенаправленно организованное, взаимосвязанное формирование ключевых и предметных компетенций и на этой базе основ многоаспектной личностной культуры позволяет расширить сферы действия приобретенных на уроке способов, средств, знаний, ценностей и т.п. и переносить их в любую ситуацию, независимо от языка. Таким образом, формирующийся на уроке ИЯ опыт - это не только опыт правильного использования языка, не только опыт учебной деятельности в учебной ситуации, но и может быть опыт, имеющий значимость за пределами урока и не обязательно ограниченный только использованием ИЯ как средством общения или познания иноязычной культуры. В условиях *школьного* личностно ориентированного образования первостепенной целью выступает развитие именно ключевых компетенций, которое разворачивается в процессе формирования предметных относительно конкретного предметного содержания. Понятия предметных компетенций, на наш взгляд, отражает первый уровень присвоения человеческого опыта, который может быть стандартизирован, в отличие от уровня культуры.

Взаимосвязанное развитие ИКК и ключевых компетенций может обеспечиваться за счет комплекса условий при организации обучения ИЯ:

- **обогащение образовательной среды** («разные ученики – разные материалы и задания»; содержательное взаимодействие учащихся; варьирование видов деятельности; варьирование образовательных траекторий);

- **принятие учащимся позиции субъекта** различных видов деятельности с использованием ИЯ (превалирование Я-роли; актуализация личного опыта; самоопределение и самовыражение в проблемных ситуациях; саморегулирование через выбор; включенность в диалог личностных культур);

•обеспечение мотивации через успешность деятельности (обучение по спирали; систематическое и вариативное повторение; сквозные задания; межтематическое общение; варьирование условий и способов поддержки; самоконтроль).

Использованная литература:

1. Бершадский М. Е. — Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? — <http://vio.fio.ru/vio17/cd.2004-2.1>.

2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. — М.: Русский язык, 1989. — 219 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004.

4. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя /Т. Е. Исаева //Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 55–60.

5. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования. Под редакцией А.М.Кондакова, А.А.Кузнецова. / Педагогика.2008. №10.

6. Пассов Е. И. Технология диалога культур в иноязычном образовании. /Е. И. Пассов. — Липецк: Метод школа Пассова, 2005. — 38 с.

7. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. /Е. И. Пассов — М.: Глосса-Пресс, 2006. — 240 с.

8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии /С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.

9. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду /В. В. Сериков. — М.: Педагогика, 1988. — 192 с.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования /А. В. Хуторской//Народное образование,. 2003. — № 2. — С. 58–64.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время в качестве одного из важных принципов формирования Российского образования выделяется гуманитаризация, которая предусматривает не только повышение статуса гуманитарных дисциплин в учебном процессе, но и «очеловечивание» знания, формирование гуманитарного и системного мышления.

Гуманитаризация высшего образования связана с его специализацией. Мнения ученых по поводу этой связи имеют две ярко выраженные тенденции. Первая позиция - противопоставление одно другому, широко представленная в теории и практике образования. Гуманитаризация рассматривается как переориентация прагматического, узкоспециального подхода к образованию. Основанием для специальной подготовки в педагогическом вузе служит гуманитарная база, тогда как в специальном вузе общекультурная подготовка нужна в целях личностного развития специалиста, его общей эрудиции. Вторая позиция представлена как позиция действия в соответствии с логикой, задаваемой будущей профессией обучающегося, поиск в мире культуры того, что связывает специально-профессиональное с общекультурным, что может стать продолжением будущей профессии [1:37].

А.А. Касьян выделяет основные пути гуманитаризации образования: обновление гуманитарных предметов в целом, выявление в них духовности, человеческой сущности и общечеловеческих ценностей, интеграция, создание междисциплинарных блоков, установление межпредметной связи, расширение микроспециурсов и практикумов по общекультурной подготовке [2:20].

Идея гуманитаризации образования для своей реализации требует последовательного перехода к диалогу в его гуманитарном понимании (И.А. Колесникова). Принцип диалога культур как методологическое основание педагогики имеет особое значение для гуманитаризации иноязычного педагогического образования.

Реализация идеи диалога культур предполагает не только познание некоего набора отдельных аспектов языка и культуры, но и умение представить язык как факт исторического, нравственного, культурного опыта народа, на этой основе сформировать совокупность

способностей к производству речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур. Это требует овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Главное значение придается включению студента в процесс интеркультурной адаптации и интеграции - приобретению субъективного опыта: различия между культурами рассматриваются как отдельные аспекты восприятия, атрибуции, ощущений, мышления, поведения человека. «Именно способы анализа и интерпретации и эксплицируемые таким образом отношения могут создать общее духовное пространство, без чего невозможен диалог культур» [4:31].

Очень важное значение в процессе знакомства и познания чужой культуры имеет осознание, прежде всего, специфики родной культуры. Это - первый шаг к интеркультурному пониманию - умению понять точку зрения другой культуры. Задача осознания своей собственной культуры, ее ценностей, особенностей - непростая задача во всех отношениях. «Поскольку родная культура осваивается человеком в детском возрасте неосознанно и практически не подвергается критическому осмыслению, то взрослые, как правило, обращают внимание только на внутрикультурные различия, в то время как то общее, что присуще членам одной культуры, воспринимается как «естественное» и «само собой разумеющееся», то есть как неосознаваемое. Обучение по принципу диалога культур требует от обучающегося усомниться в «естественности поведения», принятого в родной культуре, или даже в корне изменить это поведение» [3:21] Принятое в родной культуре поведение имеет свои, вполне определенные причины и основывается на культурно-специфических представлениях о том, что для человека важно в жизни, чего он должен добиваться, чего избегать и т.д., то есть на культурных ценностях. Поскольку поведение и мышление представителей других культур может основываться на совершенно других ценностях, то для них то же самое поведение совсем не обязательно должно являться естественным. Умение вычленять подобные «псевдонормальные» явления в собственной культуре и рассматривать их с других точек зрения - это, с одной стороны, вопрос опыта, а с другой стороны, «некое идеальное состояние, кото-

рое редко или никогда не достигается полностью (поскольку для каждого человека, обладающего однозначной культурной идентичностью, определенная часть собственной культуры остается неосознанной)» [3:21].

Сформировать подобное умение возможно с помощью реализации принципа ориентации на эмоциональное обучение, когда учащиеся непосредственно сталкиваются с их собственным «культурным Я». Согласно И.Я. Лернеру, в содержание образования помимо знаний входит и эмоциональный компонент. Поэтому познание событий и фактов культуры должно сопровождаться эмоциональным переживанием полученных знаний на личностном уровне, их сопоставлением со своим жизненным опытом. За счет этого и происходит преодоление неприятия чужой культуры, развитие интеркультурного понимания. В процессе этого осуществляется формирование чувства сопричастности ко всему, что происходит на планете, внимательного отношения к другому, адекватной самооценки.

Ранее изучение культуры страны изучаемого языка рассматривалась как знание фактов об истории, географии, экономике и т.д. (такое понимание базировалось на энциклопедическом подходе - интерпретировать культуру страны как единое целое.) В соответствии с этим подходом, когда культура понималась в своем традиционном смысле и представляет собой сведения о так называемой «высокой культуре», изучение культуры на уроках иностранного языка означало сообщение объективных, систематизированных фактов, знаний о культуре и истории страны, косвенно подчиненных изучению языка. На уроках иностранного языка доминировала форма докладов и рефератов. Но интеркультурная дидактика (H. Schaub, K.G. Zenke, M. Biechele) не сводит изучение иностранного языка лишь к получению информации. Современная лингводидактика выдвигает в качестве основополагающих подходов деятельностный подход: вместо абстрактно-рецептивного приобретения знаний она предлагает использовать принцип деятельностной ориентации (Handlungsorientierung). «Этот принцип исключает традиционно обучающую роль учителя как информатора и рецептивную пассивную роль учеников, способствует становлению самостоятельности, кооперации, самодеятельности учащихся на уроке в процессе активной деятельности над заданиями,

связанными с исследованиями людей, вещей, проблем и будущих идей» [5:34].

В качестве основной задачи профессионального иноязычного образования выдвигается обеспечение такой организации учебного процесса, при которой очень важно не столько запоминание информации, сколько активное участие личности в овладении знаниями, формирование способности к самостоятельной продуктивной деятельности на иностранном языке. Основой для перехода от обучения иноязычному общению в традиционном плане к развитию профессионализма будущего учителя иностранного языка должно стать обучение, направленное на решение определенных учебных задач (УЗ).

Характерными признаками УЗ являются:

1. Интегральная (лат. *integer* - целый, неразрывно связанный, цельный, единый) целенаправленность.

Решение учебных задач позволяет комплексно, в цельном единстве реализовать цели и задачи формирования профессиональной компетенции будущего учителя. УЗ затрагивают реальные сферы профессионального общения учителя, предъявляются по тем же каналам, что и в реальной ситуации общения, моделируют коммуникативные ситуации и презентуют языковые средства, обеспечивая их автоматизацию. Решение УЗ способствует развитию интеллектуальных умений студентов (работать с источниками информации, выделять главную мысль, вести поиск нужной информации, анализировать, делать обобщения), языковых (умение описания определенного факта культуры), коммуникативных (умение вступать в дискуссию и вести ее, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение слушать и слышать собеседника), творческих (умение генерировать идеи, проявлять самобытность, фантазию, любознательность, гибкость мышления), социальных (способность к коллективной деятельности, толерантность).

2. Мотивация и стимулирование учебной деятельности студентов.

УЗ должны вызывать у студентов интерес и быть мотивированными в плане прагматических, познавательных, интеллектуальных, эмоциональных гедонистических потребностей. УЗ позволяет узнать что-либо, ранее неизвестное о культуре страны изучаемого языка, что необходимо для будущей профессиональной деятельности.

3. Адаптивность.

УЗ должны соответствовать уровню знаний, навыков и умений студентов данного этапа обучения.

4. Гибкое варьирование приемов работы над языком (учебной аналогии, коллажирования, проведения игр и проектов).

Прием учебной аналогии используется в УЗ, направленных на составление пар культурных символов стран изучаемого языка, например, Великобритании и США, а затем России.

| | | |
|------------|-------------------|--------------------|
| The UK | The USA | Russia |
| London | White House | Moscow |
| Parliament | Congress | Kremlin |
| Union Jack | Stars and Stripes | Red Square и т. д. |

Коллажирование включает работу над осознанной реконструкцией социального значения понятия с использованием различной актуальной информации. Составление коллажа, напоминающего по форме плакат, состоящего из различных по форме материалов: рисунков, фотографий, вырезок из журналов, открыток, картинок, входит в решение УЗ. Следует отметить, что коллаж как форма работы активно используется немецкими дидактами (P. Grönwold, R. Löffler, B. Müller, G. Schmale) для обучения навыкам разговорной речи. Прием коллажирования через визуальное раскрытие значения понятия путем восстановления ассоциативных связей позволяет сконцентрировать внимание учащихся на ключевом понятии, находящемся в центре коллажа, и раскрыть содержание сопутствующих ему понятий, составляющих его фоновое окружение. Примером может служить раскрытие понятия Пасха в русской и немецкой культурах с помощью коллажа. В центре коллажа помещается слово «Пасха», его фоновое окружение составляют слова: верба - церковь - всенощная - крестный ход - яйца - кулич - пасха - разговляться. (Ostern - Kirche (Ostervigil-Osterfeuer-Osterkerze-Jubellied) – Ostermahl (Ostereier-Osterbrot) - Osterstrauss (Weidenkätzchen-Forsytien)- Osterdekoration (Osterhase-Osterbaum).

Проведение игр позволяет студентам научиться анализировать любые межкультурные ситуации, требующие переосмысления личного «культурного багажа», находить источники проблем и культурноспецифическую информацию, необходимую для их решения, модифицировать свое поведение для достижения оптимальных результатов

коммуникации, а также находить пути методического решения презентации фактов культуры. В качестве примера можно описать игру «Соседство», используемую на занятии для освоения понятия «пространство» как категории межличностного общения. Известно, что каждой социальной роли присуща определенная пространственная фиксация (бывают отношения «близкие» и «отдаленные»), которая может различаться в зависимости от той или иной культуры. Так, в культурах некоторых стран (Германия, США, Япония) даже с близкими людьми не принята слишком тесная дистанция общения, позволяющая прикасаться к друг к другу при разговоре (английский термин «non-touching culture» может быть переведен на русский как «культура недотроги»).

Другие же культуры (Мексика, Италия) не просто допускают, но даже требуют постоянного контакта собеседников, даже если один из них выше другого по социальному статусу или служебному положению (при этом речь идет об общении людей одного пола: в общении разнополых собеседников во всех культурах действуют несколько другие принципы). Отрицательный оттенок слова «недотрога» в русском языке указывает на то, что русская культура может быть отнесена к типу культур с достаточно близкой дистанцией общения.

Цель игры – осмысление понятия «пространство», выяснение норм распределения и планирования пространства как одного из элементов культуры.

Студенты делятся на группы, каждая группа получает листок с заданием, которое необходимо выполнить через 10 минут. (Задание: представьте себе, что Вы сидите в парке, и каждый из ниже перечисленных персонажей: мать-супруг(а)-лучший друг/подруга-начальник-хозяин, у которого Вы снимаете квартиру, по очереди проходят мимо, видят Вас и садятся рядом. На каком расстоянии он/она должны сесть от Вас, чтобы Вы чувствовали себя комфортно? Какая дистанция заставила бы Вас удивиться или огорчиться? Можете ли Вы представить себе иные варианты выполнения этого упражнения? Как Вы думаете, с чем они могут быть связаны?)

Упражнение выполняется в виде ролевой игры. Пятеро участников поочередно изображают каждого из описанных персонажей. Один участник передвигает свой стул и садится на том расстоянии, которое он ощущает как комфортное по отношению к каждому из персона-

жей. Результаты фиксируются и затем обсуждаются в группе. При обсуждении рекомендуется обратить внимание на внутреннее чувство комфорта или дискомфорта, возникающее на той или иной дистанции и обуславливающее ее выбор, который определен в том числе и культурным багажом участников. Как правило, в русской культуре дистанция по отношению к матери, друзьям, супругам является минимальной и примерно одинаковой. Отношение к начальнику выражается в сравнительно большой дистанции. В Германии при выполнении этого упражнения самая короткая дистанция допускается для супругов и близких друзей, дистанция по отношению к родителям больше, а начальник и хозяин квартиры располагаются примерно на одинаковом, но не слишком большом расстоянии.

Использование УЗ способствует созданию условий для осознанного расширения и изменения привычных образцов восприятия и поведения, связанных с ознакомлением, пониманием и принятием ценностей другой культуры, специфических форм поведения других народов. Познание культуры страны изучаемого языка идет в сравнительно-сопоставительном плане с культурой своей собственной страны. Это дает студентам возможность более полно и адекватно овладеть изучаемым языком, ощутить себя в новой культуре, попытаться понять ее, через призму собственной культуры прийти и к пониманию общечеловеческих ценностей.

Итак, гуманитаризация образования предполагает изменения в логике учебного процесса: гуманистический стиль общения, гуманитаризация образовательной среды, приобщение непосредственных участников педагогического процесса к культуре, где представлен мир человеческих ценностей и смыслов. Гуманитаризация позволяет в процессе изучения иностранного языка и культуры его носителя обеспечить мотивацию обучающихся для личного принятия ценностей неродной культуры, создает условия для ощущения особенностей своей культуры, осознания чужой культуры и воспитания толерантности.

Использованная литература:

1. Афанасьев Ю.Н. Может ли образование быть негуманитарным? [Текст] /Афанасьев Ю.Н. // Вопросы философии. – 2000. - №7. – С. 37-42.

2. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки [Текст] /А.А. Касьян // Педагогика, 1998. - №2. – С. 17-22.

3. Рот Ю., Коптельцева Г. Встречи на грани культур: Игры и упражнения для межкультурного обучения. [Текст] /Ю.Рот, Г.Коптельцева - Калуга: ООО "Полиграф-Информ", 2001. – 188 с.

4.Царькова В.Б. Диалог культур: путь от идеи до практики [Текст] /В.Б.Царькова // Копелевские чтения 1999. Россия и Германия: диалог культур. - Липецк, 2000. – С.30-35.

5.Schaub H., Zenke K.G. Wörterbuch zur Pädagogik. – München, 1995. - 434 S.

Д.С.Биктимирова, Г.И.Биктимирова (г.Туймазы)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМАТА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Развитие образования за рубежом и в России выдвинуло проблему его стандартизации, которая связана с необходимостью объективной оценки уровня обученности выпускников. Таким образом, перед старшей профильной школой с углубленным изучением иностранного языка ставится задача достижения такого уровня обученности выпускников, который соответствовал бы, в терминах Совета Европы, пороговому продвинутому уровню (DELF B2, DALF C1). Установление эквивалентности уровня подготовки российских школьников соответствующим зарубежным сертификатам даст возможность выпускникам продолжить образование или трудоустроиться за рубежом. Методы эквивалентной аттестации представляют, таким образом, один из необходимых аспектов, подлежащих введению в практику преподавания

В России выпускники общеобразовательного учреждения сдают единый государственный экзамен, который представляет собой экзамен с использованием заданий стандартизированной формы – контрольных измерительных материалов, выполнение которых позволяет установить уровень освоения участниками ЕГЭ федерального государственного стандарта среднего (полного) общего образования.

Единый государственный экзамен по иностранному языку является выпускным экзаменом в школе, результаты которого учитываются при приеме в высшие учебные заведения.

Учителю иностранного языка необходимо обратить особое внимание на подготовку учащихся к сдаче ЕГЭ. Например, в разделе «Письмо» типичные ошибки в выполнении заданий заключаются в том, что учащиеся не выдерживают объем работы, содержание данного сочинения не соответствует предложенной коммуникативной задаче. Часто отсутствует заключение с выводом или заключение есть, однако автору не удалось в нем (вероятно, вследствие недостаточного лексического запаса, а возможно также из-за недостатка идей) сформулировать главную мысль, поэтому выбор остается за человеком исходя из условий и его предпочтений. Таким образом, коммуникативная задача выполнена только частично.

Чтобы поступить в университет Франции или устроиться на работу, необходимо иметь документ, подтверждающий ваше владение французским языком. Каждое учебное заведение Франции устанавливает для иностранных студентов определенный проходной балл по французскому языку.

В международной системе оценки уровней владения французским языком существует 6 ступеней: A1,A2 /B1,B2/ C1, C2. Таким образом, чтобы подтвердить свой уровень владения языком, необходимо иметь сертификат соответствующего уровня, который можно получить, сдав международные экзамены DELF A1,A2 /B1,B2 и DALF C1, C2.

Экзамены DELF и DALF независимы друг от друга. Каждый кандидат может записаться на любой экзамен, соответствующий его уровню. Дипломы независимы друг от друга, для получения каждого из них сдаётся единый экзамен.

DALF дает право учиться во французском вузе и работать во Франции. Но к его сдаче, как правило, допускаются лишь те, кто сдал экзамен уровнем ниже – DELF.

DELF предназначен для иностранцев с целью официального подтверждения их знаний по французскому языку. Экзамен DELF подтверждает базовое знание французского языка и не дает права учиться во французском вузе.

Мы провели сравнительный анализ формата и содержания ЕГЭ и международного экзамена по французскому языку DELF B2, выделив следующие критерии:

- 1) участники экзамена;

- 2) структура экзаменационной работы (разделы);
- 3) время выполнения;
- 4) максимальное количество баллов.

| Название экзамена | Участники экзамена | Разделы экзамена | Общее время выполнения | Максимальное количество баллов |
|-------------------|-------------------------------|---|------------------------|--------------------------------------|
| ЕГЭ | Учащиеся 11 классов* | 1) аудирование, 2) чтение, 3) грамматика и лексика, 4) письмо | 160 минут | 100 (минимальный проходной балл- 20) |
| DELFB2 | Учащиеся, студенты, работники | 1) Аудирование, 2) чтение, 3) письменная речь, 4) разговорная речь | 150 минут | 100 (минимальный проходной балл- 50) |

Мы рассмотрели различия и схожесть в ЕГЭ и международном экзамене DELFB2. Единый государственный экзамен сдают выпускники, освоившие программу среднего (полного) общего образования. Международный экзамен по французскому языку DELFB2 целенаправлен для тех, кто планирует поступать в один из французских вузов или желает трудоустроиться во Франции.

DELF и DALF были разработаны с целью оценки коммуникативных навыков в каждодневном бытовом общении при использовании различных аутентичных средств: отрывков из французских песен, газетных статей, которые читают носители языка на устных экзаменах, а также отрывков из литературных произведений, статей и журналов на письменных экзаменах.

Каждая часть экзамена состоит из нескольких самостоятельных разделов (Compréhension de l'oral, Compréhension des écrits, Production écrite, Production orale), которые помогают выявить индивидуальность кандидата и оценить способности использовать французский язык

скорее как средство коммуникации (например, в задании написать письмо с благодарностью, запросить информацию или обменяться мнениями), или проверить знания французской грамматики и каких-либо лингвистических аспектов языка.

Выпускники наших школ или других общеобразовательных учреждений сдают Единый Государственный Экзамен. Введение ЕГЭ обусловлено модернизацией образования, а это в свою очередь - изменениями, происходящими в мире. Основные задачи модернизации российского образования – повышение его доступности, качества и эффективности. Это предполагает не только масштабные структурные, институциональные, организационно-экономические изменения, но и значительное обновление содержания образования, приведение его в соответствие с требованиями времени и задачам развития страны.

Система школьного образования должна обеспечить учащимся широкий выбор иностранных языков, поддерживать и обеспечивать при наличии условий (обеспеченность педагогическими кадрами, учебниками) изучение вторых иностранных языков за счет регионального и школьного компонента. Это расширяет возможности междисциплинарного и межличностного общения российских граждан в современном мире.

Уровень DELF B2 предполагает, что экзаменуемый может объяснить свою точку зрения и провести переговоры. На этом уровне кандидат имеет степень беглости и спонтанности в регулярных взаимодействиях и способен к исправлению собственных ошибок.

Что касается российских выпускников, картина является плачевной. Поскольку они не достигают даже уровня B1 (пороговый уровень), не говоря уже об уровне B2 (пороговый продвинутый уровень). Таким образом, сдача DELF B2 без специальной подготовки будет сложной.

В структуре заданий есть следующие различия: ЕГЭ включает 4 раздела («Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика» и «Письмо», в DELF B2 тоже 4 раздела («Понимание речи на слух», «Понимание письменной речи», «Письмо», «Говорение»). В DELF B2 нет «Грамматики и лексики», поскольку сформированность грамматических навыков определяется практически во всех разделах. В ЕГЭ

учащиеся не сдают устную часть экзамена («Говорение») с 2009 г. В DELF или DALF эта часть является обязательной («Production orale»).

Изменения в обществе влекут за собой изменения в структуре образования. Изменение социально-экономических условий в стране влечет за собой изменение социального заказа общества в системе образования. Закон РФ «Об образовании» ставит главную задачу функционирования образовательной системы – интересы развития конкретной личности. Дети и их родители становятся главными заказчиками в этой сфере, на удовлетворение их образовательных потребностей должна быть направлена деятельность всех учреждений образования. Это ведет к изменению акцентов в деятельности каждого детского учреждения, поиску своего места в современном образовательном пространстве.

Kipkoech Maindy (Kenya)

ENGLISH LANGUAGE IN KENYA

Kenya is a country in the East Africa, where English is learnt and spoken as the second language after Swahili and other mother tongues which greatly differ from one location to another.

The language plays an important role to both the citizens and foreigners who either visit the country to live, work or just as tourists.

First and foremost it acts as a medium of communication among the local citizens of the country since most of them are from very different backgrounds and races and this eases the need of translating important information into the wide range of mother tongues in the country. Apart from the social communication, this language is also used as the official business language and therefore all the business premises and firms have adopted the use of English in their workplaces for all official duties and for this reason the country has experienced an economic boost due to the fact that most foreign investors prefer to set up their headquarters and the businesses themselves in a country that has a good background with the language as it has become an international trade mode of communication for a normal citizen, an economic boost directly manifests itself in the standards of living due to more improved infrastructure, healthcare and other basic amenities.

The language is also important to the citizens who plan to either study abroad in more advanced universities and colleges especially in the English speaking countries and for those who plan to work or live in these countries, they always have an advantage since the language barrier does not exist.

As for foreigners from other English speaking African countries or other continents, most of them prefer to visit the country to either work as investors or simply for holiday and relaxation and they can easily intermingle with the locals freely without being scared of being misunderstood due to language differences and because of this, they get to experience the Kenyan culture first hand with clear and precise observations of what is really happening and for those planning to keep permanent residence then it is never a problem for them to adapt to the Kenyan way of life.

The process of learning English in Kenya starts at a very tender age among children attending nursery schools and day care centres this is very important since the young minds can start to acquaint themselves with this tool which would later help them tackle other tasks as they enter into middle age and later in to adulthood.

How the language is learnt is basically due to the positive connection that the people have towards the language itself and also the great eagerness that the population has in wanting to fully understand and speaking it to perfection and below will be some of the ways that also help the Kenyans in their quest for knowledge of the language.

First and foremost, most parents have realized the importance of this language and they also want their young ones to understand it as well and for this reason, in most urban and learned families, it is not unusual to find them speaking full time English while at their homes rather than Swahili which is considered the official mother tongue in the country this practice at home helps the children to understand the importance of learning the language as they try to speak it as good as their parents do this has a very positive result in that most children from grade three and above can speak and write grammatically correct sentences.

Secondly the local media networks both audio and visual have greatly influenced the learning of English right now in the country almost all radio stations broadcast their programmes in the language and all the music played also has English content in them apart from the radio stations most television channels air their content in English, all news are read in both English and Swahili at various times during the day and programmes both

local and international are aired all day long all of which are in the language.

The ministry of education has played a role in the widespread popularity of the language in several ways.

First the language is learnt as a separate subject apart from other sciences and art subjects. Pupils in primary school and high school have to undergo great amounts of training in lessons and lots of exams are also conducted both oral and written, written exams may test the grammatical capacity of the student while compositions and essays test the ability of a student to be creative and the amount of vocabulary, idioms, proverbs and other stylistic devices that the student is familiar with.

Consequently most schools do not encourage speaking in any other language apart from English in particular days or particular times at school failure to which a student may be punished, punishments may include writing long essays or compositions.

The ministry also conducts festivals where pupils and students get a chance to show their talents in various fields in literature, this includes poems essays, music, acting and much more the best students are always awarded and its an encouragement to them to increase their knowledge in the language.

Although English as well as Swahili are learnt in school as independent subjects alongside other optional languages such as French and German, it should be noted that the ministry of education in Kenya has a system whereby all the other subjects that is mathematics, chemistry, physics, biology, music, geography, history, religious education, business education and other applied subjects are all learnt and examined in English and not Swahili which is the first language.

This therefore poses a challenge to a student since he or she has to learn and understand the different terms used in each and every subject because a student will not be able to answer a question in math for example if he doesn't understand the question itself however how good he may be in math therefore students have learnt to dig deeper in to the vast world of vocabularies and terms in order to increase their chances of scoring better grades in all the mentioned subjects.

And for all these reasons, the language has had its roots deep in to the peoples hearts and the love for it still remains firm for the fruits of hard work and labour is always rewarding.

All said and done, however how the use of English has taken over practically every firm and household, Swahili too which is the true Kenyan language has not been forgotten for one can opt to use Swahili in case he or she does not have a good knowledge of English.

Fyodorova S.I. (Yakutsk)

SPEECH ACTIVITY TEACHING IN BILINGUAL SETTING

Nowadays there is a necessity of elaborating a new constructive language policy in multiethnic societies, country's demands lead to a creation new model of teaching a foreign language in bilingual setting.

We are living at a time on which more people are looking more critically at education, especially teaching English as a second language.

There are many nationalities living on the territory of my republic: besides the Yakut and Russian, the indigenous people are the Chukchee, the Yukagirs, the Evens and the Evenks. They all carefully support their national culture, language and traditions, which have a long story. The most of these students the universities have little knowledge if Russian (as a rule they live in a small villages, where is not enough teachers; and they use mostly Yakut language in ordinary life) as rather as they have no knowledge of English. It is more difficult for these students to learn English because English became for them not a second but the third language. This work deals with such a technology as a personality-oriented teaching in the context of cross-cultural communication. I suppose the effective teaching depends on detailed analysis of multilingual and multicultural skills. I try to search it testing a "dynamic sociolinguistic model of learning" of each student. It helps to understand their needs, range of abilities, and range of desires, mental, emotional characteristics. This model includes the common level of education of the student, dominate motives of studying English, difficulties in studying, the level of ability' development, the level of self-control, language ability, hobby, self-direction, type of temperament, etc.

Studying cross-cultural communication on English lessons has to be realized through cultural dialogues by lingua-cultural concept.

I am at a course of English which includes English books for students who study English as a second or third language. This course is based on my practical experience of realization of lingua-contrastive and cross-

cultural analysis in bilingual formation in studying English in national schools.

Specific aims of the book are:

to help the student to understand vocabulary appropriate to his age when spoken at a normal rate of speech

to teach the student the pronunciation and meaning of words he needs to communicate

to assist the student in reading and understanding texts by using lingua-cultural context

to teach the student the forming of letters, the spelling of words and the writing of the texts

to acquaint student with foreign customs through comparing cultures

We try to use three components of culture, which reflect on culture of country and countries of under study language: traditions and holidays (e.g. comparing two holidays “Thanksgiving Day” and “Yhyakh” – national Yakut holiday), proverbs, communication. But I am going to continue my research and include the material by the following culture characteristics: language, religious, customs, values, folklore, ways of eating, ways of dressing, everyday activity, history, government, art, literature, science, technology.

The educational Model of this book is realized on the three levels:

The 1st level

I accomplish lingua-contrastive analysis with the aim to get over the language interference using “chart of typical mistakes”. It gives the possibility to notify and prevent students’ mistakes. Here is the example of this chart, which is used before reading the text (L1-English, L2-Russian, L3-Yakut):

L1 as like as smth

to be alike

L2 похож на что-л.

быть похожим

L3 итинник

маарынныыр

L1 to stay here

to be left (of time, money)

to let smth. Rest

L2 оставаться здесь

оставаться (о времени, о деньгах)

оставить без изменения

пусть останется, как есть

L3 манна хаалыахха

хаалла (бириэмэ, харчы)

уларыйыты суох халла, туох эмэ уруккутунан хааллын

“Stay”, “leave”, “rest”, “remain” have the same translation but different meanings (using in speech).

The 2nd level

I accomplish cross-cultural comparative analysis with the aim to get over lingua-cultural interference using cross-cultural connection in communication. The example of comparing proverbs (E.L.-English, R.L.-Russian, Y.L.-Yakut):

E.L. No bees no money.

R.L. Под лежачий камень вода не течет, без труда не выловишь и рыбки из пруда.

Y.L. Сылдыбыт сыһбулар (идуший всегда что-нибудь найдет).

E.L. Alone sheep is in danger of the wolf.

R.L. Дружному стаду и волк не страшен.

Y.L. Икки ардыларынан уу тохтубат (между ними и вода не просочится).

E.L. Every bullet has its billet.

R.L. У каждого своя судьба.

Y.L. Айан кинитэ аргыстаах, суол кинитэ добордоох (каждая дорога выбирает спутника по себе).

The 3rd level

I accomplish cross-cultural communication in role-plays and then analyze a cultural stereotypes, which is negative or positive influence on cross-cultural communication.

Cross-cultural and comparative analysis are very important aspect in teaching English as a second language because it helps to realize the idea of being close to the culture of foreign countries, to compare it, and also it gives a good knowledge and a deep understanding of your own culture.

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ФОНЕТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БАШКИРАМИ И РУССКИМИ

В нашей республике принят курс на изучение в школах трёх языков: – русского и башкирского языков в качестве государственных и английского как языка международного общения. В этом отношении наша ситуация весьма напоминает положение дел в изучении языков в Финляндии, где тоже два государственных языка (финский и шведский). Но там сетуют на другое – на несопоставимость европейской системы билингвального обучения (Content and Language Integrated Learning) с образовательным контекстом Финляндии [1:57].

Интерес к изучению английского языка постоянно растёт, и сегодня актуален комплексный подход к его преподаванию, включающий как ознакомление с культурой страны носителей языка и овладение коммуникативными навыками, так и приобретение прочных знаний в области изучаемого языка [2] .

Иностранный язык, в отличие от других дисциплин, является одновременно и целью, и средством обучения, а дискуссии по поводу достижения данной цели касаются как прикладных аспектов обучения, так и его теоретико-методологических основ [3:97]. Известно, что речь (и на родном языке, и на иностранном) может усваиваться только путём соответствующей практики, которая бывает интуитивной – в условиях полного языкового окружения – и осознанной. При сознательно-практическом методе обучения для овладения лексикой английского языка необходимо знание букв алфавита и знаков транскрипции, передающих их фонетическое звучание. Если взрослые, владея навыками произвольного запоминания, заучивают эту своеобразную лексическую «таблицу умножения», то детям она даётся гораздо труднее. Преподавателям необходимо поддерживать устойчивый интерес учащихся и активно использовать их восприятие, мышление и воображение. Усвоение знаков транскрипции в детском возрасте может опосредствоваться мнемоническими сюжетными монохромными рисунками-раскрасками, предполагающими возможность расширения и содержательного наполнения за счёт включения элементов различного порядка.

Фонетика башкирского языка и фонетика английского языка, вопреки умозрительным утверждениям даже маститых учёных, не имеют ничего общего. Это осознаётся школьниками уже на первом же этапе изучения английского языка, т.е. во время знакомства башкирских детей с английским алфавитом и гласными и согласными фонемами. Тут как раз наша позиция заключается в предположении о том, что обучение детей фонетике должно строиться на базе психологического инструментария – медиаторов, опосредствующих процесс усвоения звуко-буквенных отношений через усвоение отношений звуко-знаковых, т.е. образных репрезентаций, содержательными компонентами которых могут быть, в частности, этномифологические элементы как составляющие этнической картины мира.

Ещё более сложную психологическую проблему представляет усвоение школьниками орфоэпии языков [4]. Если башкирские дети с трудом усваивают произношение русских звуков, ударение и ритмику русского языка, то с английским это становится целой педагогико-психологической проблемой.

В рамках данной работы мы решили лишь определить для будущего исследования вышеозначенных проблем основные его пути. Прежде всего нужно определить цель – исследовать психологические закономерности формирования образных представлений, т.е. невербальной формы ментальной репрезентации фонем и транскрипционных знаков звуков английского языка в процессе овладения ими учащимися башкирской школы и учащимися русской школы. Значит, для этого необходимо, хотя бы примерно, сформулировать задачи исследования.

На наш взгляд, эти задачи могут быть представлены следующим образом:

определить количество респондентов – школьников башкирорязычных и русскоязычных в нужной пропорции;

– определить критерии оценивания знания схожих фонем обоих языков респондентами – башкирскими и русскими учащимися;

– выявить также критерии оценивания транскрипционных знаков этими же учащимися;

– определить содержательное наполнение образных репрезентаций у представителей башкирской школы и русской школы;

- установить форму образов-медиаторов транскрипционных знаков для презентации их учащимися обеих школ;
- экспериментально проверить программу обучения фонетике английского языка, разработанную на основе принципов субъективного оценивания знаков транскрипции и содержательного наполнения их образных репрезентаций.

Помимо этого, предстоят организация и определение методов опросов, выборки, этапов исследования. Не менее важно определить методы обработки будущих результатов.

Под образной репрезентацией подразумевают невербальную форму ментальной репрезентации – представленность в сознании субъекта объектов различной природы. Как отмечают В.Ю.Хотинец и О.В. Кожевникова, особую актуальность проблема “психической реальности, которая хотя и инициируется извне внешним воздействием, но зарождается и обеспечивается внутри субъекта”, приобрела ещё во второй половине XX в. [1:98].

В заключение следует обратить внимание на то, что изучение педагогических особенностей обучения фонетике и орфоэпии английского языка башкирских и русских детей призвано повысить эффективность языкового и общего образования без ущерба для личности обучающегося и для его всестороннего развития.

Использованная литература:

1. Вдовина Е.К. Психолого-педагогические исследования билингвального обучения в Финляндии // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 1. – 57-61.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М., 2000. -165 с.
3. Хотинец В.Ю., Кожевникова О.В. Психологические особенности освоения транскрипции при изучении английского языка удмуртами и русскими // Вопросы психологии. – 2009. - № 6. - С. 97-108.
4. Шолпо И.Л. Как научить дошкольника говорить по-английски. – СПб., 1999. – 152 с.

О.П.Кабрышева, А.С.Парнюгин (г.Томск)

АНКЕТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ТЕСТОВ В ПРОГРАММНОЙ ОБОЛОЧКЕ “MOODLE”

Тестирование по иностранным языкам получило широкое распространение и стало общепринятой формой как текущего, так и итогового контроля, а вопросы разработки лингводидактических тестов и повышения их эффективности стали объектом повышенного интереса исследователей [1, 2, 3, 4 и др.]. Оснащение вузов новыми аппаратными и программными средствами, наращивающими возможности компьютера, позволило шире применять информационные технологии в обучении иностранным языкам. Особого научного интереса в настоящее время заслуживает вопрос о совершенствовании автоматизированного контроля знаний студентов средствами компьютерного тестирования. Вопросы компьютерного тестирования широко обсуждаются как отечественными, так и зарубежными специалистами в области тестирования [5, 6, 7 и др.] Переход от традиционных форм контроля к компьютерному тестированию отвечает, в первую очередь, концепции модернизации и компьютеризации системы образования в целом.

Одной из наиболее приемлемых и отвечающих основным потребностям лингводидактического тестирования, на наш взгляд, может рассматриваться программная оболочка «Moodle». Она представляет собой систему управления курсом – открытый пакет программ, созданный в помощь педагогам для эффективного создания online-обучения с использованием широкого спектра педагогических принципов. Данная система обладает международной лицензией GPL (General Public License), которая позволяет свободно тиражировать, копировать и распространять данный материал. Единственным условием пользователя является наличие высокоскоростного доступа в Интернет, браузера Internet Explorer 6.0 и выше или браузера семейства Mozilla.

При использовании программы для проведения тестирования по иностранному языку она обладает рядом неоспоримых преимуществ. Прежде всего, это возможность создавать задания любой формы: множественного выбора, альтернативные, с кратким ответом, клоуз-тесты, со свободно конструируемым ответом, что делает компьютерный тест аналогичным бланковому по своей структуре и внешним признакам. Другое важное преимущество – возможность автоматической обработки результатов выполнения заданий, проверяемых по ключу, наряду с

возможностью проверки экспертами заданий со свободно конструируемым ответом. Кроме того, результаты тестирования, проведённого с помощью программы, доступны для обработки табличным процессором Excel, что обеспечивает возможность их дальнейшей статистической обработки и анализа.

Вышеупомянутые характеристики позволяют использовать Moodle не только для тестирования, но и для анкетирования студентов. Не будучи специально предназначенной для проведения анкетирования, данная программа всё же позволяет проводить такого рода исследование. Это оправдано в ситуациях, когда заполнение анкеты непосредственно связано с тестированием, например, если анкетирование направлено на выявление мнения тестируемых о качестве тестов.

Ключевая особенность программы, обеспечивающая возможность её использования для анкетирования с выбором из предложенных вариантов ответа, – возможность определять количество баллов, выставляемых за ответ на вопрос, а также соотносить различные варианты ответа на вопрос с различным количеством баллов, точнее, с различной долей от максимально возможного балла. Например, если есть 5 вариантов ответа, то максимально возможный балл равен 5, каждому ответу соответствует различная доля от максимального балла: 20% – 1 балл, 40% – 2 балла, 100% – 5 баллов. При этом ответы можно соотносить как со шкалой наименований, отметки которой не сравниваются между собой по признаку «лучше – хуже», «больше – меньше» и т. д., так и с порядковой шкалой, предполагающей такое сравнение. Примером использования первой шкалы может быть вопрос о том, на каком факультете учится опрошиваемый студент. Вариантам ответа соответствует различное количество баллов, но они при обработке рассматриваются лишь как условные обозначения, поддающиеся счёту. Пример использования второй шкалы – вопрос о том, насколько трудным студент считает тест, его раздел или отдельное задание. Тогда варианты ответа можно градуировать: очень трудно – 1 балл, трудно – 2 балла, средне – 3 балла, и т. д., а по итогам анкетирования определять характеристики распределения оценок, а также сравнивать полученные результаты с объективными показателями трудности.

Таким образом, применение компьютерного анкетирования в комплексе с тестированием позволяет значительно повысить практическую и объективность анкетирования посредством сокращения материаль-

ных и временных затрат (расходы и время на бумагу, распечатку анкет, подсчёт результатов и перевод их в электронную форму для статистической обработки), а также повышения точности обработки результатов (исключение ручного подсчёта ответов). Использование результатов анкетирования вместе с результатами выполнения теста позволяет повысить эффективность анализа качества теста за счёт увеличения количества используемых показателей.

Использованная литература:

1. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под. ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 1999. – 112 с.
2. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. М., 1989. – 217с.
3. Цатурова И.А., Балуян С.Р. Тестирование устной коммуникации: Учебно-методическое пособие. – М.: Высш. шк., 2004. – 127с.
4. Коньшева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку. – СПб: КАРО, Мн.: «Четыре четверти», 2004. – 144с.
5. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) .- Москва.: Изд-во Мое. нсихол.-соц. ин-та, 2002. – 352с.
6. Носенко, Э.Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам в вузе. - Москва.: Высшая школа, 1988. – 154с.
7. Chapelle C. A. ,Douglas D. Assessing Languages through Computer Technology. – Cambridge University Press, 2006.

А.В.Рубцова (г.Санкт-Петербург)

**ПРОДУКТИВНОСТЬ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ
ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА**

Развитие методологии продуктивного профессионально-ориентированного иноязычного образования в настоящее время является одним из средств реализации стратегического направления российской образовательной политики, основным требованием которого является единство целей, подходов и методов развивающего обучения.

Так, *продуктивный подход в области профессионального иноязычного образования представляет собой целостную лингводидактическую систему, которая служит полноценной основой построе-*

ния современной модели обучения иностранному языку в вузе с помощью эффективных приёмов обучения, встроенных в систему инновационных лингводидактических технологий, направленных не только на реализацию узко-прагматических целей обучения ИЯ, но и формирующих гармоничную, полноценную личность обучаемого, ориентированную на освоение и совершенствование своей будущей профессиональной деятельности.

Разработка продуктивного подхода к организации учебно-познавательной деятельности студентов в области изучения ИЯ и проблема формирования его активной деятельностной позиции связаны с поиском методологически обоснованной современной модели учебно-воспитательного процесса, реализующейся на основе современных лингводидактических технологий, способствующих становлению конструктивной, творческой, ответственной личности специалиста.

С позиции продуктивного подхода учебно-познавательная деятельность рассматривается, прежде всего, как творчески направленная учебная деятельность, эвристическая и поисковая по своей сути. В процессе продуктивной познавательной деятельности ведущим выступает механизм саморегуляции, в основе которого лежит действие рефлексивной самооценки, результатом чего является свободный осознанный выбор субъектом цели обучения ИЯ, прогнозирование результата учебно-познавательной деятельности и способов их получения и достижения, что в целом выступает показателем продуктивности целостного учебно-воспитательного процесса.

Результатом, или продуктом, творческой созидательной, то есть продуктивной иноязычной деятельности, является, с одной стороны, приобретение навыков самостоятельного изучения иностранного языка с использованием лингво-дидактических технологий, а с другой стороны, создание определённых духовных ценностей, самотворчество, самостроительство, то есть приобретение индивидуального личностного опыта и продвижение вперёд в своём развитии.

Иными словами, посредством изучения иностранного языка происходит открытие для себя нового, неизвестного, разрешение для себя по-новому уже известной проблемы/задачи и выработка личностных способов познания, накопление и передача опыта в процессе взаимодействия с другими субъектами деятельности. Следовательно, вклю-

чение учебной деятельности обучаемых в реальную продуктивную иноязычную деятельность обеспечивает продуктивный (творческий, созидательный) характер учебно-познавательного процесса.

В силу этого продуктивная иноязычная деятельность направлена на освоение конкретных знаний и умений в процессе творческого исследования реальных объектов с помощью иностранного языка и/или создание личностного иноязычного продукта. Ведущим отличительным признаком данного типа учебной деятельности является то, что она включена в контекст реальной социально ориентированной деятельности и носит, таким образом, социально ориентированный контекстный характер. Она становится иной по сути, поскольку представляет собой исследование реальной социокультурной действительности как форма освоения конкретного знания и способов учебно-познавательной активности.

С точки зрения продуктивного подхода для характеристики цели/результата продуктивной иноязычной деятельности целесообразно использовать понятия «личностные (внутренние) цели обучаемого», «личностное (внутреннее) содержание», «личностный образовательный продукт». «Внешние» - это нормативно заданные цели обучения. Под «внутренними» целями понимаются те, которые учащийся сформулировал самостоятельно или с помощью преподавателя по отношению к научной области или объекту изучения [9].

Разрешение естественно возникающего противоречия между внешними и внутренними целями и их содержанием в процессе продуктивной (творческой) познавательной деятельности находится в сфере личностного мировоззрения индивида. Отметим еще раз, что и «внешне заданные» цели переосмысливаются обучаемым «через внутреннее» [1] и лишь в меру этой собственной активности учащегося являются по сути действенными. При этом создание, конструирование личностного иноязычного продукта определяет деятельностное содержание продуктивно ориентированного образования.

Таким образом, как методологическая категория продуктивность включают обобщенные способы учебной деятельности и общие приемы изучения нового языка: рефлексивную оценку своих возможностей и результатов, соотнесение реальных потребностей с учебной задачей, оценку своего иноязычного речевого опыта, рефлексии учебного опыта и используемых приемов и формирование эффективного индивидуального стиля освоения ИЯ.

Основываясь на категориальных признаках продуктивности, можно с известной долей достоверности определить качественные характеристики изучающего ИЯ с помощью продуктивных способов и приёмов. В этом контексте мы выделяем такие показатели личности, как творческие, конструктивные, интерактивные и аффективные.

К творческим качествам следует отнести творческий подход и активную вовлеченность в процесс изучения ИЯ, поиск и использование возможностей для изучения и практического использования языка в различных функциональных целях, стремление накопить продуктивный самостоятельный опыт коммуникативной и учебной деятельности в области изучаемого языка.

Конструктивные (созидательные) качества проявляются в свободе целеполагания и выбора предметного содержания коммуникативной и учебной деятельности, осознанной постановке и интерпретации учебной задачи с точки зрения личностного смысла, направленности на «открытие языка» и создание собственного продукта учебной деятельности.

Интерактивные качества проявляются в активном взаимодействии изучающего ИЯ с другими субъектами коммуникативной деятельности (интерактивной по сути) и учебного процесса в целях более глубокой индивидуальной и взаимной оценки своего опыта коммуникативной и учебной деятельности.

Аффективные (эмпатические качества) включают заинтересованность и самомотивацию, устойчивую потребность в изучении ИЯ и использовании его в реальной коммуникации, стремление познать изучаемый язык и культуру «изнутри», позитивный настрой на речевое взаимодействие, настрой на собственный речевой продукт (в отличие от «потребления языка»).

В заключение отметим, что целенаправленная ориентация целостного учебно-воспитательного процесса на продуктивный характер освоения ИЯ обеспечивает не только эффективное овладения ИЯ, но и полноценное развитие личности обучаемого, что является одной из приоритетных целей обучения ИЯ в условиях современной образовательной парадигмы.

Использованная литература:

1. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. - М.: Ин-т психологии РАН, 1994.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В БАШКОРТОСТАНЕ

Указом президента Башкортостана Р.Хамитова 2011 год объявлен в республике годом укрепления межнационального согласия. «Сами по себе межэтнические проблемы не возникают, они всегда идут следом за какими-то другими сложными явлениями нашего общества. Сегодняшняя ситуация в республике надежна и стабильна. Но любой народ очень остро реагирует на несправедливость».

Если общество справедливо, если люди доверяют власти, то никогда никаких национальных обострений не возникает», – сказал Рустэм Хамитов. Сегодня Башкортостан является наиболее крупной республикой в Российской Федерации по численности населения и уникальным регионом по многообразию представленных в ней этносов, культур и языков. Башкортостан является одним из примеров доброжелательного отношения людей разных национальностей друг к другу.

На территории республики проживает более 4 миллионов жителей, которые составляют уникальное многообразие этносов, конфессий, культур и языков. В республике проживают представители более 130 национальностей и народов, которые являются приверженцами различных вероисповеданий. Самыми влиятельными направлениями в республике являются ислам и православие, их объединения составляют более 86% от общего количества религиозных организаций: около 67% – ислам, 19% – православие. В республике создана уникальна система национального образования на 14 языках народов, населяющих Башкортостан. По данным переписи населения 2002 года, на территории Башкирии проживают 8250 немцев. В настоящее время немцы расселяются преимущественно в городах. Немаловажным является влияние культур других народов, проживающих в республике, что придает башкирским немцам неповторимую самобытность. В Башкортостане действует государственная программа социально-экономического развития российских немцев.

Как зарождаются межнациональные конфликты и кому это выгодно? Если обратиться к истории до 19 века, то практически все конфликты и войны так или иначе велись под национальными знаменами. Правители всегда старались облечь военные действия в нацио-

нальную форму, потому что за экономику народ воевать не пойдет. А вот когда бросают клич «Наших бьют», то на него все откликаются. Потому что он ближе и понятнее каждому человеку.

Таким образом, идет управление межэтническими и межконфессиональными конфликтами. Если хотите поспорить, обратитесь к истории, обязательно найдете повод. Управление конфликтами как раз основывается на том, что определенные люди выискивают в истории какие-то факты и истолковывают их негативно. Историю со всеми негативными моментами нужно изучать, чтобы понимать, почему это произошло. Но переносить историю на современность ни в коем случае нельзя. Это не должно касаться современных людей и межгосударственных отношений. Если кто-то совершил преступление, почему целый этнос должен нести за это моральную ответственность? Это может привести к психологическому дискомфорту. А не берет ли неонацизм свои корни как раз из тех постоянных напоминаний немцам, что они развязали войну? У нас в политике по-прежнему навязывают стереотип коллективной моральной ответственности.

Для человека, чтобы осознать свою культуру, нужно столкнуться с чужой. Это то же самое, что экономика: состоящая только из крестьян или банкиров, она не будет правильно развиваться. Благо, что у нас в Башкортостане столько этносов. Республика Башкортостан является моделью межнационального согласия и этнополитической стабильности. Сегодня ни одна настолько полиэтническая республика, как наша, не сумела избежать межнациональных конфликтов. И в этом заслуга не только политиков, но и самого народа.

М.В. Чилингарян (г. Северодвинск)

ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РЕАЛИ- ЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Одной из актуальных проблем языкового образования настоящего времени является поиск эффективных подходов к обеспечению оптимального баланса между соотношением инвариантной (федеральной) и вариативной (региональной) составляющей Государственного образовательного стандарта. Научное осмысление этой проблемы и дискуссии по ее основным аспектам продолжают. Необходимость разработки ре-

гионально значимых проектов, создание региональных программ, учебных пособий и наглядных материалов, в полной мере учитывающих особенности региона, а также их внедрение в учебный процесс при непосредственном участии всех субъектов образования региона – все это позволяет говорить о формировании образовательной политики региона в предметной области «иностранный язык».

Успешность формирования и реализации региональной языковой образовательной политики зависит от того, насколько в данную деятельность вовлечены широкие массы учителей иностранного языка. Только учителя могут быть реальными субъектами этих процессов, поскольку внедряют в учебный процесс идеи языковой политики, а также соответствующие документы, определяющие деятельность всех структур и организаций по поддержанию и развитию образовательной системы в отношении изучаемых языков. За счет обратной связи с учителями практиками языковая образовательная политика региона постоянно уточняется, получает различные варианты воплощения через творческий подход преподавателей, реализующих ее. Поэтому подготовка кадров, способных осознать идеи языковой политики в предметной области «иностранный язык» и внести свой вклад в ее реализацию, является важнейшей задачей, стоящей перед языковыми факультетами педагогических вузов.

В теории и практике языкового образования накоплен значительный опыт использования регионального компонента в процессе обучения иностранным языкам. Но в методике преподавания иностранного языка недостаточно разработанными остаются вопросы организации образовательного процесса с учетом особенностей конкретного региона и профессиональной подготовки будущих учителей к этому виду деятельности. Вместе с тем, по данным нашего экспериментального исследования, сформированные общеметодические умения по проектированию образовательного процесса и коммуникативные умения на ИЯ не обеспечивают в должной степени эффективной реализации региональной составляющей в практику языкового образования.

С целью преодоления противоречий между необходимостью внедрения в учебный процесс комплекса мероприятий по реализации регионального компонента и неготовностью педагога к такому виду деятельности, на базе Северодвинского филиала Поморского государственного университета в 2009-2010 гг. проводилась экспериментальная работа по формированию

готовности будущих учителей к реализации региональной языковой образовательной политики.

Целью констатирующего эксперимента было выявление уровня сформированности регионального аспекта профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей иностранного языка, определение критериев, показателей, уровней готовности студентов к профессиональной деятельности в условиях формирования и реализации региональной языковой образовательной политики.

В процессе экспериментального обучения были диагностированы два компонента профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка: методическая и иноязычная коммуникативная компетенции, поскольку первая из них позволяет спроектировать весь учебный процесс, синтезируя все его элементы: цели, задачи, содержание, формы контроля, ожидаемый результат, вторая – приобрести умения представлять родную культуру средствами иностранного языка.

Проведенная во время исследования диагностика позволила сделать следующие выводы: 1) большинство студентов (80%) заинтересованы в изучении особенностей и культуры региона, но не имеют четкого представления о практическом внедрении регионального компонента в языковое образование; 2) при составлении рабочей программы регионального содержания, предназначенной для старшеклассников общеобразовательной школы, у 59% студентов выявлен низкий уровень проектировочной деятельности; 3) обнаружилась необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции на региональном материале: 100% студентов показали критический уровень развития умений представлять родную культуру на иностранном языке.

Таким образом, по данным исследования было выяснено, что без специальной подготовки студентов к реализации региональной языковой образовательной политики переноса методических и коммуникативных умений в новую ситуацию не происходит. Необходим комплексный характер подготовки будущих учителей к реализации региональной языковой образовательной политики, основанной на базе специальной модели и включающей интеграцию ряда дисциплин предметного и общепедагогического блоков, содержащих региональный материал, использование учебных пособий, ориентированных на культуру региона, деятельностный характер обучения.

На формирующем этапе эксперимента осуществлялась проверка эффективности предложенной в исследовании модели подготовки будущих учителей иностранного языка к реализации образовательной политики региона в предметной области «иностранному языку». Условия развития методической компетенции были одинаковы для всех студентов, участвующих в эксперименте. Вариативным условием являлось формирование иноязычной коммуникативной компетенции: в контрольных группах применялась традиционная форма обучения, в экспериментальных – современные образовательные технологии. Для формирования готовности будущих учителей к реализации региональной языковой образовательной политики были разработаны и апробированы: групповое обучение, проблемно-деятельностное (метод проектов), технология контекстного обучения (регионально-ориентированные дискуссии, проблемный семинар), технология игрового обучения (ролевая игра), презентации и т.д.

Контрольно-оценочный этап исследования заключался в педагогическом анализе данных эксперимента и обобщении результатов. На этом этапе была зафиксирована динамика развития всех компонентов профессиональной готовности, что нашло отражение в следующих изменениях: 1) замечен прогресс в распределении студентов по типам отношения и осмыслению целей, задач и содержания региональной языковой образовательной политики, увеличилось количество студентов, относящихся к оптимальному и допустимому уровню мотивационной готовности (ЭГ – 100%, КГ – 95%); 2) повышение уровня когнитивной готовности у будущих учителей к профессиональной деятельности по реализации региональной языковой образовательной политики (ЭГ – 100%, КГ – 94%); 3) положительная модификация среднего показателя развития педагогического проектирования у студентов ЭГ И КГ (93%).

Для выведения общей оценки преподавательской деятельности будущих учителей в условиях регионализации школьного иноязычного образования высчитывался средний коэффициент структурных компонентов готовности (мотивационный, когнитивный, практический), который показал, что готовность к профессиональной деятельности у студентов экспериментальной группы по всем показателям достигла оптимального уровня, а у студентов контрольных групп – допустимого.

Наиболее высокие показатели регионального аспекта профессионально-педагогической компетентности в экспериментальных группах были достигнуты за счет того, что:

– осуществляя «двуплановость» обучения в формировании профессиональной компетентности, студенты одновременно овладевали и методическими, и коммуникативными умениями в рамках регионального содержания, тем самым приобретая собственный опыт, с одной стороны, в роли обучающего в процессе проектирования рабочей программы регионального содержания, с другой – в роли обучаемого (при формировании коммуникативных умений с целью использования иностранного языка для передачи региональной культуры);

– расширяя сферу действия общих методических и коммуникативных умений, формирование методической и иноязычной коммуникативной компетенции осуществили с опорой на имеющийся опыт студентов, как в методической науке, так и в общении на иностранном языке, и реализовали за счет их переноса в новые условия, когда обучающиеся проектировали рабочую программу по иностранному языку в соответствии с региональными особенностями и учились адекватно описывать культуру региона средствами английского языка;

– целенаправленно обогащая образовательную среду за счет реконструкции содержания образования, в программу подготовки будущих учителей иностранного языка был введен спецкурс «Учет регионального компонента в методике преподавания английского языка в школе», цель которого – способствовать освоению методики преподавания английского языка и формированию готовности студентов к практической деятельности по внедрению регионального компонента в языковое образование;

– следуя принципу творческой активности в ходе исследовательской работы, студенты вовлекались в проектирование собственных рабочих программ и тестов на иностранном языке региональной тематики, изготовление наглядных материалов, выполнение тематических проектов и разработку собственных уроков регионального содержания;

– интегрируя цели и содержание обучения, мы развивали методическую и коммуникативную компетенции одновременно, поскольку фрагментарное развитие компетенций не позволит подняться коэффициенту уровня подготовки будущих учителей иностранного языка к реализации

региональной языковой образовательной политики выше среднего (допустимого).

Таким образом, опыт работы по подготовке будущих учителей к реализации региональной языковой образовательной политики свидетельствует о необходимости комплексного характера подготовки, интеграции ряда дисциплин предметного и общепедагогического блоков, деятельностного характера обучения, что соответствует требованиям новых федеральных стандартов.

Секция 2. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Г.М.Нуриахметов, Е.А.Бобкова (г.Бирск)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе языкового образования является формирование у учащихся межкультурной коммуникативной компетенции, одним из первых компонентов которой является *лингвистическая (языковая) компетенция*, что предполагает способность и готовность свободно употреблять языковой материал в соответствии с речевой задачей. Другими словами, лингвистическая компетенция определенного уровня лежит в основе коммуникативной компетенции в целом.

Бедность активного словарного запаса у многих выпускников учебных заведений не может не беспокоить преподавателей и методистов. Слов в любом языке много. Мы живем в мире слов. Именно слова являются основным средством выражения содержания высказывания. Они очень разные по своим признакам и выполняемым в речи функциям. Разные группы лексических единиц требуют соответствующего методического подхода.

Целью данной статьи является рассмотрение некоторых аспектов работы над *омонимами*. Оговорим, что в методической литературе этому важному вопросу уделяется мало внимания.

Работа преподавателя-практика в рассматриваемом плане в определенной степени затруднена разночтением в лингвистической литературе в трактовке самого явления омонимии и ее разновидностей. Так, во всемирно известном словаре “Oxford Advanced Dictionary of Current English” А.С. Хорнби мы находим такое определение омонима: “Homonym – a word that is the same in form or sound as another but different in meaning, e.g. *pale, pail*”, “Homophone – a word pronounced like another but different in meaning, spelling or origin, e.g. *sum/some, new/knew*” [1:416]. Здесь четко видно, что приведенные примеры в обоих случаях являются омофонами.

К такому заблуждению приводит также определение омонимов, данное в «Словаре-справочнике лингвистических терминов», составленном отечественными лингвистами Д.Э.Розенталем и М.А.Теленковой: «Омонимы (от греч. *homos* – одинаковый + *онума* – имя) – слова, принадлежащие к одной и той же части речи и одинаково звучащие, но различные по значению» [2:242].

Для практики образовательного процесса представляется более убедительной и приемлемой точка зрения профессора, к сожалению, уже покойного, Ирины Владимировны Арнольд. Понимая под абсолютными омонимами слова, совпадающие по произношению и написанию, но различающиеся по значению, И.В. Арнольд отмечает, что явление омонимии имеет место во многих языках, но в английском языке омонимы встречаются особенно часто. Так, в “Oxford English Dictionary”, подчеркивает автор, содержится 2540 омонимов, причем 89% из них являются односложными и только 9,1% - двусложными, омонимы не являются родственными словами и могут употребляться в значении и функции разных частей речи [3:164-165].

Известно, что лингвистическая компетенция формируется и совершенствуется в процессе активной практической (речевой) деятельности, однако прочность ее в немалой степени зависит от уровня владения языковыми знаниями определенного уровня, от осознания значения речевых функций языковых единиц, от усвоения их написания и произношения, от способности замечать и различать их общие и специфические признаки.

Среди омонимов выделяются **собственно омонимы** (*a bear* – медведь, *to bear* – перевозить, переносить, нести и т.д.), **омофоны** – слова, совпадающие только по произношению, но различающиеся по написанию и значению (*pail* – ведро, *pale* – бледный; *new* – новый, *knew* – знал) и **омографы** – слова, совпадающие только по написанию, но различающиеся по произношению и значению (*tear* [tɪə] – слеза, *tear* [tɛə] – рвать, разрывать; *bow* [bou] – лук (оружие), смычок, бант, *bow* [bau] – поклон, кланяться, нос (корабля); *wind* [wind] – ветер, *wind* [waɪnd] – виться, наматывать и т.д.; *lead* [lɪ:d] – руководство, пример, вести, показывать путь, руководить, *lead* [led] – свинец, грузило, прошедшее время от *to lead* – вести; *row* [rou] – гребля, грести, перевозить в лодке, ряд, *row* [rau] – шум, гвалт, скандалить, буяннить).

Лексически направленных упражнений в учебниках по английскому языку и методических пособиях теперь много. В качестве примера хотелось бы предложить самостоятельное составление учащимися словарей омонимов, омофонов, омографов в формате индивидуальной проектной работы на материале доступных им учебных пособий и словарей.

Покажем это на примере. Учащиеся могут искать и находить омонимы и составить вначале их перечень самостоятельно или под руководством учителя. Поисковая работа такого рода будет очень привлекательной и эффективной, если при этом они воспользуются электронными словарями, что будет в духе времени.

Допустим, что собран и составлен следующий перечень омонимов: above, act, after, age, back, ball, bank, before, besides, bill, body, box, by, case, can, country, course, cross, direct, draw, drive, even, faint, flat, fly, for, game, general, hard, hide, hold, home, just, kind, last, leave, left, lie, light, like, little, lot, major, march, match, may, mean, might, mind, miss, part, plain, plane, plate, right, round, sharp, sound, spare, spell, spring, square, stage, stamp, try, type, volume, watch, well, will [4:175].

Подобная разработка словарных единиц может выглядеть, например, таким образом.

| | |
|----------------------------|---|
| <i>above</i> [əˈbʌv]adv | наверху, вверху; выше (<i>see the notes above</i> – см. примечания выше) |
| <i>above</i> prep | над, выше (<i>above water</i> – над водой; <i>They live above us</i> – они живут над нами, этажом выше) |
| <i>above</i> adj | указывает на превосходство в числе, количестве – более, больше, свыше (<i>There were above 500 people there</i> – там было свыше 500 человек; <i>above zero</i> – выше нуля; <i>A captain is above a sergeant</i> – капитан выше сержанта по чину) |
| <i>act</i> [ækt] n | 1) дело, поступок (<i>an act of kindness</i> – доброе дело) 2) акт, действие, процесс (<i>a final act</i> – заключительный акт) 3) акт, закон, постановление, решение (суда) (<i>an Act of Parliament</i> – постановление парламента) |
| <i>act</i> v | действовать, поступать, вести себя (<i>to act wisely/foolishly</i> – вести себя умно/глупо) |

В укороченном варианте индивидуально составленный словарь может быть оформлен в следующей форме:

After prep, adv, conj;

Body n, v, и так далее.

По описанному образцу учащиеся могут составлять также словари омофонов, омографов и т.п.

Результаты такой формы работы могут быть представлены на конкурс учебно-исследовательских работ на уровне школы, города, района, региона и т.д., что будет способствовать повышению интереса учащихся к изучению языка, развитию у них исследовательских способностей, обогащению, расширению и систематизации словарного запаса, развитию языковой наблюдательности и языкового сознания, формированию и развитию внимательного, бережного и осторожного отношения к иноязычной лексике.

Мы убеждены, что для формирования и развития лексической компетенции в полном смысле этого слова в системе упражнений должны соблюдаться принципы поэтапного формирования навыков и умений, преемственности, контролируемой повторяемости лексических единиц, обеспечиваться целенаправленно управляемая активизация и актуализация нужного языкового минимума в процессе выполнения разного рода условно-речевых и собственно-речевых (коммуникативных) упражнений [5,6,7].

Использованная литература:

1. Hornby A.S. Oxford Advanced Dictionary of Current English. – Oxford University Press, 1978.

2. Розенталь Д.Е. Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1976. – 543с.

3. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1973. – 303с.

4. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1973. – 303с.

5. Нуриахметов Г.М. Управляемая активизация языкового материала – одно из важнейших требований к системе упражнений //Сборник «Система упражнений для обучения говорению на иностранном языке в средней школе». – М.: НИИ школ МП РСФСР. – 1980. – С.81-87.

6. Нуриахметов Г.М. Об одном из средств сохранения активного лексического минимума в старших классах //ИЯШ. – 1984. - №4. – С.95-97.

7. Нуриахметов Г.М. Самостоятельная работа старшеклассников с лексикой //ИЯШ. – 1988. - №3. – С.23-27.

Г.И. Панкратьева (г.Санкт-Петербург)

ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

Формирование ключевых компетенций является сегодня главной целью обучения, так как даёт возможность учащемуся повысить свои учебные достижения и решает вопросы снижения дефицита общения в обществе. Важнейший показатель всесторонне развитой личности – наличие высокого уровня мыслительных способностей. Развивающим обучением, то есть ведущим к общему и специальному развитию, можно считать только такое, при котором преподаватель специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей у студентов в процессе изучения ими основ наук. Если такое обучение осуществляется на основе и с использованием проблемно-поисковых задач, заданий, упражнений и пр., то такое обучение можно полагать проблемно-творческим.

В русскоязычной версии Интернет-энциклопедии Wikipedia.org проблемное обучение трактуется как организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения; учится мыслить, творчески усваивать знания [1].

В разработке принципиальных положений концепции проблемного обучения активное участие принимали такие отечественные ученые, как Е.В.Ковалевская, Т.В.Кудрявцев, В.Т.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, В.Оконь, М.Н.Скаткин, А.А.Вербицкий, В.Ф.Аитов и другие.

Организация проблемного обучения представляется как последовательность учебно-методических мероприятий, включающих постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для уча-

щихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний, а также применение данных способов для решения конкретных систем задач.

К достоинствам проблемного обучения следует отнести:

- 1) высокую самостоятельность учащихся;
- 2) возможность формирования познавательного интереса или личностной мотивации учащегося;
- 3) развитие мыслительных способностей учащихся.

Однако необходимо отметить и имеющиеся недостатки данного подхода:

- 1) в меньшей степени, чем другие подходы в обучении, он применим при формировании практических умений и навыков;
- 2) требуются большие затраты времени для усвоения одного и того же объема знаний, чем в других подходах.

Теория проблемного обучения провозглашает тезис о необходимости стимуляции творческой деятельности. В проблемном обучении важно методически правильно определить способы реализации усвоенного материала для формирования коммуникативной компетенции. Идея использования творческой деятельности обучающихся внедряется в практику посредством постановки проблемно сформулированных заданий и в целях активизации их познавательного интереса и, в конечном итоге, всей познавательной деятельности.

Мы считаем, что проблемно-творческая направленность в преподавании иностранного языка создаёт условия для сознательного, осмысленного усвоения знаний в коммуникативных целях. Такая направленность способствует более тесной связи учебного предмета и жизни, поскольку выполнение заданий на коммуникативном уровне требует, чтобы при создании своего текста или ответа студент как адресант учитывал иноязычный коммуникативный уровень адресата, а также при каких условиях происходит общение, цели общения, условия общения и пр. В этом случае коммуникативность как ценностный ориентир приобретает новую значимость в контексте обновления содержания образования.

Таким образом, в основу формирования коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка может быть положен проблемный подход, так как именно он обеспечивает самостоятельную

творческую деятельность каждого учащегося. При построении плана занятий преподавателю необходимо помнить о том, что в самостоятельной творческой деятельности каждого учащегося следует следовать от организации условий для активизации мыслительной деятельности к стимулированию поиска недостающих знаний для разрешения познавательного противоречия [2].

При развитии познавательной самостоятельности, мыслительной и творческой деятельности посредством проблемного подхода, как одного из главных элементов современной системы развивающего обучения, система работы будет строиться на комбинации элементов инновационных и традиционных методик (технология развития критического мышления, групповая работа на уроках иностранного языка, метод «взаимных обучений», метод проектов) и использовании информационно-коммуникационных технологий в гуманитарном аспекте содержания предмета – Иностранный язык.

Создание проблемных ситуаций, постановка учебных проблем, проблемных вопросов являются способами активизации обучения на уроках иностранного языка, которые помогают проявить оригинальность мышления, творческое и осмысленное отношение к приобретению коммуникативной компетенции. При этом возрастает потребность в учении и чётко выявляются мотивы познавательной деятельности. При разрешении проблемной ситуации у учащегося, выполняющего задание, возникает психологическое состояние, требующее новых знаний об объекте или явлении, о способе или условиях выполнения действия. Данный подход фиксирует и устанавливает подчиненность знаний, умений практической стороне вопроса, расширяя содержание собственно личностными составляющими.

На уроках иностранного языка учащимся могут быть предложены различные задания, позволяющие выражать свои мысли связно и адекватно, строить коммуникативно-целесообразные высказывания в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения. Это означает, что необходимо вырабатывать чувство языка, развивать аналитические и творческие способности учащихся – как на уровне содержания, так и на уровне языковых средств.

Эффективность формирования коммуникативной компетенции учащихся зависит от того, как формы, методы и приемы работы на-

правлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы.

Использованная литература:

1. http://ru.wikipedia.org/wiki/Проблемное_обучение.
2. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. — М.: «Просвещение», 1977. — 240 с.

Л.В. Иванова (г. Барнаул)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Целью обучения иностранному языку на современном этапе является формирование **коммуникативной компетенции**, которая включает в себя, согласно европейским стандартам языкового образования, *лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную и социальную компетенции*.

Переход от знаниевой парадигмы к компетентностному подходу закономерно внёс изменения в концепцию преподавания иностранных языков. В связи с этим принципиально изменяется позиция преподавателя, главной задачей которого становится мотивировать студентов на проявление инициативы и самостоятельности. Прежде всего, необходимо научить обучаемых выделять предмет, цели и задачи речевой деятельности и дать оценку результатам своей работы. Для оптимизации учебного процесса и обеспечения продуктивного результата коммуникативной деятельности студентов преподаватель должен тщательно отобрать учебный материал, использовать наиболее адекватные формы и методы обучения, уметь изменять запланированную структуру урока в зависимости от изменения ситуации на уроке.

В условиях перехода на ФГОС СПО в работе со студентами обращаем внимание на следующие структурообразующие элементы урока:

1) *Целеполагание* является важнейшим этапом занятия, так как представляет собой самостоятельную или совместную с преподавателем выработку дальнейшей стратегии предполагаемой деятельности. Основную трудность данного этапа составляет неумение студентов формулировать цели и задачи своей деятельности на родном языке, тем более это сложно им сделать на иностранном. Для снятия этих трудностей предоставляем в распоряжение студентов иноязычные

опоры: *Wir sollen.../Unsere Aufgaben sind...zu... -uns mit neuer Lexik bekannt machen; -das neue lexikalische Material trainieren; -das Gespräch zuhören; - einen Bericht zum Thema zusammenstellen; -die Besprechung des Themas organisieren; -unsere Meinung äußern ; -unser Projekt verteidigen; -die Ergebnisse unserer Arbeit analysieren usw.*). Для достижения устойчивого положительного результата проводим эту работу систематически.

2) *Этап ознакомления* с новым материалом начинаем с использования проблемных ситуаций, ассоциативных диаграмм и других активных форм и методов обучения, чтобы повысить эффективность усвоения новых знаний.

3) На *тренировочном этапе* вводим разноуровневые упражнения (от подстановочных до условно-речевых), созданных на основе всех речевых видов деятельности (чтении, аудировании, говорении и письме). В качестве завершения этого этапа студентам предлагаем выполнить дифференцированные упражнения и запускаем оценочную карту. Например:

Aufgabe 3: Machen Sie selbstständig folgende Übungen und schätzen Sie das Ergebnis (das Resultat)!

(Если задание выполнено не полностью или содержит незначительные ошибки – снимается 1 балл)

Für die Note "3"

Ordnen Sie zu!

1 der Vorstand

a) кооператив

2 der Aufsichtsrat

b) кредитор, заимода-

вец

3...

Für die Note "4"

Setzen Sie passende Wörter ein!

1 Der Einzelunternehmer haftet _____. 2 Die Geschäftsführungsorgane einer Aktiengesellschaft sind _____, _____ und _____. 3 ...

(unbeschränkt, beschränkt, Geschäftsanteilen, der Geschäftsführer, ...)

Für die Note "5"

Übersetzen Sie ins Deutsche!

1) Владелец фирмы несёт неограниченную ответственность всем своим имуществом. 2) Анонимный компаньон не может принимать участие в работе фирмы. 3) ...

4) Речевая практика проходит в виде защиты проектов: «Die Reise durch Deutschland/Russland», «Die ideale Familie», «Die Wirtschaft der BRD», «Die Umweltschutz», «Verkehrswesen in der Bundesrepublik», «Deutschland – Erfinderland usw.», подготовки и участия в дискуссии по предложенным темам: «Wozu erlernt man die Fremdsprachen?», «Das umweltfreundliche Verkehrsmittel», «Die Beziehungen in einer Familie», «Multimedia im Leben eines Menschen», «Die wichtigsten Konzepte des Managements» usw., резюме текста, сообщения и т. п. Завершается этот этап оценкой студентами своего продукта деятельности в соответствии с ранее разработанными и согласованными критериями.

5) Самым важным и трудным этапом является рефлексия. Студентам бывает порой довольно сложно определить положительные и отрицательные результаты своей деятельности даже на родном языке, поэтому предлагаем им критерии оценки сформированности коммуникативной компетенции, которые включают в себя все её составляющие, формируемые на данном занятии. Например:

Оценка деятельности студента _____

Параметры оценки: критерий проявляется – 1б., критерий проявляется слабо -0,5 б., критерий не проявляется – 0б.

Социолингвистическая компетенция

| | |
|---|--|
| 1. Способность понимать и активно использовать лексику по теме | |
| 2. Умение адекватно употреблять клише и устойчивые выражения в процессе общения | |
| 3. Умение грамматически правильно предъявлять свои высказывания | |

Стратегическая компетенция

| | |
|--|--|
| 1. Умение определить тему, направленность своей деятельности | |
| 2. Умение спрогнозировать желаемый результат | |
| 3. Способность выбрать нужные источники и необходимую информацию для достижения желаемого результата | |

Дискурсивная компетенция

| | |
|--|--|
| 1. Умение логически выстроить своё высказывание | |
| 2. Способность убедительно, аргументировано оформить | |

| | |
|-------------------------------------|--|
| свою речь | |
| 3. Умение вести продуктивный диалог | |

Социальная компетенция

| | |
|--|--|
| 1. Готовность и желание взаимодействовать с другими | |
| 2. Уверенность в себе | |
| 3. Способность толерантно воспринимать мнения других коммуникантов | |

Информационная компетенция

| | |
|--|--|
| 1. Умение эффективно использовать информационные технологии для получения необходимой информации | |
| 2. Умение создавать презентации в формате Power Point | |
| 3. Способность грамотно прокомментировать представленный продукт | |

12-15 б. – оценка «5»

9 -11 б. – оценка «4»

6-8 б. – оценка «3»

Общее количество баллов: _____

Оценка: _____

Подпись эксперта: _____

При этом для облегчения озвучивания результатов также применяем иноязычные опоры: Heute schätze ich meine Arbeit für eine “___” .Ich habe heute meine Sprachkenntnisse verbessert.In der heutigen Stunde habe ich meine Kenntnisse in diesem Thema systematisiert/ vertieft/ verbessert. Heute habe ich viel Neues erfahren.Besonders gern habe ich an dem Projekt/ an den Übungen/ in der Gruppe gearbeitet.Mir hat gefallen in der Gruppe zu arbeiten/ an diesem Projekt zu arbeiten/ dieses Projekt zu verteidigen/ die Fragen zu stellen/ die Fragen zu beantworten/ an der Diskussion teilzunehmen. usw.

Использование компетентностного подхода в обучении иностранному языку не только оптимизирует процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но и позволяет учащимся стать активными участниками учебного процесса.

Использованная литература:

1. Иванов Д.И. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.И. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. –

32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия « Воспитание. Образование. Педагогика.». Вып. 6 (12).

2. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб.пособие./ Я.М. Колкер, Е.С.Устинова, Т.М. Еналиева. – М., Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

3. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие./ Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Мн.: Выш. шк., 2004. – 522 с.

4. Терентьева В.Г. Компетентностный подход в обучении как инновация: учебное методическое пособие для преподавателей/ В.Г.Терентьева. Изд-во ФГОУСПО «АПЭК», 2009. – 34 с

В.Е Максимова (г.Якутск)

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) достаточно детально прописаны многочисленные компетенции для каждого направления подготовки. Это своего рода единицы образовательной программы, и каждый выпускник обязан овладеть всеми ими, причем на достаточно высоком уровне.

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [1:11]

Одним из ведущих аспектов модернизации образования является переход на компетентностную основу.

Внедрение компетентностного подхода в систему педагогического образования ведет к определенным изменениям, а именно:

- к изменениям в делах и структуре содержания педагогического образования.

- к изменением в организации педагогического образования..

- к изменением в оценке результатов педагогического образования.

Цель профессиональной подготовки задается как ожидаемый результат – становление профессиональной компетентности учителя. Содержание образования конкретизируется в учебном плане, в котором задается логика освоения учебных дисциплин. Последовательность освоения учебных дисциплин обусловлена логикой становления профессиональной компетентности будущего учителя. Программы проектируются на основе отбора задач, направленных на анализ компетентностей. Следовательно, при создании программ необходимо на первое место вынести характеристики компетентностей как целей программы, затем предложить способы их формирования и становления, далее произвести отбор информации, которая способствует решению конкретных задач и развитию компетентностей.

Изменения в организации педагогического образования предполагает использование следующих видов обучение, ориентированных на развитие профессиональной компетентности будущих учителей:

- практика – ориентированное модульное обучение;
- обучение с помощью кейса;
- обучение на основе социального взаимодействия.

Модульное обучение представляет собой разбивку дисциплин на относительно небольшие составляющие, который именуется модулями. Они складываются из руководств, тем, предлагаемых для обсуждения, образующих фрагменты дисциплин и комплексы задач для решения. Модуль построен по принципу разбивки учебного материала по типам профессиональных педагогических задач. Каждую тему можно изучать на том или ином уровне: на уровне углубленного изучения, на уровне специального подхода к решению в соответствии с собственным выбором и обоснованием действий.

Метод кейсов (обучение методом ситуации) или изучение дисциплины путем рассмотрения большого количества ситуации в определенных комбинациях. Такое обучение развивает понимание и способность мыслить на языке основных проблем, с которыми сталкиваются специалисты в профессиональной деятельности. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбрать оптимальный вариант и планировать его осуществление.

Считается целесообразным включать в обучение профессиональные задачи, требующие не только индивидуального, но и группового обсуждения, решения и оценки. В ходе решения групповых задач студенты приобретают умение социального взаимодействия, опыт соблюдения при этом определенных социально – правовых норм.

Изменение в оценке результатов педагогического образования.

Оценка той или иной компетенции основана на успешности решения профессиональных задач, которые возможно оценить по следующим критериям:

- оценка качеств личности, необходимых для решения образовательных задач;
- оценка процесса и результатов профессиональной деятельности;
- оценка профессиональной и социальной роли будущего педагога в предлагаемых обстоятельствах.

Оценка компетентности учителя должна предполагать 3 основных этапа:

- оценка того допрофессионального багажа, с которым студент приступает к освоению очередной программы, курса, практикума и т.д.;
- в процессе, т.е. мониторинг индикаторов роста компетентности в ходе выполнения обучающимися текущих заданий;
- по результатам освоения образовательной профессиональной программы в целом или её законченной части.

Подводя итог всему сказанному, следует отметить, что реализация компетентностного подхода в образовании требует пересмотра его целевой, содержательной, организационной и оценочной сторон.

Использованная литература:

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. // В.А.Болотов, В.Б.Сериков. Педагогика. – 2003. – №10.

2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании. //В.Байденко. Высшее образование в России. – 2004. – №11.

КОМПОНЕНТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СООТНОШЕНИИ С КОМПОНЕНТАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КРИТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА

Целью формирования у студентов межкультурной компетенции является умение взаимодействовать с иной культурой, прежде всего на иностранном языке при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой. Межкультурная компетенция (далее – МК) в системе подготовки бакалавра, магистра, специалиста высшего звена (кандидата наук) может иметь разный статус. Так, для лингвистических направлений высшего образования МК является общекультурной компетенцией. Только в системе педагогического вуза к таким направлениям образования можно отнести психологию, физику, химию, биологию, географию, историю и т. д.

Общекультурная МК по своему содержанию может быть включена во многие блоки ГСЭ, но основной дисциплиной, на базе которой необходимо формировать МК, является *иностранный язык*. Содержание этой дисциплины, направленной главным образом на формирование иноязычной компетенции, имеет своей составной частью межкультурную составляющую. Эта составляющая представляет собой совокупность межкультурной части всех компонентов иноязычной компетенции: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной стратегической социокультурной, социальной. [Елизарова 2001]

Для лингвистических направлений высшего образования эта же МК может быть общекультурной, профессиональной базовой и профессиональной профильной. Для таких направлений, как русский язык, родные языки народов России, иностранные языки, МК выступает как общекультурная и профессиональная базовая компетенции, поскольку изучение неродного языка в системе высшего образования входит не только в блок ГСЭ, но и в ОПД. Профессиональная профильная МК формируется в системе изучения иностранного языка как профессиональной дисциплины. К числу этих направлений можно отнести такие, как «филология», «иностранный язык», «межкультурная коммуникация».

Разницы в компонентах МК как общекультурной, так и профессиональной практически нет, поэтому они могут выступать в качестве

ве критериальной базы оценки сформированности МК. Под МК выпускника вуза, специалиста нового типа, следует понимать интегративное качество личности, связанное со способностью и готовностью к межкультурному общению, основанному на ориентации на общечеловеческие ценности, сформированности комплекса межкультурных знаний, умений, навыков и способов деятельности в ситуациях межкультурной коммуникации, межкультурной восприимчивости и эмпатии, что проявляется в компетентном поведении и позволяет достигать продуктивного обще-гуманитарного межкультурного взаимодействия прежде всего на иностранном языке [Елизарова 2001].

Однако можно говорить о существенной разнице между общекультурной и профессиональной МК по уровню владения и функциональной и профессиональной сфере использования МК. Владение общекультурной МК предполагает прежде всего возможность общения на иностранном языке в различных областях жизнедеятельности человека, включая свою профессиональную деятельность, не связанную с профессиональной МК.

Рассмотрим одну из моделей компонентного содержания МК, предложенную Г. В. Елизаровой. Эта модель опирается на модель иноязычной компетенции, по Ван Эку. МК определяется как совокупность составляющих компонентов иноязычной культуры. [Van Ek 1986:31, 35, 41, 65; Елизарова 2001] Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции содержат компоненты межкультурной компетенции:

1. Лингвистический компонент иноязычной компетенции представляет собой способность производить и интерпретировать значимые высказывания, которые построены по нормам (правилам) соответствующего языка и несут конвенциональные значения, которые им обычно приписывает носитель языка. *Межкультурная составляющая* этого компонента иноязычной коммуникации предполагает:

- наличие знаний о способах представления ценностных ориентации;
- наличие знаний о способах представления культурных ценностей родной культуры в родном языке;
- наличие знаний о том, как ценности родной культуры могут отражаться в построении значимых высказываний на иностранном языке;

- наличие умений применять перечисленные выше знания на практике и строить высказывания, адекватно отражающие как культурные ценности изучаемого языка, так и собственные, но в приемлемой для носителей языка форме.

2. *Социолингвистический компонент иноязычной компетенции* представляет собой осведомленность об условиях, которыми детерминируются языковые формы и манера выражения, таких как среда, отношения между коммуникативными партнерами, коммуникативная интенция и др. Это отношения между лингвистическими сигналами и их контекстуальным или ситуативным значением.

Межкультурная составляющая этого компонента иноязычной коммуникации предполагает:

- знания о том, как социальные факторы в обеих культурах влияют на выбор лингвистических форм;

- умения применить названные знания в практике общения с целью достижения взаимопонимания на основе создания общего значения.

3. *Дискурсивный компонент иноязычной компетенции* представляет собой способность использовать подходящие стратегии в конструировании и интерпретации текстов. *Межкультурная составляющая* этого компонента иноязычной коммуникации предполагает:

- знания о различиях в структурах речевых актов родной и изучаемой культур;

- умения построить собственное вербальное и невербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемого языка.

4. *Стратегический компонент иноязычной компетенции* представляет собой способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для компенсации пробелов в знаниях лингвистического кода или срывов, возникающих по другим причинам; - знания о процессах атрибуции социальнозначимых значений происходящего. *Межкультурная составляющая* этого компонента иноязычной коммуникации предполагает:

- знания о наличии и природе явлений этноцентризма, стереотипов, предрассудков;

- умения двойного видения одной и той же ситуации;

- эмпатические умения восприятия собственных (речевых) действий и позиций собеседника и осуществления собственных действий и поступков на основе такого восприятия.

5. *Социокультурный компонент иноязычной компетенции* представляет собой использование определенного фрейма, частично отличающегося от фрейма изучающего иностранный язык; осознанность социокультурных контекстов, в которых язык используется носителями, и того, как эти контексты влияют на выбор и коммуникативный эффект конкретных форм; (в этом аспекте прослеживается разграничение между компетенцией носителя и компетенцией изучающего язык). *Межкультурная составляющая* этого компонента иноязычной коммуникации предполагает:

- знание системы *универсальных культурных ценностей*;
- знание системы *ценностей родной культуры*;
- знание системы *ценностей культуры изучаемого языка*, форм и способов ее воплощения в государственном устройстве, моделях поведения носителей, их речи и т.д.;
- знание *принципов взаимодействия* культурных представлений и норм при столкновении представителей различных культур;
- умение вычленять культурные ценности посредством наблюдения за носителями других культур и взаимодействия с ними;

6. *Социальный компонент иноязычной компетенции* включает желание и умение взаимодействовать с другими, включая мотивацию, отношение, уверенность в себе, эмпатию и способность управлять социальными ситуациями; способность использовать социальные стратегии, подходящие для достижения коммуникативных целей. *Межкультурная составляющая* этого компонента иноязычной коммуникации предполагает умение быть посредником (медиатором), между собой и иноязычным (инокультурным) собеседником, между собственным «я», собственной личностью, определенной родной культурой и личностью другого участника общения, сформированной под влиянием других культурных ценностей.

Таким образом, рассмотренная модель компонентов МК в соотношении с иноязычной компетенцией показывает одну из возможных критериальных баз для оценки уровня сформированности МК. Однако эта модель опирается только на иноязычную компетенцию, в то время как МК формируется не только на профильных дисциплинах, но и на

общекультурных дисциплинах, что предполагает иные модели критериальной базы.

Использованная литература:

1. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис...-ра педнаук. – СПб, 2001. – 371 с.

2. Van Ek J.A. Objectives for foreign language learning. Project No. 12: Learning and teaching modern languages for communication. — Vol. I: Scope. — Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. — Strasbourg, 1986. — 65 p.

Т.Н.Гришина (г.Барнаул)

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Стремительное вхождение России в мировое сообщество, интеграционные процессы в различных сферах политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков поднимают проблему межкультурного общения, взаимопонимания участников общения, принадлежащих к разным культурам. Для специалиста уже недостаточно владеть информацией на родном языке. Необходимо быть в курсе развития своей области в мировой практике. Отсюда возрастающая значимость обучения иностранным языкам, формирования коммуникативной компетентности. В последнее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление.

Научить людей общаться (устно и письменно), научить четко и логично выражать собственные мысли, уметь убеждать, аргументировано доказывать свою позицию и одновременно выслушать и понять речь собеседника - это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий, ситуаций и культуры общения, правил речевого этикета, речевого поведения, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Становится очевидным, что межкультурное общение, формирование коммуникативной компетентности предполагает наличие в системе обучения социокультурного компонента. Анализ психолого-педагогической и методической литературы раскрывает многообразие и неоднозначность трактовки понятия "социокультурная компетентность", что отражает сложность феномена.

До сих пор нет точного определения понятия "социокультурная компетентность", мало того, существуют различные точки зрения по поводу самого термина. Г.А. Воробьев отмечает, что социокультурная компетентность является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям[2]. По мнению Р.П. Мильруда, социокультурная компетенция относится к деятельностному компоненту коммуникативной компетенции[4]. Как считает В.В. Сафонова, именно в терминах социокультурной компетенции целесообразно осуществлять дидактическое описание задач социокультурного образования средствами иностранного языка.

Мы понимаем под социокультурной компетентностью владение совокупностью знаний, умений и качеств, необходимых для межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях, с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых учебных заведений можно реализовать средствами иностранного языка с использованием системы социокультурных заданий: познавательно-поисковых, познавательно-исследовательских задач, коммуникативных и коммуникативно-познавательных ролевых игр, познавательно-исследовательских учебных проектов, учебных дискуссий.

Однако самому процессу формирования социокультурной компетентности должен предшествовать констатирующий этап, целью которого является определение исходного уровня сформированности социокультурной компетентности студентов, знания социокультурных стереотипов вербального и невербального поведения, страноведческие знания, релевантные для общения, знания об укладе жизни народа - носителя языка, умения анализа, сравнения социокультурных явлений родной и иностранной культуры.

Как показывает практика, анализ данного этапа явно демонстрирует, что у большинства студентов социокультурные умения и навыки не сформированы, опыт позитивного взаимодействия с представи-

телями разных культур отсутствует. Студенты не знают, не соблюдают социальные нормы и правила, принятые в социокультурном обществе. Лишь у некоторых студентов наблюдаются такие умения, как выявление страноведческой и лингвострановедческой информации, подбор некоторых этикетных формул речи. Поэтому нами предлагается использование в учебном процессе технологии поэтапного формирования социокультурной компетентности. Основной задачей первого этапа является формирование фоновых знаний и умений студентов.

Постижение иноязычной культуры носит познавательный характер. В рамках учебной темы “Страны изучаемого языка” студенты приобретают знания по географии страны изучаемого языка, этикетных норм речи, вербальных и невербальных средств общения, способов выражения отношений, чувств, типичных для повседневного общения на иностранном языке; закладываются основы понятий национального поведения, характера, стереотипа носителей языка в рамках учебных тем. В качестве примера мы приводим учебный материал по теме «Die Bundesrepublik, was gibt es neues?»

Die Ausländer sprechen über ihre Eindrücke in Deutschland. Sie beantworten die Frage «Was ist typisch Deutsch?»

Christian Kløver aus Dänemark, lebt schon zwanzig Jahre in Deutschland.

Die Leute sind hier kulturell offener als in meiner Heimat. Das liegt daran, dass die Deutschen viel reisen. Was mir wirklich Schwierigkeiten macht: Es ist nicht herzlich hier. Die Deutschen sind korrekt und höflich, aber es ist keine Wärme da. Und die Deutschen mögen sich selbst nicht. Das ist in Dänemark anders.

Yuriko Tsuji aus Tokio, lebt sechs Jahre in Deutschland:

Eigentlich sehe ich keine großen Unterschiede zwischen Japan und Deutschland, nur Kleinigkeiten. In Deutschland diskutiert man gern, und man will sich durchsetzen. Diskutieren finde ich ja gut, aber den Deutschen fehlt oft die Fähigkeit zum Zuhören, und sie tun sich schwer, eine andere Meinung zu akzeptieren. In Japan hört man besser zu und nimmt Rücksicht aufeinander. Die Deutschen schätzen die Sauberkeit sehr. Deutsche Küchen sind sehr sauber. Ich verstehe nicht, wie die Leute sie so sauber halten können. Ich verhalte mich bei deutschen Gästen anders als bei japanischen. Mit den deutschen Besuchern spreche ich viel mehr und

bleibe immer dabei sitzen. Bei Japanern gehe ich oft in die Küche, laufe hin und her. Das ist für uns Japaner normal. Die Deutschen erwarten die Aufmerksamkeit die ganze Zeit.

Sehen Sie alle Berichte noch einmal durch und markieren Sie die Stichwörter und Wendungen, die die Autoren für "typisch Deutsch" halten. Welche typischen Charaktereigenschaften werden öfter genannt? Schreiben Sie in eine Tabelle die typisch positiven und ne.g.ativen deutschen Charakterzüge..

Главной задачей второго этапа становится формирование социокультурной грамотности студентов. На данном этапе студенты в процессе изучения темы "Деловая поездка за рубеж" приобщаются к иноязычной культуре с акцентом на духовно-нравственные общечеловеческие ценности, заложенные в этнических, культурных традициях и обычаях любого народа. Это этап продуктивного освоения социокультурной новизны, проникновения в культуру страны изучаемого языка, формирования своей интеркультурной позиции применительно к конкретным ситуациям, сопоставительного анализа различных культур. Следующий ниже пример комментирует отношение коренных немцев к иностранцам, проживающим в Германии.

In der BRD hat jeder 13. Einwohner eine fremde Nationalität. Die Zahl der Gastarbeiter in Deutschland beträgt 8,4 Prozent. Jeder dritte Ausländer lebt bereits zehn Jahre und länger hier. Für viele ist Deutschland eine neue Heimat. Ihre Kinder sind hier geboren, sie besuchen hier die Schulen, machen eine Ausbildung oder studieren.

Lesen Sie folgende Meinungen zum diesen Thema. Womit sind Sie einverstanden und was lenken Sie ab?

- 1 Sie passen sich an unsere Lebensweise nicht an.
- 2 Die Ausländer können nicht gut Deutsch.
- 3 Die Ausländer bringen Unordnung, Lärm, Streit.
- 4 Man wünscht sie dorthin zurück, wo sie herkommen.
- 5 Nein, sie sind genauso verschieden wie wir Deutschen.
- 6 Es gibt sehr nette und weniger nette.
- 7 Den Ausländern fehlt der Sinn für Ordnung und Sauberkeit.
- 8 Sie bringen neue Sitten mit. Sie bereichern unsere Kultur.
- 9 Meine Nachbarn sind Kroaten. Ich finde sie sehr nett. Wir verstehen uns super.

Wie finden Sie diese Aussagen? Beurteilen Sie, was positiv und ne.g.ativ ist.

Kommentieren Sie Ihre Meinungen. Vorurteile sind oft ne.g.ative. Was können Sie tun, um dies zu vermeiden? Schreiben Sie einen kleinen Aufsatz zum diesen Thema, gebrauchen Sie dabei folgende Wörter und Wortwendungen:

Sich mehr informieren, einander besser kennen lernen, persönliche Kontakte schließen, über einander lesen, wissen, dass überall die Menschen verschieden sind, die kulturellen Besonderheiten respektieren.

Ведущей задачей третьего этапа становится формирование социокультурной компетентности студентов. На завершающем этапе происходит формирование духовно-нравственной личности в контексте подготовки к межкультурной коммуникации. На этом этапе основной упор делался на профессиональную деятельность, студенты узнали об особенностях своей профессиональной деятельности. Учебная тема “Моя будущая специальность” способствует получению студентами навыков и умений организовать свое речевое поведение в соответствии с ситуативной нормой, социально-культурным и профессиональным контекстом.

Для реализации модели формирования социокультурной компетентности студентов в учебном процессе активно используются такие формы и методы работы, как: ролевая игра, интервьюирование, разработка и презентация проектов, участие с докладом на конференциях, реферирование, работа с видеоматериалами, дискуссия.

Оценка результатов учебной деятельности студентов при изучении темы “Страны изучаемого языка” осуществляется следующими формами и методами контроля:

- итоговые монологи и диалоги студентов по теме “Географическое положение стран изучаемого языка”; заочное путешествие с составлением плана пребывания в стране; лекторий о культуре стран изучаемого языка; устный журнал об экономическом и научно-техническом развитии стран изучаемого языка (представление творческих докладов студентов).

Формами и методами контроля и оценки результатов изучения темы “Деловая поездка за рубеж ” являются:

- деловая игра "Деловая поездка за рубеж";

- деловая игра "Путешествие по городу и осмотр достопримечательностей";

- деловая игра "Посещение выставки, заключение договора".

Тема "Моя будущая специальность" предполагает такие формы и методы контроля, как:

- составление бизнес-плана одного из типов: розничная торговля, оптовая торговля, производство (творческая работа студентов);

- составление анкеты для изучения спроса на товар;

- составление собственной рекламы;

- составление письма – претензии по заданной ситуации;

- составление писем о найме на работу;

- заполнение анкеты кандидата на должность;

- интервью между руководителем и кандидатом на должность.

Сравнивая свои знания, навыки и умения на завершающем этапе по сравнению с начальным этапом, все студенты отмечают, что ощущают большой прогресс в формировании социокультурной компетентности. Студенты учатся соблюдать социальные нормы и правила, принятые в социокультурном обществе.

Анализ проделанной работы позволил нам сделать следующий вывод в целом по итогам формирования социокультурной компетентности личности студентов: педагогический процесс, реализованный через специальную технологию, позволяет эффективно формировать у студентов социокультурную компетентность.

Использованная литература:

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопросы философии. - 1988. - № 6. - С. 31-43.

2. Воробьев, Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 2. - С. 30-35.

3. Зимняя И.А Проблемность в обучении неродному языку// Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Пермь, 1994.

4. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 7. - С. 31-35.

И.В. Возмилова (г Екатеринбург.)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Задачи обучения немецкому языку в высшей школе состоят в том, чтобы научить языку как средству межкультурного общения, как способу познания достижений отечественной и мировой культуры, подготовить студентов к толерантному восприятию иной культуры, к пониманию условности национальных стереотипов и предрассудков, т. е. к признанию равноправия и равноценности культур и существования общечеловеческих ценностей. В современном мире проблема взаимопонимания между народами остается острой, поэтому очень важно научиться преодолевать трудности, возникающие при столкновении разных культур, обусловленных различным историческим, политическим и культурным развитием. Не случайно основополагающими принципами обновления содержания обучения немецкому языку являются усиление социокультурного компонента, повышение роли иностранного языка как источника знаний о своей стране и немецкоговорящих странах.

Для достижения нового качества обучения иностранному языку необходим личностно ориентированный образовательный процесс обучения, который учитывает интересы, потребности обучающегося, развивает индивидуальные способности каждого, формирует духовно богатую, образованную личность, уважающую традиции и культуру своего народа и народов других стран, формирует навыки самообразования и способствует самореализации личности. Практический результат обученности иностранному языку достигается в процессе коммуникативно-ориентированного обучения, которое предусматривает также решение задач, связанных с образованием, воспитанием и развитием личности студента.

В настоящее время в документах по модернизации высшей школы проектируется достижение функциональной грамотности во владении иностранным языком, то есть реальное рабочее владение им, обеспечивающее выпускникам возможность речевого взаимодействия с носителями иностранного языка как в личных целях, так и в целях международного профессионального сотрудничества.

Однако уровень владения иностранным языком далек от совершенства. Одной из причин является то, что основным (если не един-

ственным) реальным коммуникативным партнером зачастую является преподаватель иностранного языка, который не является носителем преподаваемого языка и культуры. Разумеется, что преподаватель вуза — выпускник лингвистического университета — в той или иной мере приобщился к культуре страны изучаемого языка, но вряд ли правомерно считать любого преподавателя бикультурной личностью [1: 30]. Ведь для этого необходим совсем иной уровень вхождения в другую культуру — аккультурация, понимаемая как «процесс усвоения личностью, выросшей в культуре А, элементов культуры Б» [3].

Все сказанное позволяет утверждать, что преподаватель иностранного языка как основной речевой партнер обучающихся является ретранслятором культуры страны изучаемого языка. Для реального вхождения в диалог культур и достижения соответствующей иноязычной компетенции обучаемому необходимо научиться понимать менталитет представителей страны изучаемого языка, предугадывать, как бы поступил носитель языка в той или иной ситуации, что бы он сказал. Другими словами, для того чтобы произвести впечатление адекватного владения иностранным языком в процессе межкультурной коммуникации, необходимо «работать под иностранца» [1: 29].

Таким образом, обучение естественному, живому языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми речевыми нормами.

Анализ исследуемой литературы позволяет констатировать, что на современном этапе существует большое количество концепций, трактующих проблему соизучения иностранного языка и культуры с различных позиций: лингвистических, социокультурных, культуроведческих и лингводидактических. Концепции соизучения языка и культуры имеют ряд различий, которые обнаруживаются в задачах, способах и приемах их реализации в учебном процессе, а также характере знаний, навыков и умений, которыми должны овладеть студенты. Речь идет о формировании у студентов, изучающих немецкий язык, социокультурной компетенции не только на языковых учебных занятиях, но и вне их, поскольку на современном этапе перспективным представляется подход, когда овладение иноязычной культурой происходит через язык и в процессе его изучения. В этом случае студенты не просто пассивно усваивают определенные сведения о стране

изучаемого языка, а активно участвуют в процессе изучения страны через её язык, развиваясь как субъекты диалога культур. При таком подходе через использование иностранного языка обучающиеся овладевают вербальными и невербальными моделями поведения, принятыми в иной лингвокультурной общности, осознают национально-специфические особенности восприятия мира иноязычными представителями, что ведет к формированию умений межкультурного общения. Из этого следует, что «лингвострановедческая и социокультурная направленность обучения иностранным языкам обеспечивает реализацию не только общеобразовательных и воспитательных целей, как это имеет место применительно к другим учебным предметам, но и практических целей» [4].

Культурные традиции России и Германии имеют между собой много общего, так как данные страны находятся в рамках европейской цивилизации и их связывают политические, экономические и культурные отношения. Однако знание слов, грамматических форм, конструкций само по себе не обеспечивает формирование коммуникативных умений. Формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано с социокультурными, страноведческими знаниями, умениями, навыками, что как бы предполагает вторичную социализацию, то есть вхождение личности в иной социум (сообщество).

Большую помощь в расширении знаний о социокультурном фоне Германии оказывает ежегодное проведение межвузовской студенческой научно-практической конференции «Круглый стол по вопросам лингвострановедения», организуемой кафедрой иностранных языков Института лингвистики РГППУ. Работа студентов при подготовке к данному мероприятию направлена на сбор информации о каком-либо объекте, явлении, связанном со страной изучаемого языка, ознакомление участников конференции с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов. Совместная работа преподавателя и студентов при подготовке к конференции требует хорошо продуманной структуры, возможности систематической корректировки. Структура совместной работы может быть обозначена следующим образом: определение цели исследования, предмет информационного поиска, источники информации, способы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы), подготовка презентации.

Участие в конференции способствует развитию когнитивной культуроведческой составляющей, работающей на развитие познавательного интереса и совершенствование коммуникативной компетенции студентов. При этом большое внимание уделяется кругу интересов студентов, так как каждый участник конференции сам выбирает себе тему для детального изучения. В ходе самостоятельной работы над интересующей темой вырабатывается потребность в приобретении знаний, проявляется активность и инициатива в решении поставленной творческой задачи. При этом выбор темы может быть связан как с лингвистическими особенностями немецкого языка, так и с культурой Германии. Так, в 2010 году на рассмотрение участников конференции были предложены темы «Сходства и различия ономастиков в разных языках», «Традиции немецкой кухни», «Русские немцы на Урале и в России (200 лет совместной истории)». На прошедшей в апреле 2011 конференции, студенты представили презентации на следующие темы: «Социальная работа в Германии», «Лени Рифеншталь - непросщенная любовница нацизма», «Особенности невербальной коммуникации в немецкой традиции общения».

Практическая направленность исследовательской деятельности студентов при подготовке материалов для выступления на конференции заключается в том, что собранный ими реферированный и аннотированный материал и презентация будут использованы преподавателями в их дальнейшей практической деятельности, а также могут быть использованы в подготовке методических пособий, посвященных Германии. Доминирующим видом деятельности при подготовке к конференции является поисковая, которая имеет структуру мини-исследования или срез определенного пласта знаний в той или иной области. Поиск проблемы, ее формулировка, нахождение путей решения и презентация результатов осуществляется студентами. Студенты приобретают умения выдвигать гипотезы и идеи, находить пути решения проблемы, подбирать факты, аргументы, извлекать необходимую информацию, представлять на графическом и вербальном уровне достижение результатов, ориентироваться относительно связи между языком и культурой страны изучаемого языка.

Таким образом, вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу по иностранному языку обеспечивает культуроведческую направленность обучения, приобщение к культу-

ре страны изучаемого языка, умение ее представить средствами иностранного языка, включение в диалог культур.

Использованная литература:

1. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностр. языки в школе. / Н.В. Барышников – 2002. – № 2. – С. 28-32.
2. Нефедова М.А. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся. // Иностр. языки в школе. / М.А. Нефедова, Т.В. Лотарева – 1987. - № 6. – С. 28-30.
3. www.rspu.edu.ru.
4. www.festival.1september.ru.

Г.И.Воробьева (г.Бирск)

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Одним из действенных средств формирования речевой компетенции на уроке иностранного языка (ИЯ) является использование ситуаций. В чем состоит эффективность такой работы? Прежде всего, ситуации создают языковую среду на уроке, дают преподавателю возможность создать условия, приближающиеся к тем, в которых происходит беседа в естественной обстановке. Использование ситуаций при обучении ИЯ помогает преподавателю сделать урок интересным, заинтересовать обучаемых, привлечь их внимание.

Успешное обучение речи во многом зависит от того, насколько ситуации являются стимулами к говорению, то есть насколько они интересны для каждого обучаемого в отдельности. Поэтому вряд ли можно считать ситуации типа: «Иванов, расскажи, что ты обычно делаешь на почте, когда отправляешь телеграмму, или Петя и Саша, вы находитесь на стадионе, побеседуйте друг с другом»; стимулом к творческому высказыванию. В лучшем случае студенты перечислят действия, известные каждому человеку. И если в подобных ситуациях обучаемые все же что-то говорят, то это не творческая речь, а скорее всего унылая репродукция, основанная больше на припоминании и не включающая фактор творчества.

Очевидно, чтобы «спровоцировать» студента на творческую устную речь, его надо поставить в такие условия, чтобы он говорил не

потому, что обязан, а прежде всего потому, что ему самому интересно рассказать о чем-то, выразить свое отношение к какому-то событию из жизни страны, города, школы, академии, группы. Для этого преподавателю необходимо хорошо знать своих студентов, их потребности, характеры, интересы. Принимая это во внимание, на уроках при обучении речи можно дать обучаемому такое ситуативное задание, которое затрагивало бы его интересы.

В качестве примера рассмотрим некоторые ситуации, которые можно использовать при презентации темы «Еда». Для того, чтобы студенты говорили в связи с этой темой, им необходимо использовать лексические единицы, обозначающие названия продуктов питания. Для введения и первичного закрепления этих слов можно предложить серию отдельных ситуаций, которые могут быть определенным образом соединены между собой и последовательно реализовываться на ряде занятий.

Так, на первом уроке по указанной теме преподаватель предлагает студентам ряд слов, обозначающих продукты: *масло, сыр, хлеб, молоко*. Для осуществления первых операций по закреплению новых слов и обеспечения сочетаемости с глаголами (например, *брать, положить*) студенты могут описать свои действия в соответствии с таким заданием: «Продукты куплены. Какие из них ты положишь в холодильник (в буфет)?». На следующем занятии преподаватель продолжает идею первого урока: «Вспомним, что я принес из магазина» и добавляет новую лексику по плану занятия: ряд слов, обозначающих продукты: *рыба, мясо, чай*. «Сегодня я купил (принес) еще ... ». «Все продукты в холодильнике, но его надо разморозить. Назови продукты, которые тебе надо вынуть из холодильника. Посмотрим, кто лучший помощник – все вынет сам и не оставит мне работы». Выполнение этого задания может быть осуществлено группой или отдельными студентами. Оно может иметь характер соревнования.

Для тренировки введенного материала могут использоваться также ситуации, заключающие в себе идею оказания помощи кому-либо. Например: «Помоги другу приготовить суп. Какие продукты ты для этого возьмешь (надо купить, принести)?»; «Помоги бабушке накрыть стол к обеду. Что ты поставишь на стол?»; «Мамы нет дома. Папа собирается на работу. Что ты приготовишь ему на завтрак?». При этом студенты не только называют продукты, но и комментиру-

ют свои действия: употребляют лексический ряд – *принести, поставить, положить*, а также глаголы *есть, пить*.

При такой подаче материала, естественно, устанавливаются лексические связи новых слов с ранее изученными, в частности с глаголами. Выполняя определенные действия, студенты знакомятся со сферой употребления новых слов в типичных для них ситуациях. Положительным является то, что повторение вводимых лексических единиц в каждом высказывании сопровождается расширением лексических связей. Описанные ситуативные примеры имеют отчасти игровой характер. Студентам можно предложить другие роли – «побывать» на месте другого лица. Можно провести работу с элементами соревнования, например, на «лучшую президентскую кухню» или «лучшего президентского повара».

В процессе игры студентам приходится приобретать (на рынке, в магазине) разные продукты, при этом оценивается как количество названий продуктов питания, так и их качество (предполагаемое). Выполнение такого задания побуждает студентов подключать к обрабатываемой лексике слова из своего личного словарного запаса. Такая форма «будит» воображение студентов, заставляет перебирать имеющиеся в запасе слова, подбирать их сочетания и обогащает высказывания обучаемых. Благодаря приобретенным лексическим навыкам они могут самостоятельно строить высказывания, реализуя «свой замысел».

В.М.Аутова (г.Бирск)

РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Как правило, речевая компетенция на начальном этапе иноязычного образования, представляя собой языковую систему в действии, предполагает использование ограниченного количества языковых средств, закономерностей их функционирования для построения высказываний. При этом коммуникативное высказывание может охватывать широкий диапазон коммуникативных интенций от простейшего выражения чувств до передачи нюансов интеллектуальной информации (О.Д.Митрофанова, М.К.Кабардов и др.).

При решении более сложной задачи продуктивные умения предполагают более гибкое владение изучаемым языком. В этом случае

появляется необходимость целенаправленного развития умения преодолеть возникшее затруднение. Это умение строится на знании коммуникативных стратегий и тактик, позволяющих адаптироваться к коммуникативной ситуации, обходиться в условиях общения только известными языковыми средствами. Это обстоятельство обуславливает использование стратегической, или компенсаторной, компетенции, которая предполагает наличие у обучающихся определенных умений для снятия языковых трудностей, а также наличие умений и навыков в области устного общения, основанного на способности использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения/компенсации пробелов в знании кода пользователем [2:68].

Этот вид компетенции предусматривает развитие способности и готовности преодолеть дефицит своих иноязычных знаний, навыков и умений. Вслед за Н.И.Алмазовой, полагаем, что это возможно при наличии у студентов умений:

- компенсировать незнание нужного слова заменой его синонимом или описанием понятия, а также паралингвистическими средствами;

- переструктурировать свое высказывание, например, заменить сложноподчиненное предложение простыми предложениями, выстроив их в соответствующей логической последовательности и т. п.;

- переключать свое внимание с незнакомой лексической единицы на контекстуальное окружение (в устных и письменных видах речевой деятельности) и, используя приемы языковой и контекстуальной догадки, понять общее содержание предъявляемого материала [1:37].

Другими словами, нужно уметь спрогнозировать и преодолеть коммуникативные, филологические, психолого-педагогические, социальные трудности в случае отсутствия требуемых знаний, навыков и умений.

В методике накоплен значительный опыт преодоления недостатка иноязычных знаний, навыков и умений. В частности, наиболее общепринятыми в практике обучения иностранным языкам в средней школе является комплекс приемов, предложенный Е.Н.Солововой.

В рецептивной деятельности:

- использование догадки: *лингвистической* (по структуре слова, по словообразовательным элементам) и *контекстуальной* (о

значении незнакомых слов и терминов, уточнение значения по контексту);

- использование иноязычных терминологических электронных и печатных словарей и справочников по профилю своей специальности;

- пропуск незнакомых слов, которые не мешают пониманию основного смысла предлагаемого устного или письменного текста;

- использование эквивалентов или синонимов; использование родного языка; перифраз/ толкование];

В продуктивной деятельности это использование:

- близких по значению слов, синонимов, слов-заменителей;
- повторов;
- интонационных средств (логическое ударение);
- паралингвистических средств (жесты, мимика);
- словотворчества (слов, придуманных к случаю, к конкретной ситуации);

- родного языка,

Кроме этого:

- перифраз, разъяснение;
- передача мысли более простыми и упрощенными средствами;

- выражение неумения или незнания [5:106].

Учитывая специфику неязыковых факультетов педагогических вузов, к указанным выше приемам можно предложить номенклатуру умений, составляющих компенсаторную компетенцию, предложенную Н.Ф.Коряковцевой. Предлагаемая исследователем система *компенсационных стратегий* поиска опор, включают следующие рекомендации.

В рецептивных видах речевой деятельности:

- выделение опор: графических в печатном тексте и интонационных в устном тексте;

- использование изобразительных опор (рисунки, графики, таблицы, иллюстрации и др.);

- выделение структурных и логических частей текста;

- выделение ключевых фраз/ предложений/ слов;

- опора на заголовки, подзаголовки, рубрики.;

- выделение тематических, ключевых слов и т.д.;
- В продуктивных видах речевой деятельности:*
- использование структурных моделей, речевых образцов, заполнителей речи;
 - соотнесение высказываемого материала с личным опытом,
 - использование изобразительных опор (наброски, схемы, графики);
 - использование интонационных опор;
 - интонационное выделение логических частей высказывания и т.д. [4:50-52].

Таким образом, развитие компенсаторной компетенции на лингвистическом уровне позволяет восполнить, компенсировать разрыв в языковых средствах и обеспечить познавательный процесс и коммуникацию (рецепцию или продукцию), несмотря на недостаток средств выражения и наличие незнакомых элементов. Тем самым создаются условия развития иноязычной компетентности в целом.

Использованная литература:

1. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении ИЯ в неязыковом вузе. СПб., 2003.
2. Борозенец Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка. Тольятти, 2005.
3. Кабардов М.К, Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции// Вопросы психологии.-1996.-№1.
4. Коряковцева Н.Ф. Новые требования к учителю ИЯ в контексте перспективного развития языкового образования в школе. // Преподавание и изучение иностранных языков: традиции и новации: Материалы научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора З.М.Цветковой. – М., 2002.
5. Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования. М., 2004.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

В мировом педагогическом сообществе в настоящее время актуализируется проблема готовности будущего специалиста к самостоятельному ответственному действию и выбору в политической, экономической и культурной жизни. Данная тенденция требует переосмысления целей и результатов образования. В качестве основных результатов высшего образования рассматриваются формирование ключевых компетенций, необходимых для успешной деятельности, готовность и способность молодых людей нести личную ответственность за свою деятельность. Разрабатываемая в мире и с 1990-х гг. в России концепция компетентностного подхода в образовании направлена на формирование личности, которая сможет легко адаптироваться к социальным изменениям, найти внутренние ресурсы для обогащения знаниевого потенциала, модернизации профессионально-деятельностных умений в соответствии с требованиями рынка.

Переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» получила отражение в основополагающих документах по модернизации российского образования [1].

С.Е. Шишов предложил следующее определение компетенции как общей способности специалиста мобилизовывать свои знания, умения и обобщенные способы действий. Специалист выделяет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации [2]. И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер и другие исследователи вводят в научный оборот понятие ключевых компетенций — межкультурных и межотраслевых знаний, умений и способностей, необходимых для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. К одной из основных компетенций, выделенных педагогическим сообществом для профессионального образования, относится социальная компетенция.

Социальная компетенция — способность личности выполнять нормы и правила жизнедеятельности в обществе, брать на себя ответственность за свою деятельность; проявление толерантности к разным

этнокультурам и религиям; сопряженности личных интересов с потребностями общества [3]. Социальная компетенция способствует продуктивному взаимодействию индивида с социумом в новых социально-экономических условиях, его успеху в профессиональной деятельности, расширяет возможности для развития духовных и материальных потребностей личности, формирует у молодого поколения личную ответственность за благополучие свое и общества.

Иностранный язык является одним из основных инструментов воспитания личностей обучающихся, обладающих общепланетарным мышлением. Исследования в области социокультуралистики отчетливо показывают, что именно средствами изучаемого языка международного общения можно способствовать формированию у учащихся социальной компетенции, включающей формирование таких качеств, как толерантность, терпимость, непредвзятость к представителям других стран и культур (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, М. Вугам, М. Fleming, С. Kramsch). Изучая иностранный язык и иноязычную культуру, обучающиеся получают возможность расширить свое социокультурное пространство и культурно самоопределиться - придти к осознанию себя в качестве культурно-исторических субъектов в спектре культур страны как родного, так и изучаемого языков [7].

Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд компетенций: общую (General competences) и социальную (Social competence). Общие компетенции включают: способность учиться (ability to learn); экзистенциальную компетентность (existential competence); декларативные знания (declarative knowledge); умения и навыки (skills and know-how). Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая социальную.

Социальные компетенции включают коммуникативный языковой компонент (communicative language component) включают:; социолингвистический компонент (sociolinguistic component); прагматический компонент (pragmatic component - knowledge, existencial competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation) и позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств.

Важной составляющей социальной компетенции является социокультурная компетенция (sociocultural competence) – знание культур-

ных особенностей носителя языка, их привычек традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур.

Иностранный язык можно рассматривать как средство развития социальной компетентности. Это означает, в первую очередь, умение адекватно облекать социальные цели и стратегии их достижения в языковые формы, а также умения использования норм речевого этикета и социального поведения в ситуациях межкультурного общения, в которых актуализируется знание ситуативного и социокультурного контекстов инофонной общности.

Важно подчеркнуть, что в процессе формирования социальной компетенции необходимо предоставить будущему учителю самому выбирать разнообразные виды деятельности, социальные сферы для саморазвития и самореализации (организацию инновационных видов обучения, контроля и оценки учебной и внеучебной работы студентов, творческой работы, производственной практики, организаторской работы просветительской, профессиональной направленности, культурно-массовой и т.д.), в том числе связанные с изучением иностранного языка. При этом педагоги призваны помочь студенту в выборе, т.к. этот процесс протекает неравномерно, по законам внутреннего развития каждой отдельной личности и в каких-то моментах может оставаться незавершенным.

Поэтому профессорско-преподавательскому составу важно создавать оптимальные условия для развития у студентов потребности и положительного мотива в формировании социальной компетенции. Этот процесс станет эффективным, если будет происходить на протяжении всего периода обучения студентов в вузе.

Формирование социальной компетенции будущих учителей технологии педагогического университета, начатое со спецкурса «Иностранный язык как средство социокультурного развития», должно продолжаться в процессе преподавания всех дисциплин учебного плана.

В заключение отметим, что в современном мире необходимо создавать специальные условия для формирования социальной компетенции будущего специалиста как способности взять на себя ответст-

венность за социальные и профессиональные процессы, самостоятельное принятие решений и участие в их реализации. Обладая социальной компетенцией, будущий инженер в процессе деятельности сможет показать пример сопряженности личных интересов с потребностями образовательного учреждения, производства и общества в целом.

Использованная литература:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р.

2. Шишов СЕ. Понятие компетенции в контексте качества образования / СЕ. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 2.

3. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. — Екатеринбург: Изд-во Урал, проф.-пед. ун-та, 2000.

4. Теймуразян А.Л. Формирование профессионально значимых личностных качеств будущих юристов / А.Л. Теймуразян. - Тольятти, 2004.

5. Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / под науч. ред. И.А. Зимней // Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — С. 9.

6. Ибрагимов Г.И. Концентрированное обучение в истории педагогики / Г.И. Ибрагимов // Народное образование. — 2003. — № 9.

7. Сысоев П.В. Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка (на материале курса по культуроведению США для языковых вузов.) // Демократизация и перспективы развития международного сотрудничества: Сборник материалов международной научно-практической конференции 21-22 марта 2003 г. -Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. <Интернет: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o35.htm>.

Секция 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА

С.П. Микитченко (г. Нижневартовск)

ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД: ПОЗИЦИЯ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ

На современном этапе реформирования образовательной системы большое внимание уделяется развитию творческой личности, способной самостоятельно решать насущные проблемы и находить нестандартные пути их решения. Свобода выражения собственных идей, нестандартность решений, творчество – это неотъемлемые свойства личности, необходимые для реализации проектов.

Отсюда возникает потребность в организации учебного процесса, который способствовал бы формированию и развитию личности и способности к решению нестандартных задач в процессе учебы, а в профессиональной деятельности – креативности, целеустремленности, инициативности, оперативности в решении различных проблем.

Активная динамика развития социальных систем обуславливает организацию подходов, вобравших в себя принципы многих наук, что свидетельствует о тенденции к реализации философских и методологических закономерностей и учету социальных тенденций в конкретных целях и задачах обучения различным дисциплинам. Поэтому тенденция к укрупнению целей обучения, междисциплинарности, научности имеют важное значение.

Продуктивным в реализации цели обучения иностранному языку является проектный подход, который вобрал в себя основные принципы проблемного обучения, поскольку, в соответствии с точкой зрения Е.В. Ковалевской, «оба подхода имеют близкие цели и принципы организации учебного процесса» [1: 34].

Е. Коллингс, автор знаменитой книги «Опыт работы американской школы по методу проектов», указывал на совокупность критериев, которыми должен руководствоваться учитель, помогая учащимся в выборе проектов. Предложенная задача должна увлекать учащихся, поддаваться успешному осуществлению и в процессе этого осуществ-

ления должна вести к другим, вариативным задачам. Всякая задача, отвечающая этим критериям, может считаться благоприятствующей в методе проектов.

При этом позиция учащихся и учителя определяется тем, что в проектном обучении учащиеся являются активными субъектами обучения (И.А.Зимняя, О.М.Моисеева, Е.С.Полат), поскольку оно предусматривает сочетание индивидуальной самостоятельной работы студента с работой в сотрудничестве в малых группах по решению какой-либо проблемы, что требует умения поставить проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу и представить результаты на конференции, на экзамене. Учитель становится организатором самостоятельной работы учащихся, используя разнообразные формы и методы учебной деятельности, позволяющие раскрыть субъектный опыт учащихся, поощряет стремления каждого находить свой способ решения проблемы, позволяет всем учащимся проявлять инициативу, самостоятельность, создавая обстановку для естественного самовыражения учащихся на иностранном языке, давая возможность реализовать себя.

Говоря о позиции ученика и учителя в проблемном обучении, И.А.Зимняя подчеркивает, что ученик является активным субъектом процесса обучения, кроме того, акцентирует внимание на роли учителя в проблемном обучении, в соответствии с которой изменяются содержание, методы и логика самого процесса обучения. Автор считает, что «говоря о проблемности в обучении иностранному языку как естественном неотъемлемом компоненте этого процесса, мы фиксируем необходимость прежде всего создания психологической установки преподавателя на новый тип обучения» [2: 12]. Именно это положение, как отмечает Е.В.Ковалевская, является «основополагающим, поскольку при внедрении в преподавание иностранных языков проблемных методик необходимо прежде всего учитывать познавательно-коммуникативные потребности и возможности учителя понять и «принять» новое» [3:181]. То же самое можно отнести и к проектному обучению.

Таким образом, проектный подход направлен на самостоятельное конструирование учащимися знаний творческого продукта; проблемный подход ориентирован на развитие мыслительных, творческих способностей, однако это не является взаимоисключающим и позво-

ляет говорить о возможности интеграции этих подходов.

На основе изложенного, можно отметить, что в проектном и в проблемном обучении учитель из носителя готовых знаний превращается в организатора познавательной деятельности учащихся, так как ему приходится переориентировать свою работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности творческого характера. Проектное и проблемное обучение, таким образом, отвечают принципам личностно-деятельностного подхода, направленного на развитие личности, на развитие творческого мышления учащихся.

Как в проектном, так и в проблемном подходах учащиеся являются активными субъектами обучения, а учитель – организатором самостоятельной работы в проектном обучении. В проблемном обучении учитываются познавательно-коммуникативные потребности и возможности учителя принять и понять новое, что может быть принято и для проектного подхода.

Использованная литература:

1. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы.-М.: МНПИ, 1999.-120 с.
2. Зимняя И. А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. Межвузовский сб. научных трудов. -Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. С.10-17.
3. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. - М.: МНПИ, 2000.-245 с.

З.В.Сабагинова (Ямал, с.Яр-Сале)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

Академик А.А. Миролюбов отмечал, что любой учебный предмет вносит свой специфический вклад в формирование творческой и самостоятельной личности. Изучение иностранных языков способствует интеллектуальному и творческому развитию учащихся.

Сегодня перед школой остро стоит проблема активного творческого восприятия знаний, поэтому необходимо сделать учебный процесс более увлекательным и интересным, раскрыть значение получаемых в школе знаний и их практическое применение в жизни. Решение этих задач требует применения новых педагогических подхо-

дов и технологий в современной общеобразовательной школе. Каждый учебный предмет имеет свою специфику и соответственно специфику использования тех или иных методов, инновационных технологий обучения.

Одной из технологий, обеспечивающей личностно ориентированное воспитание и обучение, является метод проектов, так как он практически вбирает в себя и другие современные технологии, например, обучение в сотрудничестве. Рассмотрим основные понятия метода проектов.

Метод проектов - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, практическим результатом.

Учебный образовательный проект – организованная деятельность учащихся, направленная на решение проблемы, заведомо не имеющей единственно правильного решения. Проект обязательно ориентирован на получение конкретного результата и включает исследовательский элемент.

Проект – это задание, которое дается, как правило, в конце изучения определенной темы. Его выполнение дает учащимся возможность почувствовать, что иностранный язык – это не цель учения, а средство общения.

Доктор педагогических наук, известный исследователь в области технологий обучения учащихся, Е.С.Полат определяет метод проектов как “определенным образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся, индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата.”

Итогом работы ученика над проектом может быть как идеальный продукт (сделанное на основе изучения информации умозаключение, выводы, сформированные знания), так и продукт материальный (страноведческий коллаж, альбом, туристический проспект с целью представления своей малой родины, участие в благоустройстве двора, написанием письма зарубежному сверстнику, созданием газеты), графика, диаграмма, плакат, листовка, буклет, рекламный проспект и т.д., – который можно увидеть и потрогать. Это может быть классическая “бумажная версия”, выполненная карандашами, фломастерами или красками на листе бумаги. Однако дети предпочитают компью-

терные технологии. Они используют пакет Microsoft Office. Дети, освоившие текстовый редактор, могут набирать текст в Word'e, вставить картинки и распечатать – это тот же “бумажный” вариант, но чуть более современный. Более “продвинутые” используют имеющуюся в офисном пакете среду создания презентаций PowerPoint..

При использовании метода проектов меняется роль учителя. Учитель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора. Главной задачей учителя становится не передача конкретных знаний, а передача способов работы. Свою работу учащиеся предъявляют скорее своим товарищам, чем учителю.

Совместная работа над проектом позволяет каждому не только выполнять посильное для него задание, но и учиться навыкам совместного труда в коллективе, когда необходимо выслушать партнера, принять или не принять его точку зрения, аргументировать свой выбор, то есть каждому проявить свое “я”, рассказать о себе, о своих мыслях, оценить, что твоя точка зрения кому-то интересна и интересен ты сам как личность.

Работа над проектами развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие личностные качества. Резервы развивающего обучения раскрываются наиболее плотно, если этому способствуют благоприятный психологический климат на уроке и адекватное поведение как речевого партнера и старшего помощника.

Работа над проектом может вестись или индивидуально, или в группах. В последнем случае участникам совместного проекта следует помочь распределить роли и объяснить, что общий успех зависит от вклада каждого участника. Работа над проектом начинается на уроке под руководством учителя, продолжается дома, а презентация проекта осуществляется на следующем уроке. Важно организовать работу над проектом, создав максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала участников.

Особое внимание следует уделить презентации проекта, которая должна осуществляться, как правило, на уроке на английском языке. При работе над первым проектом желательно, чтобы сам учитель представил свой проект в качестве примера. Если в параллели несколько классов, можно организовать выставку лучших проектов,

чтобы их могли увидеть и оценить ученики других классов, учителя, родители.

Очень важно организовать работу над проектом, создав максимально благоприятные условия для раскрытия и проявления творческого потенциала учеников. Для этого необходимо убедиться, что тема проекта подходит для всех участников группы, согласно их увлечениям и темпераменту. Необходимо убедить их использовать разнообразные способы работы: графическое написание, оформление, подборку иллюстраций и фотографий, а по необходимости – аудио или музыкальное оформление.

Наша школа работает над темой - «Личностно-ориентированное обучение». Личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве, проектные методики в определенной степени позволяют решить проблему мотивации, создать положительный настрой к изучению иностранного языка, когда дети учатся с увлечением и раскрываются потенциальные возможности каждого ребенка.

Метод проектов может использоваться при обучении английскому языку в рамках программного материала практической значимости для школьника.

Используя в своей работе проектную методику, мы пришли к выводу, что при обобщении, закреплении и повторении учебного материала, а особенно при организации его практического применения этот метод очень эффективен. Особенно привлекательным для нас является тот факт, что проектное обучение активно влияет на мотивационную сферу обучаемого. Очень важно также и то, что в работе над проектом дети учатся сотрудничать, а обучение в сотрудничестве воспитывает в них такие нравственные ценности, как взаимопомощь, желание и умение сопереживать; совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом, формирует творческие способности и активность обучаемых, т.е. идет неразрывный процесс обучения и воспитания, и приводит учеников к практическому владению иностранным языком.

Метод проектов является составной частью обучения английскому языку школьников как на начальном этапе, так и при дальнейшем овладении им. Одной из главных задач обучения иностранным языкам является решение такой важной проблемы, как развитие самостоятельной работы учащихся, ориентирование их на активное твор-

ческое усвоение материала, умение логично мыслить и оперативно принимать самостоятельно решения.

Как показывает опыт работы, уроки, посвященные страноведческой тематике, способствуют поддержанию интереса у школьников к предмету “иностранный язык”, совершенствованию у них речевых навыков и умений, обогащению учащихся новой информацией о стране изучаемого языка. В ходе подготовки к таким урокам повторяется страноведческий материал предыдущих лет обучения, привлекаются источники, содержащие дополнительную информацию о стране изучаемого языка, осуществляются межпредметные связи.

Проектное обучение – полезная альтернатива классно-урочной системе, но отнюдь не должно вытеснять ее. Проектное обучение активизирует деятельность учеников, так как оно:

- лично-ориентировано;
- самотивировано, и в результате у учеников по мере выполнения работы, возрастает степень увлеченности ею;
- позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле;
- приносит удовлетворение ученикам, видящим результаты (продукт) своего собственного труда.

Проектный метод в школьном образовании рассматривается как некая альтернатива классно-урочной системе. Деятельность учащихся направлена на стремление к самообучению и самосовершенствованию через активные способы действия. В курсе иностранного языка метод проекта может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учётом практической значимости для ученика (человек и его окружение “Моя школа”, “Моя страна” “Мой город” и т.д.).

Каждый проект соотносится с определённой темой устной речи. В основе проекта лежит какая-либо проблема. Чтобы её решить, учащимся требуется не только знания языка, но и владение большим объёмом разнообразных предметных знаний. Дети должны владеть определёнными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. Меняется и роль учащихся в учении, т.е. они становятся активными участниками процесса. Так как метод проекта предполагает при реализации соблюдение определённого алгоритма и сочетания различных видов деятельности на разных этапах осуществле-

ния проекта выполняется соответствующий элемент проектной деятельности.

Применяя метод проекта, мы обратили внимание, что чаще приходится иметь дело со смешанными типами проектирования, т.к. они имеют признаки исследовательской и творческой деятельности. Как видим, данная педагогическая технология требует значительных ресурсных затрат (времени, материалов, информационных источников, консультантов и пр.), не всегда предскажем ожидаемый результат, и, обнаружив объективные причины затруднений, следует подумать о том, как избежать их в будущем, при удачной реализации целенаправленно поработать на успешный конечный результат.

Результат мы можем увидеть и на “малоуспешных” учащихся. Пусть защита и не блестящая, но для ребёнка индивидуальное продвижение к успеху надо поддерживать.

В настоящее время английский язык изучается со 2 класса. Мы изучаем английский язык по УМК «Enjoy English» под редакцией З.М.Биболетовой во всех классах, начиная с начальной ступени и до старшего звена средней школы. В конце каждого раздела, изученной темы у нас предусмотрен проект. И когда мы начинаем изучение новой темы, перед детьми ставится цель накопления материала по данной теме.

Со 2 класса начинается работа с местным краеведческим материалом: «Моя семья», «Моя деревня», «Мой округ», «Спорт», «Образование», «Книги», «Музыка», «Известные люди», «СМИ. Общение», «Наши герои». Много говорим о семье, об уважении старших в семье, о жизни и делах бабушек и дедушек, о прабабушках и прадедушках, о родственниках, о профессиях членов семьи, об их делах. Например, Руденко Ольга, ученица 3 Д класса, составила проект о своей прабабушке Руденко Серафиме Романовне, участнице Великой Отечественной войны.

В 5 Д классе не только на уроках, но при проведении внеклассной работы отдельно проводится НОУ. Задействованы четыре девочки, которые занимаются и проектной и научно-исследовательской работой. В этом году работы были защищены на школьном конкурсе проектов и научно-исследовательских работ. Результатом было награждение учащихся грамотами и благодарностями на школьном этапе. Учащиеся работали над следующими темами: «Ирландия. Путешест-

вие», «Праздники Англии и России» «Достопримечательности Лондона».

В 6 классе при изучении темы “Здоровье ” ребята выполняли проект ученика своего класса, изучив хорошие и плохие привычки каждого. Итогом этой темы был выпуск листовок “Я - за здоровый образ жизни.”

В 7 классе при изучении темы “Добро пожаловать в Россию” ребята составляли туристические проекты-приглашения для иностранных туристов. Ребята писали о достопримечательностях нашей страны, нашего города, в какой сезон им лучше приехать, какие необходимые документы взять и какой лучше выбрать транспорт.

Наиболее реальный путь формирования мотивации у учащихся – это обращение к действительно интересным для них проблемам, создание условий самореализации и самоутверждения в близкой им среде. Лишь тогда знания, понятия, ценности, приобретенные в школе, становятся значимыми, когда они находят свое воплощение в реальной жизни. И лишь тогда урок становится интересным, когда именно в школе находятся ответы на вопросы, генерируемые социальным окружением ученика. Создавая для себя определенную картину мира, ученик находит в ней свое место.

Обобщая опыт применения компьютера и мультимедийных технологий на уроках английского языка и во внеурочное время можно сделать вывод:

- мультимедийные технологии ускоряют процесс обучения;
- они способствуют резкому росту интереса учащихся к предмету;
- улучшают качество усвоения материала;
- позволяют индивидуализировать процесс обучения;
- дают возможность избежать субъективности оценки.

В заключение хотелось бы сказать, что использование инновационных технологий в преподавании не только повышают мотивацию детей, не только делает уроки более разнообразными и интересными, но также способствует саморазвитию и самообразованию учителя.

Использованная литература:

1. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика/ Под ред. Е.С. Полат – М., 2000.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С. Полат – М., 2000

3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Иностранные языки в школе - 2000 г. - № № 2, 3

Э.В.Галиева (г.Бирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Каждый учитель иностранного языка понимает, насколько важно постоянно поддерживать интерес учащихся к предмету, так как интерес - это стимул, способствующий повышению активности, совершенствованию их умений и навыков. К сожалению, не все учителя знают, как добиться поддержания интереса. Снижается уровень мотивации, интерес к иностранному языку падает. Вследствие этого необходимо разнообразить уроки, использовать новые учебные материалы, новые методики их использования на уроке, нетрадиционные формы организации учебного процесса, дабы «разбудить» в учениках интерес к изучаемому предмету. Приемов и средств повышения интереса детей к предмету существует огромное множество.

Ряд педагогических теорий, особенно те из них, которые исследуют проблемы мотивации учения, активизации познавательной деятельности, развития личности и познавательных способностей учащихся в процессе обучения, дают основание предположить, что педагогической технологией, отвечающей в большей степени, чем многие другие, названным требованиям, может служить проектное обучение.

Именно проектная деятельность как одна из форм учебной деятельности способна, по мнению многих современных отечественных и зарубежных дидактов, сделать учебный процесс для школьника личностно значимым, позволяющим полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои исследовательские способности, фантазию, креативность, активность, самостоятельность [1:6].

Суть проектной методики заключается в том, что учащиеся активно вовлекаются в самостоятельную учебно-познавательную деятельность по проектированию и осуществлению образовательного процесса в контексте положений личностно-деятельностного подхо-

да. Здесь вступает в силу мудрая китайская пословица «Вовлеки меня – и я научусь» [2: 24].

Главное отличие между обычной и проектной работой состоит в том, что при обычной работе основная деятельность ограничена рамками класса, а при проектной работе она выходит за пределы класса.

Принимая во внимание все выше сказанное, мы использовали проектный подход в организации проектной работы в учебном процессе во время педагогической практики.

Метод проектов применялся в 103 группе факультета иностранных языков БирГСПА в 2010 году. Урок в форме защиты проекта был проведен в марте. Выбор темы проекта объясняется тем, что, закончив работу над разделом «Meals» по учебнику В.Д.Аракина «Практический курс английского языка I курс», студенты узнали много нового, и когда им была предложена идея о создании проекта, ребята дружно поддержали ее. Проведя опрос, мы выписали темы, по которым студенты хотели подготовить проекты. И в результате опроса студенты выбрали тему «Кухни мира».

Были сформированы 4 группы, в каждой группе выбрали лидера, чтобы контролировать работу.

По типу этот проект творческий, внутренний, групповой, средней продолжительности. Вся работа над проектом подразделялась на три этапа:

- 1) планирование;
- 2) реализация (подготовка и исполнение проекта);
- 3) презентация.

Первая группа решила описать итальянскую кухню. Вторая группа наметила собрать сведения о японской кухне. Третья группа пришла к выводу, что будет интереснее рассказать о русской кухне, так как эта тема знакома студентам и значима для них, а четвертая группа выбрала французскую кухню.

Вся основная работа выполнялась во внеурочное время, что, естественно, являлось дополнительной нагрузкой для студентов, которым предстояло выполнить и другие текущие задания к занятиям.

На заключительном этапе каждая подгруппа защищала свой проект перед группой, демонстрируя практическую работу. На урок были приглашены студенты старших курсов, они и были экспертной комиссией для оценки проектов.

По заинтересованным взглядам студентов, по их горящим глазам было видно, что преподносимый материал им интересен. Студентам понравилась такая форма работы, они остались довольны результатами.

Таким образом, данный урок способствовал повышению мотивации студентов к иностранному языку, повышению их активности во время занятий, а также достижению наибольшего учебно-воспитательного эффекта.

Проанализировав сделанную работу и результаты, мы пришли к выводу, что студенты узнали много нового по темам проектов. Речь стала грамотнее, словарный запас богаче. Они с удовольствием работали самостоятельно, собирая информацию, научились работать в группах, не подводя товарищей. Захваченные всеобщим энтузиазмом, некоторые студенты обнаружили свои скрытые возможности. Они принимали участие в подготовке иллюстративного материала, делали сообщения. Чтобы не подвести группу, каждый работал над собой. Проведение уроков защиты проекта, групповая работа требуют больше времени, умений и со стороны учителя, но, как правило, имеют хороший результат.

Убедившись на практике, мы можем с уверенностью сказать, что разумное сочетание методов проектного обучения с традиционными методами преподавания мотивирует учащихся к овладению знаниями, навыками, умениями. Методы проектного обучения не только эффективно обогащают учащихся знаниями по предмету, но и формируют личность учащегося, его стиль мышления и поведения в реальной жизни, а также способствуют развитию личности конкретного ученика и формируют у него уверенность в себе, инициативность, самостоятельность, активность, умение работать в группе.

Хотелось бы надеяться, что проектный метод получит широкое применение при обучении иностранному языку.

Использованная литература:

1. Белогрудова В.П. Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода //ИЯШ. – 2005. - №8. – С.6-10.

2. Нуриахметов Г.М., Фаварисова С.Б., Бабушкина А.М. и др. Метод проектов при обучении ИЯ: учебно-методическое пособие/ Под ред. Г.М.Нуриахметова – Бирск: БирГПИ, 2002. – 164 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Интерактивная доска - одно из самых современных средств обучения в школе, технология работы с которой сегодня активно осваивается учителями самых разных школьных предметов.

Проведенный нами анализ учебников по методике обучения иностранным языкам [1,2,3,4] показывает, что вопросы использования интерактивной доски в образовательном процессе по иностранному языку при подготовке будущих учителей не рассматриваются. В данных учебниках освещены лишь общие вопросы использования мультимедийных информационных технологий.

Интерактивная доска - это сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор.

Полностью функционирующие интерактивные доски обычно включают 4 компонента: компьютер, мультимедийный проектор, соответствующее программное обеспечение, интерактивная доска.

Используя интерактивную доску, учителя могут максимально эффективно организовать постоянную работу учащегося в электронном виде. Это значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в классе.

Анализ школьной практики и методической литературы свидетельствует о том, что интерактивная доска имеет свои преимущества и недостатки.

Основные преимущества работы с интерактивной доской:

- совместима с программами для всех лет обучения;
- усиливает подачу материала, позволяя преподавателям эффективно работать с веб - сайтами и другими ресурсами;
- предоставляет больше возможностей для взаимодействия и обсуждения в классе;
- делает занятия интересными и увлекательными для преподавателей и учащихся благодаря разнообразному и динамичному использованию ресурсов, развивает мотивацию;
- в полной мере позволяет реализовать принцип наглядности;

- яркие и привлекательные материалы коллекции доски воспитывают в детях эстетический вкус;

- интерактивные возможности доски позволяют снять трудности в процессе монологического высказывания;

- возможность вырезать и стирать объекты с экрана, копировать и вставлять их, отменять или возвращать действия придает учащимся больше уверенности: они знают, что всегда могут вернуться на шаг назад, что-то изменить или исправить;

- позволяет преподавателям объяснять новый материал из центра класса;

- позволяет преподавателям делиться материалами друг с другом и вновь использовать их;

- вдохновляет преподавателей на поиск новых подходов к обучению, стимулирует профессиональный рост;

- учащимся не нужна клавиатура, чтобы работать с этим оборудованием, повышается вовлеченность учащихся начальных классов или детей с ограниченными возможностями.

К основным недостаткам следует отнести:

- интерактивные доски намного дороже, чем стандартные доски или же проектор с экраном;

- поверхность интерактивных досок может повредиться, замена поврежденной поверхности также дорогостоящая услуга;

- изображение, передаваемое на поверхность интерактивной доски, может закрываться человеком, находящимся около доски;

- переносные интерактивные доски при каждом переносе на новое место необходимо настраивать (калибровать);

- неграмотное использование расширенных функций интерактивной доски может привести к отображению на экране некорректной информации;

- если к интерактивной доске разрешен удаленный доступ, то некоторые пользователи могут передать на экран нежелательное сообщение или рисунок [5].

Подготовка занятия с использованием интерактивной доски предполагает серьезную дополнительную работу по формированию материала в электронном виде. Разработка уроков с использованием интерактивной доски - достаточно трудоемкий процесс.

Для эффективной организации занятия с использованием интерактивной доски необходимо:

1. Определить тему, цель и тип занятия;
2. Составить временную структуру урока, в соответствии с главной целью наметить задачи и необходимые этапы для их достижения;
3. Продумать этапы, на которых необходимы инструменты интерактивной доски;
4. Отобрать наиболее эффективные средства из резервов компьютерного обеспечения, а также рассмотреть целесообразность их применения в сравнении с традиционными средствами;
5. Отобранные материалы необходимо оценить во времени: их продолжительность не должна превышать санитарных норм; рекомендуется просмотреть и прохронометрировать все материалы, учесть интерактивный характер материала;
6. Составить временную разверстку (поминутный план) урока.
7. При недостатке компьютерного иллюстрированного или программного материала следует провести поиск в библиотеке или Интернете;
8. Из найденного материала собрать презентационную программу. Для этого нужно написать ее сценарий;
9. Заранее подготовить учащихся к восприятию занятия с использованием интерактивной доски;
10. Апробировать урок.

При создании занятия с использованием интерактивной доски необходимо пользоваться определенными критериями отбора информации.

1. Содержание, глубина и объем научной информации должны соответствовать познавательным возможностям и уровню работоспособности учащихся, учитывать их интеллектуальную подготовку и возрастные особенности.

2. При отборе материала для зрительного ряда описания модели необходимо избегать дальних планов и мелких деталей.

3. Зрительный ряд и дикторский текст должны быть связаны между собой, создавать единый поток информации и подавать ее в понятной учащимся логической последовательности, порционно шаговым методом в доступном учащимся темпе, дикторский текст должен быть четким и ясным.

4. Следует избегать больших текстовых фрагментов. Недопустимо использовать для чтения текста полосы прокрутки или кнопки перехода от экрана к экрану.

5. Интерфейс должен быть интуитивным.

6. Выделять в текстах наиболее важные части, используя полужирное и курсивное начертание знаков [6].

Используя интерактивную доску, мы можем организовать постоянную работу учащегося в электронном виде. Это экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся.

Следует отметить, что использование интерактивной доски возможно как на уроках иностранного языка, так и во внеклассной деятельности. Многообразие ресурсов доски позволяет использовать данное техническое средство на всех этапах обучения.

Использованная литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш.пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Издательский центр "Академия", 2005.

2. Иванова Т.В. Технологии и методики обучения иностранным языкам [Текст]: учеб.пособие для студентов. Ч.1,2 / Т.В. Иванова, З.Р. Киреева, И.А. Сухова.- Уфа: Изд-во БГПУ, 2009.

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций [Текст]: пособие для студентов педвузов и учителей / Е.Н. Соловова.- М.: Просвещение, 2002.

4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс [Текст]: пособие для студентов педвузов и учителей / Е.Н. Соловова.- М.: АСТ: Астрель, 2008.

5. Интерактивная доска на уроке в школе [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://pedportal.ru/blog/interaktiv/cate.g.ory/osnovnoe/>.

6. Николаева М.А.Примеры использования ИД в учебном процессе [Электронный ресурс] / М.А. Николаева.- Режим доступа.

7. <http://www.openclass.ru/node/20885>.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современные информационные технологии (ИКТ) в обучении ИЯ помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей. Мир новейших информационных технологий занимает всё большее место в нашей жизни. Использование их на уроках иностранного языка (ИЯ) повышает мотивацию и познавательную активность учащихся всех возрастов, расширяет их кругозор. Информационно-коммуникативные технологии способствует усилению учебной мотивации изучения ИЯ и совершенствованию знаний учащихся. ИКТ направлены на интенсификацию процесса обучения, на совершенствование форм и методов организации учебного процесса. Компьютеры стремительно вошли в нашу жизнь и в процесс обучения ИЯ. Компьютер берёт на себя львиную долю рутинной работы преподавателя, высвобождая ему время для творческой деятельности.

Преимущества использования возможностей Интернета с точки зрения практического владения немецким языком:

- Интернет мотивирует языковую активность учащихся. Их не нужно заставлять читать текст или выполнять к нему какие-то задания, они это делают сами.

- Интернет предоставляет учащимся неисчерпаемый источник аутентичной информации. Задача учителя в связи с этим несколько необычна - ограничить поисковую активность учащихся и сосредоточить их внимание на чём-то определённом.

- Интернет развивает навыки работы, прежде всего с деловой прозой:

- чтение аннотаций к статьям, текстам, публикациям заставляет анализировать и делать выводы, с тем чтобы с минимальными затратами времени найти необходимую информацию;

- работа с текстами, статьями и т.д. развивает навыки всех видов чтения: ознакомительного, поискового, детального;

- поиск информации через ключевое слово заставляет тщательно анализировать собственные потребности и синтезировать их в одном слове.

- Интернет предоставляет возможность аутентичной межкультурной коммуникации через электронную почту. Конечно, в последние годы возможностей аутентичной коммуникации стало гораздо больше, но электронная почта в тысячи раз дешевле поездок в Германию.

- Интернет даёт возможность опубликовать эссе, сочинения и другие творческие работы учащихся. А это, разумеется, большой стимул для высококачественного выполнения этих работ.

- Интернет обеспечивает очень высокую скорость получения информации и обмена ею. При этом он - относительно дешёвый источник информации.

- Составляя тексты для электронной почты, учащиеся обнаруживают готовность исправить ошибки в своих письменных работах.

- Во время работы в Интернете учащиеся относительно автономны, что развивает самостоятельность и психологию исследователя у учащихся.

Об опыте использования Интернета на уроке немецкого языка
Темы: “Каникулы”

Задача: определить, в какой из немецкоговорящих стран находятся указанные места отдыха, что там можно увидеть и чем заняться.

Цель: развитие навыка работы с поисковыми машинами; поиск, самостоятельный анализ и поисковое чтение аутентичных материалов по страноведению.

“Покупки”

Задача: выбрать один из предложенных товаров в сетевом магазине и получить о нём максимум информации.

Цель: развитие навыка работы с поисковыми машинами и сетевыми каталогами товаров.

“Вечер в немецком городе”

Задача: составить культурную программу одного вечера в любом немецком городе.

Цель: развитие навыка работы с поисковыми машинами; поиск, самостоятельный анализ и поисковое чтение аутентичных материалов по страноведению.

“Путешествие по Германии”

Задача: организовать деловую поездку по Германии через несколько городов, заказать билеты на поезд и выяснить, сколько стоит билет на самолёт.

Цель: развитие навыка работы с сервисными службами Германии: железная дорога, авиакомпании.

“Путешествие в Кёльн”

Задача: ответить на вопросы девочки-иностранки, собирающейся посетить Кёльн, и помочь ей, организовать это путешествие.

Цель: развитие навыка работы с сервисными службами Германии; развитие навыка самостоятельной ориентировки в Интернете.

О.П.Илинбаева (г.Бирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Создалась ситуация, когда в условиях глобализации в сфере образования большое значение приобрела компьютеризация обучения. Информационные (компьютерные) технологии внесли и продолжают вносить свои коррективы в традиционное преподавание иностранных языков.

Стремительно развивающийся научно – технический прогресс предоставляет учителям иностранного языка широкие возможности для формирования и развития коммуникативной культуры школьников, обучения практическому овладению иностранным языком; расширяет культурное пространство и открывает взаимовыгодные пути для диалога культур. Задача учителя иностранного языка - научиться правильно и эффективно использовать современные информационные технологии в образовательном процессе.

Программно-аппаратный комплект "Интерактивная доска" - это современное мультимедиа-средство, которое, обладая всеми качествами традиционной школьной доски, имеет более широкие возможности графического комментирования экранных изображений; позволяет контролировать и производить мониторинг работы всех учеников класса одновременно; естественным образом (за счет увеличения по-

тока предъявляемой информации) увеличить учебную нагрузку учащегося в классе; обеспечить эргономичность обучения; создавать новые мотивационные предпосылки к обучению; вести обучение, построенное на диалоге; обучать по интенсивным методикам с использованием кейс-методов.

В ходе педагогической практики в МОБУ СОШ № 16 г. Нефтекамска в 11-м классе в сентябре-октябре 2010 года нами был разработан и проведен ряд уроков по теме: "The Communication Of The Future" для 11 класса с использованием интерактивной доски. Данные уроки вызвали у учащихся огромный интерес и любопытство, что оказалось хорошей движущей силой процесса успешного овладения иностранным языком. Использование интерактивной доски активизировало мыслительную деятельность учащихся, повысило их мотивацию к говорению на английском языке и послужило стимулом для дальнейшего изучения иностранного языка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что использование интерактивной доски Smart значительно помогло повысить эффективность обучения на уроках английского языка. Работая со Smart доской, учащиеся одновременно видели, слышали, произносили и писали, что способствовало наилучшему усвоению предлагаемого материала. Передвижения грамматических структур, слов, картинок по экрану доски; выделение, уточнение, добавление дополнительной информации посредством электронных маркеров; использование звуковых роликов, возможность записи фрагмента урока всё доставило огромное удовольствие учащимся разных уровней, что повысило их мотивацию к изучению иностранного языка и эффективность учебного процесса.

Следовательно, используя интерактивную доску, мы можем организовать постоянную работу учащихся с использованием последних достижений науки и техники. Это значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в классе.

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В наше время учащимся предъявляются достаточно высокие требования. Они должны владеть многими знаниями, умениями и навыками, одним из которых является овладение иностранным языком и компьютером (сейчас эти две составляющие довольно часто сливаются в одно целое).

Особенные требования предъявляются к преподаванию иностранного языка. Компьютер облегчает работу преподавателя в первую очередь с точки зрения психологии. У учащихся появляется большой мотивационный потенциал, их увлекает возможность больше работать самостоятельно и с использованием компьютерных технологий. Нельзя забывать о том, что и сам преподаватель начинает задумываться о смене привычной методики на что-то более современное и актуальное. Это помогает ему овладеть новыми методическими наработками и повысить свое педагогическое мастерство.

Применение информационных технологий оказывает большую помощь в разработке дополнительных учебных заданий по предмету, в подготовке и проведении контрольных работ, олимпиад, различных тестов. Сейчас появилось множество различных видов нестандартных занятий. При умелом руководстве преподавателя их можно разнообразить использованием компьютера и мультимедийного проектора, что делает общение более интересным и оживляет атмосферу на занятии [1: 19].

Использование компьютера в процессе обучения возможно с различными целями:

- для объяснения нового с целью максимального усвоения материала;
- для оптимального закрепления пройденного материала;
- для улучшения контроля и самоконтроля знаний учащихся.

Одной из самых серьезных проблем обучения иностранному языку является проблема мотивации. Насколько легко эта проблема может быть решена с помощью компьютера и Интернета понятно каждому: это и переписка по электронной почте с учащимися других стран, создание и проведение совместных телекоммуникационных

проектов, участие в разнообразных конкурсах и олимпиадах, публикации творческих работ студентов [3: 109].

При этом создается не имитация общения, а идет интересный, захватывающий диалог двух или нескольких культур, а если проекты затрагивают страноведческий аспект, то расширяются общие знания студентов, возрастает заинтересованность не только в изучении иностранного языка, но и других предметов. Исчезают языковые и культурные барьеры, улучшается успеваемость, учащиеся становятся более уверенными в своих силах. Внедрение компьютерной техники в образовательный процесс развивает личность, формирует познавательную активность, творческий потенциал [2: 104].

Более эффективно осуществлять контроль над качеством знаний дает возможность использование передовых информационных технологий. Компьютерный контроль имеет ряд преимуществ: экономия времени на проверку работ учащихся и снятие психологической зависимости от преподавателя, учащийся начинает более объективно оценивать себя. Также это позволяет преподавателю экономить время при объяснении и проверке материала, повышает качество знаний учащихся [4: 19].

Использование информационных технологий в обучении иностранным языкам можно классифицировать по четырем основным направлениям:

- как средство для объяснения и закрепления нового материала;
- как инструмент для обогащения учебного процесса;
- как среда для поиска информации;
- как среда для организации общения [5: 34].

Отмечая все положительные стороны применения компьютеров, хочется подчеркнуть, что никакие самые новейшие информационные технологии не смогут заменить на уроке преподавателя. Применение же компьютерных технологий следует рассматривать как один из эффективных способов организации учебно-воспитательного процесса. При правильном, разумном и творческом применении компьютер - полезное и необходимое средство для обучения иностранному языку.

Использованная литература:

1. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностр.языки в школе.-2007.-№8.-С.18-21.

2. Нестерова Н.В. Информационные технологии в обучении английскому языку // *Иностр. языки в школе.* - 2005. - №8. - С.102-105.
3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // *Иностр. языки в школе.* - 2001. - №2,3. - С.104-107.
4. Титоренко Г.А. Современные информационные технологии. М., 1999.
5. Олифер В. Новые технологии в обучении. С.Пб., 2000.

М.Н.Лукина (г.Якутск)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Одной из проблем, широко обсуждаемых в методической литературе, является сохранение и повышение интереса учащихся к предмету на протяжении его изучения. Говоря об иностранных языках, нельзя не упомянуть о таком важном аспекте изучения, как лингвострановедение, так как оно играет большую роль в поддержании мотивов к изучению иностранного языка.

Предметом страноведения является совокупность сведений о стране изучаемого языка: ее социально-экономическом укладе, обычаях, традициях, культуре народа, язык которого стал предметом изучения. Информация страноведческого характера расширяет кругозор учащихся, формирует у них толерантность – качество, необходимое современному человеку в многополярном и мультикультурном мире, способствует развитию у учащихся коммуникативной и социокультурной компетенции.

В середине XX в. появилась новая научная дисциплина – лингвострановедение – страноведчески-ориентированная лингвистика, изучающая иностранный язык в сопоставлении с родным. Лингвострановедение первоначально трактовалось как область методики, связанная с исследованием способов ознакомления учащихся с действительностью страны изучаемого языка. В 1990-е гг произошло уточнение содержания лингвострановедения, которое стало трактоваться как методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально – культурной специфике речевого общения носителя языка с целью формирования коммуникативной компетенции.

Ничто так не воспитывает в духе интернациональной солидарности, как изучение иностранных языков. Читая литературу на том или ином иностранном языке, посещая страну этого языка и наблюдая нравы и обычаи ее обитателей, мы бываем удивлены и даже поражены отличиями данной культуры от нашей. Однако все больше углубляясь в изучение языка, мы убеждаемся, что иностранцы – такие же люди, как и мы, имеют такие же радости и печали, что и мы, и чувства человеческой солидарности овладевают нами, а именно в этом и состоит суть воспитательной цели. Практическая цель обучения иностранным языкам связана с формированием у учащихся знаний, умений и навыков, владение которыми позволяет им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания.

Обучение с учетом лингвострановедческого подхода привлекает внимание многих исследователей, так как оно обладает огромными потенциальными возможностями, которые полностью в настоящее время еще не выявлены, а на практике используются эпизодически.

Общеизвестно, что язык является достоянием всех на нем говорящих людей, а в силу его кумулятивной функции – это есть подлинное отражение национальной культуры. В зарубежной методике аспект преподавания национальной культуры одновременно с преподаванием языка называется по – разному.

Так, например, в немецкой методике используются термины “*kulturkunde*” (культуроведение) и “*landeskunde*” (познание страны), во французской – “*civilisation*”.

Общеизвестно, что основная функция языка – это средство общения, но, как известно, он выступает и как средство познания мира. При изучении иностранного языка обучающиеся, соприкасаясь с новой для них культурой, имеют дополнительный филологический способ вторичного познания другого, часто малознакомого мира. Если язык является хранителем национальной культуры, то языковые единицы могут быть носителем страноведческой информации, столь необходимой для тех, кто его изучает. Поэтому при обучении иностранному языку следует помнить, что все страноведческие явления так или иначе отражаются и передаются через язык. Следовательно, пре-

подавание языка в данном случае должно осуществляться именно на основе лингвострановедения.

Известно, что в основе лингвострановедения лежат: кумулятивная функция языка, речевой узус, фразеологизмы и пословицы, национальные реалии, безэквивалентная лексика и фоновые знания, которые известны всем представителям другой культуры.

Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров в своей книге “Язык и культура” рассматривают лингвострановедение как аспект методики преподавания иностранных языков, где основной исследования являются приемы и подходы ознакомления изучающих иностранный язык с культурой, обслуживаемой этим языком.

При такой организации учебного процесса цели лингвострановедения направлены на выполнение задач, стоящих перед методикой обучением иностранным языкам, где для этого привлекается страноведческой и культурный компонент самого языка.

Таким образом, лингвострановедение можно рассматривать как специальный аспект изучения и как процесс соизучения языка и страноведения одновременно.

В настоящее время методическая наука, признавая важную роль лингвострановедческого подхода в обучении иностранным языкам, уделяет самое серьезное внимание выявлению потенциальных возможностей и преимуществ. Повышение практической значимости иностранного языка как учебного предмета в значительной степени ускорило этот процесс.

Главное преимущество данного подхода заключается в том, что он одинаково успешно может быть использован при обучении всем видам речевой деятельности и на всех этапах обучения. Очевидно и то, что изучающие иностранный язык стремятся чаще всего овладеть им как еще одним способом общения. Но, не проникая в культуру страны, не зная ее специфики и особенностей, они не смогут в полной мере овладеть и самим языком.

Отсюда становится ясным, что использование лингвострановедческого подхода соответствует задачам, стоящим сегодня перед вузом, и способствует более эффективному обучению иностранному языку в новых условиях. Очевидно также и то, что для того, чтобы состоялось полноценное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам

рам, мало знать язык, необходимы также и знания о самой культуре страны изучаемого языка.

Использование Интернета представляется новым средством в обучении иностранному языку в социальном контексте и в его эффективном подходе, который поддерживается Советом Европы. Использование новых технологий рекомендовано главами европейских государств в области образования в общем и в обучении иностранным языкам в частности. Интернет является источником получения дополнительной информации.

С дидактической точки зрения преимущество Интернета перед традиционными средствами обучения заключается, прежде всего, в доступности и актуальности аутентичных материалов, которые могут быть аудиофайлами, видеосюжетами либо просто текстами.

Использование Интернета на занятиях по французскому языку может быть реализована в разных аспектах. Преподаватель и студенты могут воспользоваться как педагогическими специализированными сайтами, так и обычными сайтами, которыми пользуются французы.

На данный момент Интернет предлагает сайты, созданные официальными организациями. Так, посольство Франции в Москве имеет сайт Francomania.ru, где можно ознакомиться с обучающими сайтами, которые предлагают различные методики и подходы. Естественно, нет большого смысла в применении Интернета на самом начальном этапе обучения языку, но на средней ступени это возможно, а на продвинутой – обязательно. В этот период велика роль тренировочных упражнений. Так, например, можно использовать материалы сайта [www..didieraccord.com](http://www.didieraccord.com). Это официальный сайт французской методики Accord, которая имеет 2 уровня (первый уровень для начинающих и второй уровень для продолжающих).

Существуют сайты, которые рассчитаны на разный уровень подготовки студентов, где они могут выбрать упражнения различной степени сложности, например: www.bonjourdefrance.com. Данный сайт предлагает разнообразные разделы (Compréhension, Grammaire, Vocabulaire, Expressions idiomatiques, Français des affaires, Mises en situation etc.) Два из них (аудирование и игры состоят из 4 уровней. В разделе «Грамматика» можно не только сделать упражнения, но и прочитать теоретический материал по данным темам. Раздел

“Vocabulaire” охватывает различную тематику, такую как: европейская культура, мода, французская кухня. В “Mises en situations” предлагаются различные диалоги повседневного общения, например, «знакомство с городом и страной». В разделе «Открытия» рассказывается о различных городах и музеях, представленных на фотографиях.

В процессе работы студенты получают актуальную страноведческую информацию. Но не только это является положительным результатом проведения Интернет-проектов. Обучающиеся знакомятся с большим количеством аутентичных текстов, при этом у студентов возникают положительные эмоции от того, что они понимают тексты на иностранном языке, значит, они не зря занимаются его изучением. Этот факт становится мощным стимулом для дальнейшего изучения французского языка. Попутно студенты обогащают свой словарный запас.

Использованная литература:

1. Воскресенская Л.Б. Лингвострановедческая паспортизация лексики. – М.: Изд – во МГУ, 1985, С. 90
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990, С. 246.
3. Талия Э.И. Методика компаративного анализа. – www.english-elite.spb.ru, 2007.
4. Щерба Л.В. Преподавания языков в школе: Общие вопросы методики. – СпбГУ; М.: Издательский центр "Академия"; 2002, С.38.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004, С. 416.

Секция 4. ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ

М.М.Елькина (г.Санкт-Петербург)

МЕТОД ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Высокие требования, предъявляемые к выпускникам школ в современном обществе, во многом обуславливают необходимость пересмотра методов обучения в целом, и методов обучения иностранным языкам в частности.

В наши дни все большее распространение получают идеи активизации процесса обучения, родоначальниками которых были еще Я.А.Коменский, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, и к которым в разное время обращались такие отечественные психологи как Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и другие.

Активизация обучения предполагает, что ученик становится равноправным участником процесса обучения, а само обучение «перестает носить репродуктивный характер и превращается в произвольную внутренне детерминированную деятельность учащихся по наработке и преобразованию собственного опыта и компетентности» [2].

Несомненно, что применение методов активного обучения в обучении английскому языку способствует развитию мотивации к изучению предмета, более прочному усвоению знаний, а также позволяет снять ряд психологических трудностей.

Полагаем, что одним из наиболее действенных активных методов обучения английскому языку является театрализация, которая представляет собой художественно-эстетическое (игровое) действие, предполагающее сознательное и активное перевоплощение в «другого», ролевое вхождение в заданную среду [1].

Данный метод предполагает творческое взаимодействие учителя и ученика. Более того, во многих заданиях предусматривается импровизационное начало, умение исполнить роль, посмотреть на то или иное явление новым взглядом, с позиции собеседника, что делает такие задания особенно актуальными для школьников, которые стремятся к самоопределению и самовыражению.

Важно отметить, что метод театрализации опирается на следующие принципы, присущие активным методам: принципы индивидуализации, гибкости, элективности, контекстности и сотрудничества [2].

Принцип индивидуализации предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся и позволяет дать возможность каждому учащемуся максимально раскрыть свои способности. Например, далеко не каждый подросток готов принять участие в первой постановке на английском языке в качестве актера, но он может быть задействован в подготовке декораций, костюмов или музыкального сопровождения для спектакля. Из этого следует, что, учитывая принцип индивидуализации, учитель должен максимально внимательно изучить особенности каждого учащегося и организовать работу таким образом, чтобы член группы нашел в ней свое место и чувствовал себя комфортно, с тем, чтобы в дальнейшей работе над постановками преодолеть психологические барьеры и дать возможность каждому учащемуся научиться выражать себя на английском языке.

Принцип гибкости требует сочетания вариативной подготовки, основанной на учете требований образовательной программы по английскому языку и пожеланий обучающихся, с возможностью оперативного, реализуемого непосредственно в процессе обучения, изменения её направленности. Так, если в программе базового курса по иностранным языкам говорится, что учащиеся должны уметь вести диалог, используя оценочные суждения, в ситуациях официального и неофициального общения, а учащиеся старшей школы, в свою очередь, проявляют интерес к этическим проблемам, то, при отборе материала для инсценирования, учителю необходимо найти баланс между интересами учащихся и требованиями программы.

Реализация принципа элективности при использовании метода театрализации заключается в предоставлении учащимся максимально возможной самостоятельности выбора произведений для инсценирования, отвечающих склонностям обучающихся, их познавательным интересам. А.Мейли и А.Дафф говорят о том, что выбор пьесы для постановки с учащимися должен осуществлять учитель, так как только он сможет достаточно точно оценить сложность языкового материала, а также практическую ценность текста произведения для обучения конкретной группы учащихся. Однако они подчеркивают важность предоставления учащимся на выбор двух или трех произведе-

ний, так как это позволяет учащимся ощутить свою главную роль в выборе произведения [3].

Принцип контекстности при использовании метода театрализации позволяет, по словам А.Мейли и Ф.Даффа, более естественным образом погрузить учащихся в изучаемое произведение, познакомить их с миром героев, особенностями их взаимодействия, провести параллели с миром самих учащихся [2]. Кроме того, реализация принципа контекстности позволяет учащимся лучше понять каждого персонажа, а значит более детально проработать лингвистические и паралингвистические особенности их речи, что в дальнейшем поможет создать целостный образ героя на сцене.

Последний, но не менее важный принцип активных методов, применяемый в методе театрализации – принцип сотрудничества. Данный принцип реализуется в развитии отношений доверия, взаимопомощи, взаимной ответственности обучающихся и преподавателей, а также между участниками группы.

Таким образом, метод театрализации можно считать активным методом обучения английскому, так как при реализации данного метода даже изначально слабо замотивированные учащиеся, постепенно адаптируются и заинтересовываются в получении, пополнении, корректировке и реализации информации на иностранном языке.

Кроме того, «индивидуальные особенности членов группы учитываются в виде такого распределения обязанностей, которое в максимальной степени отвечает интересам, склонностям, компетенции людей» [2].

И, что немаловажно, появляется эффект группы, который заключается во взаимостимулировании, поддержке участниками группы друг друга, сопереживании успехам и неудачам друг друга, осуществлении анализа и оценке действий партнеров.

Использованная литература:

1. Кожара Е.В. Выразительная речь. Новая технология развития. Учебно-методическое пособие. – М., 2006

2. Корнеева Е.Н. Активные методы социально-психологического обучения [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://citoweb.yosu.org/link1/metod/met110/met110.html>

3. Maley, A. and Duff, A. Drama in Language Learning (2005), Cambridge University Press

К.П.Карачун (г.Губкинский)

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Современное образование ориентировано не развитие личности, её познавательных и созидательных способностей, формирование целостной системы универсальных учебных действий, опыта самостоятельной деятельности и ответственности. На первый план выходит ориентирование учебного процесса на развитие мышления, сотрудничества, воображения, рефлексии как процессов, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Соответственно, основными стратегическими целями становятся реализация проблемного подхода и активных методов обучения.

Термин «активные методы обучения» или «методы активного обучения» (далее - АМО) появился в начале 60-х годов XX века. Доктор педагогических наук Виктор Николаевич Кругликов в своих трудах трактует АМО как организацию учебного процесса, которая направлена на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством комплексного использования педагогических и организационно управленческих средств. АМО включают ряд специфических групповых методов обучения, дополняющих традиционные (прежде всего, объяснительно – иллюстративные) путем изменения позиции обучающихся на активную (преобразующую) и опоры на социальные и психологические феномены, возникающие в малых группах.

Применение АМО основано на том, что обучающиеся изначально заинтересованы в получении информации, которая ими сразу используется. Соответственно, недостаток или неточность информации создают стимул к ее пополнению, корректировке. Усвоение же оказывается побочным продуктом деятельности. В детском коллективе возникают эффекты группы (взаимостимулирования, соревнования, поддержки и присутствия). Участники рефлексиируют деятельность друг друга, делятся опытом, выступают в роли обучающихся и обучаемых попеременно. Эффект присутствия выражается в том, что члены группы могут вмешиваться в ход решения. Советы и рекомендации выступают как важнейший момент обучения. Результат определяется действиями всех, важны усилия каждого.

Благодаря ускорению сроков овладения материалом АМО получили распространение в системе переподготовки, стали использоваться при подготовке специалистов высшей школы. И в последнюю очередь начали применяться в системе общего образования.

В своей педагогической деятельности мы используем тактику, разработанную к.п.н., тренером Международной ассоциации «ЕТС» (Excellent Trainers Competence) А.А.Плигиным. Вот её некоторые элементы:

1. Приоритет реальной разговорной практики - создание жизненных ситуаций, приобретение личного опыта, а лишь затем обучение чтению и письму, когда обучающийся уже понимает, о чем он читает и пишет.

2. Использование нескольких сенсорных систем восприятия одновременно или последовательно. Можно рисовать, представлять, проговаривать, петь, слушать мелодию речи, действовать, играть, заниматься драматизацией. Особенно полезно произносить слова, изображая их телом, а глагольный ряд сопровождать действием (например, глагол "to jump" - прыжком).

3. Создание ситуаций, в которых лексика и разговорные конструкции специально объединены вокруг одной ключевой темы.

4. Обеспечение динамических переходов от мелких дидактических единиц к крупным и. Так, например, осваивать не только наиболее употребляемые глаголы и существительные, но и уделять внимание целым фразам, разговорным конструкциям.

5. Оформление пространства учебной аудитории с целью организации различных динамических упражнений. Важно предусмотреть легкость перемещения учебных столов для организации реальных бытовых ситуаций общения: завтрака, посещения кинотеатра, поездки в такси, экскурсии и т. д.

6. Учет перераспределения фокусов произвольного и непроизвольного внимания. Развитие речи на раннем этапе входит в сферу непроизвольного внимания, а когда ребенок начинает закреплять причинно-следственные связи между освоенной речью и результатом, языковые формы становятся все более сознательными. В традиционных моделях обучения чаще доминирует произвольное внимание, обучение становится самоцелью, а не средством для адаптации к жизни, более полной самореализации.

7. Обеспечение позитивного эмоционального эффекта в освоении иностранного языка. Необходимо шире использовать любимые песни, книги, фильмы, устраивая обмен дисками и книгами. Важно, чтобы каждый мог работать со своей любимой книгой или рассказом. Именно таким образом пробуждается и поддерживается личностный интерес.

8. Организация работы по проверке без указания конкретно проверяемых знаний. В качестве цели могут быть сформулированы лишь общие идеи направления поиска: "Найдите в тексте отражение того материала, который мы изучали в этом месяце и прокомментируйте". Данная работа станет качественной обратной связью и одновременно бессознательным способом применения своих знаний, что гораздо важнее, чем привычное закрепление.

Использование АМО в педагогической практике - решение проблемы активизации учебной деятельности, так или иначе лежит в основе всех современных педагогических теорий и технологий. Обучающийся превращается в активного участника образовательного процесса. Эта новая роль и свойственные ей характеристики позволяют на деле формировать активную личность, обладающую всеми необходимыми навыками и качествами современного успешного человека.

Используемая литература:

1. Активизация учебного процесса в вузе : сб. науч. работ по итогам метод. конф. Муром. ин-т ВлГУ 2005 г. Вып. 1. - Муром : МИ ВлГУ, 2006. - 161, (4) с., (1) л. ил.

2. Аргунова Е. Р. Активные методы обучения : учеб.-метод. пособие / Е. Р. Аргунова, И. Г. Жуков; Р. Ф. Маричев. - М. : ИЦПКПС, 2005. - 104 с.

3. Кругликов В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. - СПб. : П-2, 2006. - 189 с.

М.Ф.Каримов, Н.П.Бочкарева (г.Бирск)

ТЕКСТЫ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ НАС МИРУ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Английский язык стал языком мировой науки в течение последних трех столетий потому, что создателем классической физики является Исаак Ньютон (1643-1727) [1], составителем первой таблицы атомных весов химических элементов выделяется Джон Дальтон (1766-1844) [2], основоположниками электродинамики являются Майкл Фарадей (1791-1867) [3] и Джеймс Клерк Максвелл (1831-1879) [4], основы ядерной физики заложены Эрнестом Резерфордом (1871-1937) [5] и структуру молекулы дезоксирибонуклеиновой кислоты — передатчика наследственной информации организма установили Джеймс Девей Уотсон (р.1928) и Фрэнсис Харри Крик (1916-2004) [6].

Школьное учебное познание материальной и духовной действительности тесно связано с научным информационным моделированием объектов, процессов и явлений окружающего нас мира [7].

В связи с этим актуальной дидактической задачей является проектирование и реализация в учебно-воспитательном процессе средней общеобразовательной школы изучения, анализа и обобщения текстов по окружающему нас миру, написанных на английском языке.

В средней общеобразовательной школе №7 города Бирска Республики Башкортостан преподавание английского языка начинается со второго класса начальной ступени обучения подрастающего поколения.

Множество текстов по окружающему нас миру в курсе английского языка начальной школы включает нижеследующие элементы.

При изучении раздела «Speaking about seasons and the weather» и темы «What is your favourite season» по учебнику английского языка для 4-го класса общеобразовательных учреждений под редакцией М.З.Биболетовой [8] мы предлагаем дополнительную тему «Времена года, определяемые взаимным расположением Земли и Солнца» (Seasons, the position of the Earth and the Sun), которая изучается по учебному предмету «Окружающий мир». Содержание данной общей темы излагается в учебнике «Мир вокруг нас» для 4-го класса начальной школы под редакцией А.А. Плешакова при освоении собственных

тем «Вселенная», «Солнце», «Планеты солнечной системы», «Отчего на Земле сменяются день и ночь, и времена года» [9: 4-15].

Во время освоения раздела «Enjoying your home» и изучении темы «Describing your house» по учебнику английского языка для 4-го класса общеобразовательных учреждений [8, с.20] мы используем материал из школьного курса «Окружающий мир» по теме «Что оставило нам новое время» [10, с.25-27], где описаны электрическое освещение, телефон и радио, которые были изобретены благодаря результатам творческой деятельности Майкла Фарадея и Джеймса Клерка Максвелла.

В процессе изучения раздела «Being happy in the country and in the city» и темы «Are they different: the country and in the city?» [8, с.33] мы устанавливаем междисциплинарную связь с предметом «Окружающий мир» по той же теме «Что оставило нам новое время» [10:25-27], описывая английские города Оксфорд и Кембридж, где появились первые европейские университеты и выпускником последнего учебного заведения являлся основатель классической физики Исаак Ньютон.

При освоении раздела «Telling stories» и темы «In the world of fantasy» [8:54] можно установить связь с учебной дисциплиной «Окружающий мир» по разделу «Новейшее время: история продолжается сегодня» [10:28-32], где можно описать перспективы развития компьютерных и телекоммуникационных технологий на основе достижений английских ученых.

При изучении раздела «School is fun» и темы «What do we do at school» из начального курса английского языка можно установить её связь с дисциплиной «Окружающий мир» по разделу «Новое время: встреча Европы и Америки» [10:22-24], предоставляя учащимся материалы по системе среднего общего и высшего профессионального образования современной Великобритании и США.

Анализ и обобщение приведенного выше краткого материала о текстах по окружающему нас миру в курсе английского языка начальной школы позволяют сформулировать вывод о том, что интеграция естественных и гуманитарных дисциплин может быть реализовано уже на первой ступени обучения учащихся средней общеобразовательной школы.

Использованная литература:

1. Каримов М.Ф. Роль истории физики в подготовке будущих исследователей природной и технической действительности // История науки и техники. - 2005. - № 3. - С.103- 115.
2. Каримов М.Ф. Получившие педагогическое образование Дж.Дальтон, Д.И.Менделеев и А.Эйнштейн как основатели современной методологии познания природы // История науки и техники. - 2006. - № 4. - С.129 - 137.
3. Каримов М.Ф. Принципы научности и самостоятельности в творчестве выдающегося химика и физика М. Фарадея и их значение для развития дидактики высшей школы // История науки и техники. - 2008. - № 3. Специальный выпуск № 1. - С.101 - 106.
4. Каримов М.Ф. Вклад советской высшей школы в развитие физики магнитных явлений // История науки и техники. - 2005. - № 3. - С.2 - 11.
5. Каримов М.Ф. Научные труды основоположников радиохимии — А.Беккереля, П.Кюри и М.Склодовской — Кюри и их значение в дидактике // Башкирский химический журнал. - 2007. - Т. 14. - № 5. - С.80 - 86.
6. Каримов М.Ф. Символический язык химии и его значение для развития науки и дидактики // Башкирский химический журнал. - 2009. - Т. 16. - № 4. - С.106 - 110.
7. Каримов М.Ф. Информационное моделирование и технологии в научном познании школьниками действительности // Наука и школа. - 2006. - №3. - С. 34 - 38.
8. Биболетова М.З. Enjoy English. – Обнинск: Титул, 2010. -144 с.
9. Плешаков А.А., Крючкова Е.А. Мир вокруг нас. 1 часть. - М.: Просвещение, 2005.– 223 с.
10. Плешаков А.А., Крючкова Е.А. Мир вокруг нас. 2 часть. - М.: Просвещение, 2005. – 208 с.

М.Ф.Каримов, И.И.Карпова (г.Бирск)

ЕСТЕСТВЕННО- МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ТЕМАТИКА КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Учёные Исаак Ньютон(1643-1727) - создатель классической физики [1], Майкл Фарадей (1791-1867) [2] и Джеймс Максвелл (1831-1879) [3] - основоположники электродинамики и Эрнест Резерфорд (1871-1937) - «отец» ядерной физики [4] своими фундаментальными научными работами, имеющими множество приложений на

практике, обеспечили английскому языку лидирующее положение в мировом сообществе в течение последних трёх столетий.

Информационное качественное и количественное моделирование объектов, процессов и явлений природной, технической и социальной реальности устанавливают тесные прямые и обратные связи между сферами научного и учебного познания действительности [5].

На основе этого актуальной дидактической задачей следует считать проектирование и реализацию в учебно-воспитательном процессе средней общеобразовательной школы изучение, анализ и обобщение текстов по творчеству выдающихся физиков, математиков и химиков, написанных на английском языке.

В средней общеобразовательной школе № 7 города Бирск Республики Башкортостан преподавание английского языка начинается со второго класса начальной ступени обучения подрастающего поколения.

Совокупность текстов по творчеству выдающихся английских физиков, математиков и химиков в курсе английского языка средней общеобразовательной школы носит преимущественно познавательный, а не историко-библиографический характер.

Тексты, представленные в учебно-методическом комплексе «Английский с удовольствием» М.З.Биболетовой [6] для учащихся 11 класса, являются ознакомительными, расширяющими мировоззренческий кругозор школьника в той или иной области естественно-математических дисциплин.

К примеру, в первой части учебника представлен текст о выдающемся физике Майкле Фарадее, работа с которым представляет для учащихся особый интерес. Текст носит преимущественно информативный характер, но он знакомит учащихся с Майклом Фарадеем не только как с великим ученым, но и как с интересной, многогранной личностью.

Работа с текстами такого плана включает в себя привлечение дополнительного материала из традиционных и телекоммуникационных источников информации.

На наш взгляд, глобальная компьютерная сеть Internet с поисковыми системами Rambler, Yandex, Google, AltaVista и Yahoo представляет мощное интеллектуальное средство для нахождения интересующей школьника информации о выдающихся английских учёных.

Творческие задания на составление полной биографии учёного, списка его научных трудов и реферата с аннотациями его основных научных работ могут составить основу проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся старших классов средней общеобразовательной школы

Проектирование и реализация научно-исследовательской деятельности школьников на материале по глубокому знакомству учащихся с исторической тематикой дисциплин естественно-математического цикла посредством английского языка происходит по нижеследующему дидактическому алгоритму учебных действий.

Вначале перед учащимися ставится учебная задача подобрать информацию, отвечающую заданной тематике историко-научного характера.

Традиционный или телекоммуникационный источник для поиска информации учащиеся определяют сами. Заранее также рекомендуется, в какой форме учащиеся будут отчитываться о проделанной исследовательской работе.

Дидактический опыт, накопленный нами в течение последних лет в средней общеобразовательной школе № 7 г. Бирска Республики Башкортостан, свидетельствует о том, что часть учащихся пользуется для решения поставленной исследовательской задачи библиотечными ресурсами, а остальная часть использует для этого функциональные возможности глобальной компьютерной сети Internet.

Отчёт о выполненном творческом проекте междисциплинарного характера все старшеклассники представляют в компьютерном печатанном варианте, используя функциональные возможности текстового процессора Word.

Продвинутые в области информатики старшеклассники в качестве отчёта о проделанной исследовательской работе готовят компьютерную презентацию с использованием функциональных возможностей презентационного процессора Power Point.

Итогом выполнения вышеописанного дидактического алгоритма является установление и развитие в средней общеобразовательной школе устойчивых и прочных междисциплинарных связей между естественно-математическими и социально-гуманитарными учебными предметами.

Организация работы учащихся таким образом не только дает представление учащимся как заниматься самостоятельной исследовательской деятельностью, но и повышает познавательный интерес учащихся к естественно-математическим и социально-гуманитарным наукам и к учебному процессу в целом.

Вывод, следующий из анализа и обобщения приведённого выше краткого материала о естественно-математической тематике курса английского языка средней общеобразовательной школы, состоит в том, что дидактическая переработка имеющегося содержания естественно-математических и социально-гуманитарных школьных дисциплин на основе исторического материала позволяет проектировать и реализовывать сильные межпредметные связи в учебном процессе среднего учебного заведения.

Использованная литература:

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

2. Каримов М.Ф. Принципы научности и самостоятельности в творчестве выдающегося химика и физика М. Фарадея и их значение для развития дидактики высшей школы // История науки и техники. – 2008. - № 3. Специальный выпуск №1. – С.101 – 106.

3. Каримов М.Ф. Вклад советской высшей школы в развитие физики магнитных явлений // История науки и техники. – 2005. - № 3. – С. 2 – 11.

4. Каримов М.Ф. Научные труды основоположников радиохимии – А.Беккереля, П.Кюри и М.Склодовской – Кюри и их значение в дидактике // Башкирский химический журнал. – 2007. – Т.14. - № 5. – С. 80 – 86.

5. Каримов М.Ф. Информационные моделирование и технологии в научном познании школьниками действительности // Наука и школа. – 2006. - № 3. – С. 34 – 38.

6. Биболетова М.З. Enjoy English. – Обнинск: Титул, 2009. - 200 с.

Г.И.Воробьева, О.В. Калентьева (г.Бирск)

ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Общение на любом языке требует большого словарного запаса, который накапливается в течение нескольких лет. Отсюда следует, что изучать язык следует начинать с раннего детства. Это вызвало поиск педагогами новых приёмов, позволяющих детям эффективно и качественно, а главное, с интересом изучать иностранные языки. Учитывая тот факт, что интерес является лучшим стимулом к обучению, необходимо стараться использовать каждую возможность, чтобы разгрузить ребёнка посредством игровой деятельности в процессе обучения языку. Все исследования подтверждают, что обучение должно быть ориентированно на психофизиологические возрастные особенности детей.

Психолого-педагогическая концепция, на которой строилось обучение иностранным языкам в разных странах, основывалась на существовавшей до недавнего времени теории усвоения ребенком языка. Согласно этой теории, ребенок овладевает языком в результате подражания речи взрослых, имитативным путем без целенаправленного обучения. Иными словами, никто не расчленяет для ребенка поток речи на единицы усвоения, не дозирует речевые образцы, не выстраивает их в определенную последовательность, не объясняет правил грамматики – и, тем не менее, нормально развивающийся ребенок к пяти-шести годам уже настолько овладевает этой сложнейшей грамматикой, что строит самостоятельные высказывания, успешно решая коммуникативные задачи, а к семи-восьми в речи ребенка появляются сложные предложения, тексты значительной длины». И вторым языком, в соответствии с этой концепцией, ребенок овладевает так же, как первым, – спонтанно, без вычленения правил, благодаря необыкновенной способности к имитации, которая утрачивается с годами.

Доказательство – развитие ребенка в двуязычном окружении. Но имитация не является основным механизмом овладения языком в детстве – возможность самостоятельного построения высказывания достигается за счет огромной (разумеется, неосознанной) аналитической работы ребенка, которые не столько имитирует, сколько расчленяет и обобщает все, что видит и слышит и выводит системы правил, которые определяют выражение индивидуальных мыслей, интенций ре-

бенка. «Все дети независимо от конкретных особенностей родного языка (а такие материалы получены на основе более чем 40 языков различных систем) проходят этап так называемой сверхгенерализации. Образования типа «ребенки», «зажгала свет», «у рыбов нет зубов» в речи русских детей, «corned» «goed», «footies» в речи маленьких носителей английского языка – все это говорит о том, что ребенок открыл правило («вот так надо делать, когда много») и желает действовать вместе с этим обобщенным правилом.

При формировании интереса учащихся к изучению иностранного языка необходимо соблюдать ряд педагогических условий, главное из которых: использование игры как приема обучения иностранному языку наряду с другими методами обучения, выбор игр с интересным сюжетом, использование различных игр для отработки лексических, грамматических навыков и навыков устной речи соответствующих уровню учащихся.

Нужно отметить, что в процессе работы над игрой осуществляются следующие задачи:

- 1) закрепление лексического материала и расширение лексического запаса слов;
- 2) усвоение изученных грамматических конструкций в новых играх;
- 3) формирование новых лексических и грамматических навыков и навыков устной речи;
- 4) совершенствование умений устной речи.

Обучение школьников иностранному языку в начальных классах приобретает все большее значение. И наиболее эффективными приемами обучения является использование игровых моментов, пословиц, песен, стихотворений. В ходе проводимого педагогического эксперимента нами были разработаны ряд игр: «Mes vacances d'été», «L'anniversaire de Corinne», «La langue française», которые при апробации показали свою эффективность. Все аспекты языка играют важную роль при обучении и должны усваиваться во взаимосвязи, а также с самого начала обучения иностранному языку необходимо создать положительную мотивацию.

Таким образом, игра помогает детям открыть для себя новый язык (английский, французский, немецкий и т.д.), которые поведут их в разные страны.

Использованная литература:

1. Кларин М.В. Обучение как игра / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 45 – 59.
2. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранным языкам – [Текст] / А.В.Коньшев. - СПб.: Каро, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2008. – С. 55 – 89.

М.Г.Хайретдинова (с. Новобелокатай)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Условия иноязычного общения в современном мире, когда иностранный язык является средством общения, познания, получения и накопления информации, предопределили необходимость владения всеми видами речевой деятельности: говорением и пониманием на слух речи на данном иностранном языке, а также чтением и письмом.

История обучения иностранному языку насчитывает столетия. При этом методика обучения много раз менялась, делая ставку то на чтение, то на перевод, то на аудирование.

Интенсивное обучение – это организация ускоренного усвоения знаний и формирования необходимых навыков и умений через совокупность специальным образом организованных коллективных учебно-познавательных действий, связанных с мобилизацией возможностей коллектива, личности каждого учащегося и эффективным их использованием в концентрированно протекающем учебном процессе.

При использовании интенсивного метода в школе учитываются особенности организации учебного процесса в средней школе: иностранный язык вписывается в общую сетку часов и изучается наряду с другими учебными предметами.

В условиях средней школы интенсивная методика может быть использована на любом этапе обучения.

Наиболее популярными формами интенсивных методов обучения иностранному языку являются ролевая игра и песня.

Ролевая игра – процесс создания игрового мира с погружением в него игрока как самостоятельной личности. Глобальная цель ролевой игры заключается в том, чтобы устранить несоответствие между отдельно взятой личностью и окружающим ее миром.

Использование музыки, пения, песни в процессе обучения иностранному языку может выступать как одно из средств формирования и совершенствования языковых навыков и коммуникативных умений.

Использование песенного материала стимулирует мотивацию и поэтому способствует лучшему усвоению языкового материала благодаря действию механизмов непроизвольного запоминания, позволяющих увеличить объем и прочность запоминаемого материала.

Важным критерием для отбора лексики в школьном интенсивном курсе является учет словообразовательной ценности лексических единиц.

Развитию словообразовательных умений в школьном интенсивном курсе уделяется особое внимание. Одним из способов развития словообразовательных умений является конкурс «Кто быстрее строит английские слова». На доске учитель выписывает суффиксы существительных: -er, -ist, -y, -ship, -ment, -ation, -ee, -ance, -ence, -ness, -ure, -ity, -ledge, -ing.

Заранее готовятся 2 набора карточек, на которых записаны основы слов (10-12 слов на карточке). Приведем пример двух таких карточек.

| | |
|-------------|--------------|
| record- | honest- |
| science- | punctual- |
| national- | press- |
| sky- | teach- |
| important- | friend- |
| understand- | achieve- |
| relax- | dark- |
| move- | independent- |

Карточки раздаются учащимся. Им предлагается (за определенное время) образовать существительные от записанных слов, пользуясь суффиксами, написанными на доске. Ученик, закончивший работу первым, считается победителем.

Мы поставили задачу: проследить изменение отношения учащихся к английскому языку как к учебному предмету после проведения уроков с использованием интенсивных методов обучения иностранному языку.

Для того, чтобы проследить динамику изменения отношения учащихся к предмету, мы использовали следующие тесты:

- Тест – рисунок «Твое отношение к уроку английского языка»;
- тест для исследования настроений;

Тест-рисунок «Твое отношение к уроку английского языка».

Учащимся выдаются карточки. Ребята должны выразить свое отношение к уроку. В эксперименте участвовали 14 учащихся.

Диагностика настроений школьников

Таблица 1

| Настроения | До проведения урока | После проведения урока |
|---------------------------|---------------------|------------------------|
| Восторженное | 1 чел. – 5% | 2 чел. – 15% |
| Радостное | 1 чел. – 10% | 2 чел. – 20% |
| Приятное | 3 чел. – 20% | 4 чел. – 30% |
| Спокойное, уравновешенное | 3 чел. – 15% | 4 чел. – 30% |
| Грустное | 3 чел. – 30% | – |
| Тревожное | 1 чел. – 10% | – |
| Крайне неудовлетворенное | – | – |
| Трудно сказать | 2 чел. – 10% | 2 чел. – 5% |

Таким образом, мы видим изменение отношения учащихся к уроку английского языка в положительную сторону: во-первых, наблюдается положительная динамика отношения учащихся к уроку, что отражено в таблице; во-вторых, изменилось настроение учащихся, что можно увидеть в таблице.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что интенсивные методы можно охарактеризовать как повышающие мотивацию и, следовательно, как здоровьесберегающие.

Исследование настроений

Цель исследования: диагностика настроения как эмоционального состояния личности. Для определения эмоционального состояния предъявляется шкала настроений и объясняется принцип ее использования.

Инструкция испытуемому: посмотрите на шкалу настроений; ориентируясь на обозначения настроений шкалы, выберите из своего набора то, которое соответствует Вашему настроению сегодня.

Шкала настроений

Таблица 2

| | | | |
|--|--------------------------------------|--|---|
|  <p>Exhausted</p> | <p>усталое</p> |  | <p>грустное</p> |
|  <p>Happy</p> | <p>радостное</p> |  | <p>тревожное</p> |
|  | <p>приятное</p> |  <p>Angry</p> | <p>крайне не- удовлетво- ренное</p> |
|  | <p>спокойное, уравновешенное</p> |  | <p>трудно ска- зать</p> |

Использованная литература:

1. Борисова Л.Н., Лашина Н.А. Обучение иноязычному говорению на основе песенного материала // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвузовский сборник научных статей./ Под ред. Л.Н. Борисовой. Вып. 2. – Белгород, 2003. – С. 27.
2. Борисова Л.Н., Морозова Л.Д. Возможности использования интенсивных методов обучения иностранным языкам в общеобразовательной средней школе.// Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвузовский сборник научных статей./ Под ред. Л.Н. Борисовой. Вып. 2. – Белгород, 2003. – С. 33.
3. Вайсбурд М.Л., Пустосмехова Л.Н. Телепередача как опора для организации ролевой игры на уроке иностранного языка. // Иностранные языки в школе. – 2002. – №6. – С.3–7.
4. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранному языку в средней школе //Иностранные языки в школе. – 1995. – №4. – С. 6–12.

V.F.Aitov, Z.Ismagiliva (Birsk-Ufa)

USE SONGS IN THE CLASSROOM

The article is devoted to using songs in the classroom. For the last two decades, EFL (English as a Foreign Language) methodology has been actively considering the possibility of using music and songs in class.

The task for the modern English teacher consists of supporting English learning motivation. The improvement of the teaching process is conditioned by using the data of such neighbouring sciences and fields as psychology and musicology. At present further perfection of quality of teaching in a public school should be based on a new approach (in technology) which requires the specific materials of spiritual and cultural life of people of English speaking countries.

One of the most accessible and popular devices of this kind are the authentic songs. Songs have become an integral part of our language experience, and if used in coordination with a language lesson they can be of great value. Using songs as a methodological device allows us to raise the motivation of teaching a foreign language especially on the primary stage. Apart from that it also promotes to:

- create favourable psychological climate in the class;
- improve the basic speech skills and abilities;

- broaden the linguistic and cultural outlook.

Works devoted to the topic continues to grow yearly. But there are still several problems of using songs in the classroom that still remain unsolved. One of them is the selection and the technology of use of songs suitable for teaching. Songs should be based on the natural interest of junior school children to modern music and selected according to the interests and the language level. When we use musical material in class for the first time, we always choose the songs we know and love ourselves. So, a) the song must be an example of a particular musical trend; b) there shouldn't be any form of violence in it; c) the song should contain a certain artistic image.

The aim of the given article is an effort to give theoretical development and practical realization of the methodology of purposeful systematic use of song material in the teaching process on the primary stage of teaching.

The aim has predetermined the following tasks:

1) to reveal the main pedagogical and psychological factors of influence of song material on educational and cognitive activity of students. To define the possibilities of the use of song material in a teaching process aimed on forming and improving phonetic and lexicogrammatical skills and abilities of the spoken language in English on the primary stage of teaching.

2) to work out the criteria of selection of song material.

3) to elaborate the criteria of classification of song material.

4) to offer methodology of the use of song material and experimentally to check the efficiency of the offered methodology in 5-6 grades of a secondary school.

The main reasons for this are as follows:

As a cultural phenomenon, songs can introduce students to the musical and cultural patterns typical for the target language community.

Songs belong to a synthetic genre, which includes both lyrics, and music and these two constituents may be used as a good incentive for speaking English in class.

Songs can effectively contribute to the students' development of esthetic appreciation since they may help them shape their artistic tastes in formulating a critical evaluation of the songs they listen to and discuss.

We found out that songs can develop the four skill areas of reading, writing, listening, and speaking. We state that songs can be used:

- to present a topic, a language point, lexis, etc.
- to practice a language point, lexis, etc.
- to focus on common learner errors in a more direct way
- to encourage extensive and intensive listening
- to stimulate discussion of attitudes and feelings
- to encourage creativity and use of imagination
- to provide a relaxed classroom atmosphere
- to bring variety and fun to learning

The Model of Speech Development through Songs:

- 1). Preparatory (Introductory talk: Micro-texts about different musical trends and history of the groups or performers).
- 2). Activities aimed at vocabulary development.
- 3). Listening and discussing songs; 7-step sequence (Pre-listening tasks. Listening to the song. Answers to the pre-listening tasks. Post-listening tasks. Presentation of the text of the song. (Optional)
- 4). Second listening.
- 5). Song discussion.
- 6). Developing (Discussing different problematic issues and music genres. Tasks for using songs in English language teaching).

So there are theoretical reasons to demonstrate the value of using songs in the classroom. The main thing is to integrate successfully the songs into a language lesson. Because of the Internet, access to music, lyrics, and activities has been simplified which makes it easy for the teacher to use songs effectively in the classroom.

D.Tlyakanova (Ufa)

USE OF GAMES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The present work is aimed to the use of games at foreign language lessons as the means of lexical speaking skills at the initial stage of training.

The modern school system is focused on the student's individuality and individual capabilities. Learning English gives rise to some difficulties, such as the complexity of perception, low level of language skills, and lack of speaking skills. Especially children who just begin to learn a foreign

language face with such difficulties. It is known that one of the leading activities of students at the initial stage of education is a game.

The main task at the initial stage of training is to create a communicative core or basic skills, foreign language communication, as well as a positive motivation for children. Primarily, game is fun for children. The game is available even for weak students. Moreover, a student who is weak at language training could become the first in the game: resourcefulness and ingenuity here are sometimes more important than the significance of the subject. Sense of equality, the atmosphere of enthusiasm and joy, a sense of sustainable tasks - all this allows the children to overcome shyness, hindering to use foreign language freely, material can be digested, and of course arises sense of satisfaction.

Thus, a game is an interesting and effective way of teaching to speak at the initial stage of training. In the primary grades, when the level of language training is low, the use of games in which actions receive a verbal clearance, is effective and necessary. The problem is in the lack of implementation and use of entertaining and educational games for the formation of lexical skills of speaking in the methods of teaching foreign language at an early stage of training.

The aim of given research is to study the specifics of the game methods at English language lessons in the formation of lexical speaking skills at the initial stage of training.

The aim has predetermined the following tasks:

- 1) to consider speaking as a kind of verbal activity;
- 2) to determine the content and the role of games at the initial stage of training;
- 3) to examine and to classify the types of games, suitable for use in teaching;
- 4) to make series of lessons for training speaking skills by means of games;
- 5) to reveal the effectiveness of using games in teaching to speak at the initial stage of training.

The theoretical value of the research lies in the fact that in the work we have summarized the experience of various methodists and teachers on the formation of lexical skills of speaking, using games in teaching foreign languages.

The practical value of our research lies in the fact that it is aimed at improving the activity of teacher of English in the organization of speaking process, in which the students form the skills to participate in acts of oral communication at the initial stage of training.

The **scientific novelty** of our work consists in the fact that there has been made an attempt to determine the efficiency of using games and it has been tested.

Г.И.Воробьева, Е.В.Кулагина (г.Бирск)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Внеклассная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знание иностранного языка, но и способствует также расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов, повышает мотивацию к изучению языка и культуре другой страны и помогает сквозь призму этих знаний более активно осваивать культуру своей страны.

Внеклассная воспитательная работа по иностранному языку является неотъемлемой частью педагогического процесса, имеет большое значение для всестороннего развития школьников, в том числе интеллектуального, духовно-нравственного и эмоционально-волевого. Содержание внеклассной работы по иностранному языку ориентировано, прежде всего, на содержание урочной работы и является её логическим продолжением. Среди массовых форм внеклассной работы по иностранному языку целесообразно выделить такую форму внеклассной работы, как Неделя иностранного языка в школе. Эта форма по своему характеру является массовой, так как предусматривает участие в ней широкого контингента учеников, а по своей структуре является комплексной, так как включает комплекс разных по смыслу и форме мероприятий, которые происходят в определенный период времени и направлены на реализацию задач комплексного подхода к воспитанию учеников.

Как отдельную форму внеклассной работы по иностранному языку можно выделить переписку учеников. Она имеет не только большое воспитательное, но и практическое значение, поскольку оказыва-

ет содействие развитию речи учеников. Переписка дает возможность ученикам практически использовать иностранный язык как средство общения и получать дополнительную информацию к темам программы.

В настоящее время стала очевидной идея необходимости обучения иностранному языку как средству коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом межличностных связей: преподаватель-группа, преподаватель-ученик, ученик-группа, ученик-ученик и т. д.

В настоящее время использование ресурсов Интернета во внеклассной работе стало очень популярным и доступным. Такая работа может проводиться и с домашнего компьютера. В настоящее время в сети много возможностей организовать индивидуальную самостоятельную деятельность школьников по совершенствованию тех или иных знаний, умений, навыков в овладении иностранным языком. Проекты могут выполняться как на уроке, так и во внеурочное время. Достаточной научной новизной обладает тот раздел нашего исследования, который посвящён использованию средств массовой информации (СМИ) и ресурсов Интернета во внеклассной работе по иностранному языку. В настоящее время использование средств Интернета во внеклассной работе стало очень популярным и доступным. Большую помощь учащимся могут оказать выпускаемые в настоящее время компакт-диски и использование различных программ с курсами дистанционного обучения на отечественных сайтах.

Во внеклассной работе по иностранному языку имеется много возможностей для развития творческого потенциала школьников через продуктивные методы учебно-познавательной деятельности. В частности, исследовательский и частично-поисковый методы применяются в практических факультативных занятиях, комбинированных факультативных занятиях в поисковых играх, в играх по обмену и сбору информации при проведении экскурсий, подготовке праздников и особенно при выполнении упражнений и проектов с помощью Интернета, а также при выполнении творческих домашних заданий. Изучая различные формы внеклассной работы по иностранному языку, мы стремились включить собственные предложения в каждую из них.

Проведённое исследование позволяет наметить следующие его перспективы:

- практическая разработка различных форм внеклассной работы по иностранному языку для младшего звена средней школы;
- разработка внеклассных мероприятий по иностранному языку, ориентированных на духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьников;
- разработка дифференцированных заданий по домашней работе для слабоуспевающих и одаренных школьников и т.д.

Использованная литература:

1. Иностранные языки и учеба за рубежом. – 2001. – № 10. – С. 18 – 22.
2. Игнатъев Д.И. В поисках истины. – Красногородск, 2005.
3. Французский язык. 5-11 классы: фестивали, конкурсы, праздники, спектакли/ авт.-сост. Т.Н. Назарова, И.И. Скрябина.- Волгоград: Учитель, 2008.- 140 с.: ил.

С.В.Малявина (г.Бирск)

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Сложность и многоуровневость процесса обогащения иноязычной компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки, многофакторность его развития и низкий уровень общей подготовки абитуриентов ставят на повестку дня проблему мотивации и интенсификации учебного процесса на начальном этапе.

Одним из эффективных средств создания коммуникативной направленности и повышения уровня владения языком на занятиях иностранного языка, на наш взгляд, должно быть использование элементов драматизации и инсценирования, оказывающих эмоциональное воздействие на студентов, вызывающих и поддерживающих их интерес к обучению, позволяющих им самоутвердиться и испытать чувство успеха. Очень трудно уложиться в рамки одной пары: во-первых, полтора часа для достижения поставленной цели явно недостаточно; во-вторых, осознание студентом себя в довольно жёстких границах урочного пространства, а также страх у студента начальных курсов

перед получением негативной оценки препятствуют его полной эмоциональной и психологической самореализации.

Так возникла идея расширения рамок урочной деятельности и создания театрально-языкового социума. Под этим термином мы понимаем особое социолингвистическое пространство, в рамках которого осуществляется активизация изучаемого учебного материала, его интерпретация на новом языковом уровне с выходом на практическую коммуникацию посредством драматизации и театрализации.

Идея использования приёмов драматизации и инсценирования в ходе пары или во внеурочной деятельности сама по себе не нова. Особенность работы заключается в следующем:

- она позволяет соединить оба компонента учебно-воспитательного процесса в единое целое, сделав их логичным, динамичным и последовательным продолжением друг друга;

- при выборе репертуара учитываются требования Государственного стандарта преподавания английского языка к языковому (фонетическому, лексическому, грамматическому) и речевому (культуроведческому) материалу. Участниками представлений являются все студенты, независимо от уровня сформированных коммуникативных умений.

- инсценировки для спектаклей создаются преподавателями факультета ИЯ на базе литературных произведений.

Большинство стихотворных и прозаических текстов написаны с максимальным использованием аутентичных источников. При этом изучаемый программный материал становится основой для создания сценария, а на занятиях необходимо стараться привлечь как можно больше страноведческого, культурологического, музыкального материала.

Примером реализации на практике данного подхода является работа над созданием спектакля «*Tess of the d'Urbervilles*», который был создан в рамках проектной деятельности в мае 2011 года студентами 203 английской группы. Алгоритм деятельности выглядит следующим образом:

1. Инициация идеи и целеполагание.
2. Анализ базового компонента Государственных программ и рабочих программ по ПУПР и практической фонетики второго года обучения ИЯ.

3. насыщение базового курса дополнительным языковым материалом, необходимым для реализации идеи.
4. Разработка сценария.
5. Формирование основного и запасного актерского состава.
6. Работа над спектаклем (урочная и внеурочная деятельность).
7. Контрольный этап – показ спектакля.
8. Этап корректировки и обобщение накопленного опыта.

Предлагаемый отрывок проекта «*Tess of the d'Urbervilles*», написанный по мотивам произведений Томаса Гарди, является результатом синтеза урочной и внеурочной деятельности и реализации идеи драматизации как средства повышения мотивации студентов второго курса при обучении английскому языку.

Эльвира Калимкина, исполнившая роль Эммы Гиффорд (жены Томаса Гарди), продолжает основную часть проекта “*Tess of the d'Urbervilles*”:

Emma Lavinia Gifford (24 of November 1840)

How can I imagine my life without a loved one?! Memories... That is all that remains. Memories stay in my heart and warm my soul... I still remember all that was connected with my husband, each emotion, each word of his. My husband was Thomas Hardy. He was born in a small village of Higher Bockhampton, the village is in the country of Dorset in the south of England.

Thomas's father was a builder and stonemason, and his mother loved reading, and she owned many books. She encouraged him to read all kinds of books. Thomas was the eldest child. He had a brother and two sisters.

At school in Dorchester, he learnt Latin, French, German and Mathematics, as well as Literature, Science and Art. At the age of 16 he started to work as an architect. In 1862 he got job in London in the office of famous architect. He enjoyed those times and soon he began to write poetry. He wrote novel but no one wanted to publish it. But this did not stop Thomas writing and soon he was working on a second novel.

And then there was a meeting that changed his and my life completely. I first met Thomas in 1870 when he was travelling to St. Juliot, Cornwall to work on the restoration of the church. We fell in love with each other. We had the same interests: I liked poetry and novels, I as well as Thomas wanted to be a writer. I encouraged Thomas to write more novels I supported him.

Then in 1871 his first novel "Desperate Remedies" was published. He did not earn much money for his book. However next novel "Under the Greenwood Tree" (1872) was more successful. This was the novel about working people in Dorset at the time of Thomas's own father and grandfather. It was unusual story, because it ends happily, although other his novels have sad endings.

In 1874 his first great novel "Far From the Madding Crowd" was published. It was very successful. Thomas was at the age of 40 then. Then we got married on the 17 th of September 1874. The ceremony was performed by my uncle Edwin Hamiton Gillord. Then we went to live in Dorchester. We lived in the house called Max Gate, Thomas designed it himself. And in the twenty years that followe he wrote more successful novels and short stories. And the last years of our marriage were unhappy. He was completely immersed in his work, in his books and novels. It is really hard to live without love. Then there were times when his life described in books had become more important than his real life. He didn't speak to me and he didn't care when I was ill. When I left him, I know Thomas felt guilty and sad.

Азалия Хафизова, ведущая проекта, представляет роман, по мотивам которого создан проект.

And now a few words about the novel "Tess of the d'Urbervilles". This novel is generally re.g.arded as Thomas Hardy's finest novel. A brilliant tale of seduction, love, betrayal and murder. Hardy's most lyrical and atmospheric language frames his shattering narrative. The novel centers around a young woman who struggles to find her place in society. When it is discovered that the Durbeyfield family is in reality the d'Urbervilles. The mother sends her eldest daughter, Tess to get money from relations with the obvious desire that Tess would marry the rich Mr. d'Urberville. Thus be.g.ins a tale of woe in which a wealthy man cruelly mistreats a poor girl.

Tess is taken advantage of by Mr. d'Urberville and leaves his house, returning home to have their child, who subsequently dies. Throughout the rest of this fascinating novel, Tess is tormented by guilt at the thought of her impurity and vows to never marry. She is tested when she meets Angel, the clever son of a priest and falls in love with him. After days of pleading, Tess gives in to Angel and consents to marry him. Angel deserts Tess when he finds the innocent country girl he fell in love with is not so pure.

Юлия Потеряева, исполняющая роль матери Тесс, читает стихотворение собственного сочинения.

*It was love with simple glass
Which was broken once.
It was love, real love
They have met each other at May Dance.
When you love you are happy to be with him
When you hate, you accuse all
When you are difficult in your soul
Who can listen to you?
Even if you cry through the wall
When you learn from your nearest people something bad
Of course after that you are sad
You should be and stay, stay and stay.
But you, you prefer to go away
For what to live, if you can't forgive.
Close your eyes and forget
Enjoy every minute of your life
But don't cry, everything will be all right.
Sometimes you are silly
Sometimes you are wise
But every actions of yours shouldn't be criticized
When you make some mistakes
It is not your guilt
It is life with some feelings
It is life with great thrill.*

Студентки 203 англо-французской группы исполняют старинный английский танец.

May dance and Julia's song "October and April"

*She was like April sky
Sunrise in her eyes
Child of light, shining star
Fire in her heart
Brightest day, melting(snow)
Breaking through the chill
October and April
He was like frozen sky
In October night
Darkest cloud in the storm
(Raining) from his heart?
Coldest snow, deepest ...chill?
Tearing down his will?
October and April
Chorus:*

*Like hate and love
World's apart
This fatal love was like poison right from the start
Like light and Dark
World's apart
This fatal love was like poison right from the start
We were like loaded guns
Sacrificed our lives
We were like love and - undone?
Craving to entwine*

Ксения Киселёва, исполнительница главной роли, представляет драматическую зарисовку в родительском доме.

Tess came home.

Mother: Tess, I'm glad that you've come home. I want to go and fetch your father from the inn. But first, I want to tell you what has happened. Your father has just heard some good news. The Durbeyfields are members of the oldest and most noble family in the whole country! Our real name is d'Urbervilles!

Tess: Will it be good for us to be members of the d'Urberville family, mother?

Mother: Oh, yes!

Tess: But where is father?

Mother: Now don't be angry, Tess! Your poor father felt very weak after he had heard the news. So he went to Rolliver's Inn half an hour ago. He wants to get strong.

Tess: He won't get strong drinking beer at an inn. I'll go and get him.

Mother: No, Tess. I waited for you to come home. You must look after the children while I go and get him.

Drunken father came home and Tess went to her room.

Father: We are the d'Urbervilles! We are the d'Urbervilles! Hello, dear, I'm so tired.

Mother: Don't be so sad. Would you like to have supper? I want to talk with you.

Father: What happened?

Mother: Oh, Joan, you know how I'm happy that we are descendant of the old and noble family called d'Urberville.

Father: What do you think about our Tess? She must go to the old lady who has the same name, she should work there.

Mother: I agree, dear. She can get acquainted with that gentleman from their family. He will help us to become a rich family, he will provided us with money.

Father: Yes, let her go there and help us in money.

Author: Tess went to the woman to have work.

В данной статье нам удалось осветить лишь часть огромного проекта, но мы бы хотели выразить глубочайшее убеждение в том, что процесс обучения ИЯ может быть увлекательным, лёгким и интересным. Инсценировка классики является, конечно же, не единственным, но одним из главных помощников преподавателя начальных курсов факультета ИЯ, призванным пробудить у студентов интерес к изучаемому материалу и удержать его в процессе всего обучения. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей студента. Чтобы учебная деятельность была эффективной, необходимо прежде всего усиливать внутреннюю познавательную мотивацию с помощью элементов драматизации, проектной деятельности и другой внеклассной работы по иностранному языку.

Р.М.Нурмухаметова (г.Белорецк)

ЛЕТНИЕ ШКОЛЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Каникулярные школы проводятся нашим образовательным учреждением НОУ «Уральский РЭК» (негосударственное образовательное учреждение Уральский региональный экспериментальный учебно-научный комплекс) с 1994 года.

Первая школа английского языка была проведена зимой 1994-1995 года. Она длилась неделю, слушателями ее были учащиеся нашей школы, преподавали – учителя БКШ. Это был наш первый опыт, и мы тогда уже поняли, что школы английского языка будут отличаться от проводимых уже математических и физических школ.

Особенностью английских школ является их фестивальныи характер. Что это значит? Это значит, что мы не занимаемся, например, подготовкой к ЕГЭ или репетиторством языка, потому что, во-первых, нет погружения в языковую среду, т.е. среда все-таки русскоязычная, несмотря на то, что носители языка есть на каждой школе, во-вторых, группы довольно большие для традиционных академических занятий (16 – 18 человек) и уровень детей разный. Кроме того,

школы английского языка проводятся первыми, сразу после окончания учебного года (так первая смена SES обычно начинается 30 мая), и дети в этой смене довольно маленькие (учащиеся, закончившие 4 – 7 классы). Все это заставило искать новые пути и подходы к проведению английских школ. Отсюда и фестивальныи характер школ с нестандартным материалом, оригинальными подходами, своеобразием методических приемов, что представляет традиционные, на первый взгляд, курсы в совершенно ином свете.

Учитель имеет полную свободу творчества, что налагает особую ответственность при выборе курса. За годы проведения SES слушателям были представлены такие курсы, как «История и культура США, Великобритании, Австралии», «Английские и американские праздники», «Деловая переписка», «Идиомы, фразеологизмы, сленг», «Английский язык в играх», «Английская грамматика через песни», «Английский язык через постановки» и другие.

Каждая смена объединяет учебные занятия и внеурочные мероприятия определенной темой, например, «Around the world in 18 days», «Cinematography», «Explore the world», «Never say never», «Meet wonders with Harry Potter» и другие, т.е. мы стараемся выбирать темы, интересные подросткам, на которые не хватает времени в рамках школьной программы.

Каждый человек изучающий иностранный язык, хочет научиться прежде всего общаться на нем. Многие дети боятся говорить на иностранном языке из-за недостатка лексических средств выражения мысли, из страха быть непонятым и, следовательно, получить плохую оценку. Здесь же нет оценок, нет домашних заданий, он находится в группе, где уровень знаний у всех примерно одинаков. (Мы проводим входное тестирование для распределения учащихся по группам, но пожелания детей и родителей также учитываются). К тому же, атмосфера дружелюбная, дети слышат, как приглашенные иностранцы пытаются говорить по-русски, при этом не комплексуют, и у большинства детей проходит страх общения на иностранном языке.

Учебные занятия проходят с 10 часов (или 10.30 у младших школьников) утра (4 урока по 45-50 мин), после обеда проводится языковая практика, видеоуроки, уроки-игры, общение с носителями языка. Кроме того, проводятся брейн-ринги, квизы-викторины, интеллектуальные игры на английском языке.

Мы регулярно проводим вечера английской и американской песни, конкурсы инсценировок, которые не только расширяют словарный запас, но и формируют у детей коммуникативные навыки в процессе общения детей друг с другом при подготовке этих мероприятий.

Преподавание ведется на высоком уровне, профессионалами своего дела, высококвалифицированными преподавателями вузов и учителями школ республики Башкортостан и других регионов России, которые не только отлично владеют своим предметом, но и являются прекрасными организаторами и участниками всех внеурочных мероприятий. За эти годы в школах английского языка работали и продолжают работать профессор В.Ф.Аитов (г.Бирск), доценты В.Д.Швайко, который является директором американско-башкирском интерколледжа и координатором проекта Летнего лагеря, Д.В.Гареев, Г.В.Гелвановский, Р.Г.Хамидуллин, М.В.Хвесина (г.Уфа), учителя высшей категории Р.М.Нурмухаметова, Л.Ф.Гаврилова, М.Г.Коротченко (г.Кумертау), Яковлева О.Я. Им помогали носители языка, представители США, Великобритании, Австралии, Нигерии, Кении.

Кроме уроков английского языка в летней школе проводятся уроки искусства и танца, на которых дети не только знакомятся с культурой англо-говорящих стран, но и разучивают их танцы, изучают их символику, готовят костюмы.

Доброжелательность преподавателей и вожатых, раскованность детей, а также большой выбор средств обучения (оригинальная литература, компьютерные программы, аудио- и видеоматериалы) способствуют творческой атмосфере занятий и эффективному продвижению учащихся в освоении разговорной речи, аудирования, письма и чтения.

Смена заканчивается великолепным гала-концертом.

Сложившиеся добрые отношения, зародившаяся дружба не заканчиваются с окончанием лагеря. Возникла традиция: после завершения смен организуются встречи участников в Уфе, и снова – планы на будущее, обмен мнениями и впечатлениями, песни под гитару и пожелания встретиться на следующей школе английского языка.

Среди слушателей школ есть дети, приехавшие в Белорецк до 6 раз, пока они не окончили школу, так им здесь нравится. Есть еще одна традиция: по окончании школы дети пишут о своих впечатлениях, чему они здесь научились, что нового для себя открыли, что узнали и главное, сколько друзей завели.

В чем мы видим успех наших школ?

Во-первых, высококвалифицированные преподаватели подбирают по-настоящему интересный подросткам материал, который не затрагивается в школе.

Во-вторых, в пределах тематического пространства учитель использует широкий арсенал режимов работы (в парах, триадах, малых и больших группах).

В-третьих, язык, как таковой, перестает быть самоцелью, из цели он превращается в средство и выступает в своей естественной и самой основной роли – коммуникативной.

В-четвертых, удачно выбранные для обсуждения темы, позволяют объединить вокруг них интересный и информативный для подростков аутентичный материал: статьи из газет и журналов, комиксы, картинки, фотографии, песни, пословицы, аудио- и видеозаписи.

В-пятых, во время проведения школ английского языка удалось частично создать языковую среду, т.к. помимо русскоязычных преподавателей процесс обучения осуществляют носители языка.

В свое время в летней английской школе работали волонтеры Корпуса Мира: Кристофер Брукс, Александр Орланд, Венди Янгблад, Эрик Бернли, преподаватели из США и Великобритании Марк и Лиза Скотт, Филипп и Шайлоу Бенгс, Робин Браун, Майкл Смит, Барри Уоллес и многие другие.

Ю.Р.Валиева (г.Нью-Йорк)

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «VEDA»

Образовательный центр «VEDA» приобретает все большую популярность. Преподаватели ставят перед собой совершенно конкретную цель: обучить английскому языку детей, подростков и взрослых. Для самых маленьких действует Baby School (английский для дошкольников). Особое внимание уделяется тем, кто собирается сдавать ЕГЭ по английскому языку. Для таких слушателей предлагается специальный курс. Тем, кто выезжает за границу – отдохнуть, на временную работу или в командировку, – рекомендуют интенсивный курс разговорного языка; а также деловой английский.

Наряду с чисто прагматической целью преподаватели центра стараются привить своим воспитанникам любовь к английскому языку,

проводя занятия в условиях благоприятного психологического климата, когда в центре учебного процесса находится ученик. Это особо важно, когда мы имеем дело с обучением иностранному языку как средству получения и передачи различного рода информации.

На сегодняшний день мы практически ежеминутно получаем массу информации, в том числе и на английском языке. Каждый день к нам обращаются как к потенциальным покупателям того или иного товара или услуги, мы слушаем новости, узнаем об очередных катаклизмах. Сегодня, когда среди такого многообразия приходящей извне информации легко утонуть, даже не успев толком разглядеть ее, нужно учиться взвешивать, делать правильный выбор; следует учиться видеть главное и целенаправленно сортировать приходящую информацию.

Работа с детьми разного возраста показывает, насколько сильно окружение ребенка, а затем подростка, влияет на его развитие; какую большую роль в его жизни играет Учитель – учитель жизни; поэтому так важно научить его понимать, что его судьба – в его руках.

Сегодня своеобразным учителем для ребенка являются всевозможные источники информации: это книги, радио, телевидение, Интернет, сотовые виды связи, Skype и др., – доступ к которым свободен и открыт. Потому-то и важно научить ребенка ориентироваться в просторах поступающей извне информации, чтобы не заблудиться в ее лабиринтах.

Поэтому в наше время нам необходимы новые принципы и формы получения и освоения информации, поскольку очень часто из-за разобщенности различных областей знаний, их узкой специализации теряется общая идея, целостность и систематичность восприятия окружающего мира.

Перед современными педагогами стоит задача – превратить ученика из простого потребителя информации в активного соучастника учебного процесса, в котором учитель будет выступать в роли консультанта и помощника. Основным принципом воспитания, развития и формирования личности в условиях быстро меняющегося мира должен стать научный поиск и систематизация информации. Ученик должен научиться пропускать эту информацию через себя и затем с помощью учителя строить свою индивидуальную систему миропони-

мания. Научить учиться посредством переработки и отсеивания информации – вот одна из главных задач современного образования.

Однако нельзя забывать, что знания будут усвоены лишь тогда, когда будут применены на практике, когда пройдут процесс присвоения их учеником. Научить ребенка правильно воспользоваться полученной информацией – еще одна из сегодняшних задач. В данном случае речь идет об информационной компетенции школьников.

Так, в образовательном центре «VEDA» педагоги и воспитатели решают эту проблему следующим образом. Они создают условия для формирования информационной компетенции, которая предполагает наличие умения у детей добывать иноязычную информацию из современных источников, перерабатывать и использовать ее в целях самообразования. В частности, для этого проводятся мероприятия и викторины, которые строятся таким образом, чтобы ученик, попав в информационное поле, был способен сделать самостоятельный осознанный выбор источника информации, дать оценку и анализ этой информации, найти эффективное применение этой информации в своей деятельности.

К примеру, в простой игре, в которой у ребят стоит вопрос выбора определения для того или иного слова, ученику нужно решить сразу несколько задач. Во-первых, ему нужно быстро и своевременно обработать поступившую к нему извне информацию; во-вторых, сравнить варианты и отфильтровать лишние; в-третьих, сделать правильный выбор и доказать его правильность. При этом на следующем этапе игры ему уже потребуется применить полученную на предыдущем информацию.

Старшим участникам программы предлагаются задания, имеющие более высокий уровень сложности. Они уже привлекаются к тому, чтобы вместе с педагогами разрабатывать отдельные части вечерних событий или участвовать в полной их подготовке. Здесь им приходится непосредственно на практике применять всю полученную ранее иноязычную информацию.

Таким образом, ученик попадает в условия самостоятельного поиска, получения, обработки и применения на практике информации. При этом учитель выступает в роли консультанта и помощника, помогает создать для ученика условия сотворчества, тем самым, повышая мотивацию изучения английского языка. Атмосфера благоприят-

ного психологического климата, которая создается благодаря равно- партнерским отношениям между детьми и педагогом, способствует формированию и развитию информационной и самообразовательной компетенции.

В.П.Гарданова (г.Бирск)

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «VEDA»

В наше время человек, решивший изучать английский язык, имеет возможность выбирать: к его услугам разнообразные языковые курсы, центры подготовки, английские клубы и даже лингвистические академии, предлагаются разнообразные методы и подходы к обучению.

Хотелось бы поделиться опытом работы одного из таких заведений внешкольного обучения иностранным языкам – образовательном центре «VEDA» (организаторы А.В.Аитов и Ю.Р.Валиева), в котором все занятия построены как уроки общения.

Итак, наиболее популярным в настоящее время во всем мире является коммуникативный метод обучения, который, как следует из его названия, направлен на практику общения. Можно сказать, что этот метод стоит на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик. Он родился в Великобритании, когда английский стал приобретать статус международного языка и появилась потребность немедленного практического применения учащимися приобретаемых знаний.

В качестве основного приема используется имитация "животрепещущих" ситуаций из реальной жизни с целью вызвать мотивацию к говорению, благодаря чему преодолевается языковой барьер, знания из "пассива" переходят в "актив", обретается желанная свобода общения. Большую часть времени на уроках занимает устная речь (хотя чтению и письму также уделяется внимание), при этом учителя меньше говорят и больше слушают, лишь направляя деятельность студентов.

Итак, да здравствует коммуникативный метод? Это не совсем так. Ему часто не хватает той глубины знания языка и особенно письменной речи, которая достигается другими методами. Поэтому целесообразно применение смешанных методик, но в качестве основной

взята коммуникативная. Современный коммуникативный метод как раз и представляет собой гармоничное сочетание хорошо зарекомендовавших себя учебных методов.

В нашем центре комплексный сознательно-коммуникативный метод обучения позволяет детям преодолеть языковой барьер и в кратчайшие сроки овладеть практическими навыками и умениями во всех видах речевой деятельности: аудировании (восприятие речи на слух), говорении, чтении и письме. В процессе развития речевой компетенции осуществляется полноценный процесс овладения всеми аспектами английского языка, а именно лексикой, фонетикой, грамматикой.

Для учащихся, изучающих язык уже не первый год и знающих очень многое в теории, – это замечательный шанс использовать свои знания на практике, а для тех, кто делает свои первые шаги в английском языке, – это единственный путь принять верное решение и изучать английский язык методически грамотно, по-английски качественно.

Мы преподаватели образовательного центра «VEDA», считаем, что одним из основных принципов данного метода является качественное усвоение материала. Только после прочного запоминания, усвоения пройденного материала каждого занятия осуществляется переход к новой теме, которая изучается на основе и в сравнении с предыдущей тематикой. Таким образом, знания учащихся напоминают пирамиду, которая растет и приобретает совершенные формы к концу обучения.

В зависимости от выбранного курса обучения и возрастной группы учащихся, предлагается следующая интенсивность занятий для учащихся: 2 раза в неделю по 2 академических часа для учащихся школьного и младшего школьного возраста, 3 раза в неделю по 2 академических часа – для взрослых групп.

Так как язык – это, прежде всего, средство общения, то и обучение языку происходит в общении – в диалогах, ролевых играх, моделируемых реальных жизненных ситуациях, что возможно только при наличии собеседника и лучше не одного, а как минимум 4 – 5. В нашем центре оптимально сочетаются групповой принцип обучения с индивидуальным подходом. Несмотря на то, что обучение проводится в группах, количество учащихся в каждой группе строго ограничено

(максимум 6 – 7 человек), и это позволяет преподавателю, занимаясь с группой, уделить каждому учащемуся должное внимание на любом из этапов урока.

Обязательным условием при обучении английскому языку в образовательном центре "VEDA" является комплексный подход к обучению, т.е. подход, позволяющий планомерно, на каждом занятии заниматься всеми аспектами языка: говорением, аудированием, чтением и письмом, а также практической отработкой грамматики, орфографии и фонетики. Безусловно, это дает свои плоды – учащиеся нашего центра уже с первых уроков учатся говорить и писать грамматически правильно, овладевая значительным словарным запасом и практическими умениями восприятия речи на слух.

Применение комплексного подхода к обучению иностранному языку позволяет превратить занятия английским языком в увлекательный, активный, а главное, качественный процесс обучения, приносящий не только огромное удовольствие учащимся нашего центра, но и отличные практические умения и навыки использования английского языка в реальных жизненных ситуациях.

Более подробно о работе центра можно узнать на сайте www.veda-ec.ru.

Секция 5. ВОПРОСЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Ю.В. Гориунов (г.Бирск)

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ БИРГСПА

Разработанный факультетом иностранных языков и утвержденный в установленном порядке учебный план и рабочие учебные планы предусматривают подготовку выпускников по направлению «Иностранный язык» по нескольким специальностям и специализациям и включают ряд дисциплин национально-регионального компонента (НРК, вузовский компонент) по всем блокам: блоку общегуманитарных и социально-экономических дисциплин (ГСЭ), блоку общих математических и естественнонаучных дисциплин (ЕН), блоку общепрофессиональных дисциплин (ОПД) и блоку дисциплин предметной подготовки (ДПП). Дисциплины последнего блока представляют для нас особый интерес и имеют особую значимость, так как блок включает такие дисциплины НРК, как Культура США и Канады, Культура Республики Башкортостан, Культура Австралии, Коррективный курс фонетики, Общественно-политическая лексика.

Если подходить к анализу НРК с культурологических позиций и рассматривать НРК прежде всего как **национально-культурный компонент**, непосредственно отражающий национально культурную специфику Республики Башкортостан (т.е. географическую, демографическую, социальную, экономическую, этническую, историческую, и культурную специфику региона), то в список культурологических дисциплин, описывающих специфику региона, попадет, помимо спецкурса «Культура Республики Башкортостан», читаемого специалистами кафедры английской филологии, дисциплина, не охваченная рубрикой «НРК (вузовский компонент)», а именно дисциплина «История и этнография РБ», читаемая на факультете кафедрой Отечественной истории по всем учебным планам в разделе ГСЭ.В.4.

Понимая НРК как культурологический феномен, ограничимся рассмотрением его форм и проявлений в учебно-воспитательном процессе, представим анализ методического сопровождения спецкурса

«Культура Республики Башкортостан» и его воспитательного потенциала, охарактеризуем результаты учебно-методической работы по внедрению НРК в практику преподавания иностранного языка (далее – ИЯ) в школе и вузе.

В действующих программах по ИЯ для школ РФ культурологический подход рассматривается как процесс двусторонний, а именно как диалог двух культур. Составители отмечают необходимость интегрировать в учебно-воспитательный процесс по ИЯ иноязычную культуру и культуру своей страны, включающей при этом федеральный и региональный компоненты. Однако целенаправленная подготовка школьника к передаче своей родной культуры средствами изучаемого ИЯ в школьных учебниках, за редким исключением, не предусмотрена. Поэтому одной из важных задач учителей-практиков и методистов является такое обновление содержания обучения ИЯ, которое бы действительно обеспечивало диалог культур. Решение задачи осложнено отсутствием аутентичных текстов на региональном материале. Возникла необходимость готовить студентов – будущих учителей – к реализации НРК и РК содержания учебного предмета «ИЯ» на основе формирования у них прочной социокультурной компетенции.

Для решения этой задачи на факультете разработана определенная система, предусматривающая анализ проблем НРК, способов и критериев отбора регионального содержания предмета ИЯ в курсе методики преподавания ИЯ и практике устной и письменной речи, предусматривающая научную разработку проблем НРК в курсовых и дипломных работах (ВКР), чтение спецкурса «Культура Республики Башкортостан».

Изучение культуры родного края входит составной частью в изучаемые на младших курсах разговорные темы «Еда», «Город и городские достопримечательности», «География», «Времена года», «Учеба», «Спорт», «Здоровье», «Отдых и развлечения», «Проблемы экологии», «Живопись» и др. На старших курсах обсуждаются темы «Семья», «Традиционные семейные ценности», «Межэтнические браки», «Двуязычие в семье», «Опыт старшего поколения», «Проблемы молодежи» с привлечением местного, т.е. регионального, материала, с обращением к традициям, быту, жизненному опыту, фольклору башкир-

ского, татарского, марийского, удмуртского и других народов, населяющих республику.

Реализация потенциала НРК не видится успешной без внедрения в учебно-воспитательный процесс таких современных технологий, как проектная технология, технология исследования, технологии создания «языкового портфеля» и портфолио, информационно-коммуникационные технологии. Они обладают рядом неоспоримых преимуществ и достоинств, к которым можно отнести развитие всех навыков речевой деятельности на иностранном языке, повышение мотивации к дальнейшему изучению языка, высокий воспитательный и развивающий потенциал, и, в конечном итоге, формирование коммуникативной компетенции у обучаемых. Данные технологии эффективно служат комплексной реализации основных подходов к обучению иностранным языкам: личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного. Особенно популярны у студентов задания в русле проектной методики. В 2007 на региональный смотр-конкурс, посвященный 450-летию добровольного присоединения Башкирии к России, факультет представил два студенческих проекта, выполненных на региональном материале, которые получили Сертификаты Отличия.

Особая значимость в контексте использования НРК в учебно-воспитательном процессе принадлежит дисциплине «Культура Республики Башкортостан», которая на факультете иностранных языков читается как спецкурс социокультурного и лингвистического характера в рамках учебного плана для подготовки специалистов - учителей средней школы по иностранным языкам (5 лет обучения). Курс читается в 8 семестре на английском языке. Он запланирован также и в новом учебном плане по подготовке бакалавров педагогики по профилю «иностраный язык».

Главной целью дисциплины «Культура Республики Башкортостан» является комплексное рассмотрение и изучение культуры Башкортостана как социокультурной дисциплины. Программа спецкурса, отражающая содержание дисциплины, включает лекционный курс (6 лекций), 9 семинарских занятий и 3 часа для контроля самостоятельной работы студентов. Курс завершается зачетом. Обязательным компонентом работы над дисциплиной является формирование банка

знаний, реалий и терминов по данным темам, планирование и презентация урока с использованием мультимедийных средств.

Воспитательный аспект дисциплины заключается наряду с изучением фактического материала в формировании у студентов уважительного отношения к родной стране и малой Родине. Такое отношение является неотъемлемой частью формирования социокультурной компетенции, так как делает возможным осуществлять диалог культур.

Для реализации воспитательных целей необходимо использовать как содержательные, так и организационные возможности. На каждом занятии рекомендуется выявлять конкретные пути реализации данного аспекта. Так, например, при изучении жизнедеятельности и творчества выдающихся деятелей Башкортостана, внесших заметный вклад в развитие науки, культуры и искусства, внимание привлекается к нравственным качествам личности, определяется роль этих качеств в жизни данной личности, а впоследствии - роль данной личности в жизни Башкортостана. Требуется выделять наличие таких качеств, как идейная убежденность, патриотизм, гуманность, ответственность, а также культивировать положительное отношение к названным характеристикам.

На семинарах студенты выступают с докладами и сообщениями по биографии и творчеству выдающихся просветителей прошлого и современных ученых Башкортостана, известных за пределами республики, таких, как Мифтахетдин Акмулла, Мухаметсалим Уметбаев, Шаехзада Бабич, Заки Валиди Тоган, Джалил Киекбаев, Эрнст Мулдашев (Семинар 3: *Enlightenment. Bashkir Enlighteners and Scholars*). Аналогичная работа проводится по персоналиям выдающихся писателей и поэтов: Мажита Гафури, Зайнаб Бишевой, Хадии Давлетшиной, Мустая Карима (Семинар 4: *Bashkir Writers*). На семинаре, посвященном музыкальной культуре, разбирается творчество композиторов Хусаина Ахметова, Газиза Альмухаметова, Рауфа Муртазина, Рафика Салманова (Семинар 6: *Prominent Bashkir composers*). На семинаре по живописи представлено творчество художников Бориса Домашникова, Александра Бурзянцева, Адии Ситдиковой, Александра Заярнюка, Касима Давлекильдеева и др. Речь также идет о картинной галерее при БирГСПА и ее роли как сокровищницы живописного творчества башкирских художников. (Семинар 7: *Bashkir Painters*).

Тематический план лекционных занятий включает 6 тем: 1) Географическое положение. Растительный и животный мир. Материальная культура башкир; 2) Система школьного и высшего образования; 3) Видные башкирские просветители; 4) Культурное наследие. Национальный герой Башкортостана Салават Юлаев; 5) Культурная жизнь. Музыка. Балет. Театр; 6) Культурная жизнь. Живопись. Музеи.

Приветствуется выполнение творческих проектов. Презентация проектов (в форме открытых занятий) на тему «Моя малая Родина» имеет место по окончании курса. На открытое занятие приглашаем студентов младших курсов, которые участвуют в оценивании проектов. Популярны проекты, посвященные родным городам студентов: Бирску, Благовещенску, Гуймазам, Октябрьскому, Дюртюлям, Нефтекамску, Янаулу, а также знатым людям районов и районных центров: Бураево, Аскино, Караидель.

Дисциплина «Культура Республики Башкортостан» хорошо оснащена методически. В учебном процессе интенсивно и плодотворно используются два пособия, разработанные на кафедрах факультета: *This is Bashkortostan (Это Башкортостан)*, изданное в Великобритании издательством Макмиллан в 2006 (составители Г.М.Нуриахметов, Е.А.Бобкова) и *Focus on Bashkortostan. Страноведение. Башкортостан.* - Бирск: БирГСПА, 2007 (составители Ю.В.Горшунов, В.М.Горшунова). Вторая работа была представлена для участия в Конкурсе Фонда развития отечественного образования на лучшую научную книгу 2007 года в номинации «Иностранные языки» и стала лауреатом конкурса. Пособие содержит тексты лекций на английском языке по страноведению Башкортостана, составленные на основе актуальных материалов и дающие представление о некоторых аспектах жизни современного Башкортостана, его истории, особенностях географического положения, экономическом развитии, системе образования, обычаях и традициях, культуре и искусстве. Авторы дают краткое по необходимости освещение курса страноведения и включают в пособие только те тексты лекций, которые позволили выгодно представить современный Башкортостан в канун отмечаемого в 2007 году 450-летия добровольного вхождения Башкирии в состав России. Предлагаемый курс лекций состоит из введения, 9 крупных разделов (блоков), глоссария к каждой теме блока, списка рекомендуемых для докладов и сообщений тем, списка использованной лите-

ратуры. Предлагаемые темы презентаций, докладов и сообщений представлены ниже:

- История моей деревни (города). History of My Home Village (Home Town);

- За околицей моей деревни. Деревня и ее окрестности. My Home Village (Home Town) Environs;

- Местные легенды. My Home Village Legends;

- Ритуалы и обычаи моей деревни. Rites and Customs of My Home Village;

- Народная медицина. Bashkir Folk Medicine;

- Башкирские народные инструменты. Bashkir Folk Musical Instruments (kurai, domra, etc);

- Башкирская кухня. Bashkir Traditional Food;

- Национальный костюм. Bashkir National Dress;

- Башкирский эпос. Bashkir Epos;

- Башкирские просветители. Bashkir Enlighteners;

- Заки Валиди: зигзаги судьбы. Zeki Velidi: Zigzags of Fate (1890-1970);

- Государственные символы РБ. State Symbols of the Republic of Bashkortostan;

- Картинная галерея при БирГСПА и ее художественный фонд. Picture Gallery at Birsk State Social-Pedagogical Academy and Its Valuables.

НРК стал предметом интенсивного научного изучения и разработки на кафедрах факультета, начиная с 2001 года, когда темы по НРК были впервые включены в тематику курсовых и дипломных работ студентов и вышло в свет учебно-методическое пособие за авторством Г.М.Нуриахметова и Е.А.Бобковой *My Homeland is Bashkortostan* (Бирск, 2001). Инициатором изучения темы и проблем НРК выступил профессор Г.М.Нуриахметов. В его активе имеется ряд значительных культурологических работ, написанных индивидуально и в соавторстве, например, учебное справочное пособие *Language and Culture in Proverbs and Sayings. Язык и культура в пословицах и поговорках.* - Бирск, БирГПИ, 2001 (в соавторстве с С.В.Салиным), *Башкирско-русско-английский словарь пословиц и поговорок.* – Уфа, 2002, *Башкирские, русские и английские пословицы и поговорки.* –

Уфа, 2002 (оба словаря в соавторстве с Д.И.Хазбуллиной), статьи «Государственные символы Республики Башкортостан в школьном курсе английского языка» в журнале «Учитель Башкортостана», «A Son of the Fatherland») о народном поэте Мустае Кариме в журнале «Ватандаш» и ряд др.

Проблемами НРК занимались также преподаватели факультета А.А.Андреева, Н.А.Яценко, Е.А.Кудисова, О.В.Павлова, Л.А.Габбасова, Л.Г.Муллаянова и др. За это время было успешно защищено около десятка дипломных работ и выпускных квалификационных работ, разрабатывающих разные аспекты проблемы, и вышло несколько студенческих статей. Одной из первых была дипломная работа 2003 года студентки Захариной Гульнары на тему «Военно-патриотическое воспитание школьников в процессе обучения английскому языку в сотрудничестве» (научный руководитель к.п.н., профессор Г.М.Нуриахметов), в которой был широко использован краеведческий материал. В то же время студентка Нигаматуллина Айгуль под научным руководством профессора Г.М.Нуриахметова работала над темой «Национально-региональный компонент культурологического содержания иностранного языка как учебного предмета». Пять лет спустя эту тему на новом материале разработала студентка Нургалиева Зарина. В 2008 году были защищены на «отлично» две работы, посвященные исследованию НРК: «Национально-региональный компонент культурологического содержания ИЯ как учебного предмета» (исполнитель – Нургалиева Зарина) и «Проектные технологии в обучении иностранным языкам» (на региональном материале), которая была выполнена Галимзяновой Гульназ (научный руководитель профессор Г.М.Нуриахметов). Обе работы были награждены Дипломами за участие во Всероссийском конкурсе студенческих работ по теории и методике обучения иностранным языкам, организованным Министерством образования и науки РФ и Федеральным агентством по образованию в апреле 2008 на базе Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

В 2009 году на материале НРК были защищены две ВКР: одна на тему «Роль и место родной культуры в формировании и развитии иноязычной социокультурной компетенции учащихся» (исполнитель - студентка Фаридонова Альфиза, научный руководитель профессор Г.М.Нуриахметов), другая на тему «Национально-региональный ком-

понент содержания социокультурной компетенции в процессе обучения английскому языку» (исполнитель - студентка Галямова Айгуль, научный руководитель профессор В.Ф.Аитов). В 2010 году тему «Народные сказки в обучении иностранному языку» разработала в своей ВКР Фараева Эльза (научный руководитель профессор Г.М.Нуриахметов).

Таким образом, на факультете иностранных языков уделяется значительное внимание месту и роли национально–регионального компонента в учебно-воспитательном процессе, как в учебное, так и во внеаудиторное время, в научно-исследовательской работе, а также во время педагогической практики. Работа в этом направлении, несомненно, будет продолжена. НРК – перспективная составляющая нового учебного плана по подготовке бакалавров педагогики по профилю «иностраный язык», где по выбору студента предусмотрено также изучение дисциплин «История Республики Башкортостан», «Этнография народов Республики Башкортостан».

Работа с НРК интересна и познавательна и обладает большим воспитательным потенциалом.

Л.И.Шерстова (г.Якутск)

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Целью данной статьи является изложение концепции преемственности при обучении иностранному языку.

Учебный процесс является сложным единством деятельности учителя и учащихся. Эта деятельность направлена на достижение определенных целей посредством адекватных этим целям содержания, методов и приемов обучения.

Преемственность целей обучения проявляется в том, что последующие цели исходят из уже реализованных предшествующих. В результате этого достигается конечная цель.

Основными принципами, которыми следует руководствоваться в данном вопросе, являются, на наш взгляд, следующие:

1. Принцип взаимосвязанности элементов учебного материала, т.е. соблюдение преемственности тематического материала внутри и между этапами обучения и использование приемов тематического расширения учебного материала.

Например, тема «День студента» продолжает тему «День школьника» и может быть расширен за счет привлечения страноведческого материала.

2. Принцип посильности учебного материала. Этот принцип означает организацию учебного материала в виде градуированной по трудности серии шагов с постоянным усложнением учебного материала в виде градуированной по трудности серии шагов с постоянным усложнением учебного материала, постепенным укрупнением дидактических единиц.

3. Принцип адаптации абитуриентов в условиях вуза. При этом необходимо исходить из анализа сферы речевого общения на предшествующем этапе, которая включает в себя как языковый и речевой материал, так и наличие знаний, навыков и умений обучающихся. Изучение сферы речевого общения является основой индивидуализации обучения и применения соответствующих приемов работы со студентами, практически владеющих языком в разных степенях.

Опыт работы показывает, что именно правильная организация учебной деятельности в зависимости от индивидуального речевого опыта позволяет слабым студентам постепенно восстановить забытый для них материал, а сильным студентам освоить значительный объем нового материала.

Если сравнить школьные и вузовские цели и предположить, что первые из них достигнуты, то уже в ходе коррективного курса предполагается применение на практике полученных в школе знаний, навыков и умений для свободного чтения литературы общенаучного характера. Однако тот уровень знаний, на который мы могли бы опираться для реализации целей вузовского курса, обычно не обеспечивается школой. Это проявляется, например, в недостаточном объеме лексических и грамматических знаний и в низком уровне навыков и умений изучающего чтения. Отсюда следует, что вузовский курс должен быть построен так, чтобы были компенсированы нереализованные цели школьного курса. Преемственность содержания обучения в плане учебного материала состоит в том, что в качестве модели обучения используется отобранный минимум фонетических, лексических и грамматических средств, вузовские и школьные словари-минимумы, тексты общенаучного характера, лексику школьных учебников.

Что касается методов обучения, то если в школе используется современный активный метод, то в условиях неязыкового вуза мы используем сознательно-сопоставительный метод обучения.

В школьном методе обучения доминируют приемы, обеспечивающие овладение иностранным языком на основе устно-речевых упражнений, а в сознательно-сопоставительном методе основными приемами являются приемы обучения чтению. А приемы обучения говорению являются вспомогательными.

Абитуриенты приходят в вуз с желанием научиться говорить, поэтому надо поддерживать это желание разнообразными приемами обучения устной речи на каждом занятии. Следовательно, развитие навыков устной речи, как наиболее мотивирующего вида речевой деятельности, должно занимать особое место в системе обучения.

В плане методической организации преемственности обучения следует рассматривать учебный материал и учебную деятельность студентов. Под учебным материалом мы понимаем лексику школьных учебников, которая представляет собой основной дидактический материал в школьном курсе. Как известно, у большинства абитуриентов неязыковых вузов низкий уровень знания лексики, а это влияет на качество чтения, на понимание прочитанного, на извлечение полной информации из текста, хотя при этом абитуриенты достаточно хорошо могут понять общее содержание. Отсюда вытекает необходимость этапа корректирующего обучения и дополнения школьного курса с целью восстановления несформированных языковых знаний, навыков и умений, что дает возможность осуществить преемственность между школой и вузом.

Исходя из задач вузовского курса, необходимо использовать методы проблемного обучения. Эти методы и приемы стимулируют студентов к анализу проблемных заданий на уроке при работе с текстом на уровне слов, словосочетаний и предложений. Например, задания на догадку значения слова, разгадку дефиниций, словообразования, завершение предложения, извлечение смысла текста, поиск ключевых слов и другие.

Студент при работе с текстом должен продумать план своих действий, прочитать текст, проанализировать трудности текста, стараться понять его основное содержание, по абзацам выделить основные мысли, построить план-схему текста. Приемы проблемного обучения

способствуют решению не только практических, но и образовательных задач.

Принцип преемственности, однако, ни в коей мере не исключает критического анализа как школьной, так и вузовской методики с целью ее дальнейшего совершенствования. Такой анализ особенно важен на переходном этапе от школы к вузу. Преподавателям вуза необходимо изучать языковую программу школы и ее методику. Мы должны выявлять хорошо усвоенный материал и проводить обучение на его основе.

Совершенствование процесса преподавания иностранных языков будет более действенным, если вопросы методики будут решаться в тесном сотрудничестве преподавателей школы и вуза.

Следует наметить конкретные задачи построения коррективного курса в соответствии с основными принципами преемственности в организации учебного материала и учебной деятельности абитуриентов. Это позволит обеспечить исходную сферу речевого общения абитуриентов для реализации поэтапных целей основного курса обучения иностранным языкам.

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

СПЕЦИФИКА ПРОДУКТИВНО-ЦЕННОСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК БАЗОВОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Реформирование и модернизация высшего профессионального образования на сегодняшний день связаны с разработкой наиболее адекватных потребностям современного общества образовательных концепций. Что касается профессионального иноязычного образования, то оно, в свою очередь, также претерпевает концептуальную трансформацию, обусловленную необходимостью усовершенствования методологической основы учебно-воспитательного процесса. В этом формате продуктивный подход к профессиональному иноязычному образованию выступает конструктивным средством реализации современных направлений в совершенствовании организации обучения ИЯ в вузе.

С учетом этих положений обозначим основополагающие концептуальные аспекты продуктивного подхода, определяющие общую направленность учебно-воспитательной системы обучения ИЯ в вузе. Остановимся на содержании понятия продуктивного подхода. В нашем понимании *подход в области профессионального иноязычного образования представляет собой целостную лингводидактическую систему, которая служит полноценной основой построения современной модели обучения иностранному языку в вузе с помощью эффективных приёмов обучения, встроенных в систему инновационных лингводидактических технологий, направленных не только на реализацию узко-прагматических целей обучения ИЯ, но и формирующих гармоничную, полноценную личность обучаемого, ориентированную на освоение и совершенствование своей будущей профессиональной деятельности.*

Одной из главных стратегических целей продуктивного подхода является развитие продуктивной иноязычной образовательной деятельности обучаемого, что обусловлено созданием соответствующей образовательной среды и учебной ситуации, способствующих раскрытию основных потенциально значимых качеств личности изучающего ИЯ, способствовать развитию продуктивного мышления и активной образовательной позиции обучаемого «Я – учёный».

Несомненную значимость в этом смысле приобретает вопрос определения и конкретизации основополагающих признаков и специфики такого рода образовательной среды, которую в контексте продуктивного подхода мы обозначаем как «продуктивно-ценностная иноязычная образовательная среда».

На решение данного вопроса, на наш взгляд, влияют два ключевых фактора: понимание продуктивной иноязычной образовательной деятельности как ключевой лингводидактической категории продуктивного подхода и рассмотрение личности изучающего ИЯ с точки зрения культурно-ценностной парадигмы, в рамках которой личность определяется как носитель/представитель определённой культурно-ценностной системы.

Характеризуя продуктивно-ценностную иноязычную образовательную среду с точки зрения факторов развития продуктивной иноязычной образовательной деятельности, следует также подчеркнуть её продуктивно-ориентированный характер (создание учебной ситуа-

ции и смысловой установки личности на созидание и творчество) и направленность на развитие познавательного потенциала обучаемого с опорой на его автономную учебно-познавательную деятельность.

В этой связи мы выделяем следующие признаки продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды, которые наиболее полно отражают общую методологическую направленность иноязычного учебно-познавательного процесса в рамках продуктивного подхода: аутентичность, направленность на творческую продукцию (на преобразование, созидание, конструирование), открытость рефлексивной самооценке, событийность (сопереживание ситуации субъектами педагогического процесса), открытость всех аспектов учебного процесса как условие принятия изучающим ИЯ ответственных решений в ходе изучения ИЯ, и самоопределение обучаемого.

При этом свобода творческого созидания обеспечивается в процессе познавательной активности изучающего ИЯ и способностью личности выступать для себя одновременно в качестве субъекта и в качестве объекта данной учебной деятельности, то есть способностью к самостоятельному управлению своей учебно-познавательной деятельностью, «умением учить себя». В основе данной способности лежит механизм рефлексивной саморегуляции и самооценки, который позволяет отражать свой опыт учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания и образовывая на этой основе индивидуальный учебный опыт [1].

Культурно-ценностный аспект продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды выражается в том, что изучение ИЯ теснейшим образом связано с постижением иноязычной культуры. Культура, также как и принятая в обществе система ценностей, естественным образом отображается в языке. Иноязычная культура постигается через изучение самого языка, что имеет выражение в культуроведческом и лингвокультуроведческом аспектах лингводидактики.

Бесспорно, что эти аспекты изучения языка являются весьма важными компонентами методики обучения ИЯ в смысле сравнительно-сопоставительного анализа двух или нескольких культурно-ценностных реалий. Объекты их изучения представлены в различных формах лингвокультурного продукта, с которыми сталкивается изучающий ИЯ. В качестве основных можно назвать элементы культуры,

отраженные в системе ценностных представлений, особенностях менталитета, а также представленные в нравах, традициях, обычаях, поведении, атрибутах образа жизни.

С целью корректного проектирования продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды, необходимо осознавать тот факт, что хотя любая культурная среда сама по себе представляет собой порождение коллективной жизнедеятельности людей, ее практическими творцами и исполнителями являются отдельные личности. Человек по отношению к культурной среде выступает как её «продукт», введенный в ее нормы и ценности и этику взаимодействия с другими субъектами в ходе своей инкультурации и социализации. Этот результат достигается в процессе воспитания и обучения, в ходе контактов со своим социальным окружением, получая различную учебную информацию, осмысливая художественные образы и нравственные коллизии в произведениях литературы и искусства и т.п. Эти факторы прямо или опосредованно работают на формирование системы ценности личности, социально и культурно адекватной обществу ее проживания, и на постоянную корректировку параметров этой адекватности на протяжении всей жизни человека.

Отсюда следует, что учебно-воспитательная деятельность в рамках определённого культурного социума обусловлена вынесением вовне ее образовательных продуктов, главным из которых становится сам человек, та личность, формированию которой подчиняется вся логика целостного учебно-воспитательного процесса.

Соответственно, осуществление учебно-воспитательного процесса в рамках профессионального иноязычного образования должно иметь продуктивно-созидательный выход в виде иноязычных речевых продуктов, характерных отечественным образовательным реалиям. При этом цель изучения ИЯ не должна быть связана, к примеру, с насаждением модели поведения индивидов в стране изучаемого языка как объективно-показательное, так как в ракурсе процесса инкультурации происходит не просто столкновение двух личностных начал, а прежде всего систем ценностей, смыслов жизни, норм, вырабатываемых и закрепляемых родной культурой.

Следовательно, специфика продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды заключается в её подчинённости концептуальной основе продуктивного подхода к профессиональному ино-

язычному образованию как средству моделирования целостной развивающей учебно-воспитательной системы, которая наряду со своей практико-ориентированной направленностью также выступает регулятивно-функциональным фактором идейного и нравственного вектора в сфере иноязычного профессионального образования.

В силу этого учебно-педагогическая система, обусловленная развитием продуктивно-ценностной иноязычной образовательной среды, усиливает регулятивно-воспитательную функцию процесса обучения ИЯ в вузе, а следовательно, способствует формированию целостной гармонично-развитой личности будущего специалиста.

Использованная литература:

1. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодеятельности // Вопросы психологии. -1986.-№4.-С.101-108.

К.Н.Борисова (г.Бирск)

**К ВОПРОСУ О ЧТЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ
НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ВИЗУАЛЬНОЙ
СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ**

Как известно, обучение чтению специальных текстов на неязыковых факультетах педагогического вуза представляет собой сложный психолого-педагогический процесс. Существуют различные подходы к решению этого вопроса, где чтение представляется как перцептивная и мыслительная деятельность. Как показывает практика, такой познавательный инструмент, как профессионально-ориентированное чтение, используется недостаточно эффективно. Это связано со многими объективными и субъективными причинами.

В вузы нередко поступают выпускники со слабой языковой подготовкой. После школы им сложно принять новый стиль, в котором проходит учебная деятельность в вузе. На первых этапах обучения чтение текстов, связанных с будущей профессией, малопривлекательно для них.

Встречаются студенты, которые уделяют достаточно времени и усилий на изучение иностранного языка, но отсутствие быстрого положительного результата снижает их мотивацию. Считая себя «неспособными к языку», они недооценивают возможности самосовершенствования и самостоятельной работы. Часть таких обучающихся

склонна рассматривать иностранный язык как предмет, не являющийся специализацией.

Данный контингент составляет значительную долю студенческой аудитории, для которой сложными формами занятий по иностранному языку являются чтение, перевод и пересказ текста и вопросы, проверяющие его понимание.

Лишь часть учебной литературы для изучения языка на первом и втором курсах неязыковых специальностей педагогических вузов способна решить ситуацию. С использованием традиционных средств обучения иностранному языку, где ставятся задачи научить студентов читать и понимать литературу по специальности и выработать у них технику адекватного перевода текстов профессиональной направленности, связаны некоторые трудности. Пособия часто предназначены для классического университета, программный уровень студентов педагогического вуза превышен, тексты перегружены английской грамматикой и лексикой, неадекватными возможностям студентов, объём текстов настолько велик, что затрудняет аудиторную и самостоятельную работу.

Силами кафедры иностранных языков БирГСПА составлены, изданы и активно используются в работе серии сборников специальных текстов для различных факультетов. Безусловно, требуется постоянное обновление материала данных пособий в соответствии с современными требованиями.

Данные обстоятельства порождают вопросы:

– каким должен быть современный учебный текст, предназначенный для студентов неязыковых специальностей?

– какие средства в настоящее время могут быть использованы для обучения чтению и переводу иноязычной научной литературы в педагогическом вузе на неязыковых факультетах?

Мы согласны с мнением Л.А.Ермаковой, которая считает, что учебные тексты должны отвечать следующим требованиям.

1. Познавательная ценность. Неотрывна от специфики чтения, имеющей целью получить новую информацию.

2. Научность содержания. Связана с научной ценностью текста.

3. Доступность изложения. Должна соответствовать интересам, потребностям и возрасту студентов [3].

В ряде учебников реализуются лишь первый и второй пункты. Кроме того, материал изданий стремительно устаревает. Современные студенты предпочитают получать информацию из новых источников (электронные книги, различные форумы, конференции и чаты в глобальной сети Интернет, SMS-сообщения и прочее).

В документе 2003 года «Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации» подчёркивается, что открытость современного российского общества порождает потребность в академической мобильности специалистов, свободно владеющих иностранными языками [6], что приобретает особую значимость для исследования возможностей профессионально-ориентированной среды, в которой оказывается студент.

Эта среда «как педагогический феномен представляет собой развивающийся пространственно-временной континуум, который аккумулирует целенаправленно создаваемые и спонтанно возникающие условия взаимодействия субъективного мира развивающейся личности и объективного мира высшей школы» [1].

В качестве адекватного средства развития мотивации учебной деятельности студентов возможно внедрить систему «Визуальная среда обучения» (далее ВСО), рассматриваемую как информационная среда, понятие которой введено учеными Института Продуктивного обучения РАО: «Информационная среда – это система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения» [2].

В этом плане под ВСО, как частном варианте такой системы, понимается «совокупность условий обучения, в которых акцент ставится на использование и развитие визуального мышления», предполагающие наличие как традиционно наглядных, так и специальных средств и приемов, позволяющих активизировать работу зрения.

Это становится возможным, если активно использовать и развивать визуальное мышление в процессе обучения, определяемое В.П.Зинченко как «человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [4].

В связи с бурным распространением компьютерных технологий на первый план в процессе обучения выводится визуализация учебного материала, понимаемая здесь как представление, структурирование и оформление учебных знаний, основанное на различных способах предъявления информации (текст-рисунок-формула) и взаимосвязей между ними, приводящих к активному использованию умозрительных возможностей и эмоционально-ментального реагирования студентов.

Формирование навыков чтения литературы по специальности на иностранном языке связано с усвоением специальной терминологии как на уже известном предметном знании, так и при получении новых сведений, знакомстве с грамматическими и лексическими конструкциями. Без прочного овладения определённой лексики невозможно быстрое восприятие и понимание иноязычного текста. Соответственно, встает вопрос лексического минимума, обеспечивающего спонтанное понимание научной литературы.

Каждый преподаватель знает: для успешного приобретения навыков перевода текстов, включающих профессиональную терминологию, необходим запас упражнений, т.е. «не только то, что связано с тренировкой, но и любая форма взаимодействия учителя и учащихся», причём «нужно иметь не одно, а много упражнений, ...одно упражнение должно подготавливать другое, а это другое – учитывать материал, отработанный в предыдущих...». В любой системе упражнений их «взаимосвязь и последовательность... определяется теоретическими положениями. Это означает, что система упражнений подчиняется одной из методических концепций и вне неё не может существовать» [5].

Таким образом, перед нами стоит задача составления системы упражнений в ВСО, которую составляют визуальные задачи типа «Посмотрите и...», «Тренажер», «Выберите ответ», «Тест», слайд-фильмы, визуальные практикумы и так далее. Необходимо их объединение в тематические коллекции, что способствовало бы формированию у студентов умений и навыков говорения, чтения и письма на профессионально ориентированном материале, активизировало познавательные потребности обучающихся, усиливало их мотивацию учебной деятельности, связанной с будущей профессией, и использовалось бы преподавателями на семинарских и практических занятиях.

Система призвана привлечь внимание студентов к содержанию учебного материала, накапливать ими опыт перевода в ходе визуальных наблюдений, формировать навыки следования полученным наставлениям, при постепенном уменьшении оказываемой им внешней помощи.

Осваиваемые приемы передачи учебных знаний могут быть положены в основу методики обучения, используемой выпускниками педагогического вуза в их профессиональной деятельности. Применение визуальных средств обучения может пробудить у будущих учителей интерес к овладению информацией профессионально-методического содержания, представляемой на бумажных носителях и сайтах Интернета. Чтение иноязычной литературы по специальности позволит им не только повысить свой профессиональный уровень, но и приобщиться к педагогическим исследованиям, расширить диапазон работы в образовательных учебных заведениях в виде проведения занятий элективных курсов на иностранном языке.

Использованная литература:

1. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: на материале проектирования образовательной среды медицинского университета: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.08 /Артюхина Александра Ивановна. – Волгоград, 2007. – 40 с.
2. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Информационная среда обучения. СПб., «Свет», 1997. – 400 с.
3. Ермакова Л.А. Обучение чтению на английском языке: (Первый этап неяз. вуза): Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 1988. – 22 с.
4. Зинченко В.П. Современные проблемы образования и воспитания // Вопросы философии. – 1973. – №11. – С. 42-46.
5. Миньяр-Белоручьев Р.К. Дидактический стиль речи учебников иностранного языка /Р.К. Миньяр-Белоручьев / Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып.18. Язык и стиль школьных учебников. – М.: Просвещение, 1988. – С. 235-243.
6. Положение молодежи и реализация государственной молодежной политики в Российской Федерации: 2002 год /Министерство образования Российской Федерации. М., 2003. URL: dmp.mgopu.ru/data/1528.doc (дата обращения: 05.06.2011).

Д.Ф. Масалимова (г. Бирск)

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ КАК ОДНОГО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В современных условиях, когда обновлённая педагогика сотрудничества и понимания всё больше и больше вытесняет авторитарную педагогику, происходит смещение акцентов в распределении ролей и функций между преподавателем и студентами и, что ещё более важно, меняется характер взаимоотношений между ними. Преподаватель перестаёт быть исключительно источником директив, контролёром и регистратором успехов обучаемых. Обучаемые же, в свою очередь, перестают быть объектом вышеуказанной деятельности преподавателя. Значительно увеличивается степень их самостоятельности. Более того, с введением активных форм обучения резко увеличивается осознание студентом учебного процесса, и студент постепенно превращается из пассивного объекта обучения в активный субъект учения. Иными словами, студент, получив учебное задание, активно участвует в планировании своей учебно-познавательной деятельности.

В последние десятилетия при обучении иностранным языкам широко применяется деятельностный подход, который способствует гуманистическому развитию личности, ибо личность может развиваться лишь в деятельности. Развитие же личности предполагает мобилизацию психических возможностей человека. Л.С. Выготский полагал, что «только то обучение... хорошо, которое забегает вперёд развития и ведёт развитие за собой»[1:250]. Речевая коммуникация или речевая деятельность на современном уроке иностранного языка является и целью, и принципом, и методом обучения. В то же время современные исследователи подчёркивают, что понятия “речевая деятельность” и “коммуникация” не тождественны[2:21]. Язык, речь – это лишь одно из средств, или одна из форм, коммуникации. Однако в свете компетентностного подхода к определению целей обучения иностранным языкам, когда в центр внимания ставится формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, специфика коммуникации как социального, психологического и лингвистического явления во многом определяет как теоретическое осмысление речевой деятельности, так и сам процесс обучения иноязычному общению.

В этой связи рассмотрим один из приёмов обучения устной речи, который мы практикуем на начальном этапе изучения английского языка и который, будучи включённым в речевую деятельность, стимулирует как мотивацию речи, в частности, так и мотивацию учения, вообще, поскольку резко мобилизует резервные психические возможности личности студента.

Речь идёт о вопросно-ответной форме работы, которая издавна считается основой коммуникации – любой диалог традиционно состоит из вопросов и ответов. Мы в своей преподавательской работе не отказываемся от этого приёма полностью. Мы его просто расширяем, включая в более широкий контекст беседы. Упрощённо этот приём можно назвать расширенным вопросом, то есть вопросом, который предваряется утверждением или суждением, обосновывающим необходимость и уместность именно этого вопроса в данной конкретной ситуации.

Приведём несколько примеров и прокомментируем их: 1) *It's common knowledge that all people like flowers. Do you like flowers, too?* 2) *Russia is a continental country. What can you say about Great Britain?* 3) *The Past Indefinite Tense is used to denote past actions. Can the Present Perfect Tense denote past actions, too?* 4) *Personally, I prefer healthy food. Do you stick to a healthy diet, too?* Как мы можем наблюдать, для того чтобы осуществить подобные утверждения и задать основанные на них вопросы, студенту требуется определённое умственное усилие по выбору: а) темы утверждения, в чём студент совершенно не ограничен – он может выбрать то, что ему по силам, то, что он лучше помнит (примеры 2) и 3)); б) степени обобщения (пример 1); в) степени включения личного жизненного опыта (пример 4)).

Данный приём, на наш взгляд, является универсальным активатором речевой деятельности обучаемых в силу его привлекательности, доступности и посильности даже на самых ранних стадиях освоения иностранного языка. Каков же механизм его действия? Студент, убедившись в том, что такой вид работы ему не только по силам, но и вызывает адекватную реакцию со стороны партнёра или партнёров, получает огромное удовлетворение от своего высказывания и, что ещё более важно, внутренний стимул и дальше продолжать совершенствовать свои речевые высказывания, которые строятся по предельно доступной для него схеме: утверждение → вопрос.

Этот простой по своей сути и форме приём способствует также и профессионализации учебного процесса, так как формирует у студента такие необходимые качества педагогического общения как находчивость, быстрота ориентации, инициативность, скорость и содержательность речевых реакций, направленность речи, тактичность, вежливость и т.д. Более того, этот приём максимально эффективен при работе над любым аспектом языка – будь то устная речь, домашнее чтение, грамматика, фонетика или страноведение. Его применение способствует смещению акцента с языковых знаний (которыми необходимо овладеть, чтобы осуществлять акты коммуникации) на речь, коммуникацию, максимально приближая таким образом учебный речевой поступок к реальным условиям общения, стимулируя тем самым активное овладение знаниями по грамматике, фонетике, страноведению и способствуя более прочному и активному усвоению словарного запаса по устным темам и домашнему чтению. Кроме того, следует отметить, что при работе над разными аспектами языка этот методический приём, стимулирующий мотивацию продуктивной речи студентов, оказывается очень эффективным и тогда, когда он применяется в самых разнообразных режимах речевой деятельности: $P_1 - P_2$; $P - Class$; $Class - P$; $Class - Teacher$; $P_1 - P_2 - P_3 - etc.$, а также при организации речевой деятельности в малых группах.

Следовательно, вновь пользуясь терминами, введёнными Л.С. Выготским, мы можем назвать языковые знания порядка слов в предложении и умение составлять утвердительные и вопросительные предложения разных типов «зоной актуального развития» студента, которая позволяет ему двигаться к «зоне ближайшего развития». Под последней мы понимаем умение обсуждать проблемы домашнего чтения и устной речи, страноведческие вопросы, проблемы грамматики или фонетики. Другими словами, студент, при правильном применении данного приёма, получает огромный стимул к работе, превращаясь из объекта обучения, которого учили воспроизводить по памяти заученные тексты, в субъект речетворчества, в процессе которого он быстро, активно и успешно учится, одновременно осваивая продуктивную речь и решая задачи по подбору, анализу информации и её оформлению в собственные высказывания в соответствии с постоянно меняющейся речевой ситуацией и условиями общения. Задачей же преподавателя становится лишь управление данной речевой деятель-

ностью студента путём обеспечения необходимых речевых установок и создания оптимальных режимов работы для каждого отдельно взятого урока или его этапа.

Таким образом, можно с большой уверенностью утверждать, что особое внимание к развитию описанного компонента речевой деятельности поможет студентам в дальнейшем испытывать меньше трудностей и чувствовать себя более свободно на уроках английского языка, а в дальнейшем и в условиях реальной иноязычной коммуникации.

Использованная литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 тт. – Том 2. – М., 1982.
2. Колесников А.А. Функциональная роль обратной связи в структуре речевой деятельности // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 1.

О.В.Налиткина (г.Санкт-Петербург)

ВЫРАВНИВАНИЕ УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ

С переходом высшего профессионального образования на стандарты третьего поколения приобрела особую актуальность проблема неоднородности уровня языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей. Традиционно работа со студентами первого курса начинается с входного тестирования, результаты которого демонстрируют крайний разброс в количестве правильно выполненных заданий. Этот разброс весьма значителен и колеблется от 4% до 90%. Таким образом, даже после деления на условно «сильные» и «слабые» группы при средней их наполняемости в неязыковом вузе от 15 до 20 с лишним человек в одной языковой группе оказываются студенты с очень разными стартовыми условиями.

В то же время согласно требованиям стандарта к итоговой языковой подготовке студентов по иностранному языку, после вузовского курса выпускник должен владеть «одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность».

Для формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности на таком высоком уровне не-

обходима прочная основа, которой выпускники школ, к сожалению, не обладают. Данная проблема, на наш взгляд, может быть решена посредством организации специального курса, направленного на выравнивание уровня языковой подготовки студентов, что должно послужить основой для формирования искомой компетентности. Традиционный краткосрочный вводный коррективный курс, как показывает практика, не может служить достаточной языковой и методической базой для последующего успешного формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности. Следует также отметить, что примерная программа дисциплины «иностранный язык», составленная в соответствии с ФГОС ВПО 3 поколения, никак не регламентирует коррективный курс, что не отменяет необходимости корректировочных мероприятий. Поэтому мы считаем необходимым разработать методическую систему, ориентированную на выравнивание исходного уровня языковой подготовки студентов параллельно с процессом формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности. Мы полагаем, что следует говорить именно о выравнивании, а не традиционной корректировке, осуществляемой в вузе посредством вводного коррективного курса, предполагающего преодоление тех отклонений от заданного целями обучения эталона, которые зафиксированы в речевой деятельности учащихся и свидетельствуют о недостатках методики обучения каждому конкретному виду речевой деятельности.

Поскольку система выравнивания рассматривается нами как основа формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности, ее структуру мы представляем в виде нескольких уровней, а именно: коммуникативно-адаптивного, познавательно-коммуникативного и коммуникативно-функционального. Данные уровни должны лечь в основу соответствующей модели выравнивания, которая является интегративным компонентом модели формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности. Обе модели находятся в отношениях соподчинения, причем есть элементы, объединяющие их в содержательном плане – а именно те уровни, которые мы выделили.

В практическом плане проблема выравнивания может быть решена за счет создания оптимальной лингводидактической системы

коммуникативных учебно-познавательных заданий, в том числе – проблемно-поискового характера. Данные упражнения направлены на развитие навыков и умений профессионально ориентированного общения студентов на основе сформированных уровней лингвистической компетентности, адекватных ситуациям общения.

Таким образом, проблема выравнивания, по результатам нашего исследования, решается на основе системно-уровневого подхода, предполагающего параллельную реализацию процессов выравнивания исходного уровня языковой подготовки студентов и формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетентности.

Л.А.Гилязова, Ф.Ш.Гарипова (г.Уфа)

ОБУЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Презентация и закрепление лексики являются одним из важнейших вопросов преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах.

В связи с этим большое значение приобретает вопрос способа презентации нового лексического материала, выбор наиболее эффективного для данного слова приема его семантизации.

Способы семантизации лексики довольно широко рассмотрены в методической литературе. К основным способам семантизации лексики можно отнести и умение производить словообразовательный анализ слова, т.е. соотносить новое слово с уже известным словом путем выявления значения аффиксов.

Используя словообразовательный анализ, студенты смогут не только раскрывать значения новых слов, но и устанавливать системные отношения в изучаемой терминологической лексике, организуя слова в словообразовательные ряды и гнезда.

Словообразование, по сути, представляет собой огромный потенциал пополнения и расширения словаря студентов, столь необходимого им для извлечения информации при чтении специальной литературы на иностранном языке.

Практика преподавания подтверждает необходимость не только ознакомления студентов с основными правилами словообразования, но и формирования у них словообразовательных навыков.

Среди методистов и авторов учебных пособий нет единого мнения о месте и количестве упражнений по словообразованию в структуре учебника.

Подготовительный этап работы желательно начинать на одном из вводных занятий курса, и он должен включать в себя введение модели словообразовательной системы и ознакомления студентов с основными принципами теории словообразования. На основном этапе работы используются этимологические, парадигматические, трансформационные, сопоставительные, контекстуальные и подстановочные упражнения. Их можно подразделить на предтекстовые, базирующиеся на материале текста, и послетекстовые, когда уже знакомый текст используется для развития и закрепления навыков чтения с целью использования их в работе с последующими текстами.

Так, для усвоения лексики по специальности учащимся можно предложить следующие задания:

1. Выбрать из текста ряд производных слов, определить, к какой части речи они относятся, и выделить их составные элементы.

2. Образовать новые существительные (прилагательные, глаголы, наречия) с определенными суффиксами (префиксами).

3. Определить исходные слова данных сложных существительных (прилагательных, глаголов, наречий) и перевести их.

4. Образовать антонимичные термины с помощью соответствующих суффиксов и приставок.

5. Сгруппировать термины по данной словообразовательной модели.

6. Сгруппировать термины с определенными словообразовательными элементами.

7. Найти в тексте однокоренные термины и расположить их в гнездовом порядке.

8. Определить значения незнакомых терминов по известным словообразовательным элементам и др.

Далее приводятся примеры типичных упражнений по словообразованию на английском языке:

Exercise 1

Write down the words from which the following ones are formed. Make sentences with some of these words.

e.g. stranger – strange – He is a stranger here.

foreigner _____

assistant _____

queue-jumper _____

acceptable _____

Exercise 2

Form adjectives using suffix *-able*. Translate them into Russian.

e.g. to exchange – exchangeable – изменчивый

to value _____

to profit _____

to count _____

to market _____

Exercise 3

Write down the word from which the following compound nouns are formed. Translate them into Russian.

e.g. baby-sitter – baby + sitter – приходящая няня

hairdresser _____

lie-detector _____

New-Yorker _____

moonlight _____

Exercise 4

Finish sentences using compound nouns:

1. One who saves money is called ...

2. One who tells stories is called ...

Exercise 5

Translate the words having one and the same stem.

Economy – economic – economical – economics – economist – to economize

Exercise 6

Match the prefixes with the words to make the opposites.

e.g. to disappear, uncomfortable

| | |
|------------|---|
| prefixes | dis, il, ir, im, in, mis, un |
| verbs | appear, believe, do, dress, pack, qualify, understand |
| adjectives | comfortable, convenient, correct, crowded, efficient, friendly, helpful, honest |

Exercise 7

Fill in the missing words in the following table. Underline the suffixes and prefixes in the derivatives.

| verb | noun | adjective |
|----------------------|-------------------|------------------|
| <i>e.g. to excel</i> | <i>excellency</i> | <i>excellent</i> |
| to ve.g. etate | ve.g. etation | _____ |
| to correct | _____ | correctional |
| _____ | experience | _____ |

Предлагаемая система упражнений, используемая на неязыковых факультетах на базе учебных пособий авторов Шевелевой С.А., Зеликмана А.Я., Бонка Н.А., Котий Г.А., Лукьяновой Н.А., расширяет активный словарь студентов, развивает умение производить словообразовательный анализ слова, способствует лучшему запоминанию лексики и, в конечном счете, развитию навыков чтения специальной литературы.

Хочется отметить, что этот вид практической деятельности на занятиях по английскому языку ставит перед собой не только учебные цели, но и в какой-то степени является мотивацией к изучению языка. Такой подход направлен на развитие чувства языка, на развитие умения по определенным языковым моделям понять новый материал, на изучение языка как системы взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов.

Использованная литература:

1. Изергина И.А. Лингвистические особенности обучения терминологической лексике: Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. Межвуз. сб. науч. тр., Пермь, 1988, с. 164-165.
2. Литвинова Т.В. Система упражнений для самостоятельной работы студентов по овладению лексикой по специальности. Обучение

иностранным языкам в школе и вузе. Метод. пособие, СПб., 2001, с. 127-128.

3. Рюмина А.Н. Элементы словообразовательного анализа в процессе обучения иностранному языку в вузе. Вопросы анализа специального текста. Межвуз. тематич. науч. сб., Уфа, 1983, с. 123.

4. Сираева С.Н. К вопросу обучения словообразовательным моделям в неязыковом вузе. Вопросы анализа специального текста. Межвуз. тематич. науч. сб., Уфа, 1983, с. 131.

М.Ф.Каримов (г.Бирск)

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ГРЕЧЕСКОГО, АРАБСКОГО, ЛАТИНСКОГО, ФРАНЦУЗСКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ БУДУЩИМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Основные отрасли духовной культуры человечества – наука и образование как система, деятельность и процесс – имеют собственную историю возникновения, становления и развития с длительностью три последних тысячелетия.

Будущим исследователям и преобразователям природной, технологической и социальной действительности, обучающимся в настоящее время в высших учебных заведениях, следует знать генезис соответствующей научной дисциплины, изучающей объекты, процессы и явления рассматриваемого фрагмента реальности.

Подлинной родиной науки является Древняя Греция хотя бы потому, что названия математика, арифметика, геометрия, физика и логика имеют греческое происхождение.

Выдающиеся древнегреческие учёные: Фалес Милетский (ок.625-ок.547 до н.э), Пифагор Самосский (ок.580-ок.500 до н.э.), Демокрит из Абдер (ок.460-ок.370 до н.э.), Платон (428-348 до н.э.), Аристотель (384-322 до н.э.), Евклид (ок.330-ок.270 до н.э.) и Архимед (ок.287-212 до н.э.) – осуществили первое информационное моделирование объектов, процессов и явлений природы, технологий и общества и представили его результаты на греческом языке [1].

Первая в истории развития человечества высшая школа – Академия Платона, имеющая на своих воротах надпись «Пусть не входит сюда тот, кто не знает геометрию», где в течение двадцати лет учился Аристотель, как научное и учебное заведение возникла в оливковой

роше у Афин около 387 г. до н.э. и просуществовала до 529 г. н.э. в связи с указом византийского императора Юстиниана о закрытии языческих школ.

Официальное демонстративное закрытие на территории Византии последней научной школы античного направления привело к тому, что ученики античных учёных вынуждены были уехать в Гундишапурскую академию на территории Персии.

Византийская императрица Ирина (ок.752-803), царствовавшая в 797-802 гг., в 800 году, во время очередного заключения мирного договора с Арабским аббасидским халифатом подарила халифу Харуну ар-Рашиду, основавшему в 795 году большой университет и общедоступную научную библиотеку, греческую рукопись «Начал» античного математика Евклида.

Благодаря этому знаменательному для сохранения науки событию и наличию в Арабском халифате бумажной промышленности список арабских переводчиков и комментаторов научных трудов одного только древнегреческого ученого Евклида содержит более сотни имен [2].

В связи с этим закономерно то, что первый латинский перевод «Начал» Евклида, содержащий тринадцать книг по арифметике и геометрии с аксиомами и теоремами, изучаемыми в современной средней общеобразовательной школе, был сделан именно с арабского текста и содержал арабские эквиваленты вместо необходимых латинских терминов математики.

Осноположник алгебры, заведующий библиотекой «Дома мудрости» - Академии наук Арабского халифата в Багдаде, – выдающийся среднеазиатский математик, в честь которого выделено и обозначено основное понятие современной математики, логики и информатики «алгоритм», аль-Хорезми (ок.783- ок.850) имеет такие научные достижения, как написание первого руководства по арифметике, основанного на позиционном принципе, введение в математику числа и цифры нуль, классификация алгебраических уравнений первой и второй степени с выделением шести их видов, составление правил вычисления площадей и объемов различных геометрических фигур, выделение синуса и тангенса при выполнении исследований по астрономии, составление тригонометрических и астрономических таблиц, имеющих большое теоретическое и практическое значение, составле-

ние первого географического описания земель Арабского халифата [3].

Латинский язык – международный язык науки эпох Возрождения и Просвещения в Европе – выделяется предметом освоения будущими исследователями действительности хотя бы потому, что на нём написаны фундаментальные труды основоположника классической физики и высшей математики И.Ньютона (1643-1727) [4].

Математика, физика и химия XVIII и XIX веков получили собственное развитие благодаря творческой деятельности выдающихся учёных Франции [5].

Основополагающие труды по квантовой физике и теории относительности написаны в начале XX века на немецком языке [6].

Положения и результаты развития современных естественно - математических и технических наук в основном представляются на английском языке [7].

Вывод из изложенного выше состоит в том, что для будущих исследователей действительности знание греческого, арабского, латинского, французского, немецкого и английского языков является актуальной необходимостью для создания целостной и исторически обоснованной научной картины мира.

Использованная литература:

1. Каримов М.Ф. Истоки информационного моделирования действительности в античности // История науки и техники. – 2009. - № 9. – Специальный выпуск № 3. – С. 103 – 115.
2. Каримов М.Ф. Роль руководителей и учёных Арабского халифата в спасении и сохранении научных достижений Античности // История науки и техники. – 2010. - № 9. – Специальный выпуск № 3. – С. 11 – 18.
3. Каримов М.Ф. Научные достижения учёных исламских стран Средневековья в информационном моделировании действительности // История науки и техники. – 2010. - № 9.– Специальный выпуск № 3. – С. 43 – 49.
4. Каримов М.Ф. Становление и развитие информационного моделирования действительности в XVI – XX веках // История науки и техники. – 2010. - № 9.– Специальный выпуск № 3. – С. 43 – 49.
5. Каримов М.Ф. Труды по химии, математике и физике А.М.Ампера и их научное и дидактическое значение // Башкирский химический журнал. – 2008. – Т15. - № 2. – С.82 – 85.

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

7. Каримов М.Ф. Исторические хронология, летописание и календарь по электричеству и магнетизму и их роль в подготовке исследователей природы и создателей новой техники // История науки и техники. – 2006. - № 5. – С. 122 – 130.

З.В.Кадырмаева (г.Стерлитамак)

НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Политические, социально-экономические и культурные изменения, произошедшие в России с конца 90-х годов, неизбежно отразились на развитии ее образовательной системы. В сфере языкового образования ощущаются наиболее общие направления ее развития. Стало популярным раннее изучение иностранных языков, признание его эффективности и благотворного влияния на личность ребенка. С развитием межкультурного сотрудничества и связи возросло значение практического владения иностранным языком. В связи с этим свое место занимает тенденция многоязычного образования, то есть преподавание второго или даже третьего иностранного языка. В силу исторических причин обучение немецкому языку в нашей стране долгое время было широко распространено и имело давние социокультурные традиции. В настоящее время немецкий язык все больше вытесняется английским языком как первым иностранным языком и обретает статус второго иностранного языка.

В своей работе стараемся применять новые педагогические технологии, помогаем ученикам развивать самостоятельное критическое мышление, умение выполнять различные социальные роли в различных ситуациях. Проводим интересные и познавательные уроки, так как создание атмосферы творчества, благоприятного психологического климата на уроке помогает развитию способностей и способностей к дальнейшему изучению второго языка. Преподавание второго ИЯ существенно отличается от преподавания первого ИЯ. Методы по преподаванию первого ИЯ по отношению ко второму неприемлемы.

Преподавание второго ИЯ в нашей гимназии начинается в 8 классе, то есть когда ученики знают уже первый, английский, язык. Отличительной особенностью в процессе обучения второму ИЯ является

применение коммуникативно-когнитивного метода. Поскольку ученики обладают уже опытом изучения первого ИЯ, то овладение вторым ИЯ осуществляется ими более сознательно, они склонны сравнивать как отдельные языковые явления первого ИЯ и второго ИЯ, так и организацию процесса обучения. Когнитивный аспект должен быть подчинен коммуникативному. При обучении второму ИЯ для развития самостоятельности учащиеся имеют больше предпосылок, чем при изучении первого ИЯ, благодаря наличию опыта изучения неродного языка, более позднему началу обучения второму ИЯ.

На практике когнитивный метод означает, что преподаватель должен обеспечить прохождение учеником естественных стадий познавательного процесса, учитель дает возможность ученикам извлечь максимум из имеющихся знаний и умений. Ученик сам «создает» свой язык, создает свою систему лингвистических представлений. Поэтому обучение языку не должно быть простой передачей знаний, его «переносом» от знающих к незнающим. Психологические исследования показывают, что обучение протекает успешно, когда мозг создает свои собственные структуры, он тормозит, если навязывают готовые структуры. Когнитивный метод в обучении языкам предполагает не навязывать лингвистические знания, а помочь ему родиться и развивать его.

Небольшое количество часов, отводимое на изучение второго ИЯ, предполагает использование всех средств, имеющихся в распоряжении учителя для интенсификации учебного процесса. Значит, ученики при изучении второго ИЯ опираются на первый ИЯ. Сравнивают грамматические, лексические единицы, находят общее, отличительное между ними. Английский и немецкий – родственные языки, относящиеся к группе германских языков, а это дает еще раз возможность легче усвоить второй ИЯ, опираясь на первый ИЯ.

Необходимо отметить, что учащиеся с высоким уровнем знаний первого ИЯ легко усваивают второй. У них есть заинтересованность в этом.

Как же влияет первый ИЯ на изучение второго?

1) Степень влияния со стороны первого определяется уровнем владения им учащимся.

2) При соответствующем уровне сформированности навыков в первом ИЯ вероятность переноса из этого языка увеличивается, а влияние родного языка ослабевает.

3) По-разному проявляется влияние языков на разных языковых уровнях и видах речевой деятельности. Но характер и интенсивность влияния иностранных языков зависит от уровня владения первым ИЯ.

Учитель, опираясь на когнитивный метод, помогает ученикам сравнивать и систематизировать те или иные грамматические и лексические явления.

Целью обучения немецкому языку как второму ИЯ является формирование личности учащегося, способностей и желаний участвовать в общении, формировании в сознании учащихся положительного отношения к немецкому языку, к культуре народов, говорящих на этом языке. По окончании курса обучения учащиеся должны достичь коммуникативной компетенции. Как предполагают авторы Н.Д. Гальскова, Л.Н. Яковлева в своем УМК, учащиеся должны понимать в типичных ситуациях повседневного общения обращенную к ним медленную речь, отличающуюся четким произношением, просматривать объявления, проспекты, выделять в них наиболее значимую информацию, понимать основное содержание простых текстов, уметь кратко рассказать о себе, о своей семье, учебе и о будущей работе, уметь писать короткое личное письмо, открытку, заполнять анкету со сведениями о себе и своей семье.

Исходя из этого, нужно сделать вывод, что учитель должен делать все необходимое, чтобы ученикам было интересно на уроках, создавать благоприятную атмосферу, использовать все приемы и методы преподавания второго ИЯ.

С.С.Камаева, Г.Ю.Меркурьева (г.Казань)

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ЛАТИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Фармацевтическая служба является неотъемлемой частью системы здравоохранения. Сфера деятельности специалиста с высшим фармацевтическим образованием разнообразна. Слово «провизор» происходит от латинского слова «provisor» - заранее заботящийся о чём-либо, а «provis (ori, us)» – предварительный. Специалисты с высшим и средним фармацевтическим образованием обеспечивают насе-

ление и лечебно-профилактические учреждения лекарственными средствами и изделиями медицинского назначения.

Латинский язык – это средство научной медицинской и фармацевтической коммуникабельности, средство профессионального общения врачей и провизоров, которое происходит, как правило, через рецепт. Здесь необходимо не только правильное написание, но и правильная трактовка рецепта, в чём, несомненно, огромную роль играет терминология. Она является одним из важнейших элементов любой научной дисциплины. Слово «термин» (от лат. «Terminus») значит «предел, граница». Основная функция термина заключается в том, чтобы точно и однозначно называть некоторое специфическое понятие, как правило, научное [1]. Специалиста от дилетанта отличает именно знание сути научного понятия, раскрываемого в определении с использованием соответствующей терминологии, в то время как дилетант способен дать то же определение обиходным языком. Терминология – это комплекс терминов, присущих определённой дисциплине, совокупность понятий специальной области знаний, отражающая дефиниции этой области знания.

Основной единицей терминологии является термин - слово или словосочетание специального, в том числе, фармацевтического языка, выбираемое или создаваемое для точного выражения специального понятия [4]. Латинский язык, наряду с древнегреческим, служит источником для образования научной медицинской и фармацевтической терминологии и помогает не только в усвоении материала медицинского характера, но и других дисциплин, так как огромное количество терминов имеет единое происхождение [2].

В понятие «фармацевтическая терминология» включаются и названия лекарственных форм, лекарственных средств, химическая номенклатура веществ на латинском языке, названия лекарственных растений, а также письменные указания врача фармацевту в рецепте по изготовлению лекарственной формы, то есть определённый ряд терминов, необходимых для правильного выписывания, прочтения и понимания рецепта [3]. Фармацевтическая терминология имеет интернациональный характер, поскольку существует в профессиональном языке специалиста любой страны. Например, такие термины как *per os*, *in vivo*, *in vitro* знакомы и понятны любому фармацевту.

С первых шагов овладения своей профессией студент фармацевтического факультета погружается в атмосферу специфического, характерного только для его профессии, профессионального языка. Среди огромного потока информации, обрушивающейся на студента-первокурсника фармацевтического вуза немаловажное место занимает освоение латинской терминологии, роль которой чрезвычайно велика. Это совершенно новый предмет для большинства студентов, особенно трудный для освоения среди тех, кто не имеет языковой подготовки. Не секрет, что преподавание иностранных языков не везде проводится на должном уровне, а, зачастую, и вовсе отсутствует. В связи с этим часть студентов осваивает предмет с большим трудом, почти сразу после экзамена забывая полученные знания.

Однако обучение построено таким образом, что востребованы эти знания бывают только при изучении профильных дисциплин, преподавание которых ведётся на старших курсах. При составлении учебных планов следует учитывать данный момент и добиваться последовательного расположения предметов для более полной вертикальной интегративности. Следует признать, что в настоящее время наблюдается снижение интереса к будущей профессиональной деятельности, что ведёт к снижению уровня усвоения материала такого предмета, как латинский язык и основы фармацевтической терминологии [5]. Охватить все моменты деятельности провизора-технолога можно только опираясь на системное исследование взаимосвязи и роли всех факторов. В связи с этим необходимо уделять особое внимание теоретической – фундаментальной, в том числе и языковой, и специальной - подготовке провизора-технолога за счёт новых форм организации обучения по предмету.

Существуют и проблемы упорядочивания фармацевтической терминологии, которая до настоящего времени не представлена в виде единой стройной системы, соответствующей современному уровню и запросам практической деятельности и нуждается в углублённой систематизации [4]. Терминология находится в постоянном движении, одни термины выходят из употребления, другие возникают вновь в связи с новыми научными открытиями.

Таким образом, подготовке студентов по латинскому языку следует уделять достаточное внимание. Получаемые знания являются основой деятельности будущего специалиста-провизора, который не

может реализовать себя как грамотный профессионал без знания фармацевтической терминологии.

Использованная литература:

1. Введение в специальность/Под ред. И.А. Сыченикова. – М.: Медицина, 1980. – С. 224-240.
2. Епифанцев А.А. Формирование мотивации изучения латинского языка в медицинском ВУЗе/А.А. Епифанцев, А.В. Епифанцев//Современные наукоёмкие технологии. –2010. - № 2. – С. 57-58.
3. Кацман Н.Л. Латинский язык: Учеб для студ. Высш. Учеб.заведений. – 6-е изд. /Н.Л. Кацман, З.А. Покровская// М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 456 с.
4. Коржавых Э.А. Фундаментальные понятия фармации/Э.А. Коржавых//Новая аптека. – 2001. - № 8. – С. 28-39.
5. Чекман И.С. Термины в фармакологии и фармации: Словарь/ И.С. Чекман, В.А. Туманов, Н.А. Горчакова, О.К. Усатенко. – К.: Выща шк., 1989. – 208 с.

Г.Ю.Меркурьева, С.С.Камаева (г.Казань)

**ОШИБКИ В ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

*Для того, чтобы усовершенствовать ум,
надо больше размышлять, чем заучивать*

Рене Декарт

Латинский язык, составляющий основу медицинской и фармацевтической терминологии, является базовым для студентов медицинских и фармацевтических вузов. Студенты фармацевтического профиля изучают латинский язык на первом курсе, заканчивая обучение сдачей экзамена. Изучение языка идет параллельно с предметами, для которых латинский язык является базовым: это ботаника (названия растений, семейств, органов и частей растений), неорганическая химия (названия химических соединений, солей, кислот). Наиболее востребованными знания языка становятся при изучении профильных дисциплин: фармакогнозии, фармацевтической химии, фармакологии и особенно фармацевтической технологии. Несмотря на то, что XX век явился веком полного упадка как разговорного, так и научного латинского языка, фармацевтическая технология активно использует латинский язык, прежде всего при написании рецептов [1, 2]. В соответствии с нормативными документами врач обязан выписать рецепт

на латинском языке, следовательно, фармацевт и провизор должны владеть навыком точного перевода рецептурной прописи. Рассмотрим две прописи.

1. Recipe: Natrii salicilatis 0,5

Natrii hydrocarbonatis 0,25

Misce fiat pulvis.

Da tales doses № 10.

Signa. По 1 порошку 3 раза в день внутрь.

2. Recipe: Natrii salicilatis 5,0

Natrii hydrocarbonatis 2,5

Misce fiat pulvis.

Divide in partes aequales № 10

Signa. По 1 порошку 3 раза в день внутрь.

Обе прописи являются очень похожими, так как содержат одни и те же лекарственные вещества, но в разной дозировке. Ключевыми здесь являются две фразы «Da tales doses N 10», то есть «Дай таких доз № 10» и «Divide in partes aequales № 10», то есть «Раздели на равные части числом 10». При изучении технологии порошков примерно 5 % студентов с трудом осваивают значение этих фраз. В первом случае врач указал количество вещества на одну дозу, во втором случае на все 10 доз. Данные лекарственные вещества не относятся к классу токсичных соединений, но это не означает, что для них не существует терапевтических дозировок, которые должен соблюдать и врач, и провизор.

У ряда студентов серьезные проблемы возникают с терминологией лекарственных веществ. Например, при необходимости написания в рецептурной прописи вещества «висмута нитрат основной» ограничиваются написанием «Bismuthi nitras», забывая о том, что существует приставка *sub-*, указывающая на основной характер соединения. Соответственно, правильное название вещества «Bismuthi subnitras». В названиях солей неорганических кислот применяются суффиксы *-idum* (Natrii chloridum - натрия хлорид), или *-as* (Natrii sulfas – натрия сульфат). Сами же кислоты имеют суффикс *-icum* (Acidum hydrochloricum – кислота хлористоводородная, Acidum sulfuricum – кислота серная). Приставка *hydro-* используется в названиях кислот, не содержащих кислород. Достаточно часто при необходимости написания кислоты хлористоводородной в рецепте её воспроизводят как

«Acidum hydrochloridum», используя окончание соли, «Acidum chloridum», забывая про приставку hydro-, характерную для бескислородных кислот или «Acidum chloricum», что означает хлорноватая кислота, а не хлористоводородная.

Приходится встречаться и с неправильным правописанием буквы Q (q) в таких словах как aqua (вода), liquor (жидкость). Типичные ошибки в этом случае - aqva, aqua и liqvor, liguor (забывается правило, что буква «q» пишется только в сочетании с «u») [3].

Типичными являются ошибки в названиях лекарственных веществ, содержащих греческий корень -rug-. Например, в словах antipyrinum, amidopyrinum, как показал анализ ошибок, неверно пишется корень -pir- (antipirinum, amidopirinum) в 10% случаев.

Затруднение вызывает написание лекарственных веществ, содержащих букву «ф» в русских названиях, так как в переводе на латинский язык её можно отобразить как «f» или «ph». Например, фенобарбитал – phenobarbitalum, кислота фолиевая – acidum folicum, фурацилин - furacilinum.

В тоже время проверка выживаемости знаний по латинскому языку, которая ежегодно проводится на третьем курсе, показала, что в целом студенты имеют удовлетворительные знания латинского языка.

На практических занятиях по фармацевтической технологии всегда обращается внимание студентов на то, что без знания фармацевтических терминов невозможно правильно выписать, прочесть и понять рецепт, а знание тонкостей фармацевтической терминологии зачастую позволяет предупредить профессиональные ошибки, которые могут привести к необратимым последствиям в здоровье больного.

Использованная литература:

1. Маркова Н.И. Латынь и современный мир / Н.И.Маркова // Сб. трудов 74-й научной конференции КГМУ, сессии Центрально-Черноземного научного центра РАМН и отделения РАЕН «Университетская наука: теория, практика, инновации», Т. III. - 2009. – С. 230 – 232.
2. Термины в фармакологии и фармации: Словарь / И.С.Чекман, В.А.Туманов, Н.А.Горьчаков, О.К.Усатенко. – К.: Выща шк., 1989. – 208 с.
3. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии / М.Н.Чернявский // М.: Медицина. – 1984. – 320 с.

Секция 6. ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Р.К.Гарипов (г.Уфа)

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Диагностика состояния языковой способности и речевой компетенции говорящего не может осуществляться в полной мере до тех пор, пока не будет определено современное понимание данных феноменов как компонентов языкового сознания индивида. Обосновать теоретические основания лингвистического моделирования указанных явлений и наметить пути практического воздействия на их формирование невозможно без опоры на психологическую теорию речевой деятельности, когнитивно-психолингвистическую теорию сознания и структурно-семантические особенности изучаемого языка в сравнении с русским языком.

Так, одной из главных тенденций современной русской грамматики является стремление к аналитизму. Приведём в сокращении определение термина «аналитизм», которое даёт «Большой энциклопедический словарь — Языкознание»:

Аналитизм — типологическое свойство, проявляющееся в раздельном выражении основного лексического и дополнительного грамматического, словообразовательного значений слова). Степень аналитизма определяется количеством морфем в среднем слове (напр. 1,78 в английском языке, около - 2,4 в русском языке). К аналитическим языкам относятся такие языки, в которых грамматические и словообразовательные значения выражаются преимущественно средствами аналитизма .

Как известно, у аналитических единиц грамматическое значение передаётся вне пределов данного слова, т.е. средствами контекста (в широком смысле слова).

В противоположность аналитическим языкам (типичными примерами которых являются английский и французский), русский язык считается по преимуществу синтетическим: в нём в пределах одного слова объединяются морфемы разного рода (словообразовательные и словоизменяемые). Оговорка «по преимуществу» связана с тем, что в русском языке есть некоторые элементы аналитизма: служебные слова, важная роль интонации и др. Испанский язык можно отнести к

аналитико-синтетическим, т.к. в нем проявляются и те и другие тенденции (система глаголов, предложные конструкции)

Стремление русского языка к аналитизму демонстрируют следующие процессы:

а) Сокращение числа падежных форм — процесс, корни которого видим ещё в древнерусском языке, но, тем не менее, до сих пор не завершённый. В этой связи обращает на себя внимание в первую очередь факт наличия разных окончаний у одного падежа, имеющих различную семантическую и стилистическую окраску. Речь идёт о родительном падеже, имеющем для некоторых существительных первого склонения мужского рода флексию -у с партитивным значением (наряду с флексией -а), и о предложном, который имеет ударную флексию -у с обстоятельственным значением у многих существительных первого склонения (наряду с -е). При этом если позиции флексии -у в предложном падеже (т.н. местный падеж) довольно сильны, то употребление альтернативной флексии в родительном падеже (отдельный или второй родительный падеж) явно идёт на убыль и вытесняется стандартным для первого склонения в родительном падеже окончанием -а. В ситуации сокращения числа падежей, естественно, не исчезает необходимость выражения тех значений, которые ранее выражались ими. Это ведёт к увеличению зависимости значения от контекста.

б) Отмечается рост числа несклоняемых имён:

- названия населённых пунктов на -ино, -ово, для которых формы косвенных падежей, неомонимичные именительному, уже становятся маркированными;

- первые части сложных наименований типа диван-кровать (подобные наименования не вполне ощущаются как одно слово (что выражается в графике постановкой дефиса), но, тем не менее, первая часть их зачастую утрачивает склонение);

- географические наименования (в первую очередь — названия рек и населённых пунктов) в функции приложения (напр. в городе Москва вместо нормативного в городе Москве);

- числительные в функции определения (напр. по пять рублей вместо по пяти рублей: последнее словосочетание уже ощущается как устаревшее);

- прилагательные типа беж, хаки;

- большое количество аббревиатур.

В этом смысле характерен испанский язык, где противоположные тенденции наблюдаются в грамматике и лексике.

Испанские существительные и прилагательные по падежам не склоняются. Они имеют категории рода (мужской и женский) и числа (единственное и множественное). Используется 3 вида артикля: определенный, неопределенный и нулевой.

Личные местоимения сохранили склонение. Имеются указательные местоимения 3 ступеней: *este* "этот" (около говорящего), *ese* "тот" (около собеседника), *aquel* "тот" (далеко от обоих собеседников).

Испанский глагол имеет 14 грамматических времен, распределенных по 3 наклонениям: изъявительному (8 времен), сослагательному (4) и условному (2). Форма повелительного наклонения существует только во II лице ед. и мн.ч. Своеобразной чертой испанского языка является наличие двух глаголов со значением "быть": *ser* 'являться' и *estar* 'находиться'. Имеются 3 неличные формы глагола: причастие прошедшего времени страдательного залога, герундий и инфинитив. Есть 2 залога: действительный и страдательный, образуемый от личной формы глагола *ser* + причастие основного глагола. Страдательно-возвратная форма состоит из глагола в действительном залоге и возвратного местоимения *se*.

Порядок слов относительно свободный. Постановка прямого дополнения до глагола вызывает местоименную репризу: *Este libro no lo he leído* (досл. "Эту книгу я её не читал"). Прямое дополнение, обозначающее лицо, в отличие от других романских языков сопровождается предлогом *a*. Основная особенность неличных форм глагола — образование абсолютных конструкций.

Лексика. Большинство слов испанского языка происходит из народной латыни; сохраняется и лексика классической латыни. Выбор из латинского фонда отличает испанскую лексику от других романских языков (испанское *hermano* 'брат' происходит от латинского *germanus*; сравни итальянское *fratello*, французское *frère* от *frater*).

Заимствования из книжного латинского языка средневековья и Возрождения привели к возникновению дублетов: народное *llamar* — литературное *clamar*. Лексический фонд испанского языка включает множество слов, восходящих к латинским корням, исчезнувшим в большинстве романских языков, например: лат. *comedere* -> исп.

comer 'есть, кушать', mensa -> исп. mesa 'стол', metus -> исп. miedo 'страх', formosus -> исп. hermoso 'красивый', fabulari -> исп. hablar 'говорить', materia -> исп. madera 'древесина'.

Германские заимствования в испанском сходны с другими романскими языками; специфична лексика арабского и индейского происхождения. Мощное арабское влияние особенно отразилось в сферах администрации (alcalde, alguacil, aldea), торговли (almacén, aranzel, almoneda) и строительства (albañil, azotea, azulejo, alcantarilla).

При выявлении потенциальных языковых способностей учащихся необходимо учитывать особенности структуры изучаемых языков и включать в тесты как объективный инструмент диагностики способностей, в первую очередь, материалы, контрастирующие с родным языком.

Л.А. Ярославова (г.Стерлитамак)

МЕСТО СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Рассматривать роль элементов сопоставительного анализа языков в учебном процессе можно на ранних стадиях обучения. Нужно с самого начала помочь студентам проникнуть в «мастерскую» преподавателя, познакомить его со всем арсеналом имеющихся средств обучения языку (Фоломкин С.К.). В этот арсенал средств обучения входит и сопоставительный анализ.

На начальном этапе обучения, когда особенно важна роль опоры на родной язык, обучение иностранному языку во многом основано на учете схождений и расхождений в языковых структурах родного и изучаемого языков и особенностей их реализации в речи. Следует знать некоторые основные положения проблемы двуязычия и связанного с ним сопоставительного изучения языков. Студенты должны быть знакомы с понятием интерференции, ее возможными влияниями на речевую коммуникацию, ее формами и сферами проявления; следует понимать роль сопоставительного анализа как средства позволяющего предсказать возможные ошибки, а также уяснить некоторые основные приемы и принципы сопоставительного анализа фактов родного и изучаемого или двух изучаемых языков на конкретном языковом материале, подлежащем усвоению в практическом изучении языка.

Обращаясь к использованию сопоставления при обучении разным аспектам языка, следует сказать, что обычно на занятиях по фонетике проводится планомерное сопоставление артикуляционных и акустических особенностей звуков и их сочетаний в изучаемом языке с соответствующими явлениями родного или другого изучаемого языка. Изучение грамматических явлений иностранного языка также базируется на сопоставлении с родным языком. В изучении лексики сопоставленный анализ тоже занимает должное место. Вводя и закрепляя лексический материал на разных этапах обучения, преподаватель обращает внимание учащихся на различия в значении соотносительных слов, т.е. слов разных языков, имеющих, по крайней мере, одно общее значение, на различие их сочетаемости с другими словами и т.п. К примеру, полезно сопоставить значения таких слов, как *home, house* – дом; *hand, harm* – руки; *learn, study* – учить; *tall, high* – высокий. Известно, что группы слов, в которых одному слову родного языка соответствуют два иностранных слова, представляют особые трудности для учащихся.

В методическом плане следует особо выделить однокорневые соотносительные слова типа *accompany* – сопровождать, поскольку свойственное им графическое и звуковое сходство способствует положительному или отрицательному переносу. Изучение соотносительных лексических единиц, совпадающих по содержанию с единицами родного языка, не требует особых усилий со стороны студентов. Это, как правило, категория интернациональных слов. Для слов, содержание которых полностью не совпадает, сопоставительный анализ, проводимый студентами самостоятельно с помощью словарей, должен показать им различие в семантике сопоставительных слов: *novel* (роман – рассказ, новелла), *expensive* (дорогостоящий – экспансивный), *pretend* (притворяться – утверждать, настаивать).

Наибольший интерес с точки зрения самостоятельной работы студентов по сопоставлению лексических единиц представляет группа слов, содержание которых в изучаемых языках частично совпадает: *to admit* – допускать, *capable* – способный. Различия в семантической структуре соотносительных слов с частично совпадающим содержанием студенты могут устанавливать самостоятельно (к примеру, при изучении слова «бумага»).

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ТОЛКИЕНА

Древние легенды и поэтические памятники любой страны и народа представляют огромный интерес и ценность не только для этнических потомков, но и для всего человечества. Мифы могут оказать существенное влияние на судьбу людей, создавших их. Во времена, когда предания еще свежи в памяти, вера в их подлинность и гордость за своих отцов становится силой, способной объединить разрозненные племена. Когда же слава государства меркнет и уходит в прошлое, легенды прочно входят в литературу и окружают страну тем поэтическим ореолом, благодаря которому в глазах остального мира она [страна] выглядит величественнее, чем державы, превосходящие ее по площади и ресурсам.

Считается, что мифологический ландшафт Европы представлен четырьмя областями, в которых и зарождалась европейская культура:

- 1) классическая мифология Средиземноморья (Греция и Рим);
- 2) германо-скандинавская мифология севера Европы (бассейны Балтики и Северного моря, Норвегия и Исландия);
- 3) славянская мифология – территория обитания славянских племен, от острова Рюген до Днепра и озера Ильмень;
- 4) мифология Британских островов.

Следует отметить, что на мифологической карте Европы Британия занимает особое положение.

Можно смело сказать, что в Англии воедино слились мифологические традиции кельтов и германцев, эпические мотивы скандинавов и даже мистическая идеология христианства.

В свое время изобретатель термина «фольклор», В.Томс, прислал в известный английский литературный журнал «The Atheneum» письмо, в котором делился своей мечтой – воссоздать мифологию Британских островов, совершив, таким образом, для Британии то, что совершил для Германии Я.Гримм своей «Deutsche Mythologie». Поначалу желание Томса казалось трудно осуществимым в первую очередь из-за того, что многие исследователи очень часто сосредоточивали усилия на какой либо составляющей британской мифологии – чаще всего на кельтской, как на наиболее колоритной и «возвышенной».

Лишь в середине XX столетия мечта стала реальностью: увидели свет книги, автор которых не только в полной мере воссоздал мифо-

логию Британии, но и сотворил новую, которая за шестьдесят лет покорила весь земной шар. Разумеется, речь идет о Джоне Р.Р. Толкиене. Мифологические мотивы в творчестве Толкиена составляют предмет нашего исследования. Актуальность разрабатываемой нами темы определяется тем, что в настоящее время в литературе по-прежнему не утихает интерес к художественным повествованиям, основанным на мифопоэтической традиции. Мы ставим цель проанализировать произведения «Властелин Колец», «Сильмариллион» и «Хоббит» и рассмотреть некоторые мифологические символы и эпические традиции, присущие древне-европейским народам, а также определить степень их влияния на формирование конкретной мифологической системы Толкиена.

Многие литературоведы едины во мнении, что литературное значение произведений Толкиена вторично, поскольку главной целью автора было не написание мирового бестселлера в области художественной литературы, а создание единой мифологической системы для английского народа. «Я имел в виду создание ядра более или менее связанных между собой легенд, как больших по объему космогонических мифов, так и маленьких романтических волшебных сказок, которые я бы мог посвятить Англии, моей стране», – признавался Толкиен¹.

Таким образом, мир Средиземья - это обыгрывание символов и архетипов, сохранившихся в памяти англичан, как наследников древне-европейской культуры. Все, что они представляют собой сейчас и что они помнят о том, какими были их предки, – все это имеет свое отражение в эпических творениях Толкиена.

Все важнейшие события древнего мира перенесены на страницы книг Толкиена. Соединенные с художественным вымыслом «прототипные истории» несут в себе богатое мифологическое наследие. Рассмотрим некоторые из них.

Символ кольца

Толкиен – не первый писатель, кто использовал идею волшебника-короля, правящего миром с помощью сверхъестественных сил кольца. Использование колец для совершения таинственных обрядов колдовства было широко распространено с самого раннего времени,

² Letters of J. R. R. Tolkien / Ed. by H. Carpenter. London, 1978

являлось частью повседневной жизни. Подтверждение этому можно найти в многочисленных источниках. Стоит отметить, что в Голландии 1548 году к смертной казни был приговорен известный врач. Его обвинили в использовании магических сил кольца, а следовательно, в колдовстве.

Существует немало примеров «искушения кольцом». Следует остановиться на легенде о талантливом венецианском художнике Питоникесе, жившим в 14 веке и обладавшем волшебным кольцом, которое, якобы, вдохновляло его во время работы и заставляло создавать удивительные по красоте картины. По прошествии некоторого времени Питоникес стал бояться за бессмертие своей души, поскольку не знал об истинном происхождении сил, заключенных в кольцо. Чтобы выяснить это, он попросил некоего мудрого старца прислушаться к духам кольца. Старец отказался и посоветовал Питоникесу, не раздумывая, уничтожить кольцо. К своему великому удивлению художник не мог этого сделать. Когда же старик взял в руки молот – страшные крики и вопли раздались из кольца: духи предлагали старцу всю земную мудрость в обмен на его душу. Старик не поддался на уговоры, и кольцо было уничтожено.

Подобная ситуация описана и во «Властелине Колец», когда чародей Гэндальф отказывается брать в руки кольцо всевластия, настаивая на его скорейшем уничтожении.

С самых древних времен символ кольца параллельно существовал с символом креста. Кольцо являлось главным символом всех языческих германских племен, расселившихся на Скандинавском полуострове. Для германцев кольцо было всем: богатством, честью, известностью и судьбой. Корабли, на рострах которых были драконы, зажимавшие в своих страшных зубах кольца, бороздили мировой океан. Воины свято верили, что с потерей кольца из пасти дракона они потеряют весь корабль, но когда кольцо находится на своем месте, никакие штормы не угрожают судну. В древнескандинавской мифологии кольца, как правило, ковались эльфами, волшебным народом, и символизировали волшебную силу и вечное пламя. Таким образом, уже в самом названии книги «Властелин Колец» заключена традиционная вера в волшебные силы кольца, что еще раз доказывает желание Толкиена максимально приблизить свои произведения к древним эпическим формам и передать в своих работах представление о мире.

Пантеон высших сил

Важно отметить, что Толкиен в «Сильмариллионе» создал пантеон высших существ, которых можно было бы назвать богами, если не принимать во внимание существование Илуватара, который и является у Толкиена истинным Богом. Имена высших существ у Толкиена звучат первоначально как Айнуры, затем как Валары (Валы). Владык Валаров семь, и Вал, владычиц Валаров, также семь. Эта закономерность проявляется во многих реалиях: временных - семь дней недели, астральных - семь планет, семеро против Фив в греческой мифологии, семь спящих отроков в христианской.

Толкиен создает пантеон валаров, опираясь на общую мифологическую традицию, вследствие чего у большинства образов находятся мифологические прототипы. Особенно частыми являются параллели со скандинавской и кельтской мифологией.

Писатель вводит в повествование и яркий отрицательный образ - Мелькора, продолжая традицию противопоставления добра и зла, свойственную многим мифологиям. Первая и очевидная аналогия образу Мелькора – образ христианского Люцифера, павшего ангела, отличавшегося до своего падения особой близостью к божеству.

Менее очевидна параллель Мелькора со скандинавским богом лжи и коварства Локи. Как и Локи, Мелькор одержим желанием разрушать и осквернять творения других богов и враждебен всякому «светлому началу».

Наряду с образами валаров, уподобленных старшим богам, Толкиен вводит образы майяров, которых можно сравнить с младшими богами различных мифологий.

Нельзя не отметить, что в мире Толкиена имеются сюжеты о вознесении людей на небо в качестве небесных тел - звезд и созвездий (Сказание об Эарендиле). В традиционной мифологии (особенно греческой) сюжеты о вознесении животных или людей широко распространены (Плеяды, Стрелец, Близнецы).

Земной мир

Мир Толкиена населен самыми различными существами, одни из которых выступают на стороне добра, другие - на стороне зла. При создании большинства образов автор опирался на мифологическую и литературную традицию, частично изменяя характеристики персонажей в соответствии со своим замыслом.

Наиболее интересны образы эльфов, которых Толкиен, в отличие от маленьких человечков Шекспира («Сон в летнюю ночь»), уподобляет людям, но делает их прекраснее, мудрее и благороднее. Толкиен делит эльфов на темных и светлых (Эльдары и Авари), а светлых эльфов - на три рода (Вениары, Нолдоры и Телери), причем в обоих случаях использует германо-скандинавскую и кельтскую мифологическую традицию.

В образах гномов сочетаются черты скандинавских цвергов и традиционно-мифологических гномов. От скандинавских цвергов («Старшая Эдда») гномы Толкиена «позаимствовали» невероятную храбрость и мужество, а также имена (лишь с незначительными изменениями): Двалин, Нори, Горин, Трор, Фили, Кили, Дори, Ори, Траин-Трэйн, Бёмбур-Бомбур, Глоин-Глоин, Дурин-Дьюрин, Даин-Дэйн.

В скандинавской мифологии существовали и огненные гиганты, которые соответствуют у Толкиена Барлогам, демонам огня. Существует мнение, что битва огненного гиганта Сурта с богом Фреем, описанная на страницах «Старшей Эдды», является зеркальным отражением поединка Барлога и мага Гэндальфа в Мории. Обе битвы происходили на мостах (Радужный мост в «Эдде» и Морийский мост во «Властелине Колец»), оба демона были вооружены огненными мечами и обе битвы закончились разрушением моста и перерождением участников поединка.

Образы героев

Во «Властелине Колец» Толкиен обращается к единой древней эпической традиции различных народов – героическому мифу.

В центре повествования должны быть: собственно герой - добытчик благ для людей, защитник от демонических сил (обычно король или его наследник, становящийся впоследствии королем) и мудрый советник или наставник (часто странствующий волшебник, мудрец). Такое распределение ролей характерно и для «Властелина Колец», где герой - это Арагорн, а мудрец - Гэндальф.

Гэндальф

Имя восходит к древнеисландскому Gandalf – Гандальв. Данное имя присутствует и в одной из мифологических песен «Старшей Эдды». В «Хоббите» Гэндальф выступает в образе традиционного для европейского фольклора бродячего мага, скитающегося по свету в поисках приключений. Нельзя не отметить ближайшие фольклорные

параллели этого образа – известных бродячих мудрецов-сказителей из ирландских саг, охотно ввязывающихся во всякого рода авантюры и окруженные ореолом таинственности благодаря своим магическим способностям.

К тому же, существует мнение, что конкретным «прототипом» Гэндальфа является верховный бог скандинавского пантеона высших существ – Один.

Несомненное сходство Гэндальфа с Одним обнаруживается уже в самом облике. Волшебник носил бесформенный серый плащ и огромную остроконечную шляпу, надвинутую на лоб таким образом, что не были видны густые брови мага. Обратившись же к мифологическим текстам европейского севера, узнаем, что Один появлялся среди людей в бесформенном сером плаще и широкополой шляпе, низко надвинутой на лоб, а брови у него были кустистые и почти сросшиеся.

Следует отметить и духовную идентичность мага и божества: оба мудры, но не всеведущи, оба склонны ко лжи ради спасения, оба остро ощущают свою сопричастность судьбам мироздания. Наконец, «последний штрих» к совместному портрету героев – многоименность. В разных землях и у разных народов у Гэндальфа насчитывалось около десятка имен, в то время как список имен Одина в несколько раз длиннее.

Арагорн

Арагорна часто называют традиционным эпическим героем, рыцарем без страха и упрека, знакомым по героическим сказаниям кельтов, по легендам артуровского цикла и по «Песни о Нибелунгах». Справедливо считается, что «прототипом» Арагорна явился именно герой «Песни о Нибелунгах» Зигфрид. Тот и другой – сироты, оба воспитывались в чародейских домах (Арагорн в доме эльфа Элронда, Зигфрид – в доме чудесного кузнеца Регина), оба унаследовали от погибших отцов сломанные клинки, позже перекованными в мечи, ставшие олицетворением родовых прав на королевский престол.

Что касается истории любви Арагорна и эльфийки Арвен, то она вызывает в памяти как трагическую историю Тристана и Изольды, так и кельтскую легенду о Ниам Златокудрой, дочери морского бога, и поэта Ойсина. Вообще мотив любви смертного к бессмертной до-

вольно широко распространен в европейских мифоэпических традициях.

Не возникает никаких сомнений в том, что книги Толкиена пропитаны колоритным образом эпохи - эпохи мифов и древних традиций.

В художественных произведениях Толкиена воплотились принципы индивидуального мифотворчества писателя и наиболее полно отразилась авторская мифологическая картина мира, при создании которой Толкиен опирался на мифы и сказания различных народов (прежде всего, германо-скандинавские, кельтские, греческие и др.).

Важно отметить, что «новая мифология» писателя призвана восстановить воспитательные функции мифа, а при помощи вечных ценностей, закрепленных в сюжетах легенд и преданий повлиять на нравственное развитие человека.

Необходимо подчеркнуть, что творческий опыт Толкиена оказался более удачным, нежели у многих его предшественников и современников, доказательством чего служит огромнейшая популярность его произведений у подрастающего поколения.

Работы профессора и по сей день продолжают возбуждать интерес к мифологии и, следовательно, к культурным традициям различных стран, заставляют задуматься о давно прошедших временах и вернуться к истокам цивилизации.

Использованная литература:

1. Lauri Linask. Influences of the germanic and scandinavian mythology in the works of J.R.R. Tolkien, 1983
2. Letters of J. R. R. Tolkien / Ed. by H. Carpenter. London, 1978.
3. Гуревич А.Я. «Эдда» и сага. – М., 1979.
4. Мазитов Т. Влияние мифологических традиций народов Европы на творчество Толкиена. – СПб, 1997.
5. Маковский М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. – М., 1996.
6. Толкиен Дж. Р. Р. Властелин Колец. – СПб., 1992.
7. Толкиен Дж. Р. Р. Сильмариллион. – СПб., 1993.
8. Толкиен Дж. Р. Р. Хоббит. – СПб., 1993.
9. Энциклопедия «Толкиен и его мир». – СПб, 2004.

АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

Различные взаимоотношения одного общества с другим не могут не сказаться на их языках, обслуживающих эти общества.

Башкирский язык в этом отношении также не составляет исключения. Наряду с башкирскими (тюркскими) словами, дошедшими до нас из глубокой древности или созданными в более позднее время на основе башкирского лексического материала, значительное место в языке занимают иноязычные заимствования.

Появление большого количества иноязычных слов английского происхождения, их быстрое закрепление в русском языке объясняется стремительными переменами в общественной и научной жизни. Усиление информационных потоков, появление глобальной компьютерной системы Интернета, расширение межгосударственных и международных отношений, развитие мирового рынка, экономики, информационных технологий, участие в олимпиадах, международных фестивалях, показах мод – все это не могло не привести к вхождению и в башкирский язык новых слов.

Необходимо отметить, что 90-е гг. XX в. - знаменательное и переломное во многих отношениях время. В жизни российского общества во всех сферах - политической, экономической, культурной, языковой - наблюдаются бурные преобразования, главным из которых является демократизация. Индикатором происходящих в обществе перемен являются средства массовой информации: телевидение, радио, периодические издания. В этот период времени английские заимствования используются все более и более свободно в газетах, журналах и других средствах массовой информации. Английский язык становится международным: в науке, в бизнесе, в дипломатии, на телевидении, радио, в кино, а главное, в сфере компьютерных технологий и Интернета английский выступает как универсальное средство общения.

Увлечение англицизмами стало своеобразной модой, оно обусловлено созданными в молодежном обществе стереотипами, идеалами. Таким стереотипом нашей эпохи служит образ идеализированного американского общества, в котором уровень жизни намного выше, и высокие темпы технического прогресса ведут за собой весь мир. И, добавляя в свою речь английские заимствования, молодые люди оп-

ределенным образом приближаются к этому стереотипу, приобщаются к американской культуре, стилю жизни. Но, несмотря на это, обиходная речь не испытывает чрезмерного наплыва иноязычных слов.

В целом иноязычная терминология представляет собой интереснейший лингвистический феномен, роль которого в русском и башкирском языках весьма существенна.

Ж.К. Сайфутдинова, А.А. Ардашова (г. Стерлитамак)

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РЕЧИ

Фразеология – это величайшая сокровищница и непреходящая ценность любого языка. Отражая мир чувств, образов, оценок того или иного народа, она самым непосредственным образом связана с культурой речи.

Английский язык очень богат *фразеологическими* оборотами, которые в настоящее время широко используются как в публицистической, так и в деловой лексике и в разговорной речи и поэтому представляют большую трудность как для изучающих английский язык, так и для переводчиков.

Знание фразеологии чрезвычайно облегчает чтение как публицистической, так и художественной литературы. Разумное использование фразеологизмов делает речь более идиоматичной. С помощью фразеологических выражений, которые не переводятся дословно, а воспринимаются переосмысленно, усиливается эстетический аспект языка.

Для изучающих английский язык как иностранный этот слой языка представляет трудность при освоении, но зато после освоения фразеологизмов мы начинаем говорить как англичане, мы понимаем их с полуслова, наша речевая готовность резко возрастает. Мы кратко и очень точно можем выразить свою мысль, будучи уверенными в правильности ее выражения. Во многих случаях знание английской фразеологии помогает избежать *руссицизмов*, т.е. дословных переводов предложений с русского на английский.

Изучение фразеологических единиц (ФЕ) как языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа-носителя языка, представляется важным в связи со стремлением к адекватному пониманию менталитета представителей данного народа, особенно на фоне развивающихся контактов.

На наш взгляд, наиболее актуальным является изучение следующих групп фразеологических единиц:

- фразеологизмы делового общения,
- фразеологизмы экономического и политического значения,
- фразеологизмы, применяемые в бытовой сфере жизни.

В данной работе рассматривается применение фразеологизмов только в деловом аспекте английского языка.

Современный мир быстро меняется, что находит своё актуальное отражение и в языке. Культурные и экономические отношения связывают воедино все страны земли. Бизнес оказывает все возрастающее влияние на развитие международных отношений, что, естественно, выходит за рамки одной страны и приводит к необходимости межнациональных контактов в этой области.

Несмотря на различия в ценностных ориентирах каждого из существующих в данное время национальных сообществ, намечается тенденция к упрочению взаимовыгодных отношений. Коммуникация в сфере бизнеса, таким образом, укрепляет межнациональные связи и в результате этого становится важнейшим социокультурным фактором современности.

Установлено, что деловая речь идиоматична и метафорична, несмотря на стремление к стандартизации средств выражения; более того, функция воздействия говорящего на собеседника в деловом общении позволяет первому расширять выбор лексических единиц, в том числе использовать различные виды ФЕ.

Современный деловой стиль отражает свободный, толерантный характер выражения мыслей, терпимость в отношении неологизмов, идиоматизмов и даже допускает игру слов. Идиоматические выражения в речи деловых партнёров превращаются в языковые штампы, удобные в воспроизведении и понятные коммуникантам в пределах общения на родном языке. Вместе с тем подобные слова и фразы представляют проблему в межкультурной коммуникации.

Несмотря на тот факт, что каждый человек употребляет устойчивые сочетания, основанные на жизненной философии своего народа, в деловой лексике чаще употребляются универсальные в плане выражения фразеологизмы. Предпосылкой этого правомерно считать интернациональный характер современного мира бизнеса, а также взаимопроникновение языков и культур на настоящем этапе развития всего человеческого общества.

Так, в письменной форме делового общения (деловых письмах, контрактах, отчётах и других видах документации) употребляются не полностью переосмысленные мотивированные фразеологические единицы, возникшие из слияния значений лексических компонентов и являющиеся выражением единого целостного значения. Эти единицы - фразовые штампы, стандартизированные стилистические клише:

Your prompt (early) reply will be appreciated. - Мы будем Вам благодарны за Ваш скорый ответ.

We look forward to hearing from you soon. — С нетерпением ожидаем Вашего ответа в ближайшем будущем.

В устной форме делового общения (переговоры, деловые телефонные разговоры, деятельность в сфере продаж, рекламная деятельность компаний и т.д.) наблюдается достаточно частое использование как немаркированных клишированных фраз:

Please feel free to contact us any time you need, - Пожалуйста, обращайтесь к нам в любое время, если надо.

Does that fit in with your objectives? - Соответствует ли это Вашим целям?

Встречаются и стилистически маркированные лексические единицы, в том числе метафорические, идиоматические выражения:

In answering the question 'How do you make globalisation work?'. Percy Barnevik describes the 'global glue' that keeps the many different people in ABB together. - Отвечая на вопрос «Как вы добиваетесь того, чтобы глобализация давала хорошие результаты?», Перси Барневик описывает так называемый «глобальный клей», который крепко соединяет в компании ABB совершенно разных людей.

Много идиоматических и метафорических выражений можно найти в журнальных и газетных статьях, рассказывающих о деловом мире, жизни и деятельности принадлежащих этому миру людей, в реально звучащей речи деловых людей.

Таким образом, изучение фразеологизмов в первую очередь направлено на развитие коммуникативных умений, на преодоление языкового барьера, на расширение активной лексики. Кроме того, активное использование фразеологизмов в речи позволяет глубже понять менталитет народа изучаемого языка, а также придать большую аутентичность при выражении мысли.

Сведения об авторах

| | | | |
|-----|----------------------------------|--|--|
| 1. | Агафанова Лидия Ивановна | РГПУ им.А.И.Герцена, г.С.-Петербург | докторант |
| 2. | Аитов Валерий Факильевич | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | д.п.н., профессор каф ИЯ |
| 3. | Аитова Вера Михайловна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | преп. каф. ИЯ |
| 4. | Ардашова А.А. | СГПА им.Зайнаб Би- шевой, г.Стерлитамак | |
| 5. | Биккина Диана Рауфовна | БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа | студентка |
| 6. | Биктимирова Динара Сарватовна | МБОУ СОШ №6 г. Туй- мазы, РБ | учитель французского зыка высшей категории |
| 7. | Биктимирова Гузель Ильдаровна | БГПУ им. М.Акмуллы, г.Уфа | студентка 3 курса факультета иностранных языков |
| 8. | Бобкова Елена Александровна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | к.ф.н., доцент каф АЯиМП |
| 9. | Борисова Камила Наилевна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | к.п.н., ст.преподаватель каф ИА |
| 10. | Борзова Елена Васильевна | КГПА, г.Петрозаводск | д.п.н., профессор кафедры английского языка |
| 11. | Бочкарева Наталья .Петровна | г. Бирск | учитель, шк.№ 7 |
| 12. | Валиева Юлия Ренатовна | ОЦ “VEDA”, г. Бирск РБ, Нью-Йорк | учредитель образовательного центра “VEDA” |
| 13. | Возмилова Ирина Владимировна | ФГАОУ ВПО РГППУ г. Екатеринбург | к.п.н., доцент каф. ИЯ |
| 14. | Воробьева Галина Ивановна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | к.п.н., доц. каф ИЯ |
| 15. | Галиева Эльза Вилловна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | студентка 5 курса факультета ИЯ |
| 16. | Гарданова Виктория Радиковна | ОЦ “VEDA”, г. Бирск РБ | преподаватель образова- тельного центра “VEDA” |
| 17. | Гарипов Равиль Касымович | БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа | д.ф.н., профессор |
| 18. | Гарипова Флюра Шамилевна | ВЭГУ, г.Уфа | доцент, зав.кафедрой ИЯ |
| 19. | Гафарова Элена Сафаровна | СГПА им. Зайнаб Би- шевой, г. Стерлитамак | преп. каф. ИЯ |
| 20. | Гилязова Л.А. | г. Уфа | |

| | | | |
|-----|------------------------------------|--|---|
| 21. | Горшунов Юрий Владимирович | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | д.ф.н., профессор, декан факультета ИЯ |
| 22. | Тришина Татьяна Николаевна | ФГОУ СПО АПЭК, г. Барнаул | преподаватель немецкого языка |
| 23. | Елькина Мария Михайловна | РГПУ им. А.И.Герцена, г.С.-Петербург | аспирант |
| 24. | Еремин Юрий Владимирович | РГПУ им. А.И.Герцена, г.С.-Петербург | д.п.н., профессор, зав.каф.АЯ для гуман. фак. |
| 25. | Иванова Лариса Викторовна | ФГОУ СПО АПЭК, г. Барнаул | преподаватель немецкого языка |
| 26. | Илинбаева Олеся Петровна | БирГСПА, г.Бирск РБ | студентка 5 курса факультета ИЯ |
| 27. | Исмагилова Зульфия Ринатовна | СОШ, с. Дурасово, Чишминский р-н, РБ | учитель английского языка |
| 28. | Кабрышева О.П. | ТПУ, г.Томск | |
| 29. | Кадырмаева Зауия Валиевна | Гимназия №4, г.Стерлитамак | учитель |
| 30. | Калентьева Ольга Валерьевна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | студентка 5 курса факультета ИЯ |
| 31. | Камаева Светлана Сергеевна | ГОУ ВПО КГМУ Росздрава, г.Казань | д.фарм.н., доцент |
| 32. | Карачун Ксения Петровна | МУ УОА г.Губкинского, ЯНАО, г. Губкинский | глав. специалист отд. мониторинга качества образ. |
| 33. | Каримов Марат Фаритович | БирГСПА, г.Бирск РБ | к. ф/м наук, профессор |
| 34. | Карпова Ирина Ильинична | СШ № 7, г. Бирск РБ | учитель английского языка |
| 35. | Карташова Валентина Николаевна | ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец | д.п.н., профессор, зав. каф. ИЯ пед. профиля |
| 36. | Киреева Зарима Ренатовна | БГПУ им. М.Акмуллы, г. Уфа | к.п.н., доцент, зав.каф. методики преп. и второго ин. яз. |
| 37. | Комарова Юлия Александровна | РГПУ им. А.И.Герцена, г.С.-Петербург | д.п.н., проф., зав.кафедрой интенсивного обуч. ИЯ |
| 38. | Кулагина Екатерина Владимировна | Бир ГСПА, г.Бирск РБ | студентка 5 курса факультета ИЯ |
| 39. | Лукина Маргарита Николаевна | ФГАОУ ВПО СВФУ им. М.К. Аммосова, г.Якутск | ст.преподаватель |
| 40. | Максимова Варвара Егоровна | ФГАОУ ВПО СВФУ им. М.К. Аммосова, г.Якутск | ст. преп. каф. ИЯ по ТиЕС |
| 41. | Малявина Светлана Владимировна | БирГСПА, г.Бирск РБ | ст преп. каф. АЯи МП |
| 42. | Масалимова Дина Факильевна | БирГСПА, г.Бирск, РБ | ст преп. каф. АЯи МП |

| | | | |
|-----|--------------------------------------|---|--|
| 43. | Масалимов Рияз Ниязович | БирГСПА, г.Бирск, РБ | к.ист.н., доц.каф. отечеств. истории |
| 44. | Меркурьева Галина Юрьевна | ГОУ ВПО КГМУ Росзд- рава, г.Казань | к.ф.н., доцент каф. фарм. технологии |
| 45. | Микитченко Светлана Петровна | Нижевартовский ГГУ, г.Нижевартовск | к.п.н., доцент каф.ИЯ |
| 46. | Назарова Римма Рязовна | БирГСПА, г.Бирск, РБ | аспирант |
| 47. | Налиткина Ольга Викторовна | ГИЭФПиТ, г.Санкт- Петербург | к.п.н., зав.кафедрой ИЯ |
| 48. | Нуриахметов Гавис Миннигазизович | Бир ГСПА, г.Бирск, РБ | к.п.н., профессор каф. АЯ иМП |
| 49. | Нурмухаметова Раиса Маратовна | Белорецкая компьютер. школа, г.Белорецк РБ | учитель высшей категории |
| 50. | Панкратьева Галина Ивановна | РГПУ им. А.И. Герцена, г.С.-Петербург | к.п.н., доцент каф.АЯ . для гуманитарн. факультетов |
| 51. | Парнюгин Александр Сергеевич | ТПУ, г.Томск | к.п.н., ведущий тестолог ОМКЯП |
| 52. | Рубцова Анна Владимировна | РГПУ им. А.И.Герцена, г.С.-Петербург | к.п.н., доцент каф.АЯ для гуманитарн. факультетов |
| 53. | Сабагинова Зифа.Валировна | МОШИ Ямальская шко- ла-интернат, с.Яр-Сале | учитель высшей категории |
| 54. | Сайфутдинова Жанна Каусаровна | СГПА им.Зайнаб Би- шевой, г.Стерлитамак | студентка |
| 55. | Сидо Дарья И. | Бир ГСПА, г.Бирск, РБ | студентка 2 курса факуль- тета ИЯ |
| 56. | Тагариева Светлана Мудлахметовна | БирГСПА, г.Бирск, РБ | к.п.н., доцент кафедры ИЯ |
| 57. | Тляканова Дина Рафаиловна | СШ, г.Уфа | учитель |
| 58. | Тоскина Анна Анатольевна | ФГАОУ ВПО СВФУ им. М.К. Аммосова, г.Якутск | ст.преподаватель КИЯ по ТиЕС |
| 59. | Федорова Сардана Ивановна | СВФУ им. М.К.Аммосова, ИЗФир, г. Якутск | ст.преподаватель каф. ИЯ по ТиЕС |
| 60. | Хабибуллина Оксана Анатольевна | СГПА им. Зайнаб Би- шевой, г.Стерлитамак | к.п.н., доцент каф. ИЯ |
| 61. | Хайретдинова Маузия Габдульяновна | МБОУ СОШ № 2, с. Но- вобелокатай | учитель |
| 62. | Чилингарян Марина Валентиновна | СФ ПГУ им. М.В. Ломо- носова, г. Северодвинск, | преподаватель |
| 63. | Шабанов Олег Александрович | БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа | к.п.н., ст. преп. каф. МКИП |
| 64. | Шаяхметова | МОБУ гимназия №1, г. | учитель ИЯ |

| | | | |
|-----|---------------------------------|---|---------------------------------------|
| | Елена Аухадиевна | Ишимбай | |
| 65. | Шерстова Любовь Ивановна | ФГАОУ ВПО СВФУ им. М.К. Аммосова, г.Якутск | доцент кафедры по Ти ЕС |
| 66. | Ярославова Лариса Алексеевна | СГПА им.Зайнаб Би- шевой, г.Стерлитамак | к.п.н., доцент, зав. кафед- рой ИЯ |
| 67. | Kirkoesch Maindi | Кения | студент УГАТУ |

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----------|
| Секция 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ | 3 |
| <i>В.Ф.Аитов (г.Бирск)</i> | 3 |
| НАЦИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН | 3 |
| <i>Комарова Ю.А. (г.Санкт-Петербург)</i> | 7 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВАРИАТИВНЫХ ПРОГРАММ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ | 7 |
| <i>Ю.В.Еремин, Л.И.Агафонова (г. Санкт-Петербург)</i> | 16 |
| РАЗВИТИЕ КАЧЕСТВЕННО-ОРИЕНТИРОВАННОГО НАПРАВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 16 |
| <i>Е.В.Борзова (г.Петрозаводск)</i> | 18 |
| ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ | 18 |
| <i>В.Н.Карташова (г.Елец)</i> | 27 |
| ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 27 |
| <i>Д.С.Биктимирова, Г.И.Биктимирова (г.Туймазы)</i> | 34 |
| СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМАТА ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 34 |
| <i>Kipkoech Maindy (Kenya)</i> | 38 |
| ENGLISH LANGUAGE IN KENYA | 38 |
| <i>Fyodorova S.I. (Yakutsk)</i> | 41 |
| SPEECH ACTIVITY TEACHING IN BILINGUAL SETTING | 41 |
| <i>Р.Р.Назарова, Р.Н.Масалимов (г.Бирск)</i> | 44 |
| ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ФОНЕТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БАШКИРАМИ И РУССКИМИ | 44 |
| <i>О.П.Кабрышева, А.С.Парнюгин (г.Томск)</i> | 47 |
| АНКЕТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ТЕСТОВ В ПРОГРАММНОЙ ОБОЛОЧКЕ “MOODLE” | 47 |
| <i>А.В.Рубцова (г.Санкт-Петербург)</i> | 49 |
| ПРОДУКТИВНОСТЬ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА | 49 |
| <i>О.А.Хабибуллина (г.Стерлитамак)</i> | 53 |
| ОСОБЕННОСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В БАШКОРТОСТАНЕ | 53 |
| <i>М.В.Чилингарян (г. Северодвинск)</i> | 54 |
| ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ | 54 |
| Секция 2. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ | 60 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Г.М.Нуриахметов, Е.А.Бобкова (г.Бирск)</i> | 60 |
| ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУ- ЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК | 60 |
| <i>Г.И. Панкратьева (г. Санкт-Петербург)</i> | 64 |
| ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕН- ТОВ | 64 |
| <i>Л.В. Иванова (г. Барнаул)</i> | 67 |
| ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА | 67 |
| <i>В.Е. Максимова (г. Якутск)</i> | 71 |
| ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА | 71 |
| <i>О.А. Шабанов (г. Уфа)</i> | 74 |
| КОМПОНЕНТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СООТНОШЕНИИ С КОМПОНЕНТАМИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КРИТЕРИ- АЛЬНАЯ БАЗА | 74 |
| <i>Т.Н. Гришина (г. Барнаул)</i> | 78 |
| ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 78 |
| <i>И.В. Возилова (г. Екатеринбург)</i> | 84 |
| ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА | 84 |
| <i>Г.И. Воробьева (г. Бирск)</i> | 88 |
| ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 88 |
| <i>В.М. Аитова (г. Бирск)</i> | 90 |
| РАЗВИТИЕ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА | 90 |
| <i>С.М. Тагариева (г. Бирск)</i> | 94 |
| ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОР- МИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХ- НОЛОГИИ | 94 |
| Секция 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛО- ГИЙ В УСЛОВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА | 98 |
| <i>С.П. Микитченко (г. Нижневартовск)</i> | 98 |
| ПРОБЛЕМНО-ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД: ПОЗИЦИЯ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ . | 98 |
| <i>З.В. Сабагинова (Ямал, с. Яр-Сале)</i> | 100 |
| ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫ- КА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ | 100 |
| <i>Э.В. Галиева (г. Бирск)</i> | 107 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 107 |
| <i>З.Р. Киреева, Д.Р. Биккина (г. Уфа)</i> | 110 |
| МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ | |

| | |
|---|------------|
| В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ..... | 110 |
| <i>Е.А.Шаяхметова (г.Ишимбай)</i> | 114 |
| СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... | 114 |
| <i>О.П.Илинбаева (г.Бирск)</i> | 116 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ..... | 116 |
| <i>А.А.Тоскина (г.Якутск)</i> | 118 |
| ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 118 |
| <i>М.Н.Лукина (г.Якутск)</i> | 120 |
| ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ | 120 |
| Секция 4. ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКЕ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ | 125 |
| <i>М.М.Елькина (г.Санкт-Петербург)</i> | 125 |
| МЕТОД ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ | 125 |
| <i>К.П.Карачун (г.Губкинский)</i> | 128 |
| АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ. | 128 |
| <i>М.Ф.Каримов, Н.П.Бочкарева (г.Бирск)</i> | 131 |
| ТЕКСТЫ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ НАС МИРУ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ | 131 |
| <i>М.Ф.Каримов, И.И.Карпова (г.Бирск)</i> | 133 |
| ЕСТЕСТВЕННО- МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ТЕМАТИКА КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ | 133 |
| <i>Г.И.Воробьева, О.В. Калентьева (г.Бирск)</i> | 137 |
| ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ..... | 137 |
| <i>М.Г.Хайретдинова (с. Новобелокатай)</i> | 139 |
| ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ..... | 139 |
| <i>V.F.Aitov, Z.Ismagiliva (Birsk-Ufa)</i> | 143 |
| USE SONGS IN THE CLASSROOM | 143 |
| <i>D.Plyakanova (Ufa)</i> | 145 |
| USE OF GAMES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS | 145 |
| <i>Г.И.Воробьева, Е.В.Кулагина (г.Бирск)</i> | 147 |
| ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ..... | 147 |
| <i>С.В.Малявина (г.Бирск)</i> | 149 |
| ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ..... | 149 |
| <i>Р.М.Нурмухаметова (г.Белорецк)</i> | 155 |

| | |
|---|------------|
| ЛЕТНИЕ ШКОЛЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА | 155 |
| <i>Ю.Р.Валиева (г.Нью Йорк)</i> | 158 |
| РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «VEDA» | 158 |
| <i>В.Р.Гарданова (г.Бирск)</i> | 161 |
| КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «VEDA» | 161 |
| Секция 5. ВОПРОСЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА | 164 |
| <i>Ю.В. Горицунов (г.Бирск)</i> | 164 |
| НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ БИРГСПА | 164 |
| <i>Л.И.Шерстова (г.Якутск)</i> | 171 |
| ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ | 171 |
| <i>Ю.В. Ерёмин, А.В. Рубцова (г.Санкт-Петербург)</i> | 174 |
| СПЕЦИФИКА ПРОДУКТИВНО-ЦЕННОСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК БАЗОВОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ | 174 |
| <i>К.Н.Борисова (г.Бирск)</i> | 178 |
| К ВОПРОСУ О ЧТЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ВИЗУАЛЬНОЙ СРЕДЕ ОБУЧЕНИЯ | 178 |
| <i>Д.Ф. Масалимова (г. Бирск)</i> | 183 |
| ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ КАК ОДНОГО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА | 183 |
| <i>О.В.Налиткина (г.Санкт-Петербург)</i> | 186 |
| ВЫРАВНИВАНИЕ УРОВНЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ..... | 186 |
| <i>Л.А.Глязова, Ф.Ш.Гарипова (г.Уфа)</i> | 188 |
| ОБУЧЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ | 188 |
| <i>М.Ф.Каримов (г.Бирск)</i> | 192 |
| НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ГРЕЧЕСКОГО, АРАБСКОГО, ЛАТИНСКОГО, ФРАНЦУЗСКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ БУДУЩИМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ | 192 |
| <i>З.В.Кадырмаева (г.Стерлитамак)</i> | 195 |
| НЕМЕЦКИЙ КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК | 195 |
| <i>С.С.Камаева, Г.Ю.Меркурьева (г.Казань)</i> | 197 |
| ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ЛАТИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ | 197 |
| <i>Г.Ю.Меркурьева, С.С.Камаева (г.Казань)</i> | 200 |

| | |
|--|------------|
| ОШИБКИ В ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ..... | 200 |
| Секция 6. ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ | 203 |
| <i>Р.К.Гарипов (г.Уфа)</i> | 203 |
| ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ | 203 |
| <i>Л.А. Ярославова (г.Стерлитамак).....</i> | 206 |
| МЕСТО СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ | 206 |
| <i>Д.И.Сидо (г.Бирск).....</i> | 208 |
| МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ ТОЛКИЕНА | 208 |
| Э.С.Гафарова (г.Стерлитамак) | 215 |
| АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ..... | 215 |
| <i>Ж.К.Сайфутдинова, А.А.Ардашова (г.Стерлитамак).....</i> | 216 |
| РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РЕЧИ..... | 216 |
| Сведения об авторах..... | 219 |

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ

*Материалы V всероссийской научно-практической конференции
24-25 июня 2011 года*

Ответственный редактор – доктор педагогических наук, профессор Бирской государственной социально-педагогической академии Валерий Факильевич Аитов

Технический редактор *И.Мустафина*
Компьютерная верстка *И.Ф.Саяхова*
Корректор *Г.И.Хильманович*

Формат 60x84 1/16. Бумага писчая
Гарнитура “Times”. Усл. изд.л. 1,62. Усл. печ.л. 3,20.
Тираж 50 экз. Заказ 125. Цена договорная.