Федеральное государственное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования
ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования»
Ассоциация учителей немецкого языка г. Москвы
ОАО «Издательство «Просвещение»

# Теория и практика обучения иностранным языкам:
## традиции и инновации

Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО
Инессы Львовны Бим

Издание осуществлено при финансовой поддержке издательства «Просвещение».

УДК

ББК

Печатается по решению Научно-методического совета ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет».

*Рецензенты*:
доктор педагогических наук, профессор Н.Н. Гавриленко (РУДН)
доктор филологических наук, профессор О.В. Афанасьева (МГПУ)

*Ответственные редакторы*:
доктор педагогических наук, профессор А.В. Щепилова
доктор филологических наук, профессор Л.Г. Викулова

*Члены редколлегии*:
кандидат педагогических наук М.З. Биболетова (ИСМО РАО),
О.В. Каплина (МИОО)
*Технический редактор*:
старший научный сотрудник И.В. Макарова (МГПУ)

**Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации**: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим.– М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – с.

Сборник посвящен памяти известного специалиста в области теории и методики обучения иностранным языкам, доктора педагогических наук, профессора, академика РАО Инессы Львовны Бим, чьи идеи и научные теории находят отражение в статьях сборника. Материалы охватывают актуальные проблемы лингводидактики, включая проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе, проблемы современного учебника, а также отражают те традиции и инновации, которые отвечают современному этапу развития гуманитарных технологий в сфере образования и науки.

Сборник рассчитан на специалистов в области лингводидактики. Материалы сборника могут представлять интерес для учителей иностранных языков, аспирантов, магистрантов.

**ISBN**

*«Жизнь не имеет никакого смысла до тех пор, пока мы не готовим себе продолжение, своих преемников».*

*Инесса Львовна Бим*

*Каменецкая Н.П.*

## Инесса Львовна Бим и журнал «Иностранные языки в школе»

Имя Инессы Львовны Бим, доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО, хорошо известно широкому кругу педагогической общественности не только в нашей стране, но и за рубежом; её имя пользуется искренним и заслуженным уважением.

В биографии Инессы Львовны отражена, как в капле воды, судьба нашей страны. Она родилась в семье служащих. Когда ей было 4 года, родители были командированы в Австрию, а затем в Германию. Няня маленькой девочки говорила с ней по-немецки. У меня в руках автобиография Инессы Львовны, написанная ею для переизбрания на очередную должность в НИИ СиМО. Поскольку мы с ней вместе работали и дружили, она многое мне рассказывала о себе и своей жизни. Я дополню её автобиографию воспоминаниями, которые не могли войти в официальную автобиографию.

Когда ей исполнилось семь лет (1933 год), она поступила в школу при Советском посольстве в Берлине. Родители должны были возвращаться на родину. К моменту возвращения стало понятно, чем может закончиться это возвращение, но родители всё-таки вернулись. Их дом был очень гостеприимным, там всегда было много гостей и друзей. Но девочка стала замечать, что друзей становилось всё меньше и меньше. Она спрашивала, а куда делся, например, Николай Иванович. Как правило, родители молчали. Участь таких друзей, как Николай Иванович, не миновала её родителей. Они были арестованы, а 14-летняя девочка-подросток осталась с бабушкой. Семья жила в Боярском переулке. Инна оказалась с другими такими же детьми «врагов народа» в трудовом лагере (может

быть, интернате) сначала в Воронеже, а потом на станции Жердевка Тамбовской области.

В 1944 году она закончила школу и частично сдала экзамены за первый курс на факультет немецкого языка Воронежского пединститута. А осенью этого же года она сдала на отлично экзамены и её приняли сразу на второй курс Московского педагогического института им. В.П. Потёмкина. Когда читаешь эту автобиографию, не оставляет ощущение, что всё, что делала Инесса Львовна, она делала на «отлично».

В 1947 году она с отличием окончила институт и была оставлена на факультете немецкого языка в качестве преподавателя. Работала она и в школах, преподавала немецкий язык. Одной из школ была школа номер № 3 с преподаванием ряда предметов на немецком языке в Чапаевском переулке. Я помню воспоминания Александра Александровича Миролюбова, который рассказывал, какое впечатление произвела молодая учительница на аспирантов НИИ СиМО, когда она пришла в эту школу. Красивая белокурая девушка водила хоровод со своими учениками в фойе школы.

В первый же год работы ею написано пособие для средней школы. Полученный практический опыт дал Инессе Львовне возможность понять и оценить все особенности, трудности и проблемы работы учителя, учесть их при разработке теоретических проблем и создании в будущем серии учебников немецкого языка, по которым училось не одно поколение школьников.

После окончания института мне посчастливилось работать с моими учениками по учебникам Инессы Львовны. Мне, начинающему учителю, было удивительно, что, приходя на первые свои уроки, через книгу для учителя я слышала голос автора, ведущего от урока к уроку. Это позволяло мне, при отсутствии необходимого опыта, получать удовлетворение от работы и хорошие педагогические результаты.

Более тридцати лет учителя немецкого языка работают по учебникам Инессы Львовны. Им по-доброму завидуют учителя английского и французского языков; завидуют системности, содержательности, современности и научной обоснованности этих учебников. Отдельные учебники имели 17 переизданий.

В автобиографии И.Л. Бим кратко сообщает: «Поступила в аспирантуру НИИ общего и политехнического образования АПН РСФСР, закончила её, защитив кандидатскую диссертацию. Затем была приглашена на работу в МГПИ им. В.И. Ленина, где проработала 20 лет – сначала в должности доцента, а затем заведующей кафедрой лексики и фонетики немецкого языка». За этими краткими фразами мне слышится другое: страстная заинтересованность учёного в судьбе нашего предмета и школы в целом, в том числе и журнала «Иностранные языки в школе», стремление поддерживать самый высокий уровень педагогической науки и сохранять в ней людей, способных успешно решать педагогические задачи. Она яростно бросалась в бой, доказывая свою правоту и не считаясь с тем, что могло повредить её положению в пединституте, её карьере. В 1984 году она рассорилась с ректором МГПИ им. Ленина и ушла из этого института, выступая против увольнения людей, которых считала ценными специалистами для кафедры, которой заведовала.

Защитив докторскую диссертацию, она была приглашена в Лабораторию обучения иностранным языкам в НИИ СиМО АПН РАО, где мне посчастливилось с ней работать. И здесь, благодаря её стараниям, в сектор, куда из-за мизерной зарплаты не очень стремились поступать молодые специалисты, ей удавалось долго удерживать представителей старшего поколения, которые прошли обучение у лучших представителей педагогической науки, заслужившей уважение по всей России и за её пределами.

На всех этапах своей научной деятельности Инессой Львовной Бим разрабатывались новые направления развития научного знания в области языкового образования. Уже в начале 1960-х годов она справедливо показала, что при структурном подходе в обучении языкам (а он тогда был очень модным) нельзя учитывать только формально-структурную сторону речевого образца, необходимо принимать во внимание и его обобщённое содержание. Это было новое слово в общей методике обучения иностранным языкам. В 70-е годы – это был системный подход и использование метода моделирования. Тогда И.Л. Бим стала первой, кто применил системный подход в своей предметной области. Она показала соотношение компонентов этой системы и взаимосвязь между ними.

Разработанные положения в то время были абсолютно новыми для методики; они сохраняют свою значимость и по сей день. Результатом исследований явилась монография «Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель её реализации».

В эти же годы была начата разработка методологических основ методики обучения иностранным языкам как науки: уточнён понятийный аппарат, описаны основные методические категории, а также заложены основы теории учебника иностранного языка. Это нашло отражение в многочисленных статьях и монографии «Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника» (1977).

В 90-е годы была создана концепция базового курса обучения немецкому языку (монография «Немецкий язык. Базовый курс: концепция, программа», 1994), реализованная в новой серии учебников и учебных пособий для V–IX классов средней школы. Наконец, одной из первых в отечественной, да и в мировой методике, Инесса Львовна начала исследование вопросов методики обучения второму иностранному языку с учётом первого иностранного и родного языков. Были выявлены возможности переноса и особенности проявления интерференции языков. Важность разработки данной проблемы состоит в том, что в гимназиях, лицеях современной России вводится изучение второго иностранного языка, а преподают его во многих учебных заведениях без учёта особенностей изучаемого ранее первого иностранного языка. Собственно так преподавали второй язык в дореволюционной России, да и сейчас преподают на Западе. Концепция обучения второму иностранному языку открыла новое направление современной методики обучения иностранным языкам в средней школе, связанное с идеями многоязычия и поликультурности. За эту концепцию и её реализацию в серии учебников VII–VIII и IX–X классов И.Л. Бим была награждена медалью и дипломом «За научные достижения в образовании России».

Неоценимой заслугой Инессы Львовны были разработанные ею требования к учебнику иностранного языка, показана его специфика и связь с другими средствами обучения. Когда приходится встречаться со студентами-пятикурсниками или молодыми учителями, то темой первой лекции является содержание статьи Инессы Львовны Бим «Требования к учеб-

никам иностранного языка», опубликованной в нашем журнале.

Важным направлением в её исследованиях является разработка проблем реализации личностно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам, разработка государственных образовательных стандартов по иностранным языкам, проблем дифференциации и индивидуализации обучения, предпрофильной и профильной подготовки учащихся.

Инесса Львовна являлась бессменным членом редколлегии журнала «Иностранные языки в школе». Доброжелательная требовательность – так можно охарактеризовать её отношение к рецензируемым статьям. Она была незаменимым председателем Совета по вопросам обучения иностранному языку в средней школе при Бюро отделения общего среднего образования РАО. Сколько писем было написано этим Советом! Они касались вопросов судьбы школ с углублённым изучением иностранного языка (речь шла о необходимости введения раннего обучения иностранному языку), о недопустимости количества часов, отводимых в то время на изучение нашего предмета, о проблемах профильного обучения, о недопустимости нарушения баланса между гуманитарными и естественнонаучными дисциплинами, о проблемах введения второго иностранного языка, о профессиональной подготовке учителей иностранных языков в связи с переходом на двухуровневую систему (бакалавриат и магистратура), о проблемах проведения Единого государственного экзамена и т.д.

Благодаря усилиям Инессы Львовны, иностранный язык как учебный предмет занимает подобающее ему место по отводимым на него в учебном плане часам, а текст Государственного образовательного стандарта, написанный под её руководством, имеющий множество вариантов, рассматривается педагогической общественностью как один из лучших.

Итак, последняя страница автобиографии, написанная рукой Инессы Львовны: «Мною опубликовано 333 печатных работы, в том числе 34 учебника для средней школы, 26 книг для учителя к ним, 3 монографии». Она являлась членом учебной комиссии ГУВУЗа и УМСа Минпроса РСФСР, членом Научно-методического совета СССР, председателем секции средней школы в рамках УМО при Госкомитете народного образования. В МГПУ И.Л. Бим читала лекционные курсы и прово-

дила занятия по методике преподавания иностранного языка, руководила дипломными и аспирантскими работами. Ею подготовлено 22 кандидата наук и 5 докторов наук.

А если попытаться проанализировать качественные особенности того, что сделала Инесса Львовна Бим, то становится очевидным её особое место в теории и практике обучения иностранному языку. Это обусловлено успешным сочетанием самой высокой методологии с ювелирным технологическим сплетением педагогического процесса. Те, кому посчастливилось слушать её выступления перед студентами, учителями, участниками международных форумов, не могли не попасть под обаяние её идей, благодаря несокрушимой логике, образности, эмоциональности и фактической достоверности её слов.

Мы все чего-то боимся – кто болезни, кто старости, кто неудачи. Инесса Львовна боялась одного – не успеть, пропустить что-то, в чём-то не принять участие. Это могло относиться к разработке госстандарта, семинару, проводимому Гёте-Институтом, конкурсу на лучший учебник, организованному Фондом культурной инициативы, созданию интегративных курсов, выступлению на учёном совете института, написанию письма для Бюро отделения, к оформлению новой рубрики журнала. Везде она была непременным участником, организатором, помощником, инициатором и прекрасным собеседником. И при этом старалась вести за собой массу людей, приободрить, внушить веру в свои силы, помочь найти тему, форму, зерно.

Целостность научных взглядов И.Л. Бим – огромное количество воспитанных ею учителей, учащихся средних школ, аспирантов, широкая пропаганда своих взглядов на отечественных и зарубежных форумах – позволяет говорить о ней как об основателе методической школы, заслужившем уважение не только в нашей стране, но и за рубежом.

*Корникова Г.А.*

## Мудрый наставник

Когда начинаешь свою педагогическую деятельность, очень важно иметь рядом специалиста, который поможет тебе справиться с возникающими проблемами, даст мудрый совет. Одним из таких талантливых наставников для многих учителей иностранного языка была Инесса Львовна Бим. Она предъявляла высокие требования к себе и к личности учителя. Трудно переоценить её вклад в формирование и развитие педагогической культуры учителя, совершенствование его профессионального мастерства. Инесса Львовна детально разработала Концепцию обучения немецкому языку. Для неё было важно, чтобы учитель «принял и присвоил её». В этом, в первую очередь, она видела гарантию успеха.

Инесса Львовна хорошо осознавала школьную действительность, конкретные условия обучения иностранному языку. Учитывая последние достижения науки и практики, она вооружала учителя теоретическими и практическими основами современного обучения школьников немецкому языку, создавала средства обучения, которые позволяют учителю грамотно ориентироваться в подходах, методах, принципах обучения предмету, целях, содержании, приёмах и технологиях обучения. Инесса Львовна предъявляла учителю методическую науку «не как склад готовых открытий и изобретений», а как стройную систему, в рамках которой учитель может действовать с учётом конкретных условий обучения предмету. При этом учителю предоставлялась возможность воспринимать обучение языку как активную творческую деятельность, а обучаемого – как активного познающего субъекта.

Инесса Львовна помогала учителю индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения предмету. В её серии учебников немецкого языка предлагается целая палитра разнообразных приёмов, позволяющих дойти до каждого ученика. Продуманная автором система упражнений позволяет учителю умело и грамотно реализовать личностно-

ориентированный подход в обучении немецкому языку, учитывать склонности, интересы, жизненный опыт обучаемых, их потенциальные возможности, выявлять трудности, с которыми могут столкнуться ученики, учит преодолевать их, мотивировать речевые действия обучаемых.

Большая заслуга автора в том, что грамотно выстраивается процесс управления учебной деятельностью учащихся, основанный на системно-деятельностном, коммуникативно-когнитивном, личностно-ориентированном, интегративном подходах в обучении школьников немецкому языку. Инесса Львовна придавала большое значение содержательной стороне речи, реализации всех функций общения: познавательной, ценностно-ориентационной, регулятивной, конвенциональной. При этом она обращала внимание на педагогическую культуру учителя, подчёркивая, что именно профессиональное владение умениями иноязычного общения способствует грамотной организации учебной деятельности учащихся и помогает педагогу проявить себя личностно. Учитель должен ориентироваться не на формальное предъявление учебного материала и формальный контроль знаний, навыков и умений, а на организацию вербального и невербального иноязычного общения, осуществление воспитания, образования, развития учащихся средствами предмета, формирование культуры учения. Она постоянно обращает внимание не только на профессиональные качества учителя, но и на такие его личностные характеристики, как ответственность, целеустремлённость, эмоциональность, артистизм.

Важным компонентом системы обучения, заложенной в серии учебников немецкого языка, является предметная компетенция обучаемых, овладение немецким языком для практического пользования им. Автор обеспечивает участие обучаемых в индивидуальных и групповых проектах, реализацию их познавательных возможностей. При этом Инесса Львовна обращает внимание учителя на важность формирования и развития таких личностных качеств ученика, как любознательность, готовность оказать помощь другим, коммуникабельность, эмпатия (умение слушать и слышать других, уважительно относится к чужому мнению, отстаивать свою точку зрения). Школьников учат в этой серии учебников целенаправленным приёмам учебной деятельности: умению ста-

вить учебные задачи, определять пути, способы и средства их решения, осуществлять рефлексию, самоконтроль, самооценку, самоанализ, с тем, чтобы ученики лучше осмысливали цели, содержание, приёмы своего учения, смыслы, ценностные ориентации. Автор всячески поддерживает учеников, создаёт условия для развития их самостоятельности, обеспечивает ситуацию для выбора, личностного самовыражения. Таким образом, у учеников развивается потребность в самообразовании, формируется индивидуальная стратегия и тактика учения, обеспечивающие успешность в учебной и познавательной деятельности.

Инесса Львовна старалась донести до учителя, что содержание обучения должно быть посильным, отвечать интересам и потребностям современных школьников, быть аутентичным, культуросообразным, способствовать социализации личности. Акцент ставится на то, чтобы стимулировать развитие у ученика ценностных ориентаций, апеллировать к личному опыту учащихся, их чувствам, эмоциям, побуждать их думать, оценивать, сравнивать, делать выводы, обобщать.

Инесса Львовна Бим всегда правильно анализировала ситуацию в образовании, своевременно выделяла те задачи, которые требуют решения, разрабатывала теоретические и практические основы реализации актуальных проблем иноязычного образования. Она помогала учителям и методистам разобраться в таких сложных понятиях, как «предпрофильная подготовка школьников по предмету», «профильная школа», «обучение немецкому языку как второму иностранному», «личностно-ориентированный подход в обучении» и др.

Всё, что создано И.Л. Бим, является научно-обоснованным, фундаментальным и будет долгие годы востребовано учительством и педагогической наукой.

# ЧАСТЬ I.
# ТЕОРИЯ МЕТОДИКИ

*Биболетова М.З.*

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

Глобальные геополитические, коммуникационные и технологические процессы, происходящие в мире, существенно изменили традиционно сложившееся отношение к коммуникативной культуре личности и её коммуникативной компетенции, которые являются действенными инструментами *социализации* личности как процесса её самореализации в различных общностях и осознании своей роли в обществе в целом.

Формирование коммуникативной компетенции признаётся одной из важнейших задач образования, как и обозначено в концептуальных документах, касающихся образования за последние два десятка лет [Концепция модернизации российского образования 2002; ФГОС 2010]. Это имеет под собой серьёзные основания. Коммуникативная компетенция – понятие комплексное, подразумевающее способность и готовность человека осуществлять общение во всех сферах жизни: бытовой, учебной, трудовой/профессиональной, досуговой и др. Социальный статус, социальное окружение и успешность человека во многом зависит от его умения общаться адекватно ситуации: грамотно формулировать свою мысль, убедительно отстаивать свою позицию, учитывая социальный статус партнёра по общению и т.д. По этой причине в системе общего среднего образования *коммуникативная компетенция* выступает в качестве основной интегративной цели язы-

кового образования, приводящей к формированию нового типа личности, умеющей представлять собственную культуру в процессе межкультурного и межличностного общения, способной толерантно относиться к культурным проявлениям других народов. Данный тип личности принято называть *поликультурной полиязычной / языковой личностью.* Совершенствование языковой культуры человека происходит на протяжении всей его жизни, но основа, безусловно, закладывается за годы обучения в школе.

Языковое развитие школьника в системе общего среднего образования обеспечивается предметами языкового цикла (родной/родные языки, государственный язык, иностранные языки), которые находятся между собой в сложных взаимоотношениях. На методическом уровне применительно к изучению иностранного языка проблема взаимоотношения языков, которыми уже владеет и ещё овладевает ученик, всегда была одной из самых значимых. Отношение к использованию родного языка, на котором формируется речемышление, в процессе изучения иностранного является одной из отличительных черт, характеризующих «подход» или «метод» обучения иностранному языку. Например, представители «прямого метода» считают, что родной язык должен быть полностью исключён из процесса изучения иностранного, а путь овладения им должен повторять путь овладения родным языком.

С позиций современной науки это нерационально, поскольку игнорируется лингвистический багаж, накопленный обучающимся в процессе овладения своим родным языком, и нереалистично при обучении иностранному языку в условиях внеязыковой среды. Поэтому в отечественной методике выработались и продолжают доминировать методические взгляды, признающие целесообразность сознательной опоры на родной язык при изучении иностранного, сопоставления/сравнения структуры и средств родного и иностранного языков. Яркими представителями данной точки зрения являются Л.В. Щерба, И.В. Рахманов, А.А. Миролюбов, И.Л. Бим и другие учёные, представляющие отечественную методику обучения иностранным языкам и внесшие весомый вклад в её развитие. Без опоры на сознательность снижается общеобразовательная ценность иностранного языка, поскольку обучающийся вынужден интуитивно (и не всегда верно) выходить на лингвистические

обобщения, сформированные на основе самостоятельного (то есть не управляемого) сравнения родного и иностранного языков. Л.В. Щерба ещё в 1915 году высказал мысль о том, что иностранный язык помогает самопознанию: «Иностранный язык в школе тот предмет, на котором мы учимся самонаблюдению, познанию духовной жизни, сосредоточенности и углублению» [Материалы по реформе школы 1915: www.mathedu.ru/hist-edu/russia/-/0].

В более поздних работах Л.В. Щерба совершенно чётко сформулировал тезис о том, что изучение языка другого народа в сравнении с родным языком позволяет познать своё мышление и улучшает знание родного языка, поскольку «сравнение разных способов выражения одного и того же понятия – к чему и сводится изучение иностранного языка – постепенно освобождает мысль из плена слова» [Щерба 1926: с. 103]. В этой же работе утверждается, что общеобразовательное значение имеет не просто владение иностранным языком, а «детальное сравнение иностранного языка с родным» [Там же: с. 104], что является залогом более глубокого усвоения родного языка и создаёт основу для овладения новыми языками.

Всё сказанное свидетельствует о необходимости выработки общего стратегического подхода к языковому образованию в целом, затрагивающего обучение как родному/родным, так и иностранным языкам. С 90-х годов прошлого столетия наблюдается ориентация на организацию языкового образования как единой системы речевого и общекультурного развития школьника, направленной на формирование национальной российской идентичности, его нравственной культуры, его самосознания в контексте культур других народов. Если придерживаться данного подхода к формированию коммуникативной компетенции школьников, то становится очевидной необходимость координации *целей и содержания* обучения всем предметам языкового цикла в школе. Эта позиция была высказана в Концепции языкового образования, предложенной научным коллективом ИСМО РАО [Бим, Биболетова, Щепилова, Копылова 2009].

В последующие годы проводилась целенаправленная работа по уточнению понятийного аппарата в области методики обучения русскому как государственному, обучению

родным языкам граждан России и иностранным языкам, изучаемым в школе. Координация усилий в этом направлении облегчалась тем, что все предметы языкового цикла имеют единую методологическую основу, характеризующую общее состояние педагогических наук и лингвистики, а именно: рассмотрение личности школьника как субъекта обучения (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.); теория обучения (П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, А.В. Хуторской, А.Н. Щукин и др.); изучение психологических процессов, обусловливающих формирование речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.); раскрытие лингвистических особенностей изучаемых языков, а также общих лингвистических универсалий (Л.В. Щерба, Н.И. Жинкин и др.); исследование закономерностей и технологий обучения иностранным языкам (И.Л. Бим, А.А. Миролюбов, И.В. Рахманов, Л.В. Щерба и др.); рассмотрение проблемы поликультурного образования и многоязычия (Н.В. Барышников, В.В. Сафонова, А.В. Щепилова и др.).

Методика обучения иностранным языкам представляется в этом смысле синтетической наукой, исследующей целостный процесс обучения предмету. В современной методике обучения иностранным языкам доминирующими являются личностно-деятельностный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный / межкультурный подходы, а также их интеграция. Ориентация на личность обучающегося является универсальной для всех предметов, в том числе и предметов языкового цикла. Трудно оспаривать деятельностный характер процесса обучения языкам в целом, поскольку овладевая языком, школьники овладевают *речевой деятельностью*, в основе которой лежат универсальные речевые механизмы. Опыт, приобретаемый при овладении иностранным языком, бесценен. Общеизвестно, что каждый новый язык усваивается быстрее и эффективнее, чем предыдущие именно за счёт развитого лингвистического мышления и так называемого «чувства языка», или языковой интуиции. Однако развивающее воздействие иностранного языка, как было сказано выше, существенно усиливается, если в процессе его изучения должное место занимают познавательные / когнитивные процессы: сравнение, сопоставление с родным язы-

ком, анализ структуры изучаемого языка, осознанное владение его языковыми средствами.

*Коммуникативно-когнитивный подход* применительно к овладению иностранным языком как раз предполагает широкую опору на уже сформированные коммуникативные умения в родном языке, в том числе, на теоретические лингвистические понятия. При грамотно выстроенном взаимодействии родного и иностранного языков ускоряется процесс овладения новым средством общения, развивается лингвистическое мышление, лучше осознаётся функционирование родного языка. Человек, изучающий иностранный язык в сравнении его с родным языком, по-новому осознаёт языковую реальность. С одной стороны, формируется представление о лингвистических универсалиях, присущих всем языкам, а с другой – осознаётся самобытность каждого из языков в отражении явлений действительности, передаче чувств и эмоций. Знание *социокультурных* особенностей страны изучаемого языка способно существенно повлиять на качество общения, стать залогом взаимоуважения и взаимопонимания партнёров в ходе межличностного и межкультурного общения. И, наконец, сам термин «коммуникативная компетенция» указывает на приверженность современных методистов *компетентностному* подходу, формирующему способность школьника к постоянному повышению качества владения изучаемым иностранным языком, переходя с одного уровня компетенции к другому, более высокому.

Ориентация на реализацию в российской школе личностно-ориентированного подхода к общему среднему образованию влечёт за собой новые представления о структуре результатов обучения. Результаты освоения учебных предметов в Федеральном государственном образовательном стандарте общего среднего образования (далее – ФГОС) даются на трёх уровнях: *личностном, предметном и метапредметном* [ФГОС 2010–2012].

Выраженная специфика предмета сохраняется только в группе предметных результатов. Личностные и метапредметные результаты отражают совокупный вклад всех предметов в образование и развитие школьника. Вместе с тем каждый предмет вносит свой специфический вклад в достижение как личностных, так и метапредметных результатов.

Вклад иностранного языка в достижение *метапредметных и личностных результатов* определяется направленностью обучения на развитие у школьников потребности пользоваться иностранным языком как средством общения и познания, на развитие умений поиска, обработки и использования информации на иностранном языке в познавательных, в том числе профессиональных, целях, на осознание ими ценности иностранного языка для самореализации и социальной адаптации; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, уважения к культурным ценностям и языкам разных народов, стремления к взаимопониманию между людьми разных стран и т.д.

В школьных программах по иностранному языку 80-х – 90-х годов были заложены предпосылки для дифференциации целей: наряду с практической / прагматической целью они содержали общеобразовательные, воспитательные, развивающие цели. Сказанное выше позволяет утверждать, что за время развития отечественной методики цели постоянно дифференцировались, уточнялись с тем, чтобы отразить всю многомерность и многофункциональность предмета «Иностранный язык». Это отразилось в нормативных документах последних лет. Новая трактовка результатов освоения предметов школьного цикла, предложенная в формулировках ФГОС 2010-2012 гг. и соответствующих *Примерных программах* непосредственно отражается на целях обучения.

Таким образом, ***цели*** иноязычного образования, как и цели общего образования становятся:

- более сложными по структуре (метапредметные, личностные и предметные);
- более широкими (иностранный язык как средство не только межличностного, но и межкультурного общения);
- прагматичными по направленности (общение в разных формах (устной / письменной, непосредственное / опосредованное);
- дифференцированными по уровню владения иностранным языком и учитывающими европейский опыт в отношении языков международного общения (способность общаться на определённом уровне – допороговом или пороговом);

• более универсальными (возможность использовать иностранный язык как инструмент познания, самообразования в различных областях знания и саморазвития на протяжении всей жизни).

Новые условия и задачи языкового образования в российской школе предполагают изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, определение новых подходов к целям обучения, отбору содержания и методической организации материала.

***Цели*** обучения иностранному языку выступают в качестве центрального компонента всей системы обучения иностранным языкам и конкретизируются применительно к условиям общего образования, потребностям общества и личности в каждый исторический период. Цели, в свою очередь, определяют содержание обучения иностранному языку, принципы, а также специфику деятельности обучающихся и учителя, т.е. приёмы и технологии обучения.

Основополагающее значение для формулирования современных целей иноязычного образования имела работа Л.В.Щербы «Как надо изучать иностранные языки» [Щерба 1929]. В ней было показано, что возможно множество разновидностей практических целей изучения иностранного языка, основанных на разном соотношении устной и письменной речи, разном уровне овладения ими, востребованности / невостребованности умений перевода и т.д. Выбор целей напрямую зависит от условий обучения и конкретных задач, которые стоят или ставятся перед изучающим иностранный язык. Фактически это совершенно современный тезис, который начал целенаправленно реализовываться в практике школьного образования только в последнее десятилетие с введением разноуровневого и разнопрофильного иноязычного образования.

***Предметные цели*** обучения иностранному языку неоднородны. Исходя из своей деятельностной сущности, иностранный язык как учебный предмет ориентирован на формирование пяти составляющих иноязычной коммуникативной компетенции: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Всё перечисленное должно найти отражение в ***содержании***, призванном реализовать обозначенные цели иноязычного образования. Учёт реального контекста общения и необъятности языка как явления ставит

проблему отбора содержания обучения, и соответственно, его структурирования.

Несмотря на существование разных трактовок содержания обучения иностранному языку и его структуры, определение И.Л. Бим остаётся одним из самых взвешенных [Методика обучения иностранным языкам 2010: с. 47]. Выделяются следующие аспекты содержания:

- единицы языка и речи: от звука и буквы до целостного текста (материальный аспект обучения);
- то, о чём и что мы говорим, слушаем, читаем, пишем - темы, проблемы, предметы речи (идеальный аспект содержания обучения);
- речевые действия с указанными выше единицами в целях решения учебно-познавательных и коммуникативных задач в процессе говорения, аудирования, чтения, письма (процессуально-деятельностный аспект содержания обучения, включающий также компенсаторные и учебные умения);
- чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов содержания и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду (мотивационный и ценностно-ориентационный аспект содержания обучения).

По определению И.Л. Бим, сказанное представляет собой многокомпонентную подсистему в целостной системе обучения иностранным языкам, компоненты которой (подсистемы содержания) находятся в иерархической зависимости друг от друга. К примеру, общение в любой форме (устной или письменной) происходит в связи с какой-то темой или ситуацией. Темы и ситуации, в свою очередь, обусловлены одной из сфер реальной жизни: социально-бытовой, учебной, трудовой, творческой и др. Поэтому умения устной (говорение и аудирование) и письменной речи (чтение и письмо) невозможно рассматривать вне определённой сферы, темы или ситуации общения, которые либо детерминируют поведение партнеров по непосредственному общению, либо ставят задачи перед читающим или создающим письменное произведение.

Важно отметить, что отбираемые темы и ситуации общения могут иметь значительный воспитательный и развивающий потенциал, расширять общекультурный кругозор школьников, подталкивать их к позитивным решениям. Тематика общения в реальной жизни постоянно меняется, ролевой

репертуар расширяется. Так, ещё двадцать лет назад не существовало множества профессий, связанных с веб-технологиями и современными информационными реалиями, не осознавались с такой очевидностью глобальные опасности (экологические катастрофы, терроризм, стихийные бедствия, неизлечимые болезни и др.), связанные с жизнедеятельностью человека, не были очевидны перспективы развития устойчивого человечества (достижение согласия и мира между народами, совместные исследования в сфере космического пространства и т.д.). Всё это на данном этапе истории требует постоянного обновления тематики и ситуаций, отбираемых для общения на иностранном языке в пределах школьной программы.

Коммуникативные намерения участников общения также важны: убедить, расспросить, найти необходимую информацию в тексте для чтения, выделить нужную информацию при восприятии на слух текста на иностранном языке и т.д. Коммуникативные намерения, которые в методике принято формулировать в виде коммуникативных задач партнеров по общению, не ограничены и разнообразны. Они также зависят от сфер, тем и ситуаций общения. Решение коммуникативных задач невозможно без владения языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими), набор которых постоянно изменяется. Например, в процессе устноречевого общения с целью достижения поставленной коммуникативной задачи в рамках заданной ситуации школьник должен создавать свой собственный текст, пользуясь определённым набором речевых клише, самостоятельно строя фразы, используя «строительный материал» в виде звуков, слов и конструкций изучаемого языка. При этом необходимо моделировать своё речевое и неречевое поведение с учётом особенностей партнера по общению – его возраста, социального статуса, культурного окружения. При слушании и чтении, наоборот, требуется умение распознавать языковые средства, из которых построен воспринимаемый текст, а также использовать определённые стратегии чтения: либо понять текст полно и точно, либо понять его основное содержание, либо извлечь необходимую информацию, либо найти требуемую информацию в целом наборе текстов. Кроме того, постоянно обогащаются и видоизменяются языковые средства.

Например, широко известно явление, называемое *языковым заимствованием*, когда многие лексические единицы одного языка переходят в другой. Русский язык в этом смысле удивительно восприимчив: президент, парламент, консенсус, интернет, и-мейл, смс – это слова, не требующие специального изучения, поскольку они присутствуют в речи носителей большинства современных европейских языков. Язык – живое развивающееся явление. Для современного английского языка, например, характерно расширение набора значений, передаваемых одним словом – явление многозначности. Это, напротив, затрудняет его изучение, так как для распознавания нужного значения, казалось бы, изученного слова, потребуется развитое умение контекстуальной догадки.

Сказанное позволяет осознать неразделимость перечисленных выше компонентов содержания обучения иноязычной коммуникативной компетенции. Причём структурирование содержания не является четко фиксированным понятием. Науки, на которые опирается методика обучения иностранным языкам, постоянно развиваются, давая новые возможности для понимания содержания обучения иностранным языкам. Так, лингвистика текста, которая выделилась в самостоятельную область знания, предлагает рассматривать процессы порождения и восприятия речи как текстовую деятельность. С этих позиций текст рассматривается как основная единица содержания обучения и позволяет представить содержание обучения иностранным языкам в ином, более детальном виде, в соответствии с названными выше компонентами содержания: «Текст выступает в обучении как объект для распознавания зрительно (чтение) и на слух (аудирование) и как продукт речепорождения (говорение, письмо). Он структурируется на основе лексической, фонетической, грамматической, графической сторон речи, соотносится с темой и сферой общения, а также, благодаря своему экстралингвистическому содержанию, отражает и задаёт конкретные ситуации общения» [Методика обучения иностранным языкам 2010: с. 48]. К примеру, прочитав научно-популярный текст о перспективах выживания человека на Земле, школьники могут обсудить его устно, написать на эту тему эссе, найти в Интернете дополнительную информацию и, проанализировав и дополнив прочитанное, представить презентацию на эту тему,

отражающую их собственную точку зрения. Таким образом, текст может послужить отправной точкой и стимулом возникновения целого ряда коммуникативных задач для устноречевого, письменного общения в рамках заданной тематики или в связи с ней.

На основании сказанного можно утверждать, что текстоцентристский подход к содержанию обучения иностранным языкам, основанный на роли и функциях текста, его способности передавать любую информацию, даёт широкие возможности для выхода в самые разные области знания, удовлетворяя познавательные, эстетические, нравственные и будущие профессиональные потребности школьника. Тем самым обучению иностранным языкам можно придавать самую разнообразную направленность, что определяет интегративный межпредметный характер нашего учебного предмета.

Оба изложенных подхода к рассмотрению компонентного состава подсистемы содержания иноязычного образования не противоречат, а дополняют друг друга. Безграничное разнообразие уже существующих текстов и тем более текстов, создаваемых личностью в процессе общения в разных ситуациях, богатый набор лексических и грамматических средств иностранного языка, остро ставят проблему отбора содержания обучения, которое может быть освоено в рамках жесткого лимита школьных учебных часов, выделяемых на изучение иностранного языка.

Сказанное позволяет констатировать, что в плане языкового образования в российской школе наблюдается тенденция к координации целей и содержания обучения по всем изучаемым школьниками языкам (родному / родным, государственному, иностранному / иностранным), согласование научного понятийного аппарата и номенклатуры решаемых методических задач. При этом интегративной целью языкового образования признаётся формирование *коммуникативной культуры* и *коммуникативной компетенции* школьника как инструмента социализации и саморазвития, т.е. формирование поликультурной и полиязычной личности.

Цели обучения иностранным языкам существенно меняются в соответствии с новой парадигмой образования (личностно-ориентированное обучение), учитывающей, в первую очередь, потребности личности. В соответствии с изменением целей меняется и содержание образования по иностранному языку, а именно: усиливается развивающий потенциал учеб-

ного материала (прежде всего текстового); происходит минимизация и постоянное обновление тематики общения; усиление социокультурного компонента содержания как условия успешного диалога культур. А глобальная открытость и доступность информации, наблюдаемая в последние два десятилетия, активизировала ещё одну функцию иностранного языка: владение им выступает как средство для расширения знаний в других предметных областях. Это приводит к увеличению удельного веса общеобразовательной составляющей содержания обучения иностранному языку, повышению внимания к умениям работы с информацией и критической её оценки.

*Гальскова Н.Д.*

## СОВРЕМЕННАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОТ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИНТЕГРАЦИИ

Ещё в начале 70-х годов прошлого века И.Л. Бим, используя системный подход в качестве методологической основы анализа столь сложного и многоаспектного явления, которым является система обучения иностранным языкам (далее – ИЯ), вскрыла внутрисистемные взаимосвязи элементов этого объекта и показала его взаимоотношения с внешней по отношению к нему средой [Бим 1974]. Целостность данной системы, которая, в концепции учёного, есть совокупность объектно-предметной области методической науки и учебного предмета «иностранный язык», обеспечивается прежде всего её направленностью на достижение конкретного результата, т.е. на решение совершенно определённой, конкретной задачи. Именно результат является системообразующим фактором. Более того ориентация на решение конкретных задач (на результат) выступает в качестве инвариантной характеристики системы обучения ИЯ.

Как известно, в качестве осознанного образа будущего результата действия в философии понимается цель. Это дало основание И.Л. Бим утверждать, что цель обучения ИЯ – это «мыслимый результат деятельности», «запускной» механизм деятельности [Бим 1988: с. 41]. Цель определяет развитие и

функционирование системы обучения ИЯ, детерминирует её содержание и способы овладения этим содержанием на каждом историческом этапе развития теории и практики обучения ИЯ. «От того, насколько чётко осознаётся цель, зависит успех всей деятельности обучения» – пишет И.Л. Бим [Бим 1988: с. 41]. Эта идея последовательно реализуется в её работах, в которых показывается, что система обучения ИЯ функционирует и развивается во имя достижения определённой цели как планируемого результата.

Применительно к системе образования в целом в качестве цели / результата, определяющей взаимодействие всех его элементов и системный характер, выступает создание комплекса социально-экономических и организационно-педагогических условий для развития способностей всех её субъектов и реализации их творческого потенциала на всех этапах жизни. Специфичным для системы обучения ИЯ, как подчёркивает И.Л. Бим, является лишь то, что личностное становление всех субъектов должно осуществляться с помощью изучаемого языка, а также в процессе обучения языку как средству общения и познания другой культуры и осознания своих лингвокультурных истоков.

На цель, как центральный элемент системы обучения ИЯ, оказывает влияние совокупность факторов. «Это: 1) социальный заказ общества к образованию (к обученному и воспитанному ученику) в целом; 2) социальный заказ общества к обучению именно ИЯ, зафиксированный в программе; 3) уровень развития методики и других наук, в особенности педагогики, психологии, лингвистики, так как чёткое и достаточно исчерпывающее описание целей, необходимо для прогнозирования результата, зависит от широты и глубины наших знаний о закономерностях языка, речевой деятельности и особенностей обучения и усвоения; 4) условия обучения, изменение которых с неизбежностью приводит к пересмотру целей» [Там же: с. 42].

Как видим, в данном высказывании подчёркивается, что цель есть:

- социально детерминированная категория, которая определяется в контексте принятой в обществе системы ценностей и с учётом потребностей общества и отдельных его граждан в изучении ИЯ;

• педагогическая категория, поскольку её рассмотрение должно осуществляться в контексте общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определённом этапе его развития и развития системы школьного образования в целом (ИЯ является одним из учебных предметов в рамках данной системы и определение целей обучения этому предмету должно осуществляться с ориентацией на общеобразовательный контекст);

• методическая категория, при формулировании которой учитываются основные положения собственно методики и научные положения других наук, сопряжённых с методической наукой.

Таким образом, разноаспектная детерминированность цели обучения ИЯ даёт основание считать, что данная категория есть некое промежуточное звено между социальным и методическим. С одной стороны, цель обусловлена объективными нуждами общества, выражая его социальный заказ, с другой – она сама детерминирует всю систему обучения ИЯ, определяя её содержание, организацию и результаты. При этом в цели обучения ИЯ, сформулированной в методических категориях, должна быть отражена не только специфика учебного предмета «иностранный язык», отличающая его от других учебных дисциплин, но и то общее, что объединяет все учебные предметы в систему школьного обучения, т.е. направленность на реализацию социального заказа.

В приведённом выше перечне факторов, обусловливающих специфику цели обучения ИЯ, чётко прослеживается ещё одна специфическая черта рассматриваемой категории – её уровневый характер. Эта черта требует решения проблемы целеполагания в области обучения ИЯ с позиции, по меньшей мере, трёх уровней. На высшем уровне формулируются стратегические цели обучения ИЯ, на среднем определяется цель обучения конкретному ИЯ и, наконец, на низшем уровне даётся описание цели обучения ИЯ применительно к конкретным условиям обучения.

Общая цель обучения – стратегический курс в школьном обучении на каждом конкретном этапе развития общества. Данная цель, выполняя организующую и объединяющую функцию, определяет стратегию обучения ИЯ и выступает в роли своеобразного эталона, позволяющего оценить соответст-

вие целей обучения конкретному предмету требованиям общества на определённом этапе его развития. Определяя стратегическую цель обучения ИЯ, необходимо ответить на вопросы: Какие качества, знания и умения должны быть сформированы у школьника средствами учебной дисциплины, чтобы он мог «комфортно существовать» в мире сегодня и завтра? Когда он (ученик) будет взрослым? В свою очередь, цели среднего и низшего уровней, сформулированные также в методических категориях и учитывающие общую стратегическую направленность учебного предмета «иностранный язык», определяют тактику обучения конкретному языку и / или в конкретных условиях обучения. В сфере обучения ИЯ все эти цели всегда представлялись в программах по ИЯ, которые являлись (и являются в настоящее время) одним из важных инструментов реализации образовательной политики в области ИЯ в каждую историческую эпоху общественного развития. Интерпретируя государственные, общественные и личные потребности в изучении языков на институциональном уровне, программа управляет методической системой, делает её легитимной. Заметим, что сегодня для определения стратегии целеполагания в области ИЯ необходимо обратиться к Закону «Об образовании» и Федеральным государственным образовательным стандартам. В свою очередь, тактические цели получают своё выражение в Примерных программах, разработанных в соответствии с образовательными стандартами, и детализируются в рабочих программах авторов УМК по ИЯ. Однако, независимо от того, о каком уровне идёт речь, в целях обучения должно находить отражение как специфическое в обучении ИЯ, так и общая направленность всей системы школьного образования на формирование личности школьника.

Исторически решение этой проблемы осуществлялось прежде всего в плане осмысления образовательно-воспитательно-развивающего потенциала учебного предмета «иностранный язык», что традиционно получило своё вербальное выражение в формулировках соответствующих целей. Образовательная ценность ИЯ, как учебного предмета, реализовывалась в образовательной цели, содержание которой усматривалось в расширении филологического образования школьников и их общего образования, совершенствовании общих учебных умений и специфических учебных умений, характер-

ных для предметов языкового цикла, культуры общения в целом, приобщении к ценностям мировой культуры и культуре страны изучаемого языка. Воспитательные и развивающие цели увязывались вплоть до 80-х годов прошлого века с всесторонним развитием школьника и формированием его личности. При этом особо подчёркивалось, что добиться образовательного, воспитательного и развивающего эффекта обучения ИЯ можно лишь на основе комплексной реализации практической, образовательной, воспитательной и развивающей целей при ведущей роли первой. Можно сказать, что почти вся вторая половина прошлого века прошла под знаком «комплексности» в области целеполагания, в соответствии с которым методическая система призвана была отражать динамический процесс решения взаимодействующих и переплетающихся друг с другом практических, образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения в комплексе.

Выдвижение на первое место практической цели, безусловно, продиктовано спецификой учебного предмета. Данная цель ассоциировалась с практическим владением ИЯ, в которое разными авторами в разное время вкладывалось разное содержание. Так, например, до начала 80-х годов прошлого столетия под практическими целями обучения предмету понималось:

- «овладение речью в определённых рамках» [Салистра 1966: с. 67];
- «формирование умений и навыков понимания мыслей других людей (в устной и письменной формах) и выражения своих мыслей (также в устной и письменной формах)» [Общая методика обучения иностранным языкам 1967: с. 23];
- «развитие речевых умений по всем видам речевой деятельности» [Теоретические основы методики обучения иностранным языкам 1981: с. 81];
- формирование «основ речевой деятельности на изучаемом языке» [Методика обучения иностранным языкам 1982: с. 45].

В 80-е годы И.Л. Бим выдвигает новую и перспективную идею. В качестве глобальной (стратегической) цели ею декларируется обучение общению. Отталкиваясь от этой цели, она формулирует практическую цель обучения ИЯ как «обучение общению на иностранном языке в единстве всех его

функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, этикетной» [Бим 1989: с. 20]. По справедливому утверждению учёного, коммуникативная деятельность выступает в процессе овладения ИЯ не в одиночку. Она направлена на познание действительности, на формирование ценностных ориентаций с помощью общения и включает в себя другие виды деятельности, например, игровую, предметно-практическую и трудовую. Это послужило основанием конкретизировать практическую цель с помощью перечня учебно-познавательных (или ориентирующих) и тренировочных задач, а также, что особенно важно, собственно коммуникативных задач, соотнесённых с искомым продуктом и планируемым результатом. Подобный подход был определённым прорывом в области целеполагания. Он был продиктован необходимостью обращения к идеям коммуникативного подхода, в рамках которого овладение ИЯ должно вплетаться в общую способность к общению на этом языке, его (общения) аффективных и когнитивных аспектов. Иными словами, усвоение ИЯ должно проходить непосредственно в функции общения.

В то же время воплощение в жизнь идеи комплексной реализации целей обучения ИЯ оказалось весьма сложным делом. «История развития методики обучения ИЯ показывает, что гипертрофированный подход к развитию одной из целей приводит на практике к различного рода перегибам – либо в сторону узкого практицизма, либо в сторону расширительного толкования образовательных целей и насаждения формализма», – предупреждала И.Л. Бим [1988: с. 47]. Однако мы вынуждены признать, что даже в те исторические периоды развития методики обучения ИЯ, когда комплексность целей декларировалась в качестве исходного положения при конструировании методической системы, объявление практической цели в качестве ведущей самым естественным образом переводило три другие цели в разряд второстепенных. Следствием такого «неравноправного» отношения к целевым компонентам всегда являлись чрезмерная «погоня» за устойчивыми речевыми навыками и умениями в ущерб развивающим, образовательным и воспитательным аспектам обучения и возникающее на практике несоответствие между декларативными на ин-

ституциональном уровне целями и реальными результатами обучения.

Это объясняется тем, что в случае превращения практического овладения учащимися ИЯ в самоцель из виду упускается некая сверхзадача, связанная с овладением знаниями и о языке – через язык – овладением культурой соответствующего народа [Леонтьев 1988: с. 20]. В этом случае не учитывается также многообразие возможных мотиваций школьников в изучении предмета. Ведь хорошо известно, что для всех учащихся коммуникативная мотивация является основным двигателем в овладении ИЯ. Хорошо известно, что это может быть и стремление учащихся углубить сферу своей познавательной деятельности, для других важна красота звучания самого языка, а для третьих – любовь и интерес к культуре страны изучаемого языка. Но самое главное – остаётся нереализованным основной потенциал учебного предмета «иностранный язык», который связан не только с «присвоением» учащимся определённой совокупности языковых, социокультурных, речевых и других знаний, навыков и умений, но и с изменением его (учащегося) мотивов, отношений, личностных позиций, приобретаемого им эмоционально-оценочного опыта.

Эта задача стала особенно актуальной в конце прошлого века и начале нынешнего в связи с принятием в образовании антропоцентрической парадигмы, в рамках которой самым естественным образом возникает личностно-ориентированный подход как генеральная стратегия образования и воспитания, «в соответствии с которой выстраиваются все остальные характеристики современного образовательного процесса: его деятельный характер, ибо человек существует и развивается только в деятельности, его культуросообразность, культуроцентризм, ибо образование понимается как вхождение человека в культуру, как выращивание человека духовного, человека культуры; коммуникативно-когнитивный подход, ибо познавательная и коммуникативная деятельности – это основные пути, ведущие к образованию и воспитанию» [Бим 2010: с. 43]. Таким образом, личность каждого, кто включён в образовательный процесс по ИЯ, должен стать естественной точкой отсчёта в анализе и обосновании закономерностей этого процесса. На первый план выходят такие категории, как способность человека к языку, общие и ключе-

вые компетентности в качестве конституирующих характеристик личности. Иными словами, личность признаётся как ценность, что делает актуальным учёт в процессе обучения ИЯ не только языкового, но и жизненного опыта школьника, его эмоций, мнений, чувств и др.

Итак, с конца прошлого века в методике обучения ИЯ становится неизбежным обращение к личности, а точнее её способности, готовности и желанию не только общаться в пределах программных требований на изучаемом языке, но и, что особенно важно, самостоятельно совершенствоваться в иноязычной деятельности. Всё это потребовало включить в цель обучения ИЯ так называемое «человеческое измерение» (личность учащегося познающего и овладевающего, как субъекта общения), а в начале нынешнего века – усилить «антропоразмерность» цели, придать ей всё более последовательное «межкультурное звучание» (учащийся рассматривается также и как субъект межкультурной коммуникации).

Новая образовательная парадигма и уровень развития методического знания потребовали признания неактуальности принятого ранее комплексного подхода к целеполаганию и нацелили на поиск путей интегративного представления цели обучения ИЯ, ядерными элементами которой выступают способность и готовность личности осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке [Гальскова и др. 1998; Гальскова 2003].

Нацеленность на интеграцию проявляется и в формулировках целей обучения ИЯ, представленных в современных Примерных программах по ИЯ, составленных в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами. Обращение к таким категориям, как «компетенция» и «компетентность», позволило выдвинуть для системы обучения ИЯ в школе две равнозначные и взаимосвязанные цели:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций;
- развитие и воспитание у школьников понимания важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользования им как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации;

- воспитание качеств гражданина, патриота;
- развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных стран [Бим, Биболетова, Щепилова, Копылова 2009: с. 6].

Иноязычная коммуникативная компетенция, являясь собственно лингводидактической и методической категорией, представляет собой искомый результат обучения ИЯ. Она служит вербализации (оформлению, опредмечиванию, языковой реализации) лингвокультурных концептов и рассматривается как способность и готовность осуществлять общение на ИЯ.

В связи с новой образовательной парадигмой авторский коллектив под руководством И.Л. Бим пишет, что «основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, реальное практическое овладение иностранным языком, что должно способствовать развитию личности школьников, формированию научной картины мира, критического мышления, а также социальной адаптации выпускников школы, их конкурентоспособности на рынке труда. <…> В целом это должно обеспечить воспитание человека культуры, гражданина и патриота своей страны и гражданина мира, способного интегрироваться в мировое сообщество и успешно функционировать в нем» [Там же: с. 5–6].

Овладение коммуникативной компетенцией должно позволить обучающемуся в процессе коммуникации, в том числе с носителями изучаемого языка, реализовывать на определённом уровне все основные функции общения: регулятивную, информационную, ценностно-ориентационную и конвенциональную. Заметим, что в настоящее время уровень развития научного знания позволил детально осмыслить и описать данный феномен. В программах он представлен как чётко структурированная коммуникативная модель, включающая в себя набор взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, или субкомпетенций, – речевая, языковая, социокультурная / межкультурная, учебно-познавательная и компенсаторная субкомпетенции. Каждый из выделенных компонентов получает своё развитие в ходе детализации составляющих их элементов. При этом вскрываются взаимосвя-

зи последних, особенно при описании действий, которые необходимо осуществлять обучающемуся для усвоения всех компонентов содержания обучения.

В свою очередь, вторая цель – развитие и воспитание школьника с помощью потенциала ИЯ как учебного предмета – имеет «выход» на так называемые ключевые компетенции, связанные с приобщением обучающегося к ценностно-смысловой системе отношений, актуальной для современного гражданского общества. Речь идёт также о формировании у школьника таких компетентностей, которые характеризуют его как «конструктивно думающую, свободную и динамичную» в своих поступках личность, обладающую «творческими способностями», владеющую навыками и умениями учиться, помогающими ему не только в освоении школьного образования, но и в продолжении своего образования и профессиональной деятельности.

Таким образом, две цели обучения ИЯ образуют единство, поскольку они ориентированы на формирование у обучающегося соответствующих компетентностей, а любая компетентность (в том числе коммуникативная и межкультурная), есть, по сути, его личностная характеристика. В подобной трактовке целей прослеживается ориентация на личностно-ориентированный вектор иноязычного образования, аксиологические аспекты лингвообразования, которые делают актуальными такие категории, как личность, компетентность, способность, мотивация и др., и имеют выход, в конечном итоге, на личностные, метапредметные и предметные результаты иноязычного образования. В то же время присутствующая «расщеплённость» цели на две самостоятельные составляющие может сыграть негативную роль и привести к ситуации их разбалансирования. На наш взгляд, проблема дальнейшей интеграции на уровне целеполагания ещё ждёт своего решения.

*Колесников А.А.*

**ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

1. Проводимое нами исследование имеет целью выявление профориентационных возможностей иноязычного филологического образования на этапе профильной школы. В докладе описываются способы организации профориентационного обучения иностранному языку (далее – ИЯ) в филологическом профиле на уровнях формального, неформального и информального иноязычного образования, а также особенности контроля и оценивания иноязычных профориентационных достижений учащихся.

Целью профессиональной ориентации является формирование субъекта профессионального самоопределения за счёт развития *профориентационной компетенции*, под которой мы понимаем личностную характеристику, включающую в себя: а) потребность в профессиональной самоидентификации; б) мотивацию к развитию профессионально значимых качеств, свойств и компетенций; в) совокупность знаний о профессиональных областях, возможностях их освоения, их месте и значении в свете актуальных тенденций развития общества; г) наличие навыков и умений, владение способами продуктивной деятельности, которые лежат в основе ключевых форм и видов профессиональной деятельности и позволяют субъекту продолжить образование в той или иной профессиональной сфере и, в дальнейшем, приступить к выполнению профессиональных обязанностей; д) способность реально оценить свои возможности и готовность осваивать соответствующие профессиональные области.

*Профориентационное обучение ИЯ*, в соответствии с нашим представлением, призвано усилить образовательный компонент профессиональной ориентации за счёт возможностей школьного филологического образования. Таким образом, *цель* профориентационного обучения ИЯ можно определить как *целенаправленное и системное формирование в коммуникативной личности субъекта профессионального самоопределения путём развития профориентационной компетен-*

*ции, образующейся благодаря нацеливанию уже сформированных в рамках филологического образования компетенций – иноязычной коммуникативной компетенции (далее – ИКК) и ключевых компетенций – на ознакомление с различными аспектами той или иной профессиональной сферы.*

В соответствии с положениями Меморандума непрерывного образования, принятого Советом Европы [Memorandum 2000], на каждой образовательной ступени выделяются три образовательных уровня:

- *формальное образование* – образовательный процесс, происходящий в образовательных учреждениях и завершающийся выдачей официального аттестата / сертификата / диплома;
- *неформальное образование* – образовательный процесс, происходящий за рамками основных систем общего и профессионального образования и необязательно ведущий к получению официального документа;
- *информальное образование* – нецеленаправленное (неосознаваемое) обучение в процессе любого информационного или коммуникативного действия; индивидуальная познавательная деятельность, спонтанно сопровождающая повседневную жизнь человека и реализующаяся за счёт его собственной активности в окружающей культурно-образовательной среде.

Думается, что полноценное и всестороннее формирование профориентационной компетенции возможно при условии подключения профориентационного компонента ко всем образовательным уровням.

2. Уровень формального образования представлен профильным курсом иностранного языка, который дополняется аспектами филологических дисциплин (литература стран изучаемого языка, страноведение, основы лексикологии и стилистики и др.). Профориентационный компонент может быть подключён непосредственно к основному курсу, частично модифицируя его содержание за счёт отбора соответствующих тем для обсуждения, текстов и лексико-грамматического материала, расширения деятельностного, практического компонента, активного использования проектной деятельности в специализированной профессионально-ориентированной области. Так, ориентация на сферу журналистики допускает, что

«при обсуждении тем базового курса могут в большей степени использоваться такие речевые действия, как интервьюирование, комментирование, написание аннотаций, эссе», а моделирование профессиональных ситуаций будет происходить за счёт использования в процессе работы «таких ролевых игр, как игра в репортёра, радиокомментатора <…> и т.д.» [Бим 2007: с. 50–51]. При этом, оставаясь на уровне развития ИКК, соответствующем уровням ***B 1+/B 2***, мы видоизменяем профильный курс таким образом, что обучение в его рамках будет направлено на получение профориентационного коммуникативного продукта, что повышает практическую ценность обучения.

Продемонстрируем на основе примера один из возможных способов подключения профориентационного компонента к аспектам содержания обучения ИЯ:

*Таблица 1.*

*Пример опоры содержания профориентационного обучения ИЯ на содержание профильного обучения*

| *Аспекты содержания обучения ИЯ в филологическом профиле* | *Содержание профориентационного обучения* | *Возможный уровень развития ИКК* |
|---|---|---|
| Предметное содержание речи: усиленное внимание к социально-бытовым и социально-культурным сферам общения. | Первичное знакомство с содержанием самых основных аспектов профессиональной деятельности, связанной с социальным, социокультурным и межкультурным взаимодействием. | B1+, приближение к B2 |
| Видовое / жанровое разнообразие читаемых и аудируемых текстов, их лингвостилистическая и лингвокультуроведческая интерпретация. | Анализ лингвистических, стилистических и социокультурных особенностей жанров профессиональной коммуникации. | |

| *Аспекты содержания обучения ИЯ в филологическом профиле* | *Содержание профориентационного обучения* | *Возможный уровень развития ИКК* |
|---|---|---|
| Обучение аргументированным высказываниям, обсуждению, дискуссии, комментированию, полемике, аналитическим высказываниям. | Использование сформированных риторических умений и знакомых коммуникативных стратегий в обучении жанрам профессионального дискурса (напр., переговорам, дебатам, деловой презентации и пр.) | |
| Обучение основным видам языкового посредничества и, в частности, переводу. | Обучение видам посредничества, применяемым в профессиональной области; использование перевода в качестве средства профориентационного обучения. | |
| Обучение иностранному языку в условиях социальноориентированных форм практической деятельности. | Подготовка проектов по профессионально-ориентированным темам; моделирование ситуаций профессиональной деятельности в ходе профессиональных проб. | |

В нижеследующей таблице предпринята попытка выявить наиболее распространённые жанры профессионального дискурса, с основами которых представляется возможным ознакомить учащихся в рамках профильного курса ИЯ. Отбор представленных в таблице жанров осуществлялся с учётом сформированных (или формируемых) у старшеклассников умений в области коммуникативных стратегий и композиционных типов речи. Для каждого жанра мы также попытались выявить соотносимые с ним (в той или иной степени) родственные жанры, основываясь на схожести их коммуникативных задач, используемых композиционных типов речи и коммуникативных стратегий. Думается, что освоение того или иного жанра в рамках профориентационного обучения может упростить знакомство со смежными с ним жанрами, относящимися к другим профессиональным областям, что будет способствовать реализации вариативности направлений профориентации.

*Таблица 2.*

*Отбор жанров профессионального дискурса для профориентационного обучения ИЯ.*

| *Жанры (формы коммуникации)* | *С какими жанрами взаимодействуют* | *Возможные композиционные типы речи* | *Коммуникативные задачи, определяющие выбор стратегий* |
|---|---|---|---|
| | | ***Деловая сфера*** | |
| Переговоры | Некоторые элементы *дебатов, совещание, групповая дискуссия, презентация.* | Сообщение, рассуждение / аргументирование, статическое описание, полемика. | Обмен мнениями, убеждение (напр., оппонентов в правоте своей позиции), поиск компромисса / общего решения. |
| Презентация | *Доклад* и другие формы выступления перед аудиторией; *брифинг.* | Сообщение, статическое и динамическое описание, повествование, рассуждение. | Представление нового для аудитории объекта действительности, убеждение, воздействие на аудиторию, ответы на вопросы аудитории. |
| Доклад | *Презентация, брифинг, публичная речь.* | См. пункт «презентация». | Сообщение новой для аудитории информации, ответы на вопросы аудитории. |
| Дебаты | Некоторые элементы *переговоров, презентации и доклада.* | Полемика, рассуждение / аргументирование. | Убеждение оппонентов и аудитории в истинности своей позиции, опровержение аргументов оппозиции. |
| Пресс-конференция | *Брифинг, презентация, доклад, публичная речь*, некоторые элементы *переговоров.* | Сообщение, статическое описание, некоторые элементы полемики. | Обнародование информации, ответы на вопросы аудитории. |
| Совещание | *Переговоры*, возможны некоторые элементы *доклада/ презентации* и *дебатов.* | Сообщение, рассуждение, некоторые элементы полемики. | Поиск общего решения (или компромисса), информирование, обсуждение. |
| Интервью /собеседование | *Совещание, переговоры*, элементы *презентации.* | Сообщение, рассуждение, статическое описание, повествование. | Получение необходимой информации, убеждение. |

| *Жанры (формы коммуникации)* | *С какими жанрами взаимодействуют* | *Возможные композиционные типы речи* | *Коммуникативные задачи, определяющие выбор стратегий* |
|---|---|---|---|
| Деловая переписка (деловые письма) | | Сообщение | Информирование, запрос, просьба и др., в соответствии с видом письма. |
| | | ***Публичная сфера*** | |
| Информационные жанры (сообщение, новость, бюллетень, репортаж и др.) | *Доклад, презентация, собеседование.* | Сообщение, статическое (реже динамическое) описание. | Информирование, побуждение к действиям. |
| Аналитические жанры (портрет, критика, эссе, глосса и др.) | *Дискуссия, дебаты, интервью.* | Статическое и динамическое описание, рассуждение, элементы повествования. | Анализ определённой проблемы или стороны жизни (общества), формирование общественного мнения, побуждение к действиям. |
| Художественно-публицистические жанры (короткий рассказ, радиоспектакль, худ.фильм, очерк, комикс и др.) | Жанры художественного стиля (*рассказ, повесть, новелла и пр.*); *эссе*, элементы *дискуссии.* | Повествование, статическое и динамическое описание, рассуждение, сообщение. | Представление публике художественного образа, формирование мнений, идей, установок; развлечение. |
| Публичная речь | *Доклад, презентация, пресс-конференция.* | Статическое и динамическое описание, рассуждение, сообщение. | Формирование мнений и идей у публики, убеждение. |

3. Взаимодействие формального и неформального уровней выразится в том, что аспекты профориентации, внедряемые в рамках профильного курса, могут быть усилены за счёт элективных и факультативных курсов. При условии, что элективные курсы будут способствовать расширению сферы применения профильных иноязычных знаний за счёт знакомства учащихся с элементами основных видов практической деятельности, используемых в коммуникационно-ориентиро-

ванных профессиях, направления профессиональной ориентации филологического профиля значительно расширятся. Например, профиль сможет ориентировать учащихся в т.ч. на такие профессии, как менеджер по туризму, гид-переводчик, секретарь-референт, специалист в области public relations, журналист-международник и др. Элективные курсы обладают наиболее широкой палитрой возможностей для осуществления профориентационной работы за счёт гибкой программы, вариативности используемых форм и технологий, подключения профессиональных проб и пр. Это позволяет, с одной стороны, в полной мере задействовать компетенции, развиваемые в рамках профильного курса, а, с другой – наиболее эффективно ориентировать их на ознакомление с новой профессиональной областью. Опираясь на наши исследования профориентационных элективных курсов, перечислим и кратко охарактеризуем основные принципы их разработки [Колесников 2012]:

- Углубление в рамках профориентационного элективного курса определённых аспектов содержания профильного учебного предмета «Иностранный язык» (например, в области стилистики, жанрового разнообразия текстов и т.п. для курса «Основы журналистики на иностранном языке»);
- Межпредметность и интегративность содержания курса. Элективный курс следует проектировать с учётом аспектов содержания дисциплин, соотносящихся с выбранной профессией. Курс интегрирует в своём содержании самые начальные, элементарные основы соответствующих наук – например, электив «Международная дипломатия» будет опираться на элементы политологии и социологии, с которыми школьники знакомятся средствами ИЯ, что обусловливает прикладную направленность в изучении этого предмета. Вместе с тем, научные основы необходимы лишь в той степени, в какой они способствуют осуществлению профессиональных проб с использованием ИЯ; недопустима избыточная теоретизация, так как профориентационные курсы по своей сути являются практико-ориентированными.
- Формирование исходных практических профессиональных навыков и умений в рамках курса как возможность осуществлять в первом приближении практическую деятельность, начальные профессиональные пробы.

- Учёт требований профессии к личности работника, к уровню развития его общего кругозора, наличию «фоновых» знаний и т.д. Формирование некоторых профессиональных качеств, соответствующих профессиограмме.
- Обеспечение преемственности старшего этапа среднего образования (в частности, обучения в рамках филологического профиля) и высшего (профессионального) образования. В силу своей профессиональной направленности элективный спецкурс будет нацелен на подготовку старшеклассников к более углублённому изучению выбранной специальности в рамках высшего (профессионального) образования, используя уже готовую «базу», созданную филологическим профилем.

4. Информальный аспект профориентационного обучения вводится за счёт создания у учащихся мотивации к самостоятельному знакомству с профессиональной областью, сбору необходимого материала, анализу аспектов профессиональной деятельности, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни (например, при чтении статей в иноязычной молодёжной прессе, просмотре телепередач, работе в Интернете, непосредственном наблюдении за работой русскоязычных и иноязычных специалистов).

5. Эффективность неформального и информального уровней профориентационного обучения в немалой степени зависит, на наш взгляд, от создания условий для образовательной автономии учащихся. Автономия в рамках профориентации реализуется уже на этапе целеполагания. Учащийся самостоятельно выбирает дополнительные профориентационные курсы, анализирует свои возможности и способности, определяет, в какой профессионально-ориентированной сфере ему хотелось бы попробовать свои силы. В этой связи особое значение приобретает активное нацеливание учащегося на самостоятельное принятие решений. Так, старшеклассник сам должен решить, какие профориентационные аспекты содержания обучения ИЯ ему особенно интересны и полезны; выбрать формы и методы своей профориентационной работы; определиться со сроками; выбрать темы / модули для самостоятельного изучения; спланировать свою работу над элективом, учитывая при этом, как этот курс соотносится с основным курсом и другими элективами и пр. Таким образом, ав-

тономия в условиях профориентации требует создания образовательной среды, позволяющей ученику выстраивать собственную образовательную траекторию, самостоятельно определять длительность, полноту и содержание своего профориентационного обучения. На наш взгляд, наилучшие условия для такой среды предоставляет *модульно-рейтинговая система обучения*.

6. Внедрение профориентационного компонента в рамках трёх описанных образовательных уровней вызывает необходимость контроля и оценивания достижений профориентационного обучения ИЯ (что особенно актуально для информального уровня). В связи с этим мы предприняли попытку разработать модель развития профориентационной компетенции в рамках обучения ИЯ, выделив в ней четыре уровня, достижение которых возможно установить за счёт наличия чётких критериев. Систему уровней профориентационной компетенции мы предлагаем выстраивать во взаимодействии с уровнями развития коммуникативной компетенции, предложенными Советом Европы. Это объясняется тем, что профориентационное обучение ИЯ основывается на определённом уровне языкового владения. Так, например, начальный уровень развития профориентационной компетенции (обозначим его ***П1***), по-видимому, должен опираться на уровень владения иностранным языком ***В1***, который соответствует 10-му классу филологического / гуманитарного профиля и является стартовым для профориентационной работы. Второй уровень (***П2***) будет опираться на ***В2*** и может соответствовать этапу окончания профильной школы (лингвистической гимназии) и начала обучения в языковом вузе. Уровни ***П3*** и ***П4*** соответствуют этапам профориентационного обучения в лингвистическом вузе, поэтому мы их не затрагиваем.

Представим краткое описание двух уровней анализируемой компетенции, которые, полагаем, могут быть сформированы при профориентационном обучении ИЯ в профильной школе:

*Таблица 3.*

*Краткое описание уровней профориентационной компетенции*

| *Название* | *Краткая характеристика* |
|---|---|
| Начальный уровень | -учащийся начинает знакомиться с профессиональными сферами, используя при этом ИЯ;<br><br>-он получает общее представление о профессии и ситуациях профессиональной деятельности, о жанровой основе профессионального взаимодействия, попробует свои силы в смоделированной деятельности;<br><br>-он делает первые выводы о том, какие качества и компетенции необходимо развивать в себе для успешной работы в данной сфере. |
| Уровень принятия решения (о дальнейшей сфере профессиональной деятельности) | -учащийся обладает устойчивыми профориентационными установками, т.е. способен принять самостоятельное решение (основанное на анализе собственных возможностей и внешних образовательных условий) относительно направления дальнейшего профессионального образования (в т.ч. в стране изучаемого языка) и/или профессиональной деятельности, где ему понадобится использование ИЯ;<br><br>-он имеет достаточно полное представление о специфике профессии и профессиональной деятельности, осуществляемой в т.ч. средствами ИЯ, о профессиональных ситуациях и жанрах профессионального дискурса;<br><br>-он имеет начальный элементарный опыт деятельности с использованием ИЯ в выбранной профессиональной области;<br><br>-он целенаправленно работает над своим «профессиональным портретом» (компетенциями и личностными качествами), в т.ч. благодаря участию в смоделированных ситуациях профессионального взаимодействия с использованием ИЯ. |

Подробное описание и обоснование модели профориентационной компетенции представлены в [Memorandum 2000].

Полагаем, что средством контроля и оценивания сформированности профориентационной компетенции может служить технология «Многоязычный профориентационный портфолио для учащихся-филологов» (далее – МПП). МПП представляет собой дополнительный модуль Европейского языкового портфеля, способствующий ориентации учащихся в профессиональных областях, в основе которых лежит ино-

/многоязычная коммуникативная деятельность. МПП нацеливает обучающихся использовать свои иноязычные знания, навыки и умения, приобретённые при изучении ИЯ и дисциплин филологического цикла, для знакомства с разнообразными профессиональными сферами, где они могут применить эти знания и умения на практике, а также документирует их иноязычные профессионально-ориентированные достижения, способствует осуществлению оценки и самооценки уровня развития профориентационной компетенции. В настоящее время данная технология находится на стадии разработки и будет проходить процесс апробации в учебных заведениях города Рязани.

*Поляков О.Г.*

## ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Принципы обучения в качестве базисной категории методики как науки представляют собой исходные положения, в совокупности определяющие требования к учебному процессу в целом и его составляющим. Они являются результатом отражения закономерных связей действительности, в чём и заключается их объективная сила [Бим 1988: с. 37; Мильруд, Максимова 2000: с. 9]. Эффективная организация учебного процесса по иностранному языку в контексте направлений подготовки бакалавров «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») и «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») предполагает реализацию следующих основных принципов.

1. *Развивающий характер учения.* Изучение иностранного языка, ориентированное на профиль подготовки бакалавров, – это процесс развития. Для понимания новой информации они используют имеющиеся у них знания. Именно таким путём происходит научение. Имеющиеся у студентов знания являются, таким образом, наиважнейшим фактором успеха или неудачи процесса учения. Преподавателю, следова-

тельно, надо установить, что студенты уже знают, и использовать эти знания для достижения успешности изучения ими иностранного языка. Кроме того, ценными представляются шесть стратегий успеха, а именно:

- осознание студентами присущих им когнитивных стилей;
- подбор особых стратегий, которые дополняют их наилучшим образом;
- задействование обоих полушарий головного мозга;
- нахождение баланса между зависимостью от сферы деятельности или области интересов и независимостью;
- научение терпимости по отношению к двойственности / неопределенности;
- придание бо́льшей значимости рецептивной способности, нежели перцепции, при сборе информации об изучаемом языке [Allwright 1978].

2. *Активность, или деятельностный характер, учения.* Изучение иностранного языка – это активный процесс. При этом следует различать психомоторную (внешнюю) речевую деятельность, которую можно наблюдать, и речемыслительную (внутреннюю) деятельность, которую наблюдать невозможно [Ведель 1996]. Именно активизация речемышления является наиважнейшим фактором успешного учения [Мильруд 1996]. Поэтому о нём следует судить не по тому, сколько студентам приходится говорить и писать, а по тому, сколько им приходится мыслить, применяя свои когнитивные способности и знания об окружающей действительности, чтобы почерпнуть смысл из потока новой информации [Hutchinson, Waters 1987: p. 128].

3. *Автономность.* Согласно данному принципу, изучение иностранного языка связано с принятием решений самими обучаемыми [Коряковцева 2002; Соловова 2004*a*]. В этом смысле он перекликается с андрагогическим принципом приоритета самостоятельного обучения [Змеёв 1999: с. 92]. Принимая самостоятельные решения, учащийся имеет право на ошибку. Данный принцип меняет также отношение преподавателя к ошибкам студентов, поскольку они естественны в процессе развития и использования системы знаний. Этот процесс и состоит в принятии учащимися многочисленных решений: Какие знания являются для них новыми? Как они

связаны с имеющимися у них знаниями? Применимо ли здесь какое-либо правило? Какая информация является значимой, а какая нет? и т.д. [Allwright 1978]. Всё это требует от студентов воспитания в себе таких ценных для профессии учителя качеств, как самодисциплина, умение управлять собой, самоуважение, умение взаимодействовать с коллективом, независимость, умение выступать в руководящей роли, чёткость в работе, способность к самовыражению, усердие, умение сосредоточиться, решительность.

4. *Принцип баланса лингвистических и нелингвистических знаний.* Изучение иностранного языка связано не только с лингвистическими знаниями, но и предметными. В обучении иностранному языку будущих учителей наблюдается значительный разрыв между достаточно зрелыми концептуальными и когнитивными способностями и, возможно, богатыми знаниями специальности, с одной стороны, и достаточно невысоким уровнем владения специальной лексикой изучаемого языка, с другой, что преподавателю необходимо принимать во внимание.

5. *Принцип переноса коммуникативных стратегий из родного языка.* Каждый изучающий иностранный язык обладает определёнными знаниями о коммуникации и о том, как ею пользоваться, без которых мы не могли бы владеть родным языком [Swan 1985]. Зачастую учащийся не может облечь в слова эти знания. Тем не менее, их следует активно использовать в учебном процессе. Примером может служить прогнозирование перед чтением или слушанием.

6. *Принцип стремления к преодолению языковых и культурных барьеров.* Языковые и культурные барьеры воспринимаются коммуникантами как «тормоз в развитии двусторонних и многосторонних контактов» [Ольшанский, Хараева 2002: с. 80], поэтому будущему учителю иностранного языка необходимо научиться грамотно и разумно строить человеческие отношения, правильно вести себя за рамками родной культуры.

Ценными представляются некоторые стратегии, которые можно с пользой позаимствовать у изучающих иностранный язык детей, например:

- не беспокоиться о достижении произношения как у носителя языка;

- не думать слишком много об изучаемом языке;
- не позволять ошибкобоязни мешать обучению.

Как справедливо подмечено Х.Д. Брауном, хотя родной язык всегда находится как бы за кулисами, влияя на изучение другого языка, мы не должны позволить ему подавить нас [Brown 1991]. Несмотря на то, что аналогии и сравнения могут быть полезными мнемоническими приёмами, мы должны стремиться к преодолению зависимости от родного языка настолько, насколько это возможно. Наконец, студентам следует изменить порядок естественных стремлений и поставить на первое место установление и поддержание контакта, на второе – коммуникацию, а на последнее – грамматическую правильность.

7. *Принцип позитивной эмоциональности.* Поскольку обучение иностранному языку есть процесс эмоциональный, преподавателю следует заботиться о создании позитивных эмоций у студентов, помочь им поверить в себя, защититься от нападок на их «языковое эго» [Там же], избавиться от подавления себя, не бояться рисковать, бороться с тревожностью. Для этого он может:

- поощрять парную и групповую работу на основе сложившихся социальных отношений между совместно обучающимися студентами;
- не торопить учащихся, давать им время подумать и позволять работать в индивидуальном темпе;
- не требовать от учащихся немедленного правильного ответа, а уделять больше внимания процессу получения ответа;
- ценить отношение студента к учению не меньше, чем его склонности и способности;
- при разработке материалов и выборе методики, в первую очередь, принимать во внимание «интерес», «удовольствие» и «разнообразие» [Hutchinson, Waters 1987: p. 129].

8. *Принцип баланса осознанного изучения иностранного языка и неосознанного овладения им.* Изучение иностранного языка в значительной степени происходит случайно. Изучать язык вовсе не значит решать языковые проблемы. Учащиеся могут изучать различные единицы языка как бы между прочим, размышляя о чём-то ещё. Решаемые проблемы вовсе не обязательно должны быть языковыми [Prabhu 1987]. Они

должны ставить учащихся перед необходимостью использовать язык и, тем самым, вводить языковые единицы в матрицу знаний в их памяти [Krashen 1981].

9. *Принцип внутренней системности.* Хотя мы научаемся иностранному языку, систематизируя знания, сам процесс учения не является систематическим. Систематизированное планирование информации не гарантирует научения. Учащийся должен создать внутреннюю систему. Внешняя система может быть полезной, но не более того.

Для реализации перечисленных выше принципов профильно-ориентированного обучения английскому языку важно принимать во внимание ряд факторов. Наиболее значимыми из них считаем следующие:

А. Приёмы, связанные с восстановлением *пробелов*. Когда всё ясно и понятно, то нет необходимости думать, а учение, как известно, есть мыслительный процесс. Всякого рода пробелы в знаниях создают потребность в мышлении. Существует несколько приёмов, связанных с восстановлением пробелов:

1) информационное неравенство. Один студент обладает некоторой информацией, у другого её нет. Таким образом, создается потребность в общении, чтобы поделиться знанием;

2) перенос информации, связанный с изменением вида речевой деятельности. Например: прочитайте – сделайте выписки – обсудите, пользуясь записями – заполните пропуски в тексте;

3) аргументация (доказательство). Например: определите неизвестные факторы по имеющимся данным, фрагментам информации;

4) восстановление по памяти. Учащиеся получают некоторую информацию на каком-то этапе занятия. Позже они должны по памяти восстановить её. Например: студенты прослушали диалог; позже им предлагается распределиться по парам. Раздаются реплики из прежде прослушанного диалога, который они теперь должны восстановить;

5) составление целого из частей (jigsaw). Например: Different pairs or groups of learners read different sections of one text or read different texts containing complementary or contradictory information on the same subjects. A task or tasks will be

given to the learners requiring them to process the text in some way. For example, the groups may have specific questions to answer, or be asked to discuss their information and reach agreement on the main points, or simply take notes. New groups are then formed containing learners from some or all of the previous groups. Learners now share and compare information from the different texts, or sections of texts, so that a conclusion can be reached or a decision made [Poliakov 1998: p. 10];

6) установление мнения. Например: Что важно, а что нет? Что имеет отношение к делу, а что нет?;

7) установление степени определённости/уверенности. Например: Что известно наверняка? Что можно предположить? Что можно прогнозировать? Что совершенно не соответствует действительности?

Именно пробелы, недостающие фрагменты знаний, захватывают наше внимание и вызывают мыслительные процессы [Hutchinson, Waters 1987: p. 140].

Б. *Вариативность.* Повторение будет способствовать изучению иностранного языка в том случае, если преподаватель использует приёмы, обеспечивающие разнообразие, например:

1) изменение среды, в которой повторяются языковые единицы (речь учителя – текст для чтения – аудиозапись);

2) организация работы студентов всей группой, в малых группах, индивидуально;

3) разнообразие ролей для учащихся;

4) разнообразие заданий и видов деятельности, обеспечивающее вовлечение студентов с различным складом ума (по теории множественности интеллектов) [Gardner 1983];

5) задействие различных коммуникативных умений (слушания, говорения, чтения и письма) и графических навыков);

6) тематическое разнообразие;

7) смещение акцента с языковой правильности на беглость или, наоборот, с дискурсивных особенностей на структуры или произношение и т.д.

В. Приёмы, связанные с *прогнозированием,* опираются на имеющиеся у учащихся знания, которые позволяют им предвосхищать, что вероятно в новой ситуации. Кроме явной значимости для использования языка и его изучения, исполь-

зование прогнозирования имеет ряд других важных для учебного процесса достоинств:

1) способствует осознанию учащимися их потенциальных знаний, укрепляет их уверенность в том, как много на самом деле они знают о языке, коммуникации или теме;

2) помогает преподавателю разобраться, где проблемы в знаниях, и организовать обучение таким образом, чтобы оно в бо́льшей степени отвечало образовательным потребностям;

3) активизирует память и готовит к учению;

4) способствует развитию мотивации, что особенно заметно проявляется, когда учащиеся слушают текст, чтобы удостовериться в правоте своих предположений.

Г. *Удовольствие* – одно из слагаемых успешного обучения не только детей, но и взрослых. В какой бы наивысшей степени занятие не соответствовало профессиональным и личным потребностям учащихся, если оно при этом скучно, то это плохое занятие.

Д. *Методический синергизм* – «скрещивание» элементов различных методов, дающее бо́льший эффект, нежели суммарный эффект всех этих элементов, использованных в отдельности [Rodgers 2000].

Е. *Интеграция коммуникативных умений* (видов речевой деятельности) расширяет диапазон деятельностных заданий, поддерживает при этом у учащихся интерес к занятию и предоставляет больше возможностей для повторяемости изучаемого и подкрепления.

Ж. *Логичность.* Всегда должно быть ясно, в каком направлении движется занятие. Каждый этап должен вытекать из предыдущих этапов и естественно подводить к следующим.

З. *Подготовка* студентов к учению. Иногда подготовка студентов к деятельностному заданию занимает бо́льшую часть занятия. Это связано с созданием знаниевого контекста, необходимого для участия в нём учащихся, с подготовкой их памяти и мышления к учению.

И. Когнитивная и эмоциональная *вовлечённость* студентов обеспечивается не только вышеперечисленными приёмами, но и вопросами, адресованными им преподавателем. Его наводящие вопросы могут помочь учащемуся рассказать то, что он знает, но испытывает трудности организовать и облечь в слова. Однако это не должны быть вопросы, на которые

трудно ответить (например: Что такое опыт?). Кроме того, преподавателю следует быть терпеливым в ожидании ответа, а студент должен ощущать значимость своей сопричастности к успешному протеканию занятия.

К. Занятия должны отражать динамичность языка, чему будет способствовать *творческий характер* заданий, предусматривающих возможность для учащихся вырабатывать собственные варианты ответа, искать и находить собственный путь решения проблемы, при этом иная точка зрения не должна восприниматься как неправильный ответ. Такие задания будут способствовать развитию креативности, способности к поиску нового, оригинального, нетипичного [Пономарев 1976], удовлетворению текущих и формированию новых потребностей и интересов студентов, связанных с изучаемым языком.

Л. Создание *атмосферы сотрудничества и социального партнёрства* на занятиях по иностранному языку в контексте специальности – один из ключевых факторов эффективного обучения. Этого невозможно достичь в тех случаях, когда преподаватель чувствует себя неуверенно в отношении учебных материалов.

Эффективно задействовать вышеперечисленные факторы немыслимо без умелого *планирования занятий.*

Планирование занятия состоит из трёх основных этапов:

1) определение задач занятия (*Что следует включить в него?*);

2) составление плана занятия (*Как преподаватель планирует реализовать поставленные задачи?*);

3) выбор процедуры оценки занятия (*Как преподаватель узнает, что поставленные цели были или не были достигнуты?*).

Наиболее эффективной, как показывает опыт, представляется *трёхфазовая модель занятия:*

1. *Подготовительная фаза.* Первое время студентам даются небольшие и несложные задания, язык в которых им достаточно знаком. При этом сначала они привыкают к парной работе, а позднее учатся работе в группах. Задания должны побуждать учащихся к взаимодействию. Наиболее подходящими представляются «интригующие» задания, вызываю-

щие отклик у учащихся и, таким образом, вооружающие их целью, обеспечивающие удовлетворение и удовольствие. Однако они всегда должны быть разнообразными, поскольку однотипные задания могут скоро наскучить учащимся.

Во избежание несбалансированного подхода следует использовать различные типы заданий, направленные на развитие всех коммуникативных умений. Задания необходимо тщательно планировать заранее: проверить, на месте ли все необходимые для занятия учебные средства, а также предвидеть организационные и языковые трудности, с которыми могут столкнуться учащиеся. Необходимо продумать возможность передвижения учащихся по аудитории.

Учащиеся привыкают к парной и групповой работе постепенно, осознавая, что одни задания требуют их личного выбора партнёра или партнёров, особенно когда они касаются личностной вовлечённости и личного отклика, а другие – вмешательства преподавателя, например, для объединения студентов с разным уровнем владения изучаемым языком. Это связано с тем, что учащиеся, как правило, лучше знакомы с соревновательными видами работы, нежели с совместными, сотрудническими, привыкают скорее к взаимодействию с преподавателем в доминирующей роли, нежели с другими студентами.

2. *Основная фаза.* Преподавателю следует знакомить учащихся с основным заданием, демонстрируя энтузиазм и уверенность, которые обычно им передаются, тогда как их отсутствие может иметь неблагоприятные последствия. Необходимо чётко объяснить характер задания и что требуется от каждого учащегося. При этом инструкции должны быть по возможности краткими и простыми. Важно также удостовериться, что учащиеся поняли задание, и при необходимости предоставить им образец выполнения. Студентам должна быть предоставлена вся необходимая информация, а также могут быть введены полезные языковые единицы, если это методически оправдано. В ряде случаев предварительная работа с языковыми единицами не только не необходима, но и нежелательна, особенно при обучении стратегиям чтения и слушания. Вместе с тем, в других случаях такая работа нужна, в частности, при обучении говорению и письму.

Преподаватель должен помочь студентам увидеть полезность выполняемого задания, поощряя их высказываться по поводу того, как развиваемые умения и навыки могли бы быть применены во внеаудиторных ситуациях, в профессиональных целях.Необходимо устанавливать временны*е* ограничения и придерживаться их, причём для тех, кто работает быстрее, должно быть предусмотрено дополнительное задание. Наблюдая за тем, как учащиеся работают, преподавателю при необходимости следует оказывать помощь тем из них, которые испытывают какие-либо трудности. Однако он не должен оставаться единственным источником информации, а направлять учащихся к словарям и другим информационным источникам.

Преподавателю необходимо научиться слушать и стараться не прерывать студентов во время выполнения заданий, направленных на развитие беглости, поощрять речевое взаимодействие и вырабатывать терпимость к ошибкам, не нарушающим коммуникации. Повторяющиеся ошибки могут быть взяты на заметку и положены в основу заданий, направленных на развитие языковой правильности. Во внимание следует также принимать использование учащимися коммуникативных стратегий (например: парафразы, жесты и др.) и говорить с ними об их важной роли в успешном общении на иностранном языке.

3. *Заключительная фаза.* По окончании основного задания учащиеся должны быть обеспечены обратной связью. Отдельные студенты, пары и группы могут продемонстрировать подготовленное задание или поделиться результатами совместной работы и обсудить их. Оценка выполнения задания может касаться как содержания, так и использованного учащимися языка. Если они заранее будут знать о следующем за основным задании, то это будет поддерживать их мотивацию даже тогда, когда у них возникнут трудности во время работы. Кроме того, преподавателю необходимо организовать себя и студентов таким образом, чтобы избежать ненужной фрустрации. Задания заключительной фазы должны отвечать языковым и иным потребностям и интересам учащихся, выявленным в процессе и результате их совместной работы в парах или группах. Сама по себе совместная работа студентов ещё не гарантирует того, что учение будет происходить. Они

должны быть вовлечены в задание, заставляющее их мыслить и в то же время доставляющее им удовольствие, в атмосфере сопричастности [Piepho 1984; Sheils 1988].

Таковы, на наш взгляд, основные пути реализации принципов обучения иностранному языку будущих учителей.

*Тамбовкина Т.Ю.*

## САМОУЧИТЕЛЬ ИЯ КАК УЧЕБНАЯ КНИГА: ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ

Идея рассматривать самоучитель иностранного языка как особый вид учебной книги принадлежит академику И.Л. Бим. Развивая эту идею, следует заметить, что данный вид учебной книги, на удивление, мало описан и исследован. Даже в Германии, на родине издания первых массовых печатных самоучителей, в методической литературе отмечается «дефицит самоучителей» [Lahaie 2003: S.415], а также исследований, посвящённых данному вопросу. Вместе с тем, роль самоучителей ИЯ в современном поликультурном и многоязычном мире значительно возрастает, увеличивается их количество и популярность. Обучающемуся становится всё сложнее ориентироваться в их многообразии, определяться с тем, какой вид самоучителя ИЯ ему требуется. Это обстоятельство делает необходимым рассмотреть более детально как само понятие современного самоучителя ИЯ, так и его разновидности, выделить некоторые их общие признаки и составить на этой основе классификацию самоучителей ИЯ, что и является целью данной статьи.

*Современный самоучитель ИЯ* – это вид авторской учебной книги, предназначенной для самообучения ИЯ в условиях такой образовательной среды, параметры которой определяются самим обучающимся в зависимости от его образовательных потребностей или сложившейся образовательной ситуации. Несмотря на всё многообразие самоучителей ИЯ, они имеют некоторые объединяющие их общие характеристики, а именно: а) в каждом из них учебная деятельность обучающегося управляется не преподавателем извне, а посредством самой учебной книги; б) управление происходит либо непосредственно, с помощью указаний, рекомендаций, комментариев,

имеющихся в самоучителе ИЯ, либо опосредованно, через специальную организацию учебного материала или совокупность разработанных автором прогрессий; в) характерно присутствие различных форм самоконтроля в виде ключей, листов самоконтроля, тестов; г) для самоучителей ИЯ начального этапа характерна опора на родной язык, для продвинутого этапа – обобщение и изложение конкретного речевого опыта отдельных знатоков языка; д) методические концепции самоучителей ИЯ опираются, как правило, на имеющий хождение в тот или иной период времени метод обучения ИЯ, например, грамматико-переводной, текстуально-переводной, коммуникативный, интенсивный и их модификации.

Выделенные характеристики позволяют данный вид учебной книги рассматривать как самостоятельный предмет исследования, который может быть классифицирован по различным признакам, в частности, по таким, как: язык, время, страна издания, автор, принадлежность к определённому методу обучения ИЯ. Изложим далее одну из возможных классификаций самоучителей ИЯ, состоящую из следующих трёх групп учебных книг: 1) самоучители ИЯ, изданные в России и написанные русскоязычными авторами; 2) самоучители ИЯ, изданные в России, но написанные зарубежными авторами, т.е. переводные издания зарубежных издательств; 3) самоучители ИЯ, изданные за рубежом и разработанные зарубежными авторами.

Охарактеризуем кратко каждую из выделенных групп самоучителей ИЯ применительно к немецкому языку.

*Изданные в России самоучители немецкого языка* представляют собой наиболее многочисленную группу. Условно её можно подразделить ещё на три подгруппы: учебные книги, которые издавались до перестройки, после неё, а также самая многочисленная группа – современные самоучители ИЯ.

В доперестроечный период самоучители немецкого языка издавались редко и мало. Их содержание строилось на социокультурных реалиях жизни немцев ГДР. Создавались данные учебные книги на основе текстуально-переводного метода и были нацелены на усвоение лексико-грамматической системы немецкого языка, а не на реальную коммуникацию. В этих самоучителях быстро нарастал уровень сложности текстового материала, что позволяло при систематическом само-

обучении, добиваться определённого прогресса в овладении языковой системой немецкого языка. В качестве примера подобной учебной книги по самообучению можно привести «Самоучитель немецкого языка», изданный коллективом авторов [Болдырева, Панкова, Тельнова 1987]. Это довольно объёмное издание, имеющее около пятисот страниц, предназначалось как для начинающих, так и для продолжающих изучение немецкого языка. Оно довольно часто использовалось в качестве учебника по немецкому как второму иностранному языку в вузе.

После Перестройки в СССР и объединения Германии российские самоучители немецкого языка постепенно начали изменяться. Их содержание быстро стало терять идеологическую направленность, однако приверженность к текстуально-переводному методу сохранялась [Богданов 2001], больше стало уделяться внимания страноведческой информации, в том числе землям, входившим в бывшую ФРГ [Овчинникова 2001], впервые стал включаться региональный компонент [Потемина, Тамбовкина 2002].

Современные российские самоучители немецкого языка можно условно поделить на традиционные текстуально-переводные и коммуникативно-ориентированные. В качестве примера приведём объёмный самоучитель Н.Ф. Бориско, состоящий из двух частей, каждая из которых имеет объём более пятисот страниц и включает многочисленные разделы по лексике, грамматике, чтению, говорению письму, приближая его в значительной степени к традиционному учебнику немецкого как второго иностранного языка [Бориско 2008].

Вторую подгруппу представляют коммуникативно-ориентированные самоучители ИЯ нового поколения, количество которых стремительно увеличивается. В качестве примера приведём «Практический самоучитель разговорного немецкого языка» [Санцевич, Кунч 2007], снабжённый аудиокурсом и нацеленный на овладение умениями говорения в реальных ситуациях общения для владеющих ИЯ на разном уровне. Большой популярностью среди обучающихся пользуется также многократно переиздававшийся самоучитель немецкого языка А.А. Попова [2010]. Его успешность объясняется нацеленностью на реальное общение, минимизацией используемых языковых и речевых средств, а также практической направлен-

ностью всего курса в целом. В основу каждого занятия положена отработка конкретных коммуникативных задач, основанная на образцах типичных диалогов повседневного общения немцев. Самоучитель снабжён грамматическими комментариями, пояснениями реалий, словарём, имеет чёткую структуру и хорошо продуманное изложение материала.

Несомненно, новой тенденцией является издание малоформатных самоучителей немецкого языка. В качестве примера можно привести самоучитель разговорного немецкого языка серии «Реальные самоучители иностранных языков» Е.В. Власовой [2006]. Особенностью данного самоучителя является сознательная минимизация как задач самообучения, так и объёма издания. Автор по этому поводу заявляет: «Главное при изучении языка в ограниченном объёме – не знакомство с реалиями жизни в стране изучаемого языка и не набор лексики с учётом современных тенденций её использования и развития, а осознание особенностей и логики грамматического строя языка. Остальное приложится» [Власова 2006: с.190]. Однако знакомство с данным самоучителем показало, что его содержание, вопреки сказанному, ориентировано именно на анализ речевого поведения обучающегося в различных ситуациях общения и знакомит с конкретными реалиями жизни Германии.

Если представленный выше самоучитель предлагает овладеть немецким языком за один месяц, то мини-самоучитель [Немецкий за 10 дней 2008] ещё более сокращает этот срок. При этом самоучитель имеет формат 90х60 и объём 192 страницы. Он предназначается для конкретной целевой группы – туристов, а также для тех, кто только приступает к изучению немецкого языка. Соответственно, включаются только три основных раздела: «Русско-немецкий разговорник», «Немного немецкой грамматики» и «1500 необходимых немецких слов». Такова общая краткая характеристика современных самоучителей немецкого языка, издаваемых в России.

*Переводные самоучители немецкого языка* представляют собой немногочисленную группу, но имеют свои существенные отличия, которые во многом и объясняют интерес к ним. Так, например, учебная книга Элис Мюллер и её соавторов «Изучаем немецкий» представляет собой издание, подготовленное немецкими преподавателями, проживающими и

работающими в Америке. Самоучитель предназначен для студентов, бизнесменов, туристов и нацелен на лексико-грамматическую подготовку к реальному общению на немецком языке во время путешествия по разным странам [Мюллер и др. 2005]. Об этом свидетельствует его тематика, сформулированная зачастую нетрадиционно и в шутливом тоне, например: «Ура, Вы добрались до гостиницы!», «Свидание с погодой», «По магазинам до упада», «Мясо с картошкой – домашняя еда», «С русским уставом в немецкий монастырь не ходят!», «Я хотел бы арендовать з*а*мок», «Проживая в чужой стране». Достаточно объёмное издание включает, помимо словарного минимума, изложение основ грамматики, произношения, словоупотребления, а также многочисленные советы путешественнику о том, «как не попасть впросак», снабжает его при этом необходимой лингвострановедческой информацией о жизни за рубежом.

Иного вида самоучитель данной группы представляет собой учебное пособие Ангелики Бек «Немецкий язык за 30 дней» [Бек 2006]. Данный самоучитель ИЯ ориентирован на общение. Его главная содержательная линия реализуется на основе макроситуации о поездке российской девушки в Германию с целью совершенствования знаний немецкого языка. Малоформатная компактная книга включает тридцать уроков, основу которых составляют тематические диалоги с переводом на русский язык и сопутствующими лексико-грамматическими комментариями, упражнениями с ключами, словарём и страноведческими пояснениями на русском языке. Подобная книга, несомненно, может оказать действенную помощь в самообучении немецкому языку.

Список переводных самоучителей может быть продолжен, но очевидно, что для перевода избираются такие издания, которые создаются носителями немецкого языка и представляют интерес для обучающихся этому языку в России как с точки зрения аутентичности используемого учебного материала, так и методической оригинальности его изложения.

*Изданные в Германии самоучители немецкого языка* как иностранного, предназначенные для русскоязычных пользователей немногочисленны. Рынок подобной учебной литературы расширяется медленно и представлен, в основном, публикациями крупнейших издательств Германии «Лангеншейдт»

и «Хубер». Анализ программы учебной литературы издательства «Хубер» за 2012 год показывает, что в разделе «Курсы для самообучения» [Luscher 2012*а*: S.144-146] для русско-язычных пользователей предлагаются всего три пособия начального уровня по самообучению. Это учебно-методический пакет материалов «Немецкий совсем легко A1», включающий учебник с диском, на котором размещены диалоги, упражнения и пояснения по грамматике, а также двуязычную рабочую книгу, дополненную одноязычным диском с аудиотекстами [Luscher 2012*б*]. Второе издание под названием «Друг с другом» [Aufderstrasse, Müller, Storz 2012] предназначено для подготовки к сдаче экзамена «Старт немецкий – 1». Оно состоит из пяти разделов, включающих, в том числе, образцы экзаменационных заданий, и нацелено на успешную сдачу этого экзамена. Третье издание представляет собой «Аудиокурс немецкого языка для начинающих» [Luscher 2012*а*] уровня A1 для желающих расширить свои познания о повседневной жизни в Германии. Он включает 15 уроков на двух дисках, тетрадь с пояснениями и предназначается для прослушивания аудиотекстов теми, кто самообучению по книгам предпочитает мобильное изучение языка в пути.

Таким образом, обобщая результаты рассмотрения предложенной классификации самоучителей ИЯ на примере немецкого языка, можно констатировать, что её создание позволяет не только получить упорядоченную и обозримую картину современного многообразия учебных книг этого вида, но также делает возможным выявление и изучение специфических учебно-методических особенностей самоучителей ИЯ разных стран и разных авторов, демонстрируя при этом как позитивные, так и негативные тенденции развития учебной литературы по самообучению ИЯ в целом. Несомненно, дальнейшее продолжение разработки и изучения выделенного круга проблем представляет собой научный интерес и актуальность.

*Тарева Е.Г.*

## МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

Научное знание всегда стремится, с одной стороны, к сохранению и упрочению своих традиционных базисных оснований, с другой стороны, – к обновлению, обусловленному новейшими тенденциями развития (модернизации) всех сторон общественного развития. Ещё совсем недавно научный мир заявил о торжестве информационной эпохи, а уже сегодня ей на смену приходит эпоха инновационного развития. Такая смена неизбежна, она объясняется объективными закономерностями человеческого познания и бытия: накопление фактов непременно ведёт к их переработке, формированию (на основе накопленного) нового знания, востребованного в определённый период социального развития. Одновременно с этим упор на инновации объясняется неудовлетворённостью качеством реализации различных процессов и процедур, предоставляемых системами прошлых формаций. Необходимость смены, внедрения инноваций осознается сегодня, пожалуй, всеми, даже теми, кто придерживается классических взглядов на существо явлений и процессов.

Популярность инноваций столь велика, что образование, являющееся традиционно консервативным (в значении его оценки как национального достояния), начинает зримо менять свой облик, стремиться к инициации, внедрению и даже коммерциализации образовательных инноваций. Во многом это связано с так называемым административным ресурсом – законодательными актами последнего времени (вектор «принуждения» к инновациям). Но и само образование изнутри (вектор инновационного самоизменения) испытывает острую потребность во внедрении новаций разнообразного порядка: и на уровне целеустанавливающих ориентиров, и в сфере трансформации обучающих технологий, придания им инновационных параметров, и в области педагогического менеджмента, сопряжённого сегодня напрямую с системой управления качеством образовательной деятельности учреждения, и в (само)изменении субъектов образовательного процесса – обучающихся и обучающих. О последних следует сказать подробнее. В настоящий момент необходима особая «кас-

та» педагогов – тех, кого можно назвать «инноваторами» – профессионалов особого свойства, готовых к созданию, внедрению и распространению образовательных инноваций.

Применительно к общепедагогическому ракурсу рассмотрения образовательной инноватики на сегодня накоплено немало интереснейших сведений (Н.Р. Юсуфбекова А.В. Хуторской, К.А. Сумнительный, М.М. Поташник, С.Г. Селиванов). Они касаются таких аспектов образовательного процесса, как формирование терминологического тезауруса в данной области (А.В. Хуторской, И.И. Цыркун, Н.Р. Юсуфбекова, Л.С. Подымова, М.М. Поташник), подготовка учителей к инновационной деятельности (К. Ангеловски, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, Е.П. Морозов, П.И. Пидкасистый), описание параметров инновационной школы (Т.М. Ковалева, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики), оценка образовательных инноваций (А.А. Орлов) и др.

В результате интенсивных исследований в данной области определено, что инноватика в образовательной сфере квалифицируется сегодня как *учение о неразрывном единстве и взаимосвязи трёх основных элементов инновационного процесса в сфере образования: создания педагогических новшеств; их внедрения и освоения; применения и распространения* [Хуторской 2005].

Несмотря на имеющуюся информацию, активно пропагандируемые научные концепции, существует немало проблем, которые остаются нерешёнными. Зачастую отмечается отсутствие системного вдумчивого и степенного (основательного и неограниченного во времени) подхода к осмыслению проблем инноватики в образовании, что не позволяет принять взвешенные решения. Отсюда – множественность трактовок, толкований, отсутствие единообразия во взглядах на существо явлений, причастных к инновационным процессам в образовании. В связи с этим, инновационными квалифицируются явления, которые по своей природе таковыми вряд ли являются. Для доказательства приведём ряд примеров из названий публикаций: «формирование патриотизма как проблема педагогической инноватики», «молодежная инновационная газета», «инновации в библиотеке», «активные методы обучения как инновация» и пр. Как показывают наблюдения, многие (скорее, большинство) авторы, педагоги-практики прежде

всего, инновациями ошибочно считают информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), которые используются в образовательных целях. Легко заметить, что ИКТ в обучении – технология далеко не новая, она уже давно и прочно заняла своё место в банке образовательных концепций. И этот пример далеко не единственный. Поголовная «инновизация», часто проявляющая себя в общеобразовательной и высшей школе, не даёт пока ощутимых результатов. Научный мир переполнен «квази-инновациями».

Не лишена данных недостатков и наука об обучении языку и культуре – теория и методика обучения иностранным языкам. Термин «инновация» в лингводидактике сравнительно новый, он ещё не вошёл ни в один из лексикографических источников, посвященных иноязычному образованию. Немногочисленные пока работы, где заявляется инновационность методической концепции, характеризуются всё тем же «наивным» представлением об инновациях, инновационной деятельности, управлении инновациями. К сожалению, не установлено содержание лингводидактического новшества, не вскрыт механизм его порождения, не определена специфика инновации в данной сфере, не определены критерии, согласно которым инновация в обучении иностранному языку может квалифицироваться как истинное нововведение. В основном рассмотрение вопросов инновационного характера применительно к обучению иностранным языкам ограничивается сегодня новыми технологиями, среди которых важнейшее место отводится Интернет-технологиям.

Между тем, назрела необходимость пересмотра методологически значимых аспектов, которые способны характеризоваться подлинными признаками новизны. К таким признакам относят:

– эффективность инновационной деятельности (по сравнению с деятельностью в «доинновационный» период),

– практическую применимость инновационных продуктов,

– объём «экспорта» (степень передаваемости) инновационных образовательных продуктов,

– патентование и «продаваемость» (коммерциализацию) результатов инновационной деятельности.

Ориентир на данные признаки учёного и преподавателя-практика, стремящихся к разработке и внедрению инноваций в обучении иностранному языку, означает, что новшество в лингводидактике:

а) является актуальным (поистине новым во временном отношении) и отличается по определённым свойствам, параметрам от имеющихся наработок в арсенале науки;

б) даёт больший обучающий, воспитывающий, развивающий эффект: быстрее происходит освоение компетенций, требуемых к концу обучения, прочнее приобретённые свойства личности, мотивационная сфера языковой личности, чётче проявляется профиль её индивидуально своеобразной деятельности с использованием иностранного языка и т.д.;

в) воспроизводимо в широком лингвообразовательном контексте, отличается относительной простотой (прозрачностью, технологичностью, эксплицитностью, понятностью) в плане его реализации и при любых условиях даёт ожидаемый эффект, описанный в п. (б);

г) востребовано в практике преподавания иностранных языков, пользуется несомненным спросом, характеризуется способностью к переносу в разнообразные образовательные условия;

д) может быть интересно в плане привлечения инвестиций и может представлять коммерческий интерес.

Одним из наиболее перспективных с позиций инновационности содержания, характера и параметров является *межкультурный подход к обучению иностранным языкам.*

Если говорить о подходах (методах в широком смысле слова) в исторической ретроспективе лингводидактики, то появление каждого из них на методической «арене» может квалифицироваться как инновационная тенденция. Методы, сменяя друг друга, всегда знаменовали коренную ломку сложившихся лингводидактических стереотипов во имя достижения результата, востребованного временем. Стоит в этом контексте упомянуть о периоде реформы, когда с «пьедестала» были смещены переводные методы, уступив место стратегиям обучения устной речи. Наука об обучении иностранным языкам всегда была открыта новым тенденциям. Будучи напрямую зависимой от социального заказа, она легко трансформи-

ровалась. Эти изменения весьма показательны и полностью вписываются в формат сегодняшнего измерения инноваций.

Что касается межкультурного подхода как лингводидактической инновации, то именно он на современном этапе призван служить целям реформирования иноязычного образования, поскольку практически переворачивает традиционные устои и коренным образом меняет представления о том, как обучать иностранному языку в его взаимодействии с культурой.

Межкультурный подход изучается в лингводидактике сравнительно недавно. Его идеологами стали как отечественные учёные (Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Г.В. Елизарова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева), так и зарубежные авторы (M. Byram, K. Knapp, A. Knapp-Potthoff, S. Luchtenberg, A. Thomas). Возникновение данного подхода связано с новым раскладом на геополитической карте мира, который обусловил сильнейшие миграционные процессы, активизацию географической мобильности, распространение глобализации на все аспекты человеческой жизни. Данные тенденции предуготовили особую роль иностранного языка как средства общения, средства выживания, средства достижения своих целей. При этом иностранный язык рассматривается в неразрывном единстве с культурой, которую он фиксирует, транслирует, опредмечивает. Таким образом, возникновение, вслед за объективными обстоятельствами, межкультурного подхода к обучению иностранному языку характеризуется несомненной актуальностью, безусловной новизной. Следовательно, по этому параметру он может квалифицироваться как инновация (с точки зрения *временного параметра*).

Следующий параметр – *специфичность инновации*, её особенность по сравнению с другими – весьма интересен для осмысления. Межкультурный подход занимает особое место в ряду культуросообразных подходов в иноязычном образовании; к ним, как известно, относятся лингвокультурологический, социокультурный, лингвострановедческий. Все они ориентированы, прежде всего, на предъявление обучающимся (с целью анализа, интерпретации и учёта в процессе речепорождения и речевосприятия) информации о стране изучаемого языка. При этом родной язык и родная культура являются

лишь фоном, объектом для сопоставления и выявления общего (универсального) и единичного (отличного).

В отличие от данных подходов межкультурный подход устанавливает диалогические и равноправные отношения между культурами: иное познаётся через своё и своё – через иное. Происходит отказ от последовательной необратимой линейной формулы: знакомство с фактом иной культуры → перенос его в родную культуру → сопоставление фактов двух культур → усвоение факта иного лингвосоциума. Движение обучающегося идёт скорее по нарастающей спирали. В этом процессе происходит (1) знакомство с фактом иной культуры, (2) перенос его в родную культуру и осознание особенностей последней, (3) переоценка (постижение, осознание) факта родной культуры, (4) возврат с позиций (3) к факту иной культуры и его переосмысление на основе сопоставления с новым знанием о родной культуре, (5) переосмысление на базе (4) факта родной культуры, но уже с позиций не своего «Я», а представителя иного лингвосоциума, и наконец, (6) признание фактов двух культур как полноценных равноправных, несовпадающих и отражающих различные картины мира представителей различных лингвосоциумов. (Об этом см. подробно [Тарева 2011]). Именно такая особенность межкультурного подхода является его дифференцирующим признаком, и с этих позиций необходимо квалифицировать его как инновацию.

Благодаря такому вдумчивому многовекторному анализу у обучающихся формируются особые качества и свойства (эмпатия, толерантность, гражданственность), которые способствуют усилению воспитывающего воздействия предмета «иностранный язык», созданию мощной мотивации, положительного отношения – всего того, что должно достигаться иными (по сравнению с традиционными подходами) способами, гармонично сочетающимися с особенностями современных обучающихся. Следовательно, по увеличению *обучающего и воспитывающего эффекта* межкультурный подход также может характеризоваться как инновация.

Широта востребованности данного подхода весьма впечатляющая. Хотя он не приобрёл (да и вряд ли приобретёт) характер лингвообразовательной парадигмы, межкультурный подход востребован на разных уровнях образовательной сис-

темы, особенно в высшей школе применительно к профессиональному образованию. К настоящему времени защищено более 30 диссертаций по проблеме применения данного подхода в иноязычном образовании, написано немало монографий, создаются концепции учебников, построенных на межкультурной основе. Тенденция *роста популярности* межкультурного подхода, его распространения на широкий образовательный контекст налицо тоже позволяет квалифицировать его как инновационный.

Что касается показателя, связанного с привлечением инвестиций, и патентованием межкультурного подхода, то это дело будущего. Подтверждение его статуса как лингвообразовательной инновации, несомненно, вызовет коммерческий интерес, а вложение финансовых ресурсов и коммерциализация результата инновационно-инвестиционной деятельности завершит процесс внедрения данной образовательной инновации.

На основании сказанного можно с уверенностью надеяться на то, что данный подход не постигнет участь яркой, но быстро гаснущей звезды. Он, взойдя на методический небосклон, призван служить современным требованиям инновационного развития методики обучения иностранным языкам, обеспечить те цели, которые ставятся сегодня перед иноязычным образованием.

*Щепилова А.В.*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА: ОПЫТ АНАЛИЗА ДВУХ ПОДХОДОВ К СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Система высшего образования России находится в периоде реформирования. Целевые ориентиры реформ обозначены: обеспечить интеграцию России в общеевропейское и мировое образовательное пространство, повысить академическую мобильность обучающихся и преподавателей, расширить международное научное сотрудничество, повысить конкурентоспособность выпускников российских вузов на мировом рынке труда и расширить для них перспективы самореализа-

ции в дальнейшей учебной, научной и профессиональной деятельности.

Наиболее перспективным средством реформирования российского образования признан компетентностный подход, лежащий в основе ФГОС-3 ВПО. Стандарты определяют компетенции, необходимые для формирования у обучающегося по определённому направлению подготовки.

Современный этап реформ связан с разработкой стратегии и тактики реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. На стратегическом уровне признаётся необходимость создания моделей проектируемого результата профессиональной подготовки, соответствующих требованиям современной образовательной парадигмы. На тактическом уровне речь идёт о создании условий для их эффективного воплощения на практике.

Моделью проектируемого результата профессиональной подготовки может служить Основная образовательная программа (ООП), особенно та её часть, в которой рассматривается корреляция содержания образования и обязательных для формирования компетенций. Эта часть ООП стала предметом анализа.

Хронологически первым опытом в этом смысле являлся документ, называемый матрицей соответствия дисциплин, практик и ГИЯ компетенциям. В нём автор образовательной программы заявлял перечень дисциплин подготовки и набор компетенций, которые формируются в ходе изучения каждого из учебных курсов. Пути достижения искомого результата были обозначены в учебно-методических комплексах дисциплин, в которых уточнялось, каким путем обеспечивается формирование компетенций, представленных на более высоком уровне детализации (студент должен знать, уметь, владеть, иметь представление, иметь опыт и т.д.).

Стандарты нового поколения, из которых были исключены перечни рекомендуемых дисциплин, поставили задачу отбора курсов, релевантных для формирования желаемых компетенций. Разработки последних лет в этом направлении привели к созданию проекта «Паспорта и программы формирования компетенции», основанного на идее необходимости глубокого осмысления и всестороннего описания каждой компетенции, соответствующей определенному направлению

подготовки [Азарова, Золотарева 2010; Комментарий: www.rggu.ru/binary/object_32.1299070639.94168.doc; Кузнецова, Михалева: www.lib.tsu.ru›mminfo/000349304/15/image/15-115; Скокова: umu.sfedu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=295&Itemid=109].

Стандартный паспорт компетенции включает в себя следующие разделы:

1) определение компетенции, описание её содержания и основных сущностных характеристик;

2) определение места и значимости компетенции в ожидаемом результате образования выпускника;

3) актуальную структуру компетенции, выявленную по модели, предложенной ФГОС-3 ВПО;

4) информацию об уровнях сформированности компетенции (пороговом и повышенном) у студента с описанием основных признаков каждого из уровней;

5) определение общей трудоёмкости формирования конкретной компетенции у среднестатистического студента вуза на пороговом уровне в часах.

Программа формирования компетенции дополняет описание, представленное в паспорте компетенции, путём конкретизации целей формирования данной компетенции и обозначения содержания образования, необходимого для этого.

В составе программы компетенции фигурируют следующие пункты:

1) цель программы формирования компетенции;

2) содержание образования, необходимое для обеспечения формирования компетенции;

3) основные пути, методы и технологии формирования компетенции;

4) календарный график формирования компетенции с обозначением возможных вариантов траектории формирования компетенции;

5) формы текущего контроля успеваемости, а также промежуточных и итоговых аттестаций сформированности компетенции с указанием необходимых оценочных средств;

6) учебно-методическое и информационное обеспечение программы формирования у студентов вуза данной компетенции при освоении ими ООП;

7) основные условия успешного формирования у студентов данной компетенции.

В теоретическом плане второй путь составления ООП (от паспорта компетенций к дисциплинам) представляется обоснованным, поскольку позволяет через детализацию состава компетенции (знания, умения, владение определёнными навыками и опытом практической деятельности) произвести обоснованный отбор необходимого содержания образования.

В практическом плане составление паспорта компетенции и программы её формирования осложняется комплексным междисциплинарным характером практически каждой компетенции. А именно: дисциплины образовательной программы могут в комплексе способствовать формированию искомой компетенции, реже – одна дисциплина может формировать только некоторые её компоненты.

В качестве примера приведём компонентный состав специальной компетенции СК-5 стандарта по направлению 050100 Педагогическое образование (профиль Иностранный язык) [ГОС: www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm541-1.]: «Владеет системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей».

Состав искомой компетенции может быть определён следующим образом. Выпускник должен:

***знать:***

1) основные фонетические, лексические, грамматические, словообразовательные закономерности изучаемого языка;

2) речевые формулы, используемые для выражения собственной позиции, аргументации, отношения к теме разговора, согласия или несогласия с высказываниями других участников коммуникации;

3) вводные слова и конструкции, применяемые для обеспечения связности речи;

4) правила адекватного речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях;

***уметь:***

1) применять теоретические знания об устройстве и функционировании изучаемого языка для построения речевых высказываний;

2) выстраивать аргументированные, логически связанные отрезки речи на иностранном языке;

3) использовать разнообразные языковые средства для выражения своих мыслей, отношения, оценки;

4) выделять ключевую информацию и определять тон высказывания посредством использования адекватных интонационных схем;

***владеть:***

1) обширным активным вокабуляром, позволяющим выражать свои мысли по различным темам;

2) достаточным объёмом знаний о грамматическом строе изучаемого языка;

3) комплексом разнообразных средств выражения своих мыслей, отношения, оценки;

4) навыками адекватного речевого поведения.

Очевидно, что искомая компетенция формируется комплексом учебных дисциплин. При сравнении матрицы соответствия дисциплин формируемым компетенциям и указанного выше структурного состава компетенции СК-5 было установлено, что в формировании компетенции «участвуют» более 10 дисциплин образовательной программы, каждая из которых, в свою очередь, формирует не только компоненты исследуемой компетенции, но и ряд прочих компетенций, указанных в стандарте.

Констатация данного факта делает очевидным трудности в организации текущей и промежуточных аттестаций, определении содержания итоговой аттестации студента и позволяет определить как стратегическую задачу дальнейших исследований раскрытие закономерностей формирования компетенций на интегративной основе.

*Языкова Н.В.*

# СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трудно переоценить вклад Инессы Львовны Бим в исследование фундаментальных и прикладных проблем отечественной теории и методики обучения иностранным языкам. Применяя результаты системных исследований в предметной области «Иностранный язык» впервые в истории отечественной и зарубежной методики обучения иностранным языкам, И.Л. Бим разработала методологические основы методики как науки: уточнены объектно-предметная область и понятийный аппарат, описаны основные методические категории, создана теория учебника иностранного языка как модели реализации системы обучения. И сегодня блестящая монография Инессы Львовны «Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника» [Бим 1974] является образцом системного анализа предметной области, источником вдохновения и исследовательского поиска в области обучения иностранным языкам.

Разработанный И.Л. Бим системно-структурный подход составил методологическую базу исследования проблемы построения теоретического курса «Методика обучения иностранным языкам» в рамках образовательной программы «Педагогическое образование» и позволил нам дать ответы на ряд принципиальных вопросов: Как соотносится методика обучения ИЯ как наука и вузовский учебный предмет? Как должен быть построен учебный предмет, чтобы он в полной мере отражал современное состояние науки? Каковы логико-психологические основы построения учебной дисциплины?

В процессе исследования мы исходили из следующих теоретических положений, обобщающих результаты психолого-педагогических исследований по проблеме:

1. Неоднозначная связь науки «Теория и методика обучения иностранным языкам» и учебного предмета «Методика обучения иностранным языкам». Они разнонаправлены и выполняют различные функции.

2. Различие понятий объекта и предмета в науке и обучении. Предмет науки является объектом изучения учебной дисциплины. Предмет изучения любой учебной дисциплины не имеет аналога в науке. Он характеризуется, во-первых, учебным объектом, т.е. предметом методики как науки; во-вторых, особенностями изучения этой области знания, предопределяемыми целями образования на современном этапе [Леднев 1989].

3. Наука и учебный предмет связаны через деятельность, формируемые компетенции. Именно они становятся критерием отбора фактов науки в учебный предмет и составляют суть и фундамент обучения. Наука со всеми её достижениями и историей представляется в учебном предмете в переработанном виде, но во всех случаях, на всех уровнях обучения сохраняется единство знаний и деятельности обучающихся.

4. Декларируемый исследователями принцип научности профессионально-методической подготовки фактически не реализуется, так как традиционное построение учебной дисциплины обеспечивает формирование лишь эмпирического мышления, что делает актуальной проблему изменения логико-психологических основ учебного предмета, нацеленного на формирование теоретического мышления. Уровень интеллектуальных возможностей студентов, формируемый в учебном процессе, зависит от того, какие познавательные средства и способы теоретической деятельности предусматриваются содержанием обучения и как будет организовано их усвоение. Наибольшим потенциалом в плане интеллектуального развития обладает III тип учения [Гальперин 1965; Талызина 1984]. Он характеризуется, во-первых, тем, что выделяется не конкретная, а обобщённая ориентировочная основа, открывающая строение формируемой деятельности по решению определённого класса задач. Во-вторых, она складывается не стихийно, а регламентируется необходимой системой ориентиров, что позволяет студентам действовать успешно.

5. При разработке теории учебной дисциплины «Методика обучения иностранным языкам» за основу нами принят системно-структурной подход, суть которого состоит в том, что структура науки становится объектом учебной деятельности студентов.

*6.* Предмет науки, представленный в учебном предмете, раскрывается многомерно в инвариантном содержании и кон-

кретных вариантах её существования как *единство общего, особенного и единичного.*

Исходя из сформулированных выше положений, мы считаем, что в структуре курса методики должна быть представлена система обучения ИЯ в общеобразовательной школе как предмет методики обучения ИЯ как науки на разных уровнях её рассмотрения. Глубокий и всесторонний анализ объектно-предметной области методики как науки, выделение структурных элементов системы обучения и их анализ, предпринятый в публикациях И.Л.Бим [1974; 1988], дают возможность определить в качестве основных структурных элементов теоретического курса методики следующие: цели обучения ИЯ, содержание учебного предмета «Иностранный язык», принципы, методы, материальные средства обучения и учебно-воспитательный процесс. Именно эти элементы составляют структуру методического знания в любой исторический момент развития методики как науки.

Изменения социального заказа общества приводят к изменению целей обучения, которые, в свою очередь, влекут за собой изменение других элементов системы, однако сама структура входящих в систему элементов остаётся неизменной, инвариантной. Таким образом, элементы системы «Иностранный язык как учебный предмет» вместе с проблематикой методики как науки в её историческом развитии должны быть усвоены студентами как *общее,* как инвариант системы обучения иностранным языкам в средней школе.

*Особенной формой* реализации системы обучения иностранным языкам как инварианта является концептуальная система обучения конкретному иностранному языку, проявляющаяся многопланово в виде систем формирования речевых умений аудирования, говорения, чтения, письменной речи на конкретном иностранном языке. Системы формирования речевых навыков и видов речевой деятельности имеют свои специфические особенности на различных этапах обучения, но при построении курса мы не выделяем их в отдельный блок, так как учёт этих особенностей осуществляется при решении конкретной методической задачи, где они выступают в качестве условий её решения. В процессе решения конкретной методической задачи, выступающей в качестве *единичного* по отношению к общему и особенному, проявляются инвариантные элементы системы: цель обучения в конкретных условиях (как

задача), содержание (конкретный учебный материал), принципы обучения (применительно к данной задаче), средства (для решения конкретной задачи) и состав методических действий, которые нужно выполнить на уроке для реализации поставленной задачи.

С учётом изложенного подхода к построению учебного курса «Методика обучения иностранным языкам» нами разработана программа, которая включает три раздела: 1) общую методику, где система обучения ИЯ рассматривается как общее, целостное образование, 2) систему обучения конкретному иностранному языку, 3) инвариант решения методической задачи.

*Общая методика.* В данном блоке система обучения ИЯ рассматривается как целостное образование на разных уровнях анализа (по горизонтали и вертикали). Целостный анализ системы обучения даёт возможность выделить составляющие её структуру элементы и взаимосвязи как внутри системы, так и связи со средой. В качестве ближайшей среды выступают базисные науки (лингвистика, педагогика, психология) и другие смежные науки. Исследование компонентов по вертикали даёт возможность проникнуть в их структуру. Каждый из названных элементов системы представляет, в свою очередь, целостное образование. Так, анализ целей обучения выявляет её составляющие – практическую (коммуникативную), образовательную, развивающую и воспитательную цели.

Дальнейший анализ каждой из названных целей даст возможность выделить их структуру. Так, практическая цель обучения предполагает овладение различными видами речевой деятельности – аудированием, говорением, чтением и письменной речью. Последующий анализ, например, целей обучения чтению, позволяет выделить пели ознакомительного, изучающего и просмотрового чтения. Анализ с этих позиций учебно-воспитательного процесса выделяет такие его компоненты, как урок и внеклассную работу по языку, каждый из которых представляет собой целостное образование, выявление и анализ структуры которых помогает проникнуть в суть изучаемых явлений и полно раскрыть их [Бим1974]. Данный блок включает также вопросы организации обучения на базовом и профильном уровнях и историю развития отечественной и зарубежной методики обучения иностранным языкам.

*Система обучения конкретному иностранному языку.* В данном разделе программа описывает систему формирования речевых навыков и развития речевых умений на конкретном изучаемом языке. При этом между первым и вторым блоками существуют «генетические» связи. Система обучения ИЯ как инвариант реализуется через *особенное,* но с теми же структурными элементами. В связи с этим содержание любой темы по конкретной методике должно отражать инвариантные компоненты системы. Например, в структуру содержания учебного материала по теме «Система формирования лексических навыков говорения и чтения» включены следующие элементы знания: цели обучения лексике, содержание обучения лексике (отбор, типология), принципы обучения лексическому аспекту речи, методы обучения (ознакомление, тренировка, применение), средства обучения, организация деятельности учащихся по усвоению лексики на уроке (контроль, коррекция и оценка).

*Инвариант решения методической задачи,* который реализуется через большое множество форм своего существования, представлен инвариантными действиями анализа учебной ситуации, выбора, дозировки, выстраивания, контроля и коррекции, аргументации. Последнее предполагает оперативную объективацию ориентировочной основы методического действия, актуализацию профессиональных знаний, соотнесение их с конкретной учебной ситуацией. Разработанная система познавательно-методических задач [Языкова 2012] создаёт условия для овладения этими действиями-инвариантами. В связи с этим *третий блок* программы включает перечень инвариантных действий как профессионально-методических умений в рамках *гностической, проектировочной, конструктивно-технологической, информационно-технологической, коммуникативно-организаторской, коммуникативно-обучающей, коррекционно-гностической, рефлексивно-гностической компетенций* [Языкова, Макеева 2012].

Изложенный выше подход к построению учебной дисциплины «Методика обучения иностранным языкам» позволяет обеспечить формирование теоретического методического мышления на базе фундаментальных знаний, формирование системной ориентировки в предмете по III типу учения, овладение обобщёнными способами решения задач как «оперативными схемами» мышления на основе действий - инвариантов.

# ЧАСТЬ II.
# СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

*Будник А.С.*

## КОГНИТИВНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

На сегодняшний день интерес к вопросу формирования межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК) в рамках общеобразовательной школы обусловлен потребностями не только повышения уровня и качества обученности иностранному языку (далее – ИЯ), но и (в бо́льшей степени) развития самой личности обучающегося как потенциального участника межкультурного общения. Об этом свидетельствует ФГОС среднего (полного) общего образования (2012). В документе говорится, что после окончания школы учащиеся должны уметь общаться в устной и письменной формах на ИЯ с носителями изучаемого языка, иметь основы успешной социализации как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире, а также быть подготовлены самостоятельно развивать в вузе достигнутый уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией в рамках выбранного профиля [ФГОС 2012].

Тем самым, задача, связанная с формированием МКК, применительно к подготовке старших школьников безусловно актуальна. Но при этом следует вести речь об ограничении такой постановки вопроса. Проблемный характер формирования МКК связан со сложностью её содержательного наполнения. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой МКК представляет собой способность осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимо-

действии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума [Тарева 2011]. Ограничение в формировании МКК обусловлено особенностями:

а) школьного возраста (ментальной, психической, познавательной готовностью к проведению широких сопоставлений двух культур, формулированию непредвзятых выводов и пр.);

б) образовательных условий (количество часов, расширяющаяся доля самостоятельности обучающихся и пр.);

в) потребностей обучающихся (сменой мотивов и видов деятельности, готовностью к автономной социализации и пр.).

В данной статье ставится вопрос о рассмотрении того аспекта формирования МКК, который является достижимым применительно к обучению ИЯ старших школьников. Исследуя содержание МКК в рамках общеобразовательной школы, авторы (В.Г. Апальков, Ю.Ю. Коротких, А.Ю. Муратов, Ю.В. Чичерина, J. Baxter, Y.Y. Kim, W.B. Gudykunst) выделяют определённые знания и умения, необходимые учащимся. При этом МКК должна включать не только знания об основных ценностях и нормах, вербальном и невербальном взаимодействии при общении, использовании языка как социального средства, но и когнитивную, аффективную и поведенческую приспособляемость индивидуальной внутренней системы во всех межкультурных контекстах [Kim 1991: p. 259]. Это говорит о том, что обучающиеся в момент рецепции межкультурно значимой информации помимо знаний и умений должны продемонстрировать *когнитивные способности*, связанные с осмыслением, оценкой, глубоким сопоставительным анализом и т.п.

Интересно в данном контексте рассуждений опереться на модель МК, предложенную М. Байромом (M. Byram), которая представлена в работе [Norris: http://www.hawaii.edu/sls/uhwpesl/26%281%29/Norris]. Модель включает в себя пять основных компонентов:

1) Отношение – способность воспринимать себя и других, любознательность и открытость по отношению к родной и иной культурам.

2) Знание себя и других – знание правил индивидуального и социального взаимодействия в родной и иной культурах.

3) Интерпретация и оценивание – способность воспринимать, объяснять и оценивать события иной культуры применительно к родной.

4) Взаимодействие – способность использовать существующие знания, навыки и отношения в кросс-культурном взаимодействии.

5) Критическая культурная осознанность – способность использовать практические знания и умения в родной и иных культурах для их оценивания.

Следует отметить, что среди перечисленных компонентов большинство (пункты 1, 2, 3, 5) относятся к рецептивной деятельности по восприятию, пониманию и переработке информации в процессе межкультурного взаимодействия.

Многие зарубежные учёные (A. Jones, E.M. Rogers, X. Quach, T.M. Steinfatt) утверждают, что индивидуальное восприятие играет более важную роль в межкультурной коммуникации, чем объективная реальность. То, как человек воспринимает окружающий мир, является частью его культурного опыта. Восприятие, таким образом, «культурно обусловлено и влияет, в свою очередь, на то, как мы взаимодействуем с другими людьми в процессе коммуникации» [Jones, Quach: http://theory1.net/Intercultural-Communication].

Что касается отечественных учёных, то некоторые из них (А.В. Анненкова, Н.В. Барышников, Е.Г. Тарева, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова) особо акцентируют значимость перцептивного аспекта МКК, при этом исследователей объединяет идеология когнитивного подхода к обучению ИЯ. Так, А.В. Щепилова подчёркивает закономерности познавательного процесса при овладении языком и особенностях ментальной деятельности обучающихся. Автор придерживается мнения, что языковая информация подчиняется определённым когнитивным законам и для того, чтобы быть усвоенной, «она должна быть проанализирована» [Щепилова 2003: с. 11]. Это, в свою очередь, предполагает учёт различий в родной и иной культурах, их сопоставление и ведёт к сознательному усвоению фактов иноязычной действительности. Об этом же пишет

А.В. Анненкова, которая утверждает: чтобы приобщиться в «чужому», индивид должен сначала воспринять и понять информацию, иными словами, актуализировать рецептивный механизм когнитивной деятельности [Анненкова 2010: с. 57].

С точки зрения Н.А. Кафтайловой, МКК представляет собой «способность <…> осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума» [Кафтайлова 2010: с. 45]. В этом определении видно, насколько значима рецептивная сторона деятельности при межкультурном взаимодействии (осознание, понимание и интерпретация).

Говоря о данном аспекте необходимо вскрыть те психологические механизмы, которые его обеспечивают (являются его конституентами). Как установлено в психологии (А.А. Бодалев, А.Г. Маклаков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и лингводидактике (идеологами когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам – М.В. Барышников, В.Я. Шабес, А.В. Щепилова), перцептивная деятельность представляет собой сложный когнитивный процесс, включающий операции восприятия, узнавания, идентификации, понимания, построения когнитивный схем, по А.А. Филатовой [2007], и критической переработки (интерпретации). При актуализации данных операций происходит *когниция*, которая, согласно Краткому словарю когнитивных терминов, «обозначает познавательный процесс или же совокупность психических (ментальных, мыслительных) процессов восприятия мира, простого наблюдения за окружающим, категоризации, мышления, речи и пр., служащих обработке и переработке информации, поступающей извне по разным чувственно-перцептуальным каналам, либо уже интериоризированной и реинтерпретируемой человеком» [Кубрякова и др. 1997: с. 81].

Применительно к коммуникативной деятельности, осуществляемой в контексте межкультурного диалога, перцептивно-когнитивная способность предполагает высшую степень сформированности и функционирования всех вышеописанных операций и процедур.

В результате анализа и синтеза полученной информации можно заключить, что применительно к когнитивно-

перцептивному аспекту МКК учащиеся старшей ступени общеобразовательной школы должны в рамках программных требований:

– **знать** свои культурные особенности и **осознавать** влияние других культур на собственное речевое поведение;

– **знать** культурные особенности представителей страны изучаемого языка;

– **понимать** влияние родной культуры на взаимодействие с представителями иной культуры;

– **уметь** интерпретировать явления инофонной культуры с позиции её представителей;

– **уметь** прогнозировать интерпретацию явления своей культуры с позиции представителей иного лингвосоциума;

– **уметь** интерпретировать явления инофонной культуры с позиции родной культуры;

– **иметь навыки** выявления культурных сходств и различий между представителями разных культурных групп;

– **иметь навыки** сопоставления национальных концептов в родной и иноязычной культуре;

– **уметь анализировать** различия явлений чужой культуры сквозь призму своей культуры;

– **осмысливать** ценности иного лингвосоциума и сопоставлять их с ценностями родной лингвокультуры.

Определение данных компонентов содержания перцептивно-когнитивного аспекта МКК старших школьников должно быть непременно увязано с аргументацией *посильности* их присвоения обучающимися – школьниками старшей ступени обучения. Рассматривая данный школьный возраст, Л.Н. Танклаева выделяет следующие черты личности старшеклассника:

– формирование обобщённой картины мира;

– установление глубинных взаимосвязей между различными областями познаваемой действительности;

– продуктивность самостоятельного логического мышления;

– развитие индивидуального стиля умственной деятельности, интереса к научному поиску;

– развитие сознания и самосознания;

–целенаправленное регулирование своего отношения к окружающей среде и собственной деятельности в ней [Танклаева 2006: с. 60].

Учёные отмечают, что на старшем этапе обучения подростки достаточно легко осуществляют операции абстрагирования, способны строить гипотезы и анализировать ситуации, обобщать и рассуждать. Восприятие в данном возрасте «становится избирательным, целенаправленным, анализирующим» [Фельдштейн 1995: с. 161].

Таким образом, можно заключить, что на старшем этапе обучения в общеобразовательной школе учащиеся способны к осуществлению *перцептивной деятельности* по анализу и интерпретации явлений родной и иной культур, развитию на этой основе собственной картины мира. Следовательно, на данном этапе, в частности в рамках профильного уровня обучения, формирование перцептивно-когнитивного аспекта МКК учащихся не просто возможно, а необходимо для удовлетворения их потребностей, развития личности.

Исходя из сказанного, следует заключить, что на старшем этапе обучения нужно вести разговор о формировании преимущественно когнитивно-перцептивного аспекта МКК, т.е. о той способности и готовности старших школьников, которая отвечает за восприятие, понимание и интерпретацию фактов иной культуры в сопоставлении с фактами культуры родной, обеспечивая, тем самым, познание первой и переосмысление второй.

*Габеева К.А.*

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема обучения монологической речи (далее – МР) на иностранном языке в школах всегда представляла интерес для изучения, так как посредством МР школьник имеет возможность заявить о себе как личности, со своими собственными интересами, взглядом на мир и потребностями. В связи с этим представляется вполне логичным, что обучение МР мо-

жет стать более эффективным, если придать ему выраженный личностно-ориентированный характер. Согласно личностно-ориентированному подходу (далее – ЛОП), который провозглашают одним из ведущих в современных образовательных стандартах, в центре обучения находится сам школьник, его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, т.е. ученик как личность.

В настоящее время к школам предъявляют определенные требования по реализации ЛОП непосредственно в ходе образовательного процесса, в то время как условия для этого на практике, к примеру, на предмете иностранного языка, трудно признать идеальными. Соответственно, представляется актуальным рассмотреть и проанализировать существующие подходы к определению таких неоднозначных и сложных понятий, как «монологическая речь» и «личностно-ориентированный подход к обучению» для того, чтобы определить наиболее оптимальные условия для успешной реализации ЛОП в процессе обучения монологической речи.

Результаты проведённого анализа позволяют прийти к следующему выводу. В русле ЛОП монологическая речь – это вид продуктивной речевой деятельности, в которой через определённое логико-структурное, грамматико-синтаксическое и композиционно-интонационное оформление выражается индивидуальность школьника, его интеллектуальное развитие, субъективный опыт, особенности мировосприятия, этические и ценностные ориентиры, т.е. его *Я*-концепция. Монологическая речь дисциплинирует мышление школьника, учит его как логически, так и критически мыслить и, соответственно, строить высказывание таким образом, чтобы довести свои мысли до слушателя. ЛОП способствует развитию и саморазвитию личности, поскольку базируется на выявлении её возрастных и индивидуальных особенностей, как субъекта познания и деятельности.

Взяв за основу точки зрения В.В. Серикова [1994], И.С. Якиманской [2000] и Е.В. Бондаревской [1997] на ЛОП, мы, в свою очередь, предлагаем реализовать обозначенный подход к обучению монологической речи посредством изучения индивидуального стиля деятельности каждого обучающегося как доминантного фактора. В словаре «Общая психоло-

гия» под редакцией А.В. Петровского индивидуальный стиль деятельности определяется как устойчивая индивидуально-специфическая система психологических средств, приёмов, навыков, методов, способов выполнения той или иной деятельности [Общая психология 2005]. Он позволяет школьникам с разными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей, темперамента, характера добиваться равной эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами, компенсируя при этом индивидуальные особенности, препятствующие достижению успеха.

Индивидуальный стиль деятельности (далее – ИСД) есть у каждого школьника, о чём последний чаще всего и не подозревает. В свою очередь, личностно-ориентированный подход, реализованный посредством исследования ИСД, поможет осознать обучающимся сильные и слабые стороны своего стиля, а также научит так строить свою деятельность, в данном случае, направленную на развитие умения монологической речи, чтобы наиболее успешно справиться с поставленной задачей. ИСД можно рассматривать как компенсаторный механизм, специфичный для каждого темперамента (В.С. Мерлин). «Свой» стиль определяется тем психологическим «комфортом», который индивид ощущает при решении поставленной задачи, например, при подготовке монологической речи на иностранном языке (Э.И. Маствилискер, Г.Е. Дикопольская). Если обучать связной монологической речи школьников с учётом их ИСД, то это не только повысит уровень владения этим умением, но и поможет обучающемуся занять в жизни активную, ответственную, «авторскую» позицию, т.е. монолог выступает как одно из средств выражения своего «*Я*», своей индивидуальности.

Организация обучения на основе личностно-ориентированного подхода, реализуемого посредством изучения ИСД обучающихся, означает, что все методические решения, например, организация учебного материала, использование тех или иных приёмов, способов, упражнений, должны исходить из потребностей обучающегося, его мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Естественно, что при реализации такого подхода значимым является определение необхо-

димой совокупности предметных и вспомогательных учебных действий, построение их иерархии для каждого этапа обучения и организация их выполнения учащимися на основе овладения ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения. Важным вопросом является формирование не только коммуникативной и познавательной потребности школьников в общении с учителем, но и собственно учебной потребности в выработке обобщённых способов и приёмов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, формировании более совершенных речевых умений во всех видах речевой деятельности. Когда коммуникативно-познавательная потребность ученика становится внутренним мотивом его речевой деятельности на уроке, то в этом случае соединяются личностная, субъективная и собственно деятельностная сторона бытия субъекта – школьника. В этом заключается большая ценность ЛОП к обучению иностранному языку в школе. В свою очередь, умение монологической речи обучающегося способно найти своё выражение в общеучебных / метапредметных умениях.

Исходя из всего вышеизложенного, представляется логичным и адекватным определение следующих условий для наиболее успешной реализации ЛОП посредством ИСД в обучении продуктивной монологической речи:

- разработка и использование индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское (поисковое) мышление и формирующих критическое мышление в процессе обучения монологической речи;
- осознание школьником своего ИСД через формирование общих и специальных учебных умений средствами иностранного языка: планирование, систематизирование, обобщение, анализ с опорой на его природные способности и склонности;
- возможность выбора формы и типа задания в зависимости от особенностей ИСД;
- учёт особенностей собственной «внутренней модели мира» ученика, структуры его субъективного опыта, психофизиологических характеристик и возрастных интересов, а также специальный отбор языковых средств и учебного материала, обеспечивающих выражение своей индивидуальности;

- направленность на формирование ведущих качеств личности, обеспечивающих подготовку школьника к жизни (умение сотрудничать, толерантность, активность, творчество, способность к самооценке и самонаблюдению и т.п.);
- систематичность и последовательность упражнений при работе над монологическим высказыванием;
- наличие вербальных и невербальных опор, ориентиров (список ключевых слов, план высказывания, вопросы, картинки, легенды и т.д.), позволяющих построить структуру монологического высказывания.

Совокупность перечисленных условий представляет собой основу для реализации ЛОП в процессе обучения иностранному языку. Безусловно, изучение ИСД школьников в рамках этого подхода способствует более успешному формированию не только учебно-познавательных умений, но и метапредметных. Не случайно ИСД обучающихся рассматривается в плане развития умения монологической речи. Монолог школьника, посредством изучения его характеристик, даёт некоторое представление об уровне подготовки обучающегося, его субъективном опыте и отношении к процессу обучения, а также наличии или отсутствии сформированного ИСД. Все три ключевых понятия (ЛОП, ИСД, МР) «вращаются» вокруг личности ученика, который воспринимается как отдельный мир, со своей собственной структурой и опытом, требующий определённого подхода для выражения своей индивидуальности, «*Я*–концепции».

*Дули Дж.*

**DIFFERENTIATED LEARNING AS A NEW WAY OF TEACHING**

Einstein once said: «Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid».

As a sci-fi buff, I have often taken my inspiration from a what-if future scenario. Many science fiction movies in the past showed us a society where people's minds are all joined together in a single collective mind like in the case of the Borg in Star Trek: First Contact (1996) – when one person learned something new, the whole collective instantly assimilated the same know-

ledge. There have even been films that showed that learning a skill or a language is simply a matter of uploading a program like in The Matrix (1999). But still, since none of these fictional scenarios have come to pass in our society, and since all of us are so different from one another, we should try to incorporate different techniques that may give our students the chance to demonstrate their progress.

Today's students are very different from the students our educational system was designed for. They are exposed to much more information from the media and the digital world at a much faster rate. Their brains process information differently, and they need information to be presented in a diverse way in order for their brains to be able to process it. Children are born with an innate ability to learn and absorb information from the world around them. As they grow and become more cognitively mature, they become unique.

Depending on the socio-economic and cultural variables that may influence their lives and their learning choices, they will demonstrate differences in brain dominance, memory and retention, skills and talents and even speed of learning. Due to advanced technological instruments, we are now aware of the notion of «brain plasticity», which means that depending on the experiences and the education of each individual there is a unique and complicated network of neural pathways that keeps changing and reforming constantly in each of us. In other words, our students' brains keep physically changing. Since this is now considered to be a fact, we can now assume that each human brain is as unique and as individual as a fingerprint. However, regardless of their individual differences, students are expected to master the same concepts, principles and skills.

Helping all students succeed in their learning is an enormous challenge that requires innovative thinking. The neurodevelopmental framework-understanding how the brain workscan serve as an organizing structure to help teachers understand learning and learners. We can no longer presume to teach so many different and possibly more advanced minds by simply using techniques devised in the previous century. Research on neuroscience, cognitive psychology, child and adolescent development and related fields about how the brain functions and how

these functions affect student learning and performance at any point in a student's development has steered us all on a very different journey to the one we set out on decades ago. Since childhood, a scene from a very old science fiction series back in the 1970s called Battlestar Galactica has been carved in my mind, in which I remember seeing a classroom aboard a spaceship where the students were being taught History. They were split into groups with different assignments each and different means — such as interactive desks and holographic projectors – at their disposal. I remember thinking, «Why can't my classroom be like this, too? If it were, it would save the teacher's energy and the lesson would be so much more stimulating for all of us!».

Now, many years later, I understand that as teachers we need to recognize that different students enjoy doing different types of activities. Some prefer more creative and challenging activities, which trigger their interest and curiosity, while others prefer more well-structured, guided task types, which leave little space for personal expression. With this in mind, we need to consider the varied levels of readiness, learning needs and interests of each student. Teachers can do this most effectively by using a range of tools, including technology, to engage learners at varying levels of readiness in multiple ways and by offering students options to demonstrate their understanding and mastery of the material.

Having observed a range of classes all around the world, including various age-levels and different educational systems, I realize that there are still teachers who focus on the tree and miss the forest. Sometimes there is too much valuable time lost in less important tasks that should simply serve as building blocks instead of focusing on the more important activities that would address the needs of the class. Time spent on activities that require every single student to do or say the same thing can often prove extremely boring to both observer and participants. Sadly, I have also observed a tendency to reward the more enthusiastic students who perform better in the chosen tasks, while the students who do not show the same level of enthusiasm are generally ignored or negatively categorized.

However, as we should all know lack of motivation to participate, or even to perform better in a class, is not something that students are always directly responsible for. This could

sometimes simply be the result of lack of appropriate process of information or lack of understanding. It could be the side-effect of a learning difficulty, or lack of challenge. The chosen activities themselves might appear uninteresting and uninviting to the more creative students. Content and information processing may have a different impact on different students.

While some students may prefer to listen to a dialogue or read a text about an exotic festival, others may prefer to talk about a festival in their country or conduct online research to find information related to a festival of their choice. It is important that we provide the opportunity for students to find their own way of expressing their thoughts in order to participate.

We all agree that reading and writing tasks are essential, but let's not put aside all the many other ways of stimulating young minds. Music, poetry, literature and drama also hold the key to unlocking a treasure of stimuli: they are not merely for reading and writing purposes! They are a rich source for a varied approach to learning. Instead of merely using them for reading and writing, we should be asking the students to utilize them for performance and improvisation, especially in the case of dialogues and exchanges. The purpose of learning a language is not only to pass an exam, or answer a comprehension question, or fill in a cloze text; it is also to be confident and comfortable enough to use English in real life situations. Given the chance, and free from constant spoon-feeding and instruction, children are apt to amaze you with their creative ability, and the classroom should be an arena for this. This is not to say we let them run rampage as creativity needs to also be based on a solid foundation!

This is why a variety of techniques is necessary if we are to unleash each and every student's full potential. Current educational systems largely focus on indicators, test scores and teacher performance, while there is a shortage of discussion of how we can exploit what is known about how students learn in our efforts to improve the quality of learning. While exams continue to be an important part of school life, we must not ignore the fact that exam-taking focuses on only a fraction of the ways in which children learn.

Therefore, our role as educators is to support teachers and provide opportunities for them to discover the many ways

students learn. Once teachers take on board the latest research on how the students of today learn best, we will begin to see disengaged students decreasing in number and the tragic underperformance of students in our schools disappearing. The need for tasks and materials designed with a multiple intelligence orientation is crucial if we, as educators, have the desire to encourage the individual rather than instruct the masses.

Targeting an individual student's intelligence with consideration of gender, cultural background and recognition of the preferred learning styles is a challenge that today's teachers must rise to.

Effective teaching requires providing maximum opportunities for all students to learn as well as providing the necessary learning environment and learning experiences that enable students to learn through making meaning from experience. To achieve success, we need to create a supportive climate in which students feel comfortable asking questions and contributing to lessons, without inhibition or fear of ridicule. It is also our duty to provide lessons during which students can actively participate in and to determine when and how we need to adjust our presentations, learning tasks and assessment tasks to match all levels and needs.

Differentiated learning «is not a strategy — it's a total way of thinking about learners, teaching and learning» [Tomlinson 2000].

*Луткова Е.С.*

## СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ АСПЕКТ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФИЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Исходя из положений системно-структурного подхода, разработанного И.Л. Бим, система обучения иностранному языку характеризуется целостностью и взаимозависимостью компонентов, где цели, содержание, принципы, методы, а также средства обучения и учебный процесс выступают по отношению друг к другу как органы управления разного уровня иерархии, и изменение какого-либо компонента в сис-

теме влияет на все остальные. Так, например, целевой компонент неизбежно предопределяет содержание обучения [Бим 2010: с.20].

Рассмотрим, как вышеизложенные положения на сегодняшний день реализуются при лингвокультурологическом подходе к обучению иностранному языку в профильной общеобразовательной школе. Для этого уточним практическую, образовательную, воспитательную и развивающую цели обучения и определим структуру содержания обучения иностранному языку при лингвокультурологическом подходе.

В соответствии с ФГОС среднего (полного) общего образования целью обучения иностранным языкам на базовом уровне является сформированность иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, необходимой для успешной социализации и самореализации как инструмента межкультурного общения в современном мире, что обусловливает овладение знаниями о социокультурной специфике страны изучаемого языка, а также развитие умения строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике [Кезина, Кондаков 2012: с.8–9].

Исходя из требований ФГОС практическую цель обучения иностранному языку в профильной общеобразовательной школе при лингвокультурологическом подходе мы определяем как развитие *лингвокультурологической компетенции (*далее – ЛКК) учащихся, которую мы выделяем в составе языковой составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Мы считаем, что лингвокультурологическая компетенция базируется на лингвистических знаниях и речевых навыках и умениях, включая лингвокультурологические знания, умения, а также личностные качествах учащихся, позволяющие им успешно осуществлять межкультурное общение. Таким образом, вслед за Н.В. Языковой мы определяем лингвокультурологическую компетенцию *как готовность и способность понимать и порождать речевое высказывание в устной и письменной формах, базирующееся на знаниях, умениях анализа, понимания и интерпретации инокультурных концептов в процессе сопоставления с аналогичными концептами в родной культуре, навыках оперирования языковыми средствами их выражения, умениях применять их для решения коммуника-*

*тивных задач и отношениях к партнеру по межкультурному общению* [Языкова 2011: с. 410].

В процессе формирования и развития лингвокультурологической компетенции в профильной общеобразовательной школе происходит реализация образовательной, воспитательной и развивающей целей обучения иностранному языку. Для целостного раскрытия образовательной цели обучения иностранным языкам рассмотрим её три аспекта: общее, филологическое и социокультурное образование.

*Общее образование* в рамках лингвокультурологического подхода в общеобразовательной школе нацелено на расширение кругозора учащихся и углубление их знаний о мире в различных сферах деятельности социума и личности: политической, экономической, бытовой.

Филологический аспект образовательной цели обучения в рамках лингвокультурологического подхода представляет для нас особый интерес, так как направлен, в первую очередь, на развитие культурологических умений учащихся по выявлению лакун текста, заполнению их культурологической информацией и составлению учебного комментария на основе сопоставления с явлениями родной культуры. Такое мини-исследование учащихся непосредственно способствует формированию инокультурной картины мира и углублению своей собственной. В свою очередь, разработка учащимися лингвокультурологического поля обеспечивает систематизацию и обобщение знаний о пласте культуры, полученных в ходе комментирования лингвокультурем. *Филологическое образование* в рамках лингвокультурологического подхода также нацелено на углубление знаний учащихся о языке не только как средстве общения, но и как средстве хранения и передачи культурной информации, о человеке как языковой личности и характеристиках вторичной языковой личности, изучающей иностранные языки во взаимодействии с культурой.

*Социокультурный компонент* образовательной цели обучения в рамках нашего исследования реализуется в ходе изучения учащимися системы высшего образования в США *US College Education* как пласта культуры страны изучаемого языка, в частности, таких важных аспектов, как организация финансовой поддержки студентов *Financing,* общественная жизнь в кампусе *Social Life*, греческие сообщества *Greek*

*System*, что является особенно актуальным для выпускников общеобразовательной школы.

Становление учащихся как членов общества, а также приобретение ряда ключевых умений и качеств личности, необходимых для успешного участия в межкультурном общении предполагает развивающая цель обучения. В процессе работы учащихся с различными источниками в ходе исследования фрагмента изучаемой культуры учащиеся приобретают умения самостоятельно добывать и интерпретировать информацию, в том числе культурологического характера. Обсуждение актуальной и насущной для учащихся культурологической проблематики о финансовой поддержке студентов, а также социальной жизни сообществ на территории кампуса способствует развитию умений самореализации и социальной адаптации как инструмента успешного межкультурного общения, а также приобретению ценностных ориентаций. Помимо этого, сопоставление явлений изучаемой и родной культур формирует чувство национального самосознания учащихся, гордости и уважения к культурному наследию своей страны.

В процессе формирования и развития лингвокультурологической компетенции также осуществляется воспитательная цель обучения, которая направлена на развитие способности и готовности к общению в целом (и межкультурному в частности), понимания важности изучения иностранного языка в современном мире и потребности пользоваться им как средством общения и познания. Кроме того, участие в диалоге культур предполагает формирование способности к анализу иных ценностей и норм поведения, выработке адекватной реакции на иные убеждения, что ведёт к формированию толерантности к иному мировоззрению, и как следствие, к эмпатии.

Отбор содержания обучения с позиции лингвокультурологического подхода проведён на основе разработанного нами лингвокультурологического поля как модели содержания обучения [Луткова 2012: с.225]. Вошедшие в поле лингвокультуремы представляют собой единство общего, особенного и единичного и дают возможность определить не только номенклатуру национально-маркированных единиц, подлежащих ус-

воению, но и перечень ситуаций общения по теме *US College Education*.

Учитывая всё вышесказанное, представим содержание обучения иностранному языку в профильной общеобразовательной школе при лингвокультурологическом подходе в виде схемы.

*Схема 1*

*Содержание обучения иностранному языку в профильной общеобразовательной школе*

| | *Лингвистические* | *Дискурсивные* | *Социокультурные* |
|---|---|---|---|
| З Н А Н И Я | ключевые понятия лингвокультурологии как науки: концепция диалога культур; картина мира; языковая и вторичная языковая личность; лингвокультурема; семантическая структрура;<br>культурный компонент значения;<br>лингвокультурологическое поле культуремы: общего значеня *US College Education,* особые 2 порядка *Administration, Financing, Social Life*; особые 3 и 4 порядка *Greek System, Going Greek, Greek Structure* и т.д., частные и единичные *Work - Study Program, Fraternuity, In-House Legacy, House Mother* и т.д. | нормы речевого и неречевого поведения в ситуациях межкультурного общения | система высшего образования в США:<br>типы учреждений (Community College,Junior College, University College и т.д.)<br>их организационная структура, система управления, учебный процесс, общественная жизнь и межличностные отношения студентов на территории кампуса |

| | | | |
|---|---|---|---|
| УМЕНИЯ | анализировать языковые явления как средства вербализации культурных концептов | использовать культуремы и связанные с ней фоновые знания в процессе межкультурного общения | сопоставлять концепты двух культур, видеть сходства и различия в двух концептуальных системах; интерпретировать их с целью достижения единой системы значения происходящего |
| | отбирать, изучать, упорядочивать культуремы для формирования в сознании учащихся относительно полной картины изучаемого культурного явления с помощью лингвокультурологического поля; | осуществлять речевую деятельность в соответствии с культурными нормами носителей | |
| | заполнять культурологические лакуны на основе найденной информации и составления комментария | умения быть медиатором между собственной культурой и культурой собеседника | |

Исследование содержательно-целевого компонента системы обучения иностранным языка с позиции лингвокультурологического подхода позволяет сделать ряд выводов.

Лингвокультурологический подход к обучению иностранным языкам в старших классах общеобразовательной школы позволил уточнить цели и содержание обучения ИЯ в профильной школе, значительно усилить образовательное значение предмета «Иностранный язык» за счёт усиления филологической составляющей образовательной цели обучения, что согласуется с требованиями к личностным, метапредметным и предметным результатам обучения, сформулированными в ФГОС среднего (полного) общего образования.

Филологический и социокультурный аспекты образовательной цели обучения при лингвокультурологическом подходе составляют базу для расширения структуры содержания обучения иностранному языку в общеобразовательной школе за счёт лингвокультурологического компонента, овладение которым обеспечит формирование лингвокультурологической компетенции выпускников в составе межкультурной коммуникативной компетенции.

*Мильруд Р.П.*

## ФГОС О КОМПЕТЕНЦИЯХ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЯ В УСВОЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет основные требования к результатам образовательного курса иностранного языка в школе, включая предметные умения (компетенции) учащихся, а также профессиональные компетенции будущего учителя. Рассмотрим эти важнейшие составляющие содержания обучения и воспитания в процессе языкового образования учащихся и профессиональной подготовки учителя иностранных языков.

*Предметные, метапредметные и личностные результаты школьного образовательного курса иностранного языка.* Стандарт – это эталон для определения соответствия особенностей объекта, явления или процесса требуемым характеристикам с целью контроля качества. Эталоном для контроля качества обучения иностранным языкам и культурам в школе служит ФГОС [Мильруд, Максимова 2011: с. 29-33].

ФГОС начальной, основной и старшей школы – это совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы в начальной, основной и старшей школе, имеющей государственную аккредитацию (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897; Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования от 2012 г.).

Стандарт предъявляет требования к результатам освоения основной образовательной программы, к структуре и условиям реализации основной образовательной программы. Стандарт служит основой объективной оценки уровня образо-

вания учащихся и их учебных достижений. Ориентация на результаты образования играет в Стандарте системообразующую роль и определяет задачи обучения и воспитания учащихся в начальной, основной и старшей школе.

Покажем в сравнении личностные результаты, на которые, в соответствии со стандартом, должна ориентироваться начальная, основная и старшая школа:

*Требования к личностным результатам:*

| *в начальной школе* | *в основной школе* | *в старшей школе* |
|---|---|---|
| Готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности. | Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и *личностному самоопределению,* сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной *познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений,* ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и *гражданские позиции* в деятельности, социальные компетенции, *правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы,* способность к *осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.* | Готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, *экологическую культуру,* способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме. |

Сравнение личностных результатов образования в начальной, основной и старшей школе показывает, что в начальной школе закладываются основы личностного развития, начинает формироваться учение, проходит этап становления индивидуально-личностная и социальная компетенция, а также складываются основы гражданской идентичности учащихся. В основной школе, по сравнению с начальной, добавляется личностное самоопределение подростков, системно развивает-

ся познавательная деятельность и межличностные отношения, формируется гражданская позиция и правосознание, проявляется способность ставить жизненные цели и строить перспективные планы, появляются признаки российской личностной идентичности в поликультурном социуме. Личностные результаты образования, сформированные в основной школе, сохраняются и далее закрепляются в старшей школе, где также добавляются новые результаты образования, среди которых особенно выделяется экологическая культура личности.

Покажем в сравнении метапредметные результаты образования в начальной, основной и старшей школе, сформулированные в качестве требований в стандарте.

*Требования к метапредметным результатам*

| *в начальной школе* | *в основной школе* | *в старшей школе* |
|---|---|---|
| Освоенные учащимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, а усвоенные межпредметные понятия. | Освоенные учащимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные), *способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.* | Освоенные учащимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, *владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.* |

По сравнению с начальной школой, где у учащихся формируются межпредметные понятия, универсальные учебные действия и ключевые компетенции, в основной школе особое внимание уделяется способности творчески и самостоятельно применять получаемые знания в учебной, познавательной и социальной практике, планировать и осуществлять свою учебную деятельность, сотрудничать в учении с педаго-

гами и сверстниками, а также учиться строить собственную познавательную перспективу. В старшей школе к метапредметным результатам образования добавляется важный компонент в виде умения осуществлять учебно-исследовательскую деятельность, выполнять образовательные проекты и учиться применять приобретаемые знания для решения актуальных социальных задач в своей стране.

Особое значение для языкового образования имеют предметные результаты, сформулированные в стандарте в форме требований. Предметные результаты обучения иностранному языку в сравнении начальной, основной и старшей школы имеют следующее содержание:

*Требования к предметным результатам:*

| *в начальной школе* | *в основной школе* | *в старшей школе* |
|---|---|---|
| Начальные навыки общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей;<br>знание правил речевого и неречевого поведения;<br>начальное овладение языковыми представлениями для устной и письменной речи на иностранном языке и расширение лингвистического кругозора;<br>дружелюбное отношение и толерантность к носителям | Дружелюбное и толерантное отношение к ценностям иных культур, личностная позиция в восприятии мира, национальное самосознание на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;<br>иноязычная коммуникативная компетенция; системные знания о языке, лингвистический кругозор и лексический запас, общая речевая культура; допороговый уровень иноязычной коммуникативной компетенции; интерес к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в | Коммуникативная иноязычная компетенция необходимая для успешной социализации и самореализации в современном поликультурном мире;<br>знания о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка;<br>пороговый уровень владения иностранным языком, позволяющий выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения;<br>умение использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях.<br>*(углубленный уровень)* |

| | | |
|---|---|---|
| другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы. | том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях. | уровень владения иностранным языком, превышающий пороговый, для делового общения в рамках выбранного профиля;<br>умение перевода с иностранного языка на русский при работе с несложными текстами в русле выбранного профиля;<br>владение иностранным языком как одним из средств формирования расширения своих знаний в других предметных областях. |

Предметные результаты языкового образования в начальной, основной и старшей (профильной) школе существенно отличаются. Если в начальной школе главным результатом можно считать умение общаться с носителями иных языков, языковые представления о лексическом и грамматическом строе изучаемого языка, а также дружелюбное отношение к представителям иных культур, то основная школа направлена на получение результатов более высокого уровня. Эти результаты включают толерантное отношение к ценностям иных культур и личностную позицию, системные филологические знания и коммуникативную компетенцию допорогового уровня, готовность к изучению второго / третьего иностранного языка. Предметные результаты постепенно интегрируются с личностными результатами языкового образования.

В старшей (профильной) школе перечень требований к результатам языкового образования начинается с коммуникативной иноязычной компетенции и готовности к успешной самореализации личности в современном поликультурном мире. Важным результатом считаются знания о социокультурной специфике стран изучаемого языка/языков в сопоставлении с культурой родной страны. От учащихся требуется достижение порогового уровня (threshold level) владения иностранным языком. Это соответствует уровням ***B1 – B2***, пороговому продвинутому уровню Европейской системы уровней владения иностранным языком. Главное требование к результатам – эффективное использование иностранного языка в практической деятельности с учётом знаний культурных особенностей коммуникации.

Результаты школьного образовательного курса иностранного языка могут быть получены, если учитель иностранных языков обладает необходимыми для этого компетенциями. Рассмотрим профессиональные компетенции учителя, обусловленные ФГОС.

*Общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции учителя иностранных языков* представлены в ФГОС для студентов в системе высшего образования (ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» (бакалавр). Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г.; ФГОС высшего профессионального образования. Педагогическое образование (бакалавр). Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г.). Все компетенции учителя иностранных языков можно условно поделить на *общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные*.

Приведём перечень основных *общекультурных компетенций* учителя, необходимых для успешного осуществления своей профессиональной деятельности не только в области преподавания иностранных языков, а в профессии педагога в целом. Учитель компетентен как профессионал, если в соответствии с общекультурными компетенциями, он:

- ориентируется в системе общечеловеческих ценностей;
- руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма, т.е. с одинаковым уважением относится к родной и чужой культуре;
- обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации;
- готов к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявления уважения к людям;
- владеет наследием отечественной и зарубежной научной мысли;
- обладает культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, владеет культурой устной и письменной речи;

- способен занимать гражданскую позицию в сложных социально-личностных ситуациях;

- стремится к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; может критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития.

Учитель компетентен как профессионал, если, в соответствии с *общепрофессиональными компетенциями*:

- готов применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

- умеет включаться во взаимодействие с учащимися, родителями, коллегами, социальными партнерами для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

- нацелен на обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности;

- знает, как использовать мультимедийные технологии в педагогических целях;

- способен видеть междисциплинарные связи разных дисциплин и использовать их в профессиональной деятельности;

- владеет методами организации своего педагогического исследования;

Учитель иностранных языков компетентен как профессионал, если, в соответствии с *профессиональными компетенциями*:

- владеет системой лингвистических знаний, включая знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей и обладает необходимой коммуникативной компетенцией;

- успешно общается на иностранном языке, владея дискурсивной деятельностью, средствами прагматики, коммуникативными стратегиями и культурными знаниями;

- владеет теоретическими основами обучения иностранным языкам на основе закономерностей становления способности к межкультурной коммуникации;

- умеет использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определённой теме;

- способен критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности, внедряя педагогические инновации.

Суммируя профессиональные компетенции учителя, можно заключить, что они включают как общепедагогические компетенции, являющиеся ключом в педагогическую профессию в целом, так и предметные компетенции, необходимые для обучения иностранным языкам и культурам [Мильруд, Карамнов 2012: с. 11–16]. Компетенции учителя необходимы для того, чтобы с их помощью обеспечить личностные, метапредметные и предметные результаты учащихся в учебно-воспитательном процессе. Коммуникативная компетенция учителю необходима для того, чтобы успешно формировать коммуникативную компетенцию учащихся. *Коммуникативная компетенция составляет основное содержание обучения школьников иностранным языкам и культурам.*

Для успешной обучающей деятельности, учителю иностранных языков нужно владеть теоретическими и практическими основами обучения иностранным языкам, включая знание научных подходов, методических принципов, общих дидактических и частных дидактических методов, обучающих приёмов, а также современных педагогических технологий. Учителю необходимо овладеть основами воспитания языковой личности, что составляет важнейшую часть школьного образовательного курса иностранного языка, построенного в соответствии с ФГОС, где особое место отводится личностным результатам школьного образования.

Иными словами, для эффективной профессиональной подготовки учителя иностранных языков, необходимо сформировать у будущего педагога научные представления о содержании обучения, способах организации обучения иностранным языкам и культурам, а также путях воспитания языковой личности. Это задачи могут быть решены средствами таких смежных областей методики преподавания иностранных языков, как прикладная лингвистика, лингвистическая дидактика и языковая педагогика. Эти же области мето-

дики, как комплексной науки об обучении иностранным языкам и воспитании личности в условиях языкового образования, необходимы для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов в школьном образовательном курсе иностранного языка.

Таким образом, Федеральный государственный образовательный стандарт стал в России основным документом, регламентирующим организацию учебно-воспитательного процесса в преподавании иностранных языков и профессиональной подготовке учителя. Соединение требований стандарта к учащимся и учителю, по мнению автора, позволит более эффективно управлять качеством языкового образования в школе и профессионального образования учителя иностранных языков в вузе.

*Мурашева Е.С.*

## СУБЪЕКТНО РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ КАК КОМПОНЕНТА УМК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современной практике преподавания иностранных языков всё большее распространение получает новое учебное средство – языковой портфель (далее – ЯП), который ориентирован на решение задач, поставленных перед школьным образованием и который становится неотъемлемой частью УМК. Внедрение данного средства обучения в учебно-воспитательный процесс открывает много новых возможностей в обучении иностранному языку. В статье ставится цель изучить особенности ЯП, направленные на развитие субъектности обучающихся, овладевающих иностранным языком.

Одной из главных задач Европейского ЯП в сфере образования являлось следующее: научить учащихся «изучать язык(и) автономно, в течение всей жизни, реалистично оценивая собственный уровень владения различными языковыми навыками и объяснять все это учреждениям, где они будут продолжать образование, работодателям» [Мансилла, Рьехос: http://logosbook.ru/educational_book/pdf/2-3_07/08].

После презентации Европейского ЯП в 2000 г. зафиксирован резкий спрос на данный документ и технологию его использования в странах Европы и в России. К 2010 г. апробировано уже 118 версий ЯП, одобренных Советом Европы. К настоящему времени ЯП «прижился» в Европе в области начального и среднего образования, тогда как внедрение его в сфере образования для взрослых и, особенно, высшего образования, происходит значительно медленнее.

Возможности языкового портфеля как актуального лингводидактического феномена давно вышли за рамки только оценочной / контролирующей функций системы преподавания иностранных языков, что традиционно приписывалось ЯП как методической технологии. Анализ литературы показывает, что ЯП рассматривается как:

1) перспективная технология рефлексивного обучения ИЯ (К. Вольф, Г.Б. Голуб, З.Н. Никитенко, Е.С. Полат, Г.А. Скачкова, Н.Н. Сметанникова; Ph. Glover, E. Gomez, H. Puchta);

2) средство развития мотивации познавательной деятельности учащихся при обучении ИЯ (Т.Г. Новикова, И.В. Шалыгина; B. Glowacka);

3) средство демонстрации достижений учащихся, изучающих ИЯ (К. Воуэрс, Н.Д. Гальскова, О.Л. Горегляд, М.А. Пинская, Е.Е. Федотова, А.Н. Щукин, A.I. Andrade, J.J. Morgan);

4) средство самоорганизации и саморазвития личности при изучении ИЯ (И.Р. Калмыкова, Н.Ф. Коряковцева, Е.Ю. Кудрявцева, Н.Н. Сметанникова, R. Aarts N., Kuhlman);

5) компонент учебно-методического комплекса по ИЯ (А.С. Кулигина, А.В. Щепилова; M. Hancock, K. Lundlow);

6) средство достижения взаимопонимания между народами (A.I. Andrade). Одной из главных целей ЯП является «углубление взаимопонимания среди граждан Европы и уважительное отношение к разнообразным культурам и стилям жизни» [Andrade 2007: p. 198].

В перечисленных выше возможных вариантах целевого назначения ЯП легко увидеть прямую корреляцию с ядерными и периферийными характеристиками субъектности, проявляемыми при обучении ИЯ.

*Субъектность* применительно к характеристике младшего школьника, изучающего ИЯ, определяется как *неотъемлемое свойство личности, мотивированной к изучению ИЯ и стремящейся быть субъектом учебно-познавательной деятельности, реализующееся через проявление активности и рефлексивности обучающегося в процессе овладения навыками и умениями, обеспечивающими способность к иноязычному общению – элементарную коммуникативную компетенцию* [Кабаева 2012: с. 130].

К характеристикам субъектности относятся:

– к ядерным – активность, рефлексивность, навыки и умения;

– к периферийным – мотивированность и стремление стать субъектом (Об этом подробнее см. [Кабаева 2012]).

Анализ показывает, что функциональные возможности ЯП напрямую коррелируют с содержательными особенностями данных характеристик:

– п. 1 соотносится с рефлексивностью учащихся,

– п. 2 – с мотивированностью и активностью,

– п. 3 – с навыками и умениями школьников,

– п. 4 – с их стремлениями стать субъектами учебной деятельности,

– п. 5 – с навыками и умениями,

– п. 6 – со стремлением стать субъектами.

Такая соотнесённость весьма показательна. Целью ЯП является стимулирование процесса изучения языка таким образом, чтобы сделать его более прозрачным для самого учащегося, а значит доступным для активного самостоятельного управления своей деятельностью, для проявления собственного «*Я*». Потенциальные возможности, заложенные в ЯП, способствуют развитию и формированию навыков и умений учащихся, помогают поддерживать их активность и мотивированность в процессе изучения иностранного языка, стимулируют стремление учащихся стать субъектами учебной деятельности, в результате у учащихся формируется рефлексивность как одна из ядерных характеристик субъектности. Более того, ЯП – это документ, в котором определяются, фиксируются и подтверждаются лингвистические знания учащегося и компетенции, которыми он владеет.

Для более точного определения функциональной направленности ЯП на развитие характеристик субъектности мы провели анализ дескрипторов уровней ***A1*** и ***A2*** для разных видов речевой деятельности с точки зрения выраженности в их формулировке показателей (характеристик), свойственных субъектности. Отбор дескрипторов осуществлялся с учётом а) характеристик субъектности, б) дифференциации коммуникативных задач, содержащихся в содержании дескрипторов, в) особенностей начальной школы и уровня владения иностранным языком, планируемого к её окончанию – ***A1***.

В ходе анализа получены следующие результаты. Во-первых, характеристики субъектности в основном выражены в дескрипторах имплицитно. Во-вторых, по линии направленности на актуализацию субъектности наблюдается прямая взаимосвязь между дескрипторами Европейского ЯП (английский вариант) и российского ЯП, так как второй был составлен на основе первого с учётом национально-культурных и учебных традиций. В-третьих, в ЯП для уровня владения языком ***A1*** ставится на формирование следующих характеристик субъектности: активность, элементарные навыки и умения, при ведущей роли рефлексивности, мотивации и стремления стать субъектом учебной деятельности по изучению иностранного языка. Такая направленность ЯП объясняется рядом причин. Среди них главной является то, что ЯП – прогрессивная технология самооценки в области овладения ИЯ. Кроме того, на начальном этапе обучения у учащегося должен появиться интерес, стимул к изучению иностранного языка, его культуры, а также стремление к самостоятельному овладению языком. Более того, вышерассмотренные дескрипторы способствуют формированию элементарных умений рефлексивной оценки на начальном этапе изучения языка.

Итак, описание уровня ***A1*** (Breakthrough / уровень выживания) сквозь призму направленности на развитие субъектности показало, что в дескрипторах заложено большинство из характеристик субъектности (четыре из пяти). Это означает, что уже на с*а*мом элементарном уровне владения ИЯ обучающийся должен характеризоваться субъектностью как одной из ведущих личностных характеристик, значимых для успешности овладения языком и культурой. Доказав направленность

ЯП на развитие субъектности, можно уточнить функции данной технологии применительно к обучению иностранному языку младшего школьника.

Одним из главных назначений ЯП является реализация на практике общеевропейских компетенций в условиях современной интеграции стран, а именно: внедрение в практику перспективной образовательной технологии в области обучения ИЯ и развития (поддержания) заинтересованности каждого человека в изучении языков на протяжении всей жизни (Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко, Е.С. Полат). С учётом данных положений можно констатировать, что ЯП осуществляет *мотивационную* и *социальную функции.* Последнее означает, что в условиях единой Европы каждый человек может «иметь при себе документ, в котором зафиксирован и документально подтверждён тот или иной уровень владения ИЯ, и претендовать в случае его предъявления на получение работы или образования, например, в стране изучаемого языка» [Гальскова 2000: с. 8]. Реализация данных функций ЯП напрямую связана с развитием субъектности учащихся, а именно с актуализацией таких её характеристик, как мотивация, стремление стать субъектом учебной деятельности, сформированными навыками и умениями.

Помимо сказанного, ЯП призван вооружать обучающегося надёжным и общедоступным инструментом для определения своих достижений в овладении ИЯ, а также путей дальнейшего совершенствования своих знаний и умений (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, З.Н. Никитенко, Е.С. Полат, Г.А. Скачкова И.В. Шалыгина). Одновременно данная технология даёт учителю возможность оценивать уровень достижений каждого учащегося в овладении ИЯ и вносить в случае необходимости коррективы в свою преподавательскую деятельность. Из этого следует, что ЯП выполняет *педагогическую и оценочную функции.* Следствием оценочной функции является *функция развития самооценки* у учащихся. Легко увидеть, что данные функции ЯП способствуют развитию рефлексивности и активности учащихся как характеристик субъектности.

Нельзя не отметить важность *репрезентативной* и *информационной* функций ЯП (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, З.Н. Никитенко). Данная функция заключается в пред-

ставлении образцов речевых произведений, опыта иноязычного речевого общения, использовании изучаемого языка в различных ситуациях, а также самостоятельных творческих работ учащегося. С учётом характеристик субъектности нельзя не отметить направленность ЯП на развитие среди них активности, мотивированности, стремления стать субъектом, а также на формирование навыков и умений.

Наконец, ЯП реализует *образовательную индивидуально ориентирующую функцию* (И.Р. Калмыкова, Н.Ф. Коряковцева, Н.Н. Сметанникова), т.е. позволяет развивать индивидуальные языковые способности учащихся, даёт возможность последовательно реализовывать принцип индивидуализации как с одарёнными детьми, так и с учащимися, которые испытывают определённые трудности в изучении ИЯ, и повышать их внутреннюю мотивацию к самостоятельному изучению языков. Тем самым, ЯП может быть признан как инструмент реализации индивидуальных образовательных стратегий обучающихся. Сказанное не может не повлиять положительно на развитие навыков и умений учащихся, их рефлексивности, мотивированности и стремления стать субъектами учебной деятельности.

В результате сказанного можно заключить, что функции ЯП, теснейшим образом взаимодействуя и взаимно обусловливая друг друга, непосредственно связаны с развитием субъектности учащихся, её ядерных и периферийных характеристик. Сливаясь воедино, функции обеспечивают ещё одну функциональную направленность ЯП – функцию развития субъектности обучающихся. Данная функция показывает, что *ЯП способен служить эффективным средством развития субъектности обучающихся, обеспечивая все её основные и периферийные характеристики:* активность, рефлексивность, навыки и умения, мотивированность и стремление стать субъектами учебной деятельности. При этом функция развития субъектности оказывает положительное влияние на реализацию других функций языкового портфеля.

В связи с расширением функциональных «обязанностей» ЯП усиливается его статус среди компонентов УМК по иностранному языку, при этом подтверждается точка зрения известных учёных (Н.И. Быкова, А.С. Кулигина, А.В. Щепило-

ва), которые полагают, что ЯП должен стать *обязательным компонентом* УМК по иностранному языку. При этом ЯП способен реализовать основные функции образовательного процесса, в том числе функцию развития субъектности учащихся. ЯП стимулирует формирование мыслительных операций и самостоятельность овладения иностранным языком. Он помогает достичь целей обучения в реальном масштабе учебного времени. Кроме того, содержание ЯП ориентировано на взаимодействие различных культур. Взятые воедино, данные возможности ЯП обеспечивают формирование элементарной коммуникативной компетенции учащихся – цели обучения иностранному языку в начальной школе.

*Никитенко З.Н.*

## НАЧАЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МОНИТОРИНГ ЕГО КАЧЕСТВА

Качественное образование является в настоящее время одним из приоритетов как государства, так и общества. Начальная школа создаёт фундамент для такого образования и предпосылки для формирования личности свободной и ответственной, заинтересованной в процветании своей страны. Отсюда важность проблемы мониторинга начального иноязычного образования, которая остаётся до сих пор вне поля зрения методистов-исследователей. В статье делается попытка наметить пути решения этой проблемы, опираясь на психолого-педагогические исследования, посвящённые концептуальным проблемам мониторинга качества общего образования [Асмолов 2008; Шишов 2008] и собственное исследование категории «начальное иноязычное образование» [Никитенко 2010, 2011, 2012].

Начальное иноязычное образование призвано создать функциональный базис для развития достижений дошкольного возраста и подготовки к овладению иностранным языком на второй ступени общего школьного образования. Категория «начальное иноязычное образование», благодаря его интегративной трехаспектности (воспитание, развитие, учение/обучение) позволяет целостно взглянуть на процесс овла-

дения младшим школьником иностранным языком, по-иному интерпретировать его цели и содержание и реально (а не декларативно) способствовать реализации личностно-ориентированной, развивающей модели начальной школы.

Стратегическая цель раннего школьного иноязычного образования, которую мы формулируем как развитие младшего школьника и его способности к иноязычному общению, триедина по своему характеру и включает (1) духовно-нравственное становление ученика: обретение им нравственных качеств и ценностей; (2) когнитивное развитие; (3) коммуникативное развитие на основе учебной деятельности, в процессе которой ученик познаёт язык, культуру сверстников-носителей языка, у него расширяется кругозор и развиваются представления о многоязычной и поликультурной картине мира.

Данная цель достигается посредством развития способностей, которые позволят ученику успешно учиться иностранному языку как в начальной школе, так и на следующей ступени средней школы:

- способность к нравственной ориентации и добродетельным поступкам (нравственное развитие)
- иноязычная речевая способность и когнитивные способности (когнитивное развитие)
- способность к иноязычному общению и учебно-познавательная способность (коммуникативное развитие) [Никитенко 2011 *б*; Никитенко 2011*а*].

Особо подчеркнём значимость формирования у младших школьников способности к нравственной ориентации, которая позволит им быть творцами своей жизни, сберечь свою душу от дурных влияний и различать, «что такое хорошо и что такое плохо» в ситуациях межкультурного общения. Думается, что формирование духовного здоровья наших детей и культуры достоинства, которую нельзя менять на «культуру полезности» (термин А.Г. Асмолова) должно быть приоритетом любой образовательной системы по ИЯ.

Результатом иноязычного образования в начальной школе является личностный рост ученика: приобретение им качеств и способностей, которых не было ранее. Мы хотели бы обратить внимание на взаимосвязь понятий «качество

иноязычного образования», «нравственное и интеллектуальное развитие младшего школьника», «мониторинг качества начального иноязычного образования» и «диагностика развития личности младшего школьника при овладении иностранным языком».

Личностный рост младшего школьника при овладении ИЯ связан с (1) обретением нравственных ценностей и качеств, необходимых для его духовного становления в процессе учебной деятельности; (2) учебно-познавательным интересом к иностранному языку, мотивацией к овладению иноязычной речью и способностью к рефлексии своей учебной деятельности; (3) способностью к иноязычной речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению и письму), успешность которой зависит от развития когнитивных/психических процессов; (4) освоенными универсальными учебными действиями, составляющими основу учебно-познавательной способности, обеспечивающей умение учиться ИЯ – культура общения и культура учебного труда.

Такой результат является внутренним и самым ценным результатом учебной деятельности школьников по овладению ИЯ как средством общения. Отсюда понятно, что качество начального иноязычного образования определяется не только и не столько уровнем сформированности навыков и умений (что традиционно проверяется в сложившейся системе обучения ИЯ в начальной школе), но успешностью нравственного, когнитивного и коммуникативного развития младшего школьника и его способностей (иноязычной речевой, учебно-познавательной и способности к нравственной ориентации в ситуациях иноязычного общения).

Таким образом, под качеством образования в разработанной нами концепции начального иноязычного образования, понимается достижение результата становления школьника как личности. Это его успехи в обретении новых качеств, приобретении умений и способностей. Личность – явление целостное, но гносеологически этот результат может быть представлен как совокупность составляющих: результат нравственного развития (воспитания), результат когнитивного развития и результат учения. Результат нравственного развития младшего школьника (воспитанность) связан с обретением детьми личностных качеств, необходимых для участия в

межкультурном общении, обретением нравственных ценностей как основы нравственной ориентации и морального выбора в различных ситуациях межкультурного общения.

Результат когнитивного развития выражается в устойчивой мотиваций познания языка и культуры, развитии психических функций, включённых в иноязычные способности (языковую и речевую) и способности к рефлексии. Результат учения находит своё отражение в сформированности у учащихся предметных умений и универсальных учебных действий как основы учебных умений пот овладению ИЯ, развитии способности к межкультурному общению на ИЯ (на начальном базовом уровне).

Качество иноязычного образования школьника оценивается степенью соответствия 1) требованиям государства и общества и 2) нормативам психофизиологического, интеллектуального, эмоционального, личностного развития школьников в данный возрастной период, принятый в отечественной психологии. Второе требование важное и оно отстаивается нами на протяжении этой и предыдущих работ, поскольку учение и воспитание достигают успеха, если учитываются возможности младшего школьника и внутренняя логика его развития.

В широком смысле, опираясь на исследование С.Я. Шишова, можно определить качество начального иноязычного образования как меру соответствия результатов развития личности ученика в конце младшего школьного возраста возможностям для развития, содержащимся в культуре. Качество начального иноязычного образования – это и совокупность образовательных достижений младшего школьника, обусловливающая способность удовлетворять его личные потребности, и ожидания родителей, учителей, потребности общества и государства. Следует отметить, что традиционно сложившийся контроль и оценка иноязычных знаний, навыков и умений также отслеживают в той или иной степени качество, но не иноязычного образования, а обучения иностранному языку.

Слово «мониторинг» является производным от английского «monitor», которому, в известных Британских словарях, даются следующие значения:

- *to carefully watch and check a situation in order to see how it changes over a period of time* [Longman 2003: p.1062] – внимательно следить за ситуацией и осуществлять её проверку с тем, чтобы видеть происходящие за определённый период времени изменения;
- *to regularly check something or watch someone in order to find out what is happening* [Macmillan English Dictionary 2002: p.918] – регулярно проверять что-то или наблюдать за кем-либо с тем, чтобы выяснить, что происходит.

Исходя из приведённых выше значений, сущность мониторинга, состоит в наблюдении, слежении за явлением или объектом, регулярной проверке, оценке состояния и тенденций развития. В педагогике образования под мониторингом понимается получение достоверной информации об изменении наблюдаемого объекта и действия по обработке этой информации.

Базируясь на упомянутой выше фундаментальной работе С.Е. Шишова [2008] и собственном исследовании, в качестве объекта мониторинга мы выделяем качество иноязычного образования, а именно: результат иноязычного образования (воспитания, развития, учения) младшего школьника за определённый период времени (четверть, полугодие, год), результат становления младшего школьника как субъекта учебной деятельности по овладению ИЯ. Поскольку предмет ИЯ – не единственный источник, обеспечивающий результат начального образования, важно выделить такие параметры, которые позволят судить именно о результатах иноязычного образования.

Таким образом, мониторинг качества начального иноязычного образования – это целенаправленное и на основе объективных параметров регулярное отслеживание и анализ динамики изменений данных о состоянии его качества, которое обусловливается качеством образовательного процесса в образовательном учреждении. Главной функцией мониторинга является информационная функция, реализация которой даёт представление всем заинтересованным лицам (в первую очередь родителям и управленческим структурам) о качестве достигаемых младшим школьником результатов овладении ИЯ и о качестве условий, в которых эти результаты достигаются. На основе такого мониторинга можно судить об уровне

образовательных услуг, предоставляемых начальной школой в данной области.

Результатом может быть и ухудшение эмоционального здоровья ученика и стойкое отсутствие интереса к ИЯ, глубокое разочарование в учителе – результаты такого рода представляют серьёзную опасность и мониторинг должен предупреждать о ней. Данные мониторинга позволяют вносить необходимые коррективы в образовательный процесс с целью создания комфортных условий для успешности ученика и повышения качества иноязычного образования. Экстраполируя общие характеристики мониторинга образования на контекст нашего исследования и учитывая специфику образовательного процесса по ИЯ, сформулируем требования к проведению мониторинга иноязычного образования в начальной школе.

1. Суть мониторинга – в наблюдении и контроле за процессом иноязычного образования с целью выявления качественных изменений в интеллектуальном и нравственном развитии личности младшего школьника и его способности к межкультурному иноязычному общению. Другими словами, исходной основой мониторинга являются цели иноязычного образования в начальной школе, и мониторинг сравнивает намеченное (цели – желаемая ситуация) с фактическим (результаты – реализованная ситуация). Отсюда ясно, что цели начального иноязычного образования (не только стратегические цели, но и задачи каждого урока) должны быть сформулированы через результаты деятельности ученика, чтобы их достижение можно было проверить.

2. Мониторинг носит регулярный характер, что позволяет фиксировать как качественное состояние начального иноязычного образования в определённые моменты (например, по окончании 2-го, 3-го, 4-го класса), так и прогнозировать тенденции его развития.

3. В мониторинге используется совокупность параметров, принципиально ограниченных по количеству, но отражающих сущность начального иноязычного образования. Сбор информации осуществляется по одним и тем же научно обоснованным показателям с целью выявления динамики изменений. В ходе мониторинга происходит измерение или описание параметров объекта, (т.е. качества образования). Мони-

торинг включает процесс измерения, то есть процедуры количественной и качественной оценки объекта. Следовательно, для получения информации о состоянии учебных достижений младших школьников в области ИЯ необходима разработка соответствующего инструментария.

4. Мониторинг и оценка качества начального иноязычного образования будут настолько эффективны, насколько корректны заданы государственные стандарты, которые должны быть стандартами иноязычного образования, а не стандартами обучения иностранным языкам.

5. Мониторинг начального иноязычного образования, в силу важности данной ступени для дальнейшей успешности школьников, должен проводиться на всех уровнях:

- на *федеральном уровне* с целью получения информации о состоянии начального иноязычного образования в России и повышения управляемости и мобильности в развитии образовательных систем;

- на *региональном уровне* с целью оценки различных учебно-методических комплектов (их развивающего потенциала), оценки эффективности использования различных авторских методик и оценки качества иноязычного *образования по региону;*

- *на муниципальном* уровне с целью оценки качества иноязычного образования в начальной школе образовательных учреждениях различного типа и оценки используемых в них учебно-методических комплектов.

В свете сказанного, представляется необходимым, (наряду с государственной системой мониторинга) создание внутришкольных систем мониторинга качества начального иноязычного образования, потому что именно школа отвечает за качество языковой подготовки своих учеников и их личностное развитие.

Создание общенациональной системы оценки качества общего среднего образования, направленной на разработку инструментария объективной оценки качества образования выдвигается как важнейшее условие жизнеспособности и конкурентоспособности отечественной образовательной системы. Мы полностью разделяем идею С.Е. Шишова о создании в стране системы оценки качества общего среднего образования, что «позволило бы обеспечить надежность оценива-

ния результатов образовательной деятельности школьников и качества образовательных услуг, а также выявления факторов, влияющих на образовательные результаты» [Шишов 2008: с.232].

Основополагающим при оценке качества иноязычного образования в начальной школе, является положение Д.Б. Эльконина о том, что эффективность развития младшего школьника определяется уровнем, который достигают способности учащихся в том или ином виде деятельности [Эльконин 2007]. При этом следует иметь в виду, что при рассмотрении диагностики успешности развития детей, приоритет должен отдаваться качественному, экспертному подходу к его оцениванию, с преимущественным вниманием к творческому потенциалу и вектору развития, а не только к вектору наличных достижений [Рубцов 2008].

Мы сделали попытку разработать систему оценки развития всех сфер личности ученика: нравственной, эмоционально-волевой и когнитивной. Диагностике подвергается также развитие иноязычной речевой способности и освоение детьми культурного аспекта иноязычного образования

Критериями развития *нравственной* сферы (наиболее значимые с точки зрения развития способности к межкультурному общению) могут явиться:

1. Проявление учеником тех нравственных качеств, которые ему необходимы для взаимодействия с представителями других культур;
2. Выделение учеником морального смысла ситуации (нравственно-этическая оценка ситуации) и уровень усвоения им нормы взаимопомощи как основы построения межличностных отношений.

Вместе с тем следует отметить, что осуществление мониторинга нравственного развития представляется на данном уровне науки чрезвычайно сложным. Если эмоционально-волевая и когнитивная/познавательная сферы младшего школьника при овладении иноязычной речевой деятельностью могут быть диагностированы (что мы и попытались сделать), то ценностная, нравственная сфера личности, которую относят к сферам длительного проявления во времени формируемых качеств личности, проверяется косвенно и в неперсони-

фицированном исследовании [ФГОС 2009]. Вместе с тем, мы сделали пробную попытку проверить проявления качеств личности учащихся, необходимых для межкультурного общения, используя метод экспертной оценки. Была разработана шкала качеств личности ученика, представленная в опроснике для учителя. При этом качества, составляющие данную шкалу, были соотнесены с моделью образа личности младшего школьника, овладевающего иностранным языком и с целями начального иноязычного образования. Это исследование нашло отражение в одной из монографий [Никитенко 2011*a*]. Однако в силу того, что диагностика проявления качеств личности требует тщательной проверки показателей, по которым можно однозначно судить, насколько проявляется то или иное качество (никогда, иногда, всегда), полученные с её помощью данные нельзя считать достаточно валидными и требуются дополнительные исследования в этом направлении.

В качестве критерия *развития эмоционально-волевой сферы мы выделяем:* (1)уровень учебно-познавательного интереса; (2) вид мотивации/мотивационный профиль ученика; (3) уровень сформированности рефлексивной самооценки учебной деятельности по овладению ИЯ (рефлексивная самооценка – важнейшее новообразования младшего школьного возраста).

Критерии *когнитивного развития* младшего школьника при овладении иноязычной речью включают: (1) уровень развития фонологической способности; (2) оперативная память; (3) слуховое и зрительное внимание; (4) вероятностное прогнозирование.

Критерии *коммуникативного развития* школьников составляют (1) уровень способности понимать иноязычную речь на слух; (2) уровень способности строить собственные высказывания в монологической и диалогической форме; (3) уровень способности понимать иноязычную речь при чтении аутентичных текстов; (4) уровень способности строить собственные высказывания в письменной речи. Для выявления данных коммуникативных способностей было разработано специальное пособие [Никитенко, Долотова 2012].

Разработанные диагностические задания, выявляющие успешность развития младших школьников и позволяющие осуществить мониторинг качества иноязычного образования в

начальной школе, были апробированы во 2-х и 4-х классах начальной школы различных регионов РФ. Учителям, принявшим участие в апробации диагностики, было предложено ответить на ряд вопросов:

1. Нужна ли учителю такая диагностика в начальной школе?

2. Зачем нужна такая диагностика? Что это даёт учителю?

3. В чём её преимущества? Что требует корректировки или совершенствования?

4. Как школьники отнеслись к контрольным заданиям? Какие задания они воспринимали с удовольствием, какие задания (или их формулировки) вызывали трудности?

Приведём ряд оценочных высказываний учителей.
*г. Пермь, гимназия 31*:

«Проведённая диагностика очень полезна для нас и наших учеников. Она позволяет оценить не только уровень развития видов речевой деятельности учащихся, но и такие когнитивные способности, как память, внимание, даёт возможность оценить фонологические способности учеников, освоение культурного аспекта и др. Диагностика позволяет взглянуть на каждого ученика с другой точки зрения, помогает представить целостную картину. Мы увидели проблемные моменты у каждого ученика и проблемные моменты в своей деятельности. Спасибо за полезный опыт!»

*г. Москва, Православная гимназия «Радонеж»*

«Подобная диагностика необходима:

- позволяет отслеживать и удобно регистрировать успехи и трудности воспитания, развития и учения. Даёт возможность впоследствии обращаться к полученным данным, в том числе использовать их в работе с родителями;

- преимущества диагностики, на наш взгляд, в удобстве её практического применения, информативности, охвате всех аспектов овладения иностранным языком;

- школьники 2-го и 4-го классов с энтузиазмом отнеслись к выполнению всех заданий.

Регулярное проведение контроля помогает учителю наблюдать динамику развития иноязычной речи своих учеников, с большей долей уверенности прогнозировать не только

предметные, но и личностные и метапредметные результаты младших школьников, что, несомненно, способствует повышению качества образовательного процесса по иностранному языку в начальной школе».

Востребованность учительской общественностью инструментальной диагностики оценки образовательных достижений младших школьников (его воспитания, развития, учения) является ещё одним аргументом в пользу того, что категория «начальное иноязычное образование» (в отличие от «обучения ИЯ») ориентирована на реализацию ценностных приоритетов начальной школы, а создание системы мониторинга его качества должно стать составной частью общей государственной системы оценки качества общего среднего образования.

*Романович А.Ю.*

## УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В условиях модернизации российского образования – повышения его доступности, качества и эффективности, происходит значительное обновление содержания образования, идёт поиск новых способов оптимизации процесса обучения лексическому материалу. Исходя из того, что оптимизация обучения – «это научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения решения его задач и рациональности затрат времени обучающихся и преподавателя» [Азимов, Щукин 1999: с. 176], необходимо создать такие условия, которые будут способствовать обеспечению качественнго обучения в течение ограниченного учебного времени, сочетая традиционные и инновационные методы обучения, основанные на принципе коммуникативной компетенции, иноязычной лексике.

Анализ результатов диагностических срезов и выполнения экзаменационных заданий показывает, что уровень владения учащимися лексическим материалом не отвечает требованиям основного общего образования и требует серьёзной работы. Ю.К. Бабанский подчёркивал, что необходимость оптимизации процесса обучения возникает под влиянием практики: преодоление неуспеваемости [Бабанский 1986: с. 105].

Поэтому необходимость развития лексической компетенции учащихся обусловливает поиск новых эффективных приёмов обучения.

Уровень владения лексической стороной речи влияет на качество умения излагать свои мысли с учётом языковых норм и ситуаций общения. И.Л. Бим установлено, что овладеть словом означает овладеть его значением, формой (звуковой и графической) и уметь его употреблять в контексте [Бим 1988]. Согласно этому обучение иноязычной лексике связанно с целым рядом трудностей. Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что одним из недостатков обучения лексическому материалу в основной школе остаётся его низкая продуктивность в связи с недооценкой эмоционального компонента в содержании обучения иноязычной лексике.

В настоящее время ученик становится центральной фигурой с его индивидуальностью, интересами, мотивами, уровнем знаний и умений, а его деятельность приобретает характер активный, познающий. Это означает, что содержание обучения иностранному языку включает «чувства и эмоции учащихся, а также те психические процессы, которые протекают в их сознании в процессе познания чужой лингвокультуры» [Гальскова, Гез 2007: с. 123]. Следовательно, необходимо создавать такие условия, в которых будут формироваться положительные эмоции «воздействием всех компонентов содержания обучения, и создавать благоприятную обучающую и воспитывающую среду» [Бим 2005: с. 4].

Вопрос обучения лексической стороне речи неоднократно привлекал внимание учёных (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, А.Н. Шамов и др.). Метаанализ научных трудов в области методики обучения иноязычной лексики, теории и практики обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе позволил сделать ряд выводов о необходимых условиях реализации эмоционального компонента в содержании обучения иноязычной лексике в средней школе. В процессе обучения необходимо гармоничное взаимодействие эмоций и интеллекта, что развивает положительное эмоциональное отношение к действительности, системе знаний, учебно-познавательной деятельности; что является одним из условий успешного обу-

чения лексическому материалу и подразумевает ознакомление, тренировку, применение и контроль, постоянное обращение к чувственному восприятию учащихся. Всё, что запоминается без чувств и эмоций, быстро забывается. Более того необходимо учитывать степень эмоционального напряжения во время обучения, так как в соответствии с законом Йеркса-Додсона успешность любой деятельности, в том числе и учебной, зависит от эмоционального возбуждения. Чем выше эмоциональное возбуждение, тем ниже эффективность деятельности.

Учитель должен анализировать лексический материал с точки зрения возможных трудностей усвоения его формы, значения, сочетаемости. Объём предлагаемого материала, приёмы и строение организации процесса обучения должны быть такими, чтобы трудности не превышали реальных возможностей учащихся [Гальскова, Гез 2007: с. 51], чтобы не складывалось отрицательное отношение к предмету. Чувство неудовлетворения, тревожности может привести к созданию фрустрирующих условий при обучении, которые, соответственно, будут приводить к ослаблению внимания, контроля над ошибками, ухудшению оперативной памяти. Чувство радости и посильности заданий даёт возможность ученику преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять иноязычные слова, и боязнь сделать ошибки, что благотворно сказывается на результатах обучения лексическому материалу, возникает чувство удовлетворения.

Предъявляемые слова должны быть в смысловом и эмоциональном плане значимыми для учащихся [Рогова и др. 1991: с. 137]. При применении лексического материала помимо смыслового содержания необходимо уделять внимание эмоциональному воздействию воспринимаемого, воспроизводимого и обсуждаемого. По мнению В.К. Вилюнаса, в соответствии с механизмом «мотивационного обусловливания», педагогическое воздействие на учащегося будет значимым только тогда, когда оно будет сочетаться с эмоциями учащегося, вызванными конкретной ситуацией [Вилюнас 1990: с. 50]. Безусловно, должен проводиться систематический контроль, так как «периодическая инвентаризация хранящегося в памяти материала препятствует его «утечке» [Рогова и др. 1991: с. 52].

Очень важно рационально использовать время, отводимое на обучение иноязычной лексике, и оставлять достаточно времени на тренировку полученной информации. Разнообразные формы учебного сотрудничества (индивидуальные, парные и групповые) помогут не только разнообразить занятие, но и создать благоприятную обучающую среду. Необходимо создавать такие учебные ситуации, в которых будут возникать положительные эмоции, и выполнять в них свои специфические функции (активизация, мобилизация, закрепление). Во время занятий необходимо моделировать эмоциогенные ситуации [Романович 2011: с. 62], которые мобилизуют мыслительные процессы учащихся, будут побуждать их использовать слова для выражения своих мыслей и чувств и нацеливать на усвоение лексического материала, его функционирование в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Учащийся должен обязательно выражать своё отношение к заданиям – любопытство, восхищение или безразличие, при этом уметь осознавать, сопоставлять и анализировать.

Предлагаемый материал должен быть ярким, чтобы он оказывал положительное эмоциональное воздействие и помогал развитию познавательного интереса. Во время урока необходимо использовать экстралингвистические объекты (интересные сюжетные картинки, фильмы, рисунки, рассказы), которые должны содержать проблему и быть интересны учащимся [Рогова и др. 1991: с. 137]; устанавливать соответствующие ассоциативные связи, чтобы затронуть и интеллектуальную сферу, и эмоциональную, что поможет учащимся ярко запечатлеть изучаемый материал [Там же: с. 52].

Мультимедийные средства и информационные технологии позволяют совершенствовать стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения иноязычной лексике, соответствующие развитию личности обучаемого в современных условиях информационного общества. Использование технических средств помогает устранить такой отрицательный психологический фактор, как боязнь совершить ошибку, даёт возможность развития эмоционального и интеллектуального потенциала обучаемого и умения самостоятельно приобретать знания. Учащемуся необходимо уметь самостоя-

тельно пополнять свой словарный запас и уметь ориентироваться в быстро растущем потоке информации. Чем чаще учащийся будет самостоятельно достигать поставленной цели, тем больше он будет получать удовлетворение от своих знаний, что даст возможность для более продуктивной деятельности каждому учащемуся.

Только создание творческой среды и позитивного фона может дать возможность учащимся достичь успеха. Учебный процесс должен быть ориентирован на личность ученика, его развитие, самостоятельность, учёт его возможностей, потребностей и интересов. Создавать доброжелательную атмосферу, заинтересованность в выполнении предложенных заданий, стремление сделать задание хорошо. Как отмечает Г.В. Рогова, чтобы интенсифицировать учебную деятельность необходимо стимулировать интеллектуальную активность учащихся и положительное эмоциональное состояние учащегося [Там же: с. 49-50]. Методы и приёмы должны соответствовать темпераменту, внутренним потребностям, интеллекту и желаниям ученика.

Качественно организованная деятельность оказывает существенное влияние на формирование лексической компетенции, позволяет учитывать и прогнозировать эмоциональное состояние учеников, формировать их отношение к учёбе и повышать интенсивность усвоения лексического материала. Это вполне отвечает целям и задачам личностно ориентированного, коммуникативного и системно-деятельного подходов в обучении иноязычной лексике в условиях школы.

*Селиванов С.И.*

## КОМПЬЮТЕРНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современной системе обучения младших школьников иностранному языку (ИЯ) остро встаёт вопрос о выборе наиболее эффективных средств и методов обучения. Острота

данного вопроса существенно усугубляется применительно к начальной ступени обучения ИЯ, перед которой стоят особые задачи в данной предметной области. Формирование элементарной коммуникативной компетенции, обеспечивающей «способность и готовность младшего школьника осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого иностранного языка в устной и письменной формах в ограниченном круге типичных ситуаций и сфер общения, доступных для младшего школьника» [Примерные программы по учебным предметам 2010: с. 108].

Достижение поставленной цели немыслимо без использования компьютерных средств и технологий, использование которых в начальной школе является залогом успешности процесса обучения ИЯ. Компьютерное сопровождение может рассматриваться как значимый компонент информационно-образовательной иноязычной среды (далее – ИОИС). Это – целостная, достоверная, доступная и полифункциональная, интерактивная система, которая отражает в себе совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения, соответствующего требованиям времени. Она характеризуется параметрами целесообразности, полисубъектности, личностной и возрастной обусловленности, направленности на самостоятельность обучающихся, соответствуя принципам обучения, способна повысить эффективность обучения младших школьников иностранному языку.

Понятие «компьютерное сопровождение» сосуществует с термином «компьютерная поддержка», и оба они относятся к терминологическому полю компьютерной лингводидактики. Как отмечается в литературе, эти явления рассматриваются как рядоположенные не разводятся между собой, не описывается характер и особенности каждого, что обусловливает их равноправное существование [Кувакина 2009: с. 62].

Принять априори факт единообразия данных явлений вряд ли представляется возможным. В словаре С.И. Ожегова «поддержка» определяется как «помощь, содействие» [Ожегов 2011: с. 436], «поддерживать» – «служить опорой для чего-нибудь», «поддержать» – «оказать кому-нибудь помощь содей-

ствие» [Там же: с. 436]. В свою очередь, «сопровождение» определяется как «то, что сопровождает какое-нибудь явление или действие» [Там же: с. 600]. В словаре Д.Н. Ушакова слово «сопровождать» означает «появляться, быть во время чьего-нибудь пути, следования, сопутствовать кому-чему-нибудь» [Ушаков 2011: с. 544].

При сравнении двух терминов, можно увидеть, что поддержка является опорой, помощью в какой-либо деятельности, что является очень важным в процессе обучения ИЯ в начальной школе. Младший школьник изучает ИЯ, *опираясь* на те или иные средства обучения: компоненты УМК, средства наглядности, аудио и видео пособия и т.д. При этом нельзя не учесть, что в современной парадигме обучения ИЯ в начальной школе и в соответствии с ФГОС НОО, роль учителя сменилась с транслятора знаний на роль *сопровождающего*, того, кто указывает путь, разъясняет материал и помогает ученику на пути изучения материала. Таким образом, в контексте ИОИС младшего школьника, с одной стороны, *сопровождает* учитель, с другой стороны, та среда, в которую он погружается и в которой он существует на протяжении всего времени его обучения в начальной школе.

Данные рассуждения позволяют сделать вывод о том, что смежные понятия, находящиеся в отношениях крайней семантической близости, всё же отличаются друг от друга. Можно заключить, что эти различия демонстрируют себя на уровне проявления субъектной активности обучающихся. В случае с *компьютерной поддержкой* отношения в диаде «ученик ← компьютер» предполагают бо́льшую «активность» второй составляющей, ученик оказывается в определённом затруднении, выйти из которого ему позволяют компьютерные средства и возможности ИКТ. При этом инициатором такой помощи является учитель, обеспечивающий поддержку и привлекающий для этого компьютерные средства. Как пишет Е.В. Кувакина, компьютерная поддержка представляет собой «двусторонний характер содействия компьютерных средств процессу обучения русскому языку во взаимодействии учителя и ученика (включая взаимодействие учащихся между собой)» [Кувакина 2009: с. 63]. В связи со сказанным взаимные отношения видоизменяются и приобретают иной облик: «ученик(и) ← компьютер ← учитель». Тем самым, подчеркивается

бо́льшая объектная направленность компьютерных средств, используемых учителем как субъектом: ученик становится объектом воздействия посредством компьютера, инициируемого к использованию учителем.

Безусловно, процесс компьютерной поддержки важен для обучения ИЯ на самых ранних этапах овладения им, т.е. тогда, когда ученик впервые сталкивается с принципиально новыми для него поликодовыми системами: семиотической и культурологической. Таким образом, компьютерная поддержка – необходимое средство, обеспечивающее (совместно с учителем) преодоление трудностей при овладении ИЯ. Можно предположить, что компьютерная поддержка необходима в 1–2-ом классах.

При рассмотрении понятия «*компьютерное сопровождение*» взаимные отношения в диаде «ученик – компьютер» меняются: ученик сохраняет свой субъектный статус, а компьютер является его помощником, к которому в случае необходимости прибегает сам обучающийся. Данные взаимоотношения могут быть кратко выражены формулой «ученик ↔ компьютер». Сам обучающийся становится субъектом процесса выбора, принятия решения об использовании и, наконец, привлечении компьютерных средств.

Ввиду сложности процесса и необходимости достижения определённой учебной зрелости младших школьников, а также приобретения ими минимального опыта в области овладения иностранным языком следует закрепить процесс компьютерного сопровождения за 2-4-ми или 3-4-ми классами обучения. В этот период младший школьник уже владеет определённой системой знаний, навыков, умений, необходимыми для минимально достаточной коммуникации на иностранном языке, на эту базу накладывается новая порция информации. Кроме того, у обучающегося уже сформированы начальные знания и навыки пользования компьютером в учебных целях. Благодаря этому усвоение новой информации обеспечивается / оптимизируется благодаря средствам компьютерного сопровождения. Именно таким образом обеспечивается иноязычная информационно-образовательная среда, которая полноценно взаимодействует с компьютерным сопровождением.

Исходя из сказанного, можно заключить, что под *компьютерным сопровождением* понимается *процесс использования самим обучающимся компьютерных средств, сопутствующий его самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком; в результате создается информационно-образовательная иноязычная среда.*

Стоит заметить, что в англоязычной литературе содержание, вкладываемое в термин «компьютерное сопровождение», выражается термином – *Computer Assisted Learning.* Европейские учёные (M. Schittek, N. Mattheos, H.C. Lyon, R. Attström), занимающиеся изучением *Computer Assisted Learning*, подчеркивают, что его достаточно сложно развести с понятиями *«Computer Aided Instruction»* и *«Computer Based Instruction»*. Несмотря на семантическую близость вышеперечисленных понятий, исследователи предприняли попытку определить *Computer Assisted Learning* «как метод обучения с помощью компьютеров» [Schittek, Mattheos, Lyon, Attstrom 2001: p. 93]. При этом дифференцирующей чертой данного вида обучения является «взаимодействие» («However, the key word for understanding CAL is interaction») [Там же] – взаимодействие ученика и компьютерных технологий, взаимодействие со средой и учителем.

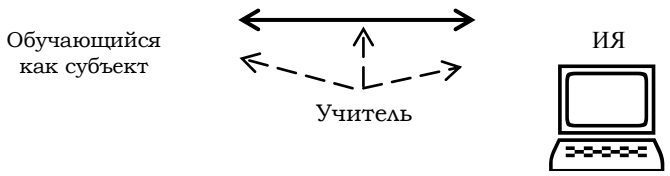
Н. Гаррет идёт дальше в своих рассуждениях, специфицируя данное понятие применительно к обучению языку. Предметом её рассмотрения является *Computer Assisted Language Learning (CALL)* [Garret 2009: p. 719]. Она говорит о том, что CALL – это не способ внедрения технологий, а способ обучения иностранному языку с помощью технологий, которые сочетаются с использованием современных методик и теорий [Там же: p. 719–720].

Представленные точки зрения доказывают возможность и необходимость рассмотрения компьютерных средств в их сопроводительной роли, сопутствующей деятельности обучающегося как субъекта обучения. Именно термин компьютерное сопровождение (Computer Assisted Learning) способен опредметить данное содержание, выразить особую роль компьютера в современной образовательной системе. Кроме того, исходя из анализа литературы, имеются основания для активного рассмотрения компьютерного сопровождения применительно к обучению ИЯ. В этом случае следует пользоваться аб-

бревиатурой **КСия** (что может быть приравнено CALL в зарубежной терминологии).

Анализ полученных данных позволяет заключить, что, по мнению учёных, обучение ИЯ при помощи современных технологий происходит в тесном взаимодействии учеников и самих технологий. Учитель выступает в роли наставника, направляющего ученика в нужную сторону, выстраивая процесс формирования элементарной коммуникативной компетенции таким образом, что обучающийся сам изучает язык при помощи современных технологий (См. схему 1).

*Схема 1.*




Исходя из толкования компьютерного сопровождения, легко увидеть его многоаспектное *функциональное назначение*, важное для определения его места в методической системе обучения ИЯ. Во-первых, КС$_{ия}$ включает совокупность компьютерных средств, сообразных целям обучения ИЯ, возрасту, интересам и потребностям обучающихся, в нашем случае, младшим школьникам. В этом смысле КС$_{ия}$ органично включается в разряд *средство обучения* иноязычному общению, средств формирования ЭКК. Во-вторых, КС$_{ия}$ используется в процессе организации самостоятельной работы, тем самым детализируя и оптимизируя данную *форму обучения* ИЯ, способствуя формированию специальных учебных умений, необходимых для продуктивной самостоятельной работы. В-третьих, в деятельностном аспекте КС$_{ия}$ соотносится с деятельностью младшего школьника как субъекта обучения, активизируя и организуя его самостоятельность, воздействуя на мотивы учебной деятельности, повышая внутреннюю мотивацию и создавая условия для положительного отношения к овладению ИЯ. В этом ракурсе КС$_{ия}$ может быть оценено как *средство повышения мотивации, средство воспитания.* В-четвертых, КС$_{ия}$ призвано оптимизировать учебную деятельность обучающихся, повысить её эффективность, ускорить

процесс овладения иноязычным общением. Здесь КС$_{ИЯ}$ квалифицируется как *средство повышения эффективности учебного процесса.* Наконец, в-пятых, суммируя все возможные ракурсы рассмотрения статуса КС$_{ИЯ}$ как части методической системы, можно заключить, что КС$_{ИЯ}$ – *главное средство создания ИОИС* и одновременно её *ключевой элемент*, внедряющей в практику обучения ИЯ тенденции информатизации и компьютеризации, свойственные современному этапу развития образовательных систем.

*Тетина С.В.*

## ПРЕДМЕТНАЯ ОЛИМПИАДА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В связи с изменением социально-экономических условий возросли требования к интеллектуально-творческому потенциалу современного старшеклассника России. В возрасте 15-17 лет происходит дальнейшее развитие интеллектуальной сферы старшеклассников. В этот юношеский период растёт сознательное отношение к труду, интересы к познанию приобретают более действенный характер. Процессы анализа и синтеза приобретают такой уровень развития, который стимулирует самостоятельную творческую деятельность старшеклассников. Совершенно очевидно, что для развития критического мышления, умения доказывать, аргументировать и находить причинно-следственные связи между явлениями старшеклассникам помогает дивергентное мышление.

Для понимания сущности дивергентного мышления рассмотрим этимологию слова «дивергенция». Первоначальное значение слова «дивергенция» в переводе с латинского языка означало «расхождение». Современные словари и энциклопедические источники истолковывают данное понятие как «расхождение, разветвление, размежевание». В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, в частности, дивергенция «обозначает вид (или разновидности), особое качество, особенности активности, существования и развития во времени объектов любого рода, свойство или способность целостного объекта разделяться на части и сливаться, объединяться в новое целое» [Ожегов 2011]. Определение дивергентного мышления впер-

вые было введено Дж. Гилфордом, которое определяется им как «тип мышления, идущий в различных направлениях» [Гилфорд 1965]. В своих работах учёный определил, что такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.

Рассмотрим дивергентное мышление через призму подготовки старшеклассников к предметной олимпиаде школьников и будем рассматривать дивергентное мышление как способность личности мыслить не узко предметно, искажая целостную картину мира, а возможность генерировать новые идеи, соединяя, комбинируя их для полного понимания действительности. Очевидно, что предметная олимпиада является ярким проявлением интеллектуально-творческой составляющей дивергентного мышления.

Для создания предпосылок формирования дивергентного мышления в системе подготовки к предметным олимпиадам школьников необходимо выстраивать индивидуальные образовательные траектории, которые формируются на основе «потребности», «мотивации» и «возможности». «Потребность», как общий знаменатель, – результат участия старшеклассника в предметной олимпиаде школьников. «Потребность» обозначена задачами предметной олимпиады разного этапа, которые очевидны и прогнозируемы. «Мотивация», или внутренне сформированное желание старшеклассников, сугубо индивидуальна. «Возможности» складываются из интеллектуально-творческой составляющей старшеклассника и объективной оценки педагога, который в своём оценивании опирается не только на субъективную внутреннюю оценку, но и на независимую – внешнюю оценку.

Рассмотрим технологию формирования дивергентного мышления на примере подготовки старшеклассников к олимпиаде по английскому языку, которая включает в себя контроль речевых умений в основных видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо) и аспекты языка (лексика и грамматика). Таким образом, вначале необходимо создать банк аутентичных ресурсов по основным видам речевой деятельности и, согласно терминологии Совета Европы, распределить их по языковым уровням. При подготовке к олимпиаде по английскому языку старшеклассников, необхо-

димо учитывать уровни владения языком ***A2***, ***B1*** и ***B2*** (в терминах Совета Европы). Внутри языковых уровней материал распределён по уровням сложности – базовый, повышенный, высокий. Формированию дивергентного мышления способствуют продуктивные виды заданий. Априори к продуктивным видам речевой деятельности относится устная речь и письмо. Основным слагаемым успеха формирования дивергентного мышления старшеклассников на примере подготовки к олимпиадам по английскому языку является мотивация ученика. Сформировать правильную мотивацию старшекласснику с учётом его индивидуальных потребностей и выстроить индивидуальную траекторию успешности позволяют знания психологии и педагогики учителем, который обеспечивает создание образовательной среды в процессе подготовки к предметной олимпиаде, необходимой для формирования дивергентного мышления старшеклассника.

Модель подготовки старшеклассников к олимпиадам по английскому языку, способствующая формированию дивергентного мышления, – недельное «погружение» в один из видов речевой деятельности или аспекты языка. Рассмотрим действие данной модели. Первая неделя – аудирование, 3 раза в неделю (можно 2, но не менее). В течение занятия должны быть представлены разные уровни владения языком и различные коммуникативные задания, способствующие формированию дивергентного мышления, т.е. задания с продуктивным характером.

Вторая неделя – чтение, 3 раза в неделю. Учитель подбирает разножанровый материал различного уровня языковой подготовки. Необходимы тексты прагматического характера, приближенные к реальным жизненным ситуациям. Данные виды заданий способствуют формированию дивергентного мышления. Третья неделя – контекстуальная лексика и грамматика, задания с элементами продуктивного вида деятельности (например, закончи рассказ). Четвёртая неделя – говорение и письмо, данные виды речевой деятельности представлены в интеграции. Оба вида речевой деятельности – продуктивные, т.е. представляют ситуации реального общения, что, в свою очередь, предполагает неоднозначное решение коммуникативной проблемы, а значит, формирует дивергентное мышление.

Спустя месяц (на пятой неделе) проводится мини-олимпиада для старшеклассников по всем видам речевой деятельности и аспектам языка для осуществления контроля успешности развития дивергентного мышления и корректировки индивидуальных траекторий участников процесса подготовки к олимпиаде по английскому языку. Команда учителей корректирует свои действия, отслеживает успешность продвижения старшеклассников по формированию дивергентного мышления и выполнение задач индивидуальной образовательной траектории. Последовательность «недель» может чередоваться в зависимости от необходимости расставить акценты на тот или иной вид речевой деятельности.

Учителя, апробирующие данную модель, являются узкими специалистами, т.е. продолжают вести занятие по одному и тому же виду деятельности или аспектам языка, что, безусловно, позволяет формировать валидные тесты и аутентичные задания, опираясь на довольно широкий спектр учебных пособий, мультимедийных продуктов и Интернет-ресурсов.

На формирование образовательной траектории влияет «карточка успеха» старшеклассника, позволяющая отслеживать успешность продвижения старшеклассника во всех видах речевой деятельности и аспектах языка. Данная форма работы позволяет отслеживать предметную составляющую, внутри которой оценочная деятельность может быть представлена двумя уровнями – базовым и повышенным. В «карточке успеха» представлена механическая дивергенция, т.е. оценивание старшеклассников в процессе подготовки к предметной олимпиаде по английскому языку согласно уровням творческих заданий. Помимо предметной составляющей в «карточке успеха» есть и критерии успешности формирования дивергентного мышления в рамках подготовки старшеклассника к предметной олимпиаде.

Модель подготовки старшеклассников к олимпиаде по английскому языку, представленная выше, имеет единые критерии (в рамках любой предметной олимпиады) отслеживания успешности формирования дивергентного мышления. Среди основных критериев назовём гибкость (по Дж. Гилфорду), т.е. способность старшеклассника находить и принимать множество решений в коммуникативных задачах, продуцировать

неординарные идеи в реальных ситуациях общения, умение «уходить» от констатирующей точки зрения. Следующий критерий – быстрота, т.е. скорость принятия решения, множество идей за небольшой временной промежуток. Под критерием оригинальность, мы понимаем, неординарность высказываний, интеллектуальную инициативность, творческое начало. Следующий критерий – независимость, т.е. умение не заимствовать мысли и идеи, а принимать решения самостоятельно, без авторитарного влияния. Последний критерий, который позволяет нам отслеживать успешность формирования дивергентного мышления, – современность. Данный критерий позволяет отражать реальную действительность и новизну процесса.

Три критерия – гибкость, быстрота и оригинальность – позаимствованы нами у Дж. Гилфорда, с незначительной адаптацией для старшеклассников в процессе подготовки к олимпиаде. Два последних критерия используются для мониторинга успешности формирования дивергентного мышления старшеклассников в процессе подготовки к олимпиадам. Таким образом, пять критериев (гибкость, быстрота, оригинальность, независимость и современность) позволяют формировать дивергентное мышление старшеклассников в процессе подготовки к предметным олимпиадам. Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная модель формирования дивергентного мышления старшеклассников в процессе подготовки к олимпиадам и критерии отслеживания формирования дивергентного мышления экспериментально проверены в гимназиях Челябинской области и введены в практику формирования дивергентного старшеклассников.

*Ульянова Е. С.*

## РОЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЭССЕ)

При обучении иностранному языку в настоящее время уделяется большое внимание обучению письму, в частности эссе, работа над которым не может сводиться только к его на-

писанию. Вся предварительная работа на уроках и дома может и должна стать для учеников подготовкой к конечному оформлению собственных мыслей и аргументов в его пользу. Для того, чтобы получить какой-либо результат, нужно приложить усилия. Учителя, как никто другой, могут подписаться под этим тезисом: каждый ученик, показывая свой результат на экзаменах или олимпиадах, демонстрирует, среди прочего, наш вклад в него, а также его личные усилия при освоении того или иного материла. Недалёк тот день, когда ЕГЭ по иностранному языку станет обязательным. По статистике уже сейчас в Москве и Санкт-Петербурге этот предмет при итоговой аттестации выбирают около половины учащихся, что лишний раз подтверждает значимость этого предмета. Поэтому учителя должны более тщательно подходить к подбору материала и вносить необходимый вклад в формирование и развитие умений у учащихся, которые потребуются им впоследствии, но, в первую очередь, при сдаче итогового экзамена по предмету.

Если учесть тот факт, что большинство выпускников средней школы планируют обучение в высшей школе, включая магистратуру, то умение письменно излагать свои мысли, доводы и взгляды пригодится им и за стенами школы. Такие типы письменного дискурса, к которым относятся реферат, курсовая и дипломная работа, научная статья, тезисы выступления, доклад, эссе и пр., признаются академическими и активно используются в высшей школе. Видимо, именно поэтому одним из заданий в ЕГЭ, а также в любом международном экзамене по иностранному языку, является написание эссе. Конечно, в нашей стране эссе не является традиционным типом текста для школы. Но глобализация всех сфер жизни, интернационализация образования, компетентностный подход при подготовке будущего специалиста заставляют пересмотреть традиционное российское видение организации процесса обучения, в том числе и проверки качества знаний с помощью такого письменного задания, как эссе.

Эссе, как тип текста, представляет собой достаточно *краткий* текст, выражающий *мнение автора* на одну из *проблемных* тем их сферы экономики, философии, политики и др. сфер жизни и знаний [Der Schreibtrainer für berufliches

und wissenschaftliches Schreiben: www.uni-due.de /~lge292 /trainer/trainer/seiten/s68.html].

Следует отметить, что эссе часто применяется не только в рамках курсов иностранного языка или других предметов гуманитарного цикла. Этот метод «принят на вооружение» и точными науками: уходя от использования сочинений на тему, тестов по пройденной теме, учителя отказываются от проверки рецептивного усвоения материала и прежде всего преследуют цель выяснить «способность самого ученика к пониманию процессов, явлений и мыслей, а также к выстраиванию логических связей и взаимозависимостей между ними, проявляющихся в адекватном высказывании собственных взглядов и мнений по заданной проблеме» [Dalmas, Foschi 2009]. Эссе позволяет оценить личность автора, его мировоззрение, креативность и творческий потенциал, а также оригинальность выражения собственных идей без претензий на стопроцентную правильность высказываемых предположений.

На уроках иностранного языка эссе может стать одним из основных пунктов в процессе обучения: с одной стороны, это развивает умения в одном из видов речевой деятельности – в письме, которое, таким образом, становится коммуникативным и деятельностным, т.е. продуктивным. С другой стороны, оно позволяет подвести своеобразный итог проведённой ранее работы по чтению, аудированию, говорению и описательному или повествовательному (репродуктивному) письму.

Как уже указывалось выше, непременным атрибутом данного типа текста является наличие проблемы, аргумента или альтернативного вопроса по заданной теме, которые побуждают к размышлению и высказыванию собственного мнения, отличного от взглядов других и, соответственно, требующего аргументации в пользу собственного высказывания. Следовательно, эссе – один из видов рассуждения, что делает его использование в школе ограниченным возрастными рамками, так как ученики учатся аргументированно рассуждать на родном языке не сразу, а в старших классах. Это, однако, не исключает возможности введения элементов рассуждения и, следовательно, эссе на более ранних стадиях обучения, а именно на уровне ***A2***.

Поскольку эссе не предполагает больших объёмов, учащийся должен стараться излагать свои мысли как можно бо-

лее рационально и экономно, но максимально полно. Ему следует избегать логических противоречий и повторов, скачков в последовательности рассуждения, в анализе или в аргументации. Для трансформации собственного внутреннего рассуждения по проблеме необходимо знать, какие языковые средства помогают соотнести тезисы и аргументы. Эссе, как академическая форма *письменного* выражения *личностного* отношения *к проблеме,* должно передавать соответствие слова и мысли, возникшей в процессе внутренней речи.

Для этого учащиеся должны научиться выбирать языковые конструкции, позволяющие отражать причинно-следственные связи между событиями и явлениями, а также обосновывать собственную точку зрения. В отличие от устной речи, в которой всегда есть возможность отклонения от нормы языка (нарушение порядка слов, согласование времён, род, число, падеж, использование эллиптических конструкций и т.д.), академическое письмо требует абсолютно грамотного его использования. Именно в этой связи учитель ставит перед собой задачу довести до автоматизма использование языковых конструкций. На практике же это не всегда невозможно. Если учитель будет делать основной упор на грамматическую правильность, то это может привести к некоторым негативным последствиям (страх перед написанием эссе, демотивация в изучении, примитивность мыслей в письменном выражении и пр.). Вместо этого следует показывать учащимся, а затем и студентам, *алгоритм действий,* позволяющий успешно справиться с поставленной задачей.

Как известно, в освоении создания любого вида дискурса нам помогают знания о его суперструктуре. Ментальная матрица эссе является универсальной для большинства языков, следовательно, она знакома из родного языка, например: мотив → цель → предмет → адресат [Принципалова, Ульянова 2010: с. 247]. Но при написании эссе на немецком языке следует учитывать некоторые национальные особенности этого дискурса. Иначе при соблюдении грамотного языкового выражения содержательный план может вызвать некоторое недоумение или непонимание со стороны носителя языка или члена немецкого академического сообщества, связывающего немецкоязычное эссе исключительно с национальной специ-

фикой данного типа дискурса [Der Essay – der Einstieg in akademisches Schreib: www.uni-due.de /~lge292/ trainer/traine /seiten/s68.html; Dalmas, Foschi 2009].

Следовательно, в работе над эссе на немецком языке необходимо следовать общеевропейской традиции, в которой придерживаются следующей суперструктурной матрицы академической письменной работы: *Введение → (основная часть)* Описание собственного видения проблемы → Тезис → Аргумент/ Опровержение → *Вывод → Заключение* [Goethe Zertifikat B 2: portal.vhs-bayern.de/wps/wcm/connect]. Кроме того, эссе отличается от других академических дискурсов своим ассоциативным характером: «У автора существует прекрасная возможность представить научную точку зрения через призму собственных впечатлений и ощущений» [Der Schreibtrainer für berufliches und wissenschaftliches Schreiben: http://www.uni-due.de/~lge292/trainer/trainer/seiten/s68.html].

В зависимости от поставленной цели, выделяют четыре основных типа эссе: повествовательное, критичное, ироничное и публицистическое. Но в основу каждого из них должно быть положено собственное видение проблемы и его аргументация [Kniffka, Gutzat 2006; Dalmas, Foschi 2009]. Эссе пишется в популярном стиле, что позволяет избежать сложности синтаксиса и научной терминологии. Несмотря на это, аргументация должна быть не только релевантной, но и по-научному убедительной. Описанные выше особенности суперструктуры немецкоязычного эссе позволяют подобрать подходящие дискурсивные средства для облегчения работы учащихся.

Однако работа учителя начинается с предварительного обсуждения темы/вопроса/проблемы на занятиях. Письменная речь в данной ситуации является отражением устной и должна демонстрировать успешность овладения новым языковым материалом с использованием собственных фоновых знаний и опыта. Поэтому умение написания эссе вырабатывается при использовании следующего алгоритма работы в старших классах средней школы [Принципалова, Ульянова 2010]):

*Таблица 1*

| *Этапы работы* | *Действия учителя* | *Действия учащихся* | *Универсальные умения* |
|---|---|---|---|
| ***Инспирация проблемы*** | ✓Определение языковой компетенции учащихся<br>✓Выбор темы для обсуждения<br>✓Отбор лексических единиц и грамматических конструкций<br>*учитель-наставник* | • Активизация фоновых знаний<br>• Трансляция собственных знаний с использованием отобранных учителем средств<br>• Определение основных понятий, связанных с проблемой | умение дефинировать понятия<br>умение формулировать собственные мысли<br>умение иллюстрировать высказанные мысли примерами |
| ***Конфронтация*** | ✓Постановка конкретной цели обсуждения<br>✓Управление обсуждением<br>*учитель-наставник →учитель-организатор* | • Фокусировка на отдельном аспекте проблемы;<br>• Сбор новой информации для последующей дискуссии (чтение, аудирование, обмен мнениями) | умение отделять главное от второстепенного<br>умение выстраивать логические связи между отдельными явлениями<br>умение работать с большим объёмом информации |
| ***Обсуждение*** | ✓Подготовка, организация и проведение дискуссии<br>*учитель-коуч → учитель-наблюдатель* | • Модерирование дискуссии<br>• Участие в дискуссии<br>• Аргументация собственного мнения<br>• Поиск компромиссного решения | умение четко, грамотно и кратко формулировать свои мысли<br>умение аргументировать собственное мнение<br>умение ведения дискуссии<br>готовность к компромиссу<br>быстрота реакции<br>умение работать в команде |
| ***Составление плана*** | ✓ Формулировка темы/тем эссе<br>✓ Знакомство учащихся с возможными видами эссе<br>*учитель-наблюдатель → учитель-коуч* | • Формулировка собственной цели эссе<br>• Соотнесение собственных целей с задачей, поставленной учителем<br>• Составление плана эссе на основе структурного шаблона | умение структурировать письменные высказывания<br>логическое мышление<br>межкультурная компетенция (когнитивный уровень) |

| *Этапы работы* | *Действия учителя* | *Действия учащихся* | *Универсальные умения* |
|---|---|---|---|
| ***Переосмысление и переработка содержания*** | ✓ Установка сроков написания эссе<br>✓ Определение объёма эссе<br><br>*учитель-зритель →учитель-фоссилитатор* | • Соотнесение собственного мнения с мнениями экспертов<br>• Обобщение материала<br>• Подбор лексических единиц (ключевые слова)<br>• Выбор цитат<br>• Поиск релевантных дискурсивных средств для аргументации, построения логически связанных высказываний и пр. | умение обобщать информацию<br>умение сопоставления, анализа и синтеза<br>умение работать самостоятельно<br>саморазвитие, самообразование, самосовершенствование |
| ***Выборка*** | *учитель-фоссилитатор* | • Систематизация знаний, мнений, мыслей, чувств<br>• Составление итоговой карты памяти для написания эссе<br>• Формулировка основного тезиса<br>• Выбор формы введения и заключения | умение систематизировать информацию<br>умение графически представлять ход мыслей<br>умение формулировать основную мысль<br>умение выстраивать завершённые высказывания |
| ***Письменное изложение*** | *учитель-зритель* | • Формулировка тезисов и аргументов<br>• Оформление текста эссе в соответствии с темой и стандартами дискурса<br>• Проверка релевантности изложения<br>• Проверка языковой правильности | умение структурированно излагать свою точку зрения<br>умение правильно оформлять письменную работу<br>умение проверять/ контролировать собственные усилия |
| ***Контроль эссе с последующим обсуждением*** | ✓ Сбор эссе<br>✓ Контроль<br>✓ Оглашение результатов<br>✓ Приглашение на обсуждение<br><br>*учитель-контролер → учитель-коуч* | • Ожидание результатов<br>• Просмотр результатов<br>• Обсуждение результатов<br>• Определение сложностей и путей их преодоления | умение учиться на ошибках<br>умение расставлять приоритеты в последующей деятельности<br>умение беседовать с учителем (вышестоящим) |

Как видно из приведённой выше таблицы, условно работу над эссе следует разделить на два этапа: коллективная и индивидуальная работа. В первой части роль учителя значительно выше, чем во второй, когда ученик самостоятельно до-

рабатывает то, что обсуждалось на уроке. При этом учителю в самом начале предстоит, в зависимости от уровня языковой подготовки группы, определить тему предстоящего обсуждения и побудить учащихся к обсуждению. Чтобы их мотивировать, следует выбирать такие аспекты серьёзных проблем, которые либо хорошо знакомы ученикам по личному опыту, либо интересны. На этом же этапе учителю заранее предстоит отобрать необходимые языковые средства для первичного обсуждения проблемы. Если принять во внимание, что на данном этапе предстоит давать определения понятиям, то на ранних этапах можно учить давать определения при помощи наводящих вопросов и возможных ответов [Graefen, Moll 2011: 26-30]:

- ✓ **Was versteht man unter „die Buchhandlung“?**

  (a) ein Geschäft, wo Bücher verkauft werden;
  (b) ein Büro, wo Bücher produziert werden
- ✓ **Was meint man unter „kostenlos“?**

  (a) etwas sehr Wertvolles, wofür kein Geld ausreicht;
  (b) etwas, wofür man nicht zahlen muss
- ✓ **Worum geht es bei dem Wort „Freundschaft“?**

  (a) um ein Team von Freunden

  (b) um ein Gefühl von gegenseitiger Zuneigung zwischen den

Впоследствии учитель может задавать вопросы, а учащиеся сами будут формулировать ответы, используя уже знакомые или новые дискурсивные средства. Помимо определений учащимся предстоит озвучить собственные фоновые знания по проблеме, поэтому нужно заранее определить ключевые слова или посоветовать, где их можно найти. В этом случае учитель находится в традиционной для него роли наставника и, отчасти, контролёра, определяя ход обсуждения, задавая вопросы. Тогда как ученики лишь выполняют его волю, развивая при этом собственные умения и компетенции.

На втором этапе – *конфронтации* – учитель на занятии предоставляет большую свободу ученикам, «ограничиваясь» ролью организатора. Самое сложное для него в данной ситуации заключается не только в подготовке дополнительных заданий и / или материала для учащихся, но и в умении доверить выполнение задания без постоянного контроля за ходом процесса. Учителю необходимо сконцентрироваться на результате, который станет очевидным на следующем этапе. Однако именно на втором этапе происходит не только самое подробное знакомство с проблемой, но и развитие и формирование лингвистической компетенции. Ученики могут фокусировать своё внимание на определённых языковых средствах, например, для обозначения проблемы, для выражения согласия или несогласия, для приведения аргумента «за» или «против». Такие задания учитель формулирует как дополнительные в рамках самостоятельной подготовки к уроку. Выполнение такого задания не требует отдельной проверки, следовательно, не отнимает время, потому что в ходе дискуссии ученики начнут употреблять именно то, что они увидели и/или записали.

В ходе работы над любой темой обязательно встречается такой этап работы, как свободное обсуждение – дискуссия. И учитель может использовать его для подготовки к написанию эссе. Конечно, для него важно, чтобы ученики научились правильно формулировать основные мысли и приводить соответствующие аргументы. Именно поэтому в начале такой работы не лишним будет обратить внимание учеников на то, что можно и нужно использовать в эссе. Для более умелого проведения диспута учитель может сам выступать в роли модератора, но по мере взросления учеников можно уступить им эту роль, оставив за собой право наблюдать и помогать в обсуждении.

Именно при дискуссионном методе обсуждения можно использовать разнообразные формы работы. Это могут быть традиционные ролевые игры, где каждому ученику задаётся роль, можно привлекать решение коротких мини-кейсов, где находятся групповые решения проблемы с выработкой последующих компромиссов. Кроме того, можно разделить учеников на группы, где они формулируют аргументы либо «за», либо «против», а затем учатся реагировать на каждый аргумент

соперника. Не менее интересным может стать и обсуждение проблемы в социальных сетях. Таким образом, у учащихся параллельно с умением ведения дискуссии формируется и умение письменного изложения собственного мнения.

Структурные элементы, дискурсивные особенности эссе ученики также впервые узнают от учителя. Как уже отмечалось выше, на уроках иностранного языка необходимо обращать внимание на культурологические аспекты при написании любого типа иноязычного текста. Поэтому допустимо обсуждение с учениками *плана эссе* на занятии или во внеурочное время. От учителя требуется чёткая формулировка проблемной темы, которая поможет определиться с целью эссе. Именно целеполагание приведёт к правильному оформлению плана, который должен быть функциональным, а не «красивым», как это часто бывает в отечественной школе. Так как эссе имеет довольно чёткую структуру, учитель может постепенно знакомить учеников с возможностями оформления введения, основной части, выводов и заключения [Kniffka, Gutzat 2006: p. 52–66], что также найдёт отражение в плане.

Самостоятельная работа ученика не сводится лишь к определению основных пунктов плана. Помимо этого, ему предстоит определиться с главным тезисом собственного эссе, соотнести его с темой, целью, а также с предположительным планом. Если выяснится, что у него не хватает достоверных сведений для аргументации собственного мнения, то придётся поработать самостоятельно с дополнительными источниками информации, которые ему поможет подобрать учитель. В данном случае учителю важно не оказывать давления своим собственным мнением и авторитетом, так как эссе должно выражать точку зрения учащегося, а не преподавателя или какого-либо эксперта. Но для такой беседы лучше идти к учителю не с пустыми руками. В ходе переосмысления проблемы можно сделать некоторые наброски по теме, представленные как графически, так и в виде ключевых слов или кусков текста. В этом очень помогут brainstorming, clustering, freewriting [Bräuer 2000: p. 52–53].

Для эффективной самостоятельной работы на этом этапе такое умение можно развивать на уроках для промежуточного (взаимо)контроля, когда каждому предлагается за 3

минуты написать как можно больше слов по теме (brainstorming), другому ученику предлагается за следующие 3 минуты уже структурировать слова его одноклассника (clustering), а третьему предлагается написать определённое количество предложений (или минитекст, или ситуацию) по данной теме (freewriting). Учитель может потом собрать заполненные листы и оценить степень готовности учащихся к обсуждению проблемы на занятии. Если такие упражнения проводить на регулярной основе, то это приведёт к увеличению скорости выполнения работы и развитию креативности у учащихся.

Поскольку эссе – текст небольшого объёма, учитель всегда ставит учащихся в определённые рамки (количество абзацев, предложений, слов, знаков; длина предложений, абзацев и т.д.). Поэтому перед тем, как окончательно оформить своё эссе в соответствии с требованиями шаблона/ стандарта, необходимо ещё раз просмотреть весь имеющийся материал и *выбрать* наиболее яркие примеры, интересные тезисы, запоминающиеся цитаты. Для этого придется ещё раз систематизировать весь оставшийся материал, соотнести его с ранее составленным планом эссе и подготовиться к логичному изложению своей точки зрения, оставаясь в рамках проблемы и используя как уже знакомый, так и вновь усвоенный языковой материал.

Заключительный этап самостоятельной работы – собственно *написание* – является и самым ответственным. Оформленную во внутренней речи в виде конспекта будущего текста, желаемую ментальную картинку автор эссе соотносит со своими языковыми возможностями. Следовательно, интенсивность и яркость письменной речи напрямую связаны с уровнем владения языком.

Вся внутренняя работа по порождению эссе остается скрытой от глаз учителя. На проверку ему ложится только оформленное в письменном виде, аргументированное мнение учащегося, которое ему предстоит оценить по нескольким параметрам. В связи с подписанием Болонского соглашения критерии для оценивания письменного высказывания учеников во всех странах приблизительно одинаковые. Внимание обращается, в первую очередь, на дискурсивное соответствие написанного и заданного, содержательную полноту, на связность и логичность изложения, релевантность лексических

единиц, а также на грамматическую и орфографическую правильность. Конечно, у учителей это вызывает определённые трудности. И параметры оценки, её справедливость и роль в обучении – тема для долгих и пространных дискуссий. Однако вполне валидным можно считать опыт Гёте-Института по оцениванию письменных работ, который неоднократно использовался в практике преподавания в средней и высшей школе и не вызывал никаких нареканий со стороны учащихся при обсуждении с ними результатов эссе [Goethe Zertifikat B 2: http://portal.vhs-bayern.de].

Обсуждение результатов эссе с учащимися также необходимо, так как это позволяет выявить конкретные ошибки и трудности, связанные не только с использованием языковых средств, но и с отбором материала, структурирования, созданием референциальной рамки, когерентностью текста и пр. Таким образом ученик проясняет слабые места, расставляет приоритеты в дальнейшей работе. Учитель, в свою очередь, может определить типы заданий, которые ему следует чаще использовать на занятиях или в качестве самостоятельной работы.

В заключение отметим, что эссе нельзя научиться писать без предварительной работы во всех видах речевой деятельности, без расширения знаний по предмету и о мире. Кроме того, нельзя не оценить и то, что огромная часть работы над эссе осуществляется учеником самостоятельно, что помогает развивать многие надпредметные умения, среди которых умение учиться, работать как в команде, так и самостоятельно, работать с большими объёмами информации, систематизировать знания, аргументировать своё мнение, логическое мышление и т.д., без которых ученик не сможет обойтись ни в высшем учебном заведении, ни в будущей профессиональной и личной жизни.

# ЧАСТЬ III.
# ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Гончарова В.А.*

## ПСЕВДОДИАЛОГ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПОДХОДЕ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ)

Обучение иностранным языкам как в школе, так и в вузе ориентировано прежде всего на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в аспекте развития личностной (профессиональной) социализации учащихся в современном поликультурном пространстве. Иноязычное образование является ярко встроенным в парадигму общего образования личности обучаемого в совокупности достижения личностных, метапредметных, предметных результатов учебной деятельности. Как следствие, иноязычная коммуникативная компетенция, понимаемая как способность осуществлять иноязычное общение в определённом социокультурном контексте, получила более расширенную интерпретацию. Способность осуществлять иноязычное общение в свете современных требований российского образования (а также в связи с переходом на компетентностную основу обучения) понимается уже в широком смысле межкультурной коммуникации. При этом «продуктом» формирования такой коммуникативной компетенции становится выпускник, способный и готовый корректно вступить и грамотно поддержать межкультурный диалог с позиций собственной национально-культурной идентичности. Такой участник общения выступает в качестве комплексно-личностного понятия медиатора межкультурного диалога, обладающего полным комплексом коммуникативных,

личностных, метакоммуникативных, метапредметных, а также национально-гражданских интенций и умений.

Столь широкое и сложное понимание цели обучения иностранным языкам является достаточно новым в современном образовании и потому не лишённым трудностей в реализации на практике. В большинстве случаев обучение предмету «Иностранный язык» исчерпывается в развитии коммуникативных умений, т.е. в формировании исключительно лингвистической компетенции, не затрагивая должного развития личностных качеств обучающегося как представителя национально-культурной общности в современной глобализационной поликультурной среде. Как следствие, развитие лингводидактики именно с позиций межкультурного подхода к иноязычному образованию, сущностью которого является межкультурное общение, представляется особо важным и актуальным.

Межкультурное общение как процесс сопричастности различных культур сопряжено с трудностями адекватного взаимопонимания участников такого общения. Вступая в контакт с иной культурной ментальностью, национальная культура реализует субъективную концептуальную картину мира в рамках своего национального самосознания. При этом доминирующую роль в интерпретации инокультурной информации играет общее (коллективное) знание, организованное по принципу стереотипного мышления [Гончарова 2012]. Функция национального социокультурного стереотипа при этом сводится к стабилизации психологического кризиса непонимания, нахождению стандартного решения возникшей проблемы. Иными словами, стереотип способствует созданию защитной зоны при столкновении национальной культуры с инокультурными, чуждыми ей смыслами. Однако бытие культуры в подобной защитной оболочке означает её статичность, фактически лишая культуру жизнеспособности. В данном случае возникает необходимость выхода из защитной зоны в пространство рефлексивного со-бытия с другими культурами, в пространство диалога, где заложена потенциальная проблема понимания, проистекающая из некоторых особенностей специфики межкультурного общения.

Межкультурное общение является наиболее полноценной формой существования осознавшей себя национальной культуры, проявляясь прежде всего посредством вербальной коммуникации. Взаимопониманию на межкультурном уровне соответствует диалогическая форма общения, предполагающая открытость каждой из участвующих в коммуникации культур новым культурным смыслам, установку на познание иной культуры.

Так, смысл диалогичности культуры заложен в национальном самосознании, осознанной самоидентификации национальной культуры, позиционирующей себя как уникальное и самобытное образование по отношению к другим национальным культурным общностям. При этом важным условием существования такого макродиалога (как формы общения национальных культур) является открытость культуры для критического познания уникальной сущности иной культуры. Диалогичность межкультурного общения предполагает также и творческое самопознание национальной культуры. Установка на общение с иной культурной реальностью ставит культуру в позицию рефлексивного столкновения с собственным образом, т.е. вводит в контекст микродиалога, внутреннего постижения культурой своей самобытной сущности. Макродиалог культур рождает микродиалог культуры единичной, проявляя национальное в индивидуальном, скрепляя эту взаимосвязь. Отсюда, диалогичность сознания, проистекает из индивидуального решения и готовности личности, идентифицирующей себя с определённым национально-культурным сообществом, познать свою взаимосвязь с этим обществом и то, что отличает это общество от других.

Можно предположить, что диалогичность в межкультурном общении имеет двойственный характер проявления. Следуя принципу диалога культур, результатом межкультурного контакта должно быть взаимопонимание на основе осмысляющего, размышляющего усилия каждой из культур познать уникальность другой, как своей собственной. Однако в силу особенностей национального самосознания познание собственной уникальности и является главным препятствием для полноценного общения. Потребность собственной национально-культурной идентичности общества, возникающая при всяком столкновении с другой культурой, ведёт к искаженно-

му восприятию образа другой культуры, самоутверждаясь за счёт этого искажения. Такие, искажающие межкультурный диалог, механизмы национального самосознания основываются, на наш взгляд, на принципе *стереотипного мышления*, которое в силу своего *институционального характера* предполагает возникновение проблем понимания в межкультурном общении. Если диалога не происходит, культура замыкается на самой себе и становится монологичной.

Монологичность, в отличие от диалогического способа познания, основывается на национальном сознании как источнике индивидуальной картины мира и индивидуального поведения в национально-культурном коллективе. Монологичность общения, таким образом, заключается в установке на восприятие иных национальных смыслов в рамках собственной системы культурных координат, в рамках общего знания концептуальной картины мира своей национальной культуры. Подобное отсутствие принципа диалога исключает возможность адекватного паритетного общения и, соответственно, самопознания, в результате чего возникает псевдодиалог.

Однако монологичность общения является предпосылкой для построения истинного диалога в случае, если возникает осознание проблемы понимания. В этом случае коммуниканты осознают факт непонимания и изменяют содержание поверхностного знания в рамках *индивидуального решения*. Приоритетную роль получает интеркультурное знание, представленное новообразованными транскультурными смыслами, инициированными культурной критикой и рефлексией. Осознанное отношение к причинно-следственным характеристикам возникшей проблемы приводит к переосмыслению готового знания, существующего в виде стереотипов. Общее знание с его институциональной природой теряет своё довлеющее значение в обработке инокультурной информации и, в свою очередь, начинает испытывать влияние интеркультурного знания, которое впоследствии меняет его содержание.

Импульсом к такому взаимообратному воздействию общего и интеркультурного знания становится индивидуальное знание коммуниканта. Входя в противоречие с общим знанием в контексте обострившейся проблемы-стереотипа, индивидуальное знание отделяется, обособляется от структуры

общего знания, позволяет вступившей в контакт личности задуматься и осознать свободу индивидуального решения. Иными словами, «проснувшееся» индивидуальное знание рождает мышление на основе сознания, индивидуализируя общее знание. Результаты переосмысленного знания на базе реальной коммуникации формируют интеркультурное знание коммуникантов, которое, очевидно, содержит более объективную и верифицированную информацию и направлено, по сути, на преодоление национальных социокультурных стереотипов в структуре общего знания. В ходе дальнейшего общения именно интеркультурное знание становится «поставщиком» основной информации универсального характера, а, главное, способности корректно обрабатывать инокультурные смыслы (культурной рефлексии). Именно функциональная взаимосвязь интеркультурного и индивидуального знания образует *интеркультуру* в диалоге национальных культур.

Учитывая вышеизложенное, возможно определить *интеркультуру как способность участников межкультурного диалога добиваться межкультурного понимания путём осознанного преодоления стереотипного содержания общего знания в ходе индивидуального формирования интеркультурного знания.* Понимая национальную культуру в межкультурном общении как общенациональное знание её носителей, следует, однако, особо указать на деятельностный потенциал интеркультуры, проявляющий себя как способность преодолевать, анализировать, размышлять, т.е. активизировать культурный потенциал личности. Иными словами, интеркультура выступает как своего рода компетенция коммуникантов преодолевать межкультурное непонимание. В контексте межкультурного подхода к обучению иностранным языкам интеркультуру можно, на наш взгляд, понимать как основу межкультурной компетенции обучаемых.

*Дудушкина С.В.*

## УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В последние десятилетия в области иноязычного образования возрос интерес методистов к проблеме автономии обучающихся в учебной деятельности. *Самообучение*, *принцип автономии*, *автономия*, *учебная автономия* – данные термины всё чаще встречаются в работах исследователей. Многих волнует естественный вопрос соответствия и соотношения этих терминов с не менее популярными терминами *самостоятельность*, *самостоятельная учебная деятельнос*ть.

Рассмотрим три основные точки зрения по этому вопросу. Существует мнение, что понятие *самостоятельность* гораздо шире, чем понятие *автономия*, так как толкование слова «автономия» как «независимость в управлении, самоуправление» [Ожегов 2011 : с. 17] связано с достаточно ограниченным кругом его употребления. В отличие от такого узкого толкования автономии значение термина *самостоятельность* гораздо богаче. Согласно словарю С.И. Ожегова, *самостоятельный* – это существующий отдельно от других, независимый; решительный, обладающий собственной инициативой; свободный от посторонних влияний, воздействий; имеющий своё собственное значение и занимающий своё особое место среди других [Там же: с. 683].

Придерживаясь другой точки зрения, ряд исследователей (Е.В. Апанович, Н.Ф. Коряковцева, Е.А. Цывкунова и др.) считают понятия *автономии (автономности)* и *самостоятельности* тождественными и взаимозаменяемыми. Приверженцы данной точки зрения объясняют некоторое предпочтение в использовании в отечественной науке термина *самостоятельность* объективными историко-социологическими причинами, в частности, тем, что в нашей стране долгое время существовал принцип жёсткого управления образовательным процессом «сверху», что не было совместимо с самим понятием *автономии* как «самоуправления, независимости в управлении» [Там же: с. 17].

Е.Н. Соловова подчёркивает, что синонимичность и взаимозаменяемость терминов *автономия* и *самостоятельность* сложились в процессе интерпретации самого термина *автономия* как *independence* (самостоятельность). Оно является базовым по отношению к ряду таких современных образовательных явлений, как: *learner-centred curriculum* (программы, ориентированные на ученика), *self-directed learning* (самостоятельность в учении/познавательной деятельности), *learning to learn* (учись учиться) [Соловова 2004*б*: с. 129].

Отождествление двух понятий позволяет исследователям считать, что под самостоятельностью/автономией при овладении иноязычным общением понимается личная независимость студента, его ответственная позиция в интериоризации целей овладения иноязычным общением, выборе средств и стратегий овладения иноязычным общением, осуществлении контроля личного прогресса при наличии консультирующей, коррегирующей и координирующей помощи преподавателя.

Не подлежит сомнению, что и *самостоятельность*, и *автономия* проявляются в деятельности личности, определяя характер самой деятельности. Именно в специфике самостоятельной и автономной деятельности кроется другая точка зрения на эту проблему: понятие *автономии* обучающегося шире, чем понятие *самостоятельности*.

По определению И.А. Зимней, самостоятельная деятельность – это «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых им действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность» [Зимняя 2004: с. 254]. К тому же многие авторы определяют самостоятельность как способность субъекта действовать без помощи или наблюдения со стороны (В.И. Орлов, Л.П. Аристов, Е.А. Цывкунова).

Автономная деятельность трактуется исследователями как деятельность более высокого уровня, чем самостоятельная, так как, по их мнению, «автономия – это способность принимать самостоятельные решения на всех этапах учебной деятельности в соответствии с целью изучения иностранного языка и нести ответственность за их выполнение и результат» [Трофимова 2002: с. 26].

Отстаивая особый независимый статус автономии, некоторые учёные (Т.А. Астафурова, О.А. Гаврилюк, Е.А. Цывку-

нова) считают, что этот феномен экстраполирован в лингводидактику из политических наук, где толкование автономии в известной мере увязывается с определённой степенью свободы, самостоятельности, независимости, а также эффективности действий того или иного субъекта. Кроме того, многие учёные полагают, что появление понятия *автономия* в методике обучения иностранным языкам произошло благодаря тесной связи данной науки с психологией, в частности, с гуманистическим и когнитивным направлениями теории личности, где одной из основополагающих категорий является автономия личности. Автономия, как независимость человека от окружения, основанная на личной ответственности человека за совершаемые им действия и их последствия является одной из характеристик самоактуализирующейся личности (А.А. Козлова, Г.И. Резницкая, Т.К. Цветкова и др).

Следовательно, в отличие от самостоятельности, которая представляет собой способность достигать заданную извне цель деятельности без посторонней помощи, автономия подразумевает самостоятельную постановку цели, выбор в осуществлении стратегии собственной деятельности в ситуации взаимодействия индивида с некими внешними объектами. Таким образом, автономия является понятием более высокого уровня.

Несомненный интерес для учёных представляет изучение феномена автономии в контексте учебной деятельности, где автономная учебная деятельность рассматривается как форма организации учебного процесса, а автономия – как способность изучающего иностранный язык. По определению Д. Литтла, «автономия – это способность к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений. Данная способность включает в себя и одновременно предопределяет тот факт, что обучающийся вырабатывает определенное психологическое отношение к процессу и содержанию учебной деятельности. Способность к автономии проявляется как в способе учения, так и в способе переноса обучающимся результатов учения на более широкий контекст» [Little 1991: p. 4].

Опираясь на это определение, Л.В.Трофимова [2002: с. 26] выделяет в понятии автономии обучающихся два аспекта:

– деятельностный, который предполагает самоуправление учебной деятельностью от целеполагания до оценивания полученного результата и владение стратегиями и приёмами познавательной деятельности;

– личностный как способность к самостоятельным действиям, принятию ответственных решений на всех этапах учебной деятельности, переносу опыта учебной деятельности в новые учебные ситуации.

Деятельностный аспект иначе можно трактовать как умение учиться (учебные умения, учебная компетенция), успех реализации которого зависит от личностных характеристик обучающегося.

Трактуя автономию студента как проявление его самостоятельности и ответственности в процессе обучения, И.Д. Трофимова считает, что её формирование может рассматриваться как «одна из важных целей в обучении иностранным языкам, которая реализуется путём преодоления пассивной позиции обучающихся; овладения ими техникой самообучения и на этой основе увеличением их доли ответственности в учебной деятельности» [Трофимова 2003: с. 8]. Целенаправленное формирование способности к автономии обусловлено стремлением сделать обучающегося максимально автономным в его индивидуальных возможностях в самостоятельном изучении иностранного языка.

Рассматривая понятие автономии обучающегося в контексте процесса обучения, П. Андерсон трактует его как «постепенное исчезновение управления», что предполагает прогрессивное уменьшение роли преподавателя и обучение, имеющее целью научить самообучению [Anderson 1999: p. 235]. Подчеркнём важность автономии студентов при обучении иноязычному общению, обусловленную «беспредельностью» иностранного языка как объекта овладения. Обладание автономией является для обучающегося залогом его профессиональной и социальной успешности.

В рамках данной статьи поддерживается позиция исследователей, считающих, что понятие автономии является более широким и объёмным, занимающим ступень более высокого уровня, чем понятие самостоятельности. В связи с особой значимостью автономии обучающихся для образовательных целей одной из наиболее актуальных задач становится

целенаправленное её формирование у студентов языковых вузов. В свою очередь, эффективность в формировании автономии полностью зависит от активной, ответственной позиции не только студентов, но и преподавателей, готовых отказаться от традиционных устоев и реализовать полноправное вовлечение обучающихся в процесс изучения иностранного языка как автономных субъектов учебной деятельности.

*Заседателева М.Г.*

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ *КОМПЕТЕНЦИЯ*: ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В начале XXI века мир вступает в эпоху глобальных изменений, которые сопровождаются сближением и слиянием культур разных стран, при этом возрастает значение языковой компетенции. Язык становится важнейшим средством взаимопонимания между народами. В условиях глобализации мультилингвизм выступает как один из объективных факторов интеграции в единое образовательное пространство. Вследствие этого изменяется не только отношение к изучению иностранных языков, но и взгляды на цели и задачи школы, а также образования в целом. В России и европейских странах разрабатываются национальные программы изучения иностранных языков, в основе которых лежит системно-деятельностный подход. Этот подход в преподавании иностранных языков сопровождается динамическими процессами в терминологии: появляются новые термины, изменяется значение традиционных для методики терминов, формируется терминология системно-деятельностного подхода. Центральным понятием системно-деятельностного подхода является понятие *компетенция*. Следовательно, интенсивно развивающаяся терминология системно-деятельностного подхода требует упорядочивания и стандартизации.

Современная лингвистика подчёркивает важность построения полей, терминологическое поле термина рассматривается как «важнейшая структурная единица понятийной организации всей терминологии, которая представляется именно как совокупность терминологических полей всех терминов»

[Шелов 2008]. Заметим, что термин *терминологическое поле* был введён А.А. Реформатским для объяснения связи терминов в пределах поля в противоположность контекстуальным связям нетерминов: термин связан не с контекстом, а с терминологическим полем, которое заменяет собой контекст [Реформатский 1968: с. 103]. Вводя новое понятие, учёный не отграничивает его от существующего понятия терминологической системы.

В настоящее время лингвисты считают, что «специальная лексика должна быть соотнесена со своим полем, где структурно-системные связи организованы своим особым образом» [Суперанская и др. 2009: с. 29]. Построение терминологических полей играет большую роль при структурировании специального знания, так как «моделирование полей – доступное и эффективное средство познания особенностей профессиональной деятельности», «терминологическое поле – одно из важных и доступных средств обучения языку профессий», «построенное поле может лечь в основу создания специальных словарей идеографического типа» [Морозова 2004: с. 126].

Под *терминологическим полем* будем понимать «унифицированную по системному основанию многоуровневую классификационную структуру, объединяющую термины сферы однородной профессиональной деятельности» [Морозова 2004: с. 92]. Следовательно, терминологическое поле определённым образом организует терминологию, а основанием для построения терминологического поля, по мнению исследователей, будет его «понятийная организация» [Суперанская и др. 2009: с. 117]. Таким образом, терминологическое поле является вербализованным представлением системы понятий определённой области знаний и строится по понятийному принципу.

Заметим, что именно понятийная организация терминологического поля *компетенция* была положена в основу деления терминологического поля на макрополя. Термины, характеризующие то или иное понятие, мы отнесли к одному макрополю. Далее на основе дефиниционного анализа ключевого термина каждого макрополя произвели деление макрополя на субполя. Дефиниция термина понимается как «зафиксированная фиксация понятийного содержания термина», «фиксация необходимых и достаточных признаков его понятийно-

го содержания» и служит основанием для дальнейшего деления терминологического поля [Шелов 1999; 2001]. Основанием для деления субполя на микрополя послужил семантический анализ терминов.

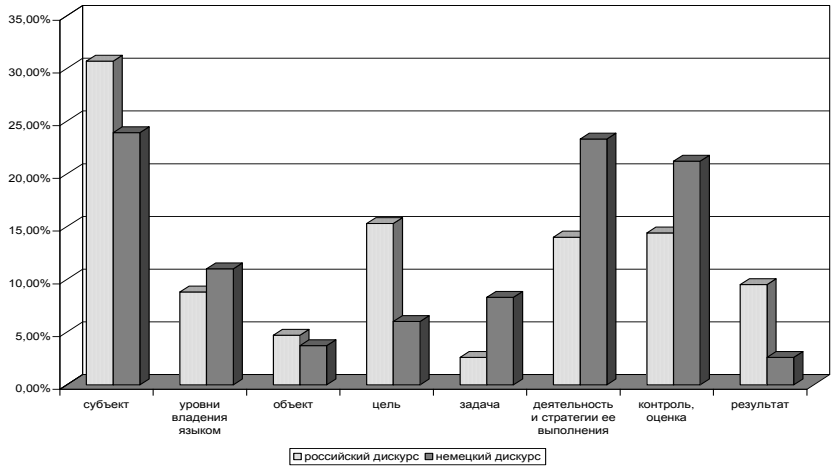
В качестве материала исследования послужили 1735 контекстов, выделенных из документов, описывающих системно-деятельностный подход в немецком методическом дискурсе («Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen», «Profile deutsch», «Europäischer Sprachenportfolio für Erwachsene») и 1565 контекстов, репрезентирующих изложение системно-деятельностного подхода в российском методическом дискурсе (статьи журнала «Иностранные языки в школе» с 1995 по 2010 гг., «Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык», «Стандарты второго поколения. Фундаментальное ядро содержания общего образования», «Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2011 году государственной (итоговой) аттестации (в новой форме) по иностранному языку обучающихся, освоивших основные общеобразовательные программы основного общего образования», «Спецификация контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2011 года по иностранным языкам»). В выделенных контекстах содержались описание, характеристика терминов системно-деятельностного подхода.

Исследование контекстов, характеризующих основные понятия системно-деятельностного подхода, позволило выделить корпус терминов. Дальнейшее рассмотрение терминов позволило представить их согласно логически последовательной иерархии связей между терминами в виде терминологического поля термина *компетенция (Kompetenz)*. Для обозначения нижележащих уровней иерархической связи в моделируемом терминологическом поле термина использовались термины: макрополе – субполе – микрополе.

Общий объём материала составил 618 терминов, выделенных из контекстов немецкого методического дискурса, и 771 термин – из контекстов российского методического дискурса; всего проанализировано 1389 терминов. Далее был проведён семантический анализ, позволивший выделить как в

терминологическом поле *компетенция*, так и в терминологическом поле *Kompetenz* восемь макрополей. Для большей наглядности представим количественные данные в процентах на рисунке 1, из которого следует, что количество терминов, относящихся к макрополям терминологического поля *компетенция* и *Kompetenz*, различно. Большее количество терминов репрезентируют макрополя *субъект, объект, цель, результат* терминологического поля *компетенция*. В терминологическом поле *Kompetenz* большим количеством терминов представлены макрополя *Sprachniveaus; Aufgabe; Handlungen, Strategien; Beurteilung, Bewertung*.

*Рисунок 1.*
*Соотношение терминов, репрезентирующих макрополя (%)*




Разделение терминологического поля на макрополя позволило провести дальнейшее деление каждого макрополя. На основании дефиниционного анализа ключевого для каждого макрополя термина проведено дальнейшее деление макрополя на субполя, затем, используя метод семантического анализа, каждое субполе было разделено на микрополя.

Сравнение моделей терминологического поля *компетенция* и терминологического поля *Kompetenz* позволило сделать вывод, что в обоих терминологических полях было выделено по 8 макрополей. В каждом из рассматриваемых терми-

нологических полей совпадает не только количество макрополей, но и их названия. При рассмотрении моделей терминологических полей видно, что практически в каждом макрополе выделены субполя, исключения составляют макрополя *задача (Aufgabe)* и *результат (Resultat)*. Количество выделенных субполей в терминологическом поле *компетенция* и в терминологическом поле *Kompetenz* вновь совпадают (по 16 субполей). Но в терминологическом поле *компетенция* были выделены субполя *уровни формирования компетенций* и *контроль*, которые отсутствуют в терминологическом поле *Kompetenz*. В терминологическом поле *Kompetenz* были выделены субполя *Deskriptor* и *Skalen*, отсутствующие в терминологическом поле *компетенция*.

Большие несоответствия наблюдались при разделении субполей на микрополя. Так, в терминологическом поле *компетенция* было выделено на 12 микрополей больше, чем в терминологическом поле *Kompetenz*. Сравнительный анализ показал, что фактически в терминологическом поле *компетенция* было выделено 40 микрополей, отсутствующих в терминологическом поле *Kompetenz*. А в терминологическом поле *Kompetenz* было выделено 28 микрополей, отсутствующих в терминологическом поле *компетенция*.

Итак, в терминологическом поле *компетенция* отсутствуют следующие микрополя:

- Sprachverwendenden; allgemeine Kompetenz; mehrsprachige Kompetenz; Möglichkeiten von Menschen (макрополе *Subjekt*);
- System von Niveaustufen; Verzweigungsansatz; Deskriptoren; Beschreibungen; Skalen; Skalierung der Sprachfertigkeit (макрополе *Sprachniveaus*);
- Vielsprachigkeit (макрополе *Objekt*);
- Mehrsprachigkeit (макрополе *Ziel*);
- Kontext; Situation (макрополе *Aufgaben*);
- Aktivitäten; Text (макрополе *Handlungen, Strategien*);
- die Korrelation von Beurteilungen; klassische Verfahren, getrennte Beurteilungen zu verbinden; Parameter der Beurteilungen; Noten; Tests; Prüfungen; Checklisten; Fehler (макрополе *Beurteilung, Bewertung*);
- Lernerfolge; Fortschritte; Ergebnisse; Entwicklung der

Mehrsprachigkeit (макрополе *Resultat*).

В терминологическом поле *Kompetenz* отсутствуют следующие микрополя:

- учебная компетенция; профессиональная компетенция; языковая компетенция; методическая компетенция; предметная компетенция; межкультурная компетенция; знания и умения; знания и навыки; навыки и умения; знания, умения, навыки; компетентность; знания, способности; характеристики учащихся; уровень развития (макрополе *субъект*);
- уровни владения языком; базовый уровень; элементарный уровень; продвинутый уровень; уровень (коммуникативной) компетенции; степень сформированности коммуникативной компетенции (макрополе *уровни владения языком*);
- иностранный язык; диалог культур; культура (в ТПТ *Kompetenz* имеется одноименное субполе, но не микрополе) (макрополе *объект*);
- постановка цели – достижение цели обучения; постановка цели – овладение иностранным языком; постановка цели – развитие личности (макрополе *цель*);
- поведение; ситуации общения; функции иноязычного общения (макрополе *деятельность и стратегии ее выполнения*);
- испытания; проверка; контроль; объект контроля; контроль и оценка компетенции (макрополе *контроль, оценка*);
- результат; результат – достижение цели; результат – владение языком; результат – овладение иноязычным общением; результат – развитие умений; результат – развитие личности (макрополе *результат*).

Перечисление названий микрополей, отсутствующих в том или ином терминологическом поле, помогло сделать вывод, что, несмотря на то, что в настоящее время и в России, и в Германии в методику преподавания иностранных языков вошёл системно-деятельностный подход, способы представления специального знания различны.

В методике преподавания иностранных языков в России до сих сохраняется влияние старой, знаниевой образовательной парадигмы. 7 микрополей поля *знания, умения, навыки* и 54 термина являются доказательством данного утвер-

ждения, помимо этого, в макрополе *цель* было выделено микрополе *постановка цели – развитие знаний, умений, навыков* (9 терминов), а в макрополе *результат* – микрополе *результат – развитие умений* (10 терминов).

В отечественной методике преподавания иностранных языков, в отличие от немецкой, совершенно иное представление об *уровнях владения языком*. Вследствие этого невозможно было рассматривать данные макрополя параллельно.

Для российского методического дискурса, в отличие от немецкого методического дискурса, характерно употребление термина *иностранный язык*. В терминологическом поле *компетенция* были выделены следующие микрополя: *иностранный язык; постановка цели – овладение иностранным языком; функции иноязычного общения; результат – овладение иноязычным общением*, которые объединили 20 терминов. Повторим, что поле *контроль*, и соответственно, 4 микрополя (32 термина) характерны только для терминологического поля *компетенция*.

Для терминологического поля *компетенция* типично и разнообразие терминов, называющих компетенции, так, в одноименном субполе было выделено 8 микрополей (из них 6 не нашли репрезентацию в терминологическом поле *Kompetenz*). На наш взгляд, это связано с тем, что в контекстах немецкого методического дискурса все компетенции первоначально разделяются на две группы: общие и коммуникативные компетенции, затем описывается разделение данных компетенций на последующие, даётся чёткая классификация компетенций. В документах российского методического дискурса, несмотря на выделение приоритетной коммуникативной компетенции, чёткая классификация компетенций отсутствует. Как результат, исследователи используют различные термины для обозначения компетенций.

Одним из приоритетов российского образования является воспитание личности. Подтверждением этого являются выделенные микрополя: *уровень развития; постановка цели – развитие личности; результат – развитие личности*, которые объединили 10 терминов.

Определяющей концепцией в подходе Совета Европы к проблеме изучения языков стало многоязычие. Несмотря на

то, что в макрополе *объект* было также выделено микрополе *многоязычие* (2 термина), контексты показывают, что термин *многоязычие* не типичен для российского методического дискурса. В терминологическом поле *Kompetenz*, напротив, выделили 4 микрополя, в которых употребляется термин *Mehrsprachigkeit*: *mehrsprachige Kompetenz* (макрополе *Subjekt*); *Mehrsprachigkeit* (макрополе *Objekt*); *Mehrsprachigkeit* (макрополе *Ziel*); *Entwicklung der Mehrsprachigkeit* (макрополе *Resultat*) (14 терминов). Заметим, что в немецком методическом дискурсе различаются 2 термина: *Mehrsprachigkeit* и *Vielsprachigkeit.*

Для немецкого методического дискурса характерно употребление терминов, не только называющих уровни владения языком (микрополя *System von Niveaustufen; Verzweigungsansatz*), но и описывающих их (микрополя *Deskriptoren; Beschreibungen; Skalen; Skalierung der Sprachfertigkeit*).

В немецком методическом дискурсе даётся чёткая классификация компетенций (микрополя *allgemeine Kompetenz; kommunikative Kompetenz*), видов деятельности (микрополе *Aktivitäten*). Заслуживает внимания и классификация терминов, приведённая при рассмотрении макрополя *Beurteilung, Bewertung* (микрополя *Beurteilung, Bewertung; die Korrelation von Beurteilungen; klassische Verfahren, getrennte Beurteilungen zu verbinden; Parameter der Beurteilungen*).

Считаем целесообразным остановиться ещё на одном микрополе *Sprachverwendenden* (макрополе *Subjekt*). Данное микрополе вербализуют 9 терминов. Употребление данных терминов отражает тенденцию методики преподавания иностранных языков в Германии – каждый изучающий язык должен превратиться в компетентного пользователя языка.

Таким образом, проведённый сравнительный анализ позволяет сделать выводы не только о диверсификации специального знания в российском и немецком методическом дискурсе, но и о диверсификации образовательной парадигмы в России и в Германии.

*Калинина М.С.*

## АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-АФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОЛИЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

В условиях отечественного языкового образования организация речевого взаимодействия на основе полилога приобретает особую актуальность. Думается, что обучение иноязычному полилогическому общению (далее – ПО) во всём многообразии его форм может занять одно из ведущих мест в процессе подготовки студентов к «диалогу культур». По справедливому замечанию Е.В. Смирновой, такие формы ПО, как дискуссия, диспут, дебаты, прения, тематическая беседа и «круглый стол», составляют неотъемлемую часть профессионально-ориентированного общения специалиста в области иностранных языков (ИЯ) в рамках межкультурных конференций, семинаров, мастер-классов и творческих мастерских [Смирнова 2004 : с. 87].

Реализация ПО в различных сферах, в том числе и в образовательной, во многом зависит от того, насколько эффективно коммуниканты используют в своей речи стратегии общения. В языковой педагогике они называются речевыми и коммуникативными и не подлежат отождествлению. Речевые стратегии представляют собой общую линию вербального поведения, которая используется речевым партнером для реализации коммуникативной цели в условиях полилогического общения. Коммуникативные стратегии – линия поведения (совокупность речевых и неречевых действий) одного из речевых партнеров в конкретной ситуации общения, которая соотносится с планом достижения коммуникативных целей. В контексте нашего исследования мы говорим о коммуникативных стратегиях ПО и определяем их как целесообразную линию поведения коммуникантов, соотносимую с планом решения коммуникативной задачи в условиях функционирования различных форм полилогического общения и реализуемую через совокупность речевых навыков, умений и неречевых средств общения [Калинина 2011: с. 86].

Проанализировав классификации стратегий в методических и лингвистических исследованиях, мы разработали ти-

пологию коммуникативных стратегий ПО, которая представляет собой совокупность ядерных и периферических стратегий. Ядерные стратегии – функционально-коммуникативные, текстуально-организационные (установление, поддержание, размыкание контакта) и социально-аффективные, составляют ядро речевой организации коммуникантов, поскольку позволяют им обмениваться информацией, мнениями, идеями, аргументировать свою точку зрения, а также взаимодействовать с партнёрами по общению. Периферические стратегии – компенсаторные и риторические - направлены на оптимизацию процесса полилогического общения [Там же: с. 80-83].

На основании анализа лингвистической и методической литературы мы пришли к выводу, что средством реализации коммуникативных стратегий ПО является номенклатура навыков и умений, которые учитывают функциональную направленность каждой стратегии. Перейдём непосредственно к рассмотрению комплекса упражнений, направленных на становление и развитие коммуникативных стратегий ПО и соответствующих их умений.

*Рисунок 1.*
*Типология коммуникативных стратегий ПО*

Предлагаем рассмотреть упражнения, направленные на актуализацию социально-аффективных стратегий при организации ПО среди студентов-лингвистов 1–3 курсов, обучающихся на языковом факультете вуза. Средством их реализации являются следующие умения:

1) строить своё высказывание с учётом сказанного другим или другими участниками ПО: а) присоединиться; б) отмежеваться; в) развить/дополнить их идеи; г) обобщить точку зрения одного или нескольких собеседников;

2) переспрашивать с целью уточнения, объяснения;

3) обращаться за помощью к собеседнику;

4) высказываться от имени группы/коалиции;

5) формулировать оценочные суждения.

Обучение студентов-лингвистов социально-аффективным стратегиям может быть представлено в следующих упражнениях:

– Упражнение на распознавание соотносящихся друг с другом элементов, предварительно разрозненных.

– Упражнение на ранжирование. Познакомьтесь со списком слов, словосочетаний, фраз, сверхфразовых единств и проанализируйте их с точки зрения эмоциональной окрашенности.

– Оцените высказывания ваших речевых партнёров.

– Выслушав вашего речевого партнёра (речевых партнёров), скажите, что вы а) с ним/с ними согласны; б) не согласны; в) хотите его/их дополнить; г) хотите ему/им возразить.

– Переспросите вашего речевого партнера или партнеров с целью уточнения какого-либо факта, события, ситуации.

– Обобщите точку зрения одного или нескольких собеседников.

– Внимательно выслушав всех собеседников, выскажитесь от имени группы.

Приведём примеры некоторых упражнений:

1.Определите коммуникативное назначение следующих реплик-высказываний / *A vous de déterminer à quoi servent ces phrases et expressions: a) demander de répéter; b) demander de reformuler; c) demander de confirmer; d) demander de clarifier; e)*

*demander de résumer; f) manifester sa compréhension. Pour vous aider, regardez bien les verbes.*

Pardon? Comment? Je n'ai pas bien compris. Qu'est-ce que signifie ce mot? Pourriez-vous préciser ce que vous voulez dire? Qu'entendez-vous par là ? Tout à fait. Absolument. Vous pourriez répétez s'il vous plaît? Ce que tu veux dire est que …; Pourriez-vous parler un peu plus fort s'il vous plaît? Vous me demandez bien si..; Pour résumer tu dirais que …; Vous avez bien dit que … n'est-ce pas? Donc, en quelques mots … [Barbot, Villard 1994: p. 53].

2.Используя отмеченные выше глаголы, оцените высказывания ваших речевых партнеров / *En utilisant les verbes de sentiment exprimez-vous à propos de ce que disent vos partenaires.*

Завершая рассмотрение вопроса актуализации социально-аффективных стратегий ПО ещё раз подчеркнём важность и необходимость их становления и развития в процессе подготовки студентов-лингвистов к эффективному взаимодействию с представителями иноязычной культуры, что является требованием времени в контексте современного иноязычного образования.

*Карпов А.С.*

## ЭФФЕКТИВНОЕ МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ЦЕЛЬ, СРЕДСТВО И СИСТЕМА НЕОБХОДИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Расширение поля интернационального и межкультурного взаимодействия, конкретизация целей и объективизация средств межкультурного научного обмена привели к необходимости более чёткого понимания и детального изучения прагмалингвистического и социокультурного факторов профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации, непосредственно влияющих на степень взаимопонимания между иноязычными партнерами, смысловую и адекватную интерпретацию их действий в реальном научном и деловом общении.

Накопленный опыт сотрудничества и, прежде всего, данные, полученные в ходе долговременного партнерства (в рамках целого ряда международных лингводидактических проектов) германистов Бурятского госуниверситета с коллегами из ФРГ, Швейцарии, Австрии, позволили не только подчеркнуть взаимообусловленность социальных, языковых и культурных явлений, наиболее наглядно актуализирующих в условиях непосредственного межкультурного контакта, но и системно проанализировать организацию, эффективность, перспективы научного обмена как составной части диалога культур, включая такие факторы, как адаптация к «другой» культуре при сохранении собственной культурной идентичности, иноязычная коммуникативная аккомодация, осознание управления процессом взаимодействия участников межкультурной коммуникации, разработка определённой стратегии речевого и неречевого поведения, прогнозирование стиля, модели общения иноязычных партнеров.

Эмпирическую проверку данные факты прошли в процессе реализации международных проектов «Германская лингвистика через Интернет», «Модель Бохум», «Повышение лингвистической и лингвометодической компетенций учителей немецкого языка» и др., а также в процессе организации совместных научных конференций, семинаров повышения квалификации научно-педагогических кадров, создания совместных научных материалов, адаптации и модификации существующих учебных планов, программ, разработки новых курсов и др. При этом мы исходили из положения Э. Холла, одного из основоположников теории межкультурной коммуникации, о том, что «поскольку культуре обучаются, то её можно и преподавать» («If culture is learned, then this means that it can be taught»). Тем самым открывается путь для конкретного систематического и организованного «обучения» чужим культурам.

Языковая политика Совета Европы учитывает межкультурный аспект в преподавании/изучении иностранных языков. Так, «Европейский языковой портфолио» отражает важность и необходимость опыта межкультурного обучения. В «Досье» предлагается «поместить конкретные материалы, свидетельствующие об участии в проектах международного

сотрудничества». Раздел «Информация о практическом использовании языка и опыта межкультурного общения» рассчитан на каждый изучаемый язык и включает такие пункты, как:

- опыт межкультурного общения: встречи со страной, культурой, носителями языка;

- другие источники, которые внесли значительный вклад в развитие ваших знаний об обществе и культуре: живопись, музыка, литературы, история, СМИ и т.д.;

- практическое использование языка в различных ситуациях: работа, учёба, школа, свободное время с друзьями и знакомыми;

- важные фрагменты заданий и проекты, выполненные на иностранных языках.

Обогащению межкультурных знаний способствует формирование социокультурной компетенции, которая представляет собой способность обучающегося строить речевое/неречевое поведение с учётом норм социумов, говорящих на изучаемых языках, знание национального менталитета, картины мира, умение выявлять и сравнивать культурные различия в области поведения, норм и ценностей, выделять культурные стереотипы, осознавать общее и специфическое в культурно-языковых картинах мира, понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, преодолевать конфликты в процессе коммуникации.

Анализ научной литературы, собственные исследования в этом направлении позволили прийти к следующим выводам:

- профессионально-ориентированный межкультурный диалог есть способ межкультурной коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур;
- основными характеристиками межкультурного диалога являются позитивный характер взаимодействия, эмпатия, ценностно-смысловая равноценность участников диалога, плюрализм мнений, открытость иным взглядам / позициям;
- педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов – будущих учителей иностранного языка – посредством межкультурного диалога осуществляется через повышение общекультурной подготовки будущих профессионалов, интериоризацию их культурных ценностей и ов-

ладение способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивной коммуникативной компетентностью;

• включение студентов в межкультурное взаимодействие в процессе изучения иностранного языка обеспечивается благодаря применению ряда специальных приёмов обучения.

Опыт показал, что наиболее актуальными приёмами обучения будущих учителей иностранного языка при этом являются:

• обсуждение конфликтных межкультурных ситуаций, возникающих между представителями разных культур, направленное на анализ причин межкультурного конфликта. Это обсуждение осуществляется с опорой на анализ речеповеденческих действий как корректных или некорректных с точки зрения носителей другой культуры, их интерпретацию с учётом ценностной ориентации родной и осваиваемой культуры, рассмотрение возможных вариантов позитивного поведения, способствующих предотвращению конфликта. Специфика данных приёмов заключается в том, что включаются механизмы эмпатии, некатегоричных суждений, «раскодирования» мотивов поведения;

• анализ иноязычных текстов с целью выявления культурных стереотипов. Комментирование стереотипов позволяет увидеть различия культурных ценностей и норм, воспитывать уважение, непредвзятое и нестереотипное отношение к ним, нацеленность на установление продуктивных межкультурных отношений.

• сопоставительный анализ культурных феноменов в русской и иноязычной культурах. Анализируя свой лингвокультурный опыт, свои национально-культурные традиции, студент как субъект межкультурной коммуникации одновременно осознаёт факт их чужеродности и пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, что способствует развитию эмпатийности как личностного новообразования будущего специалиста;

• интерпретация иноязычных текстов с учётом ценностных ориентации родной и инофонной культур. Межкультурный диалог даёт понять, что в рамках собственной культуры

создаётся понимание своего образа жизни как единственно возможного и единственно приемлемого. Только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением, студент начинает анализировать специфику собственного сознания и в то же время учится непредвзято, объективно оценивать представителя другой культуры;

- участие в Интернет-проектах. Интернет предоставляет уникальную возможность создания естественной языковой среды и непосредственного общения с носителями языка;
- презентация студентами индивидуальных текстов по специальности. С помощью презентаций индивидуальных текстов, проводимых самими студентами, снимаются трудности мотивационного обеспечения учебной работы. Студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности, приобретает опыт организации общения.

Итак, межкультурный диалог направлен на расширение профессионального опыта будущих учителей иностранного языка путём погружения в реальные ситуации межкультурного взаимодействия, совместную проектную деятельность. В то же время интенсификация совместной международной проектной деятельности в контексте адаптации и унификации учебных планов и программ, приводит к лучшему взаимопониманию партнёров, помогает преодолевать межкультурные различия и негативно окрашенные стереотипы взаимного восприятия, обоюдно учитывать национально-культурную специфику речевого и неречевого поведения партнеров.

С учётом дальнейшего усиления тенденций к интернационализации и интеграции международных образовательных структур, принимая во внимание прогнозируемый рост экономического благополучия и финансово-правовой самостоятельности российских, сибирских вузов, перспективы социального, научного, материального развития кафедр иностранных языков во многом связаны с углублением, системной аналитикой, диверсификацией, качественным улучшением функций управления по всем каналам международной образовательной и научной кооперации, в том числе и в области межкультурной коммуникации.

*Климова Л.А.*

## ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Лингвострановедческий подход становится всё более популярным и востребованным при сегодняшнем рассмотрении методов изучения иностранных языков, он формирует один из главных принципов при обучении иностранным языкам. Антропоцентрическая парадигма, занявшая центральное место в современной науке, предполагает главный предмет отсчёта в своих методах и задачах – человека. Его интересы, прошлое и настоящее, история и культура определяют сегодняшние приоритеты также и в языкознании. Изучение лексики и грамматики в отрыве от особенностей словоупотребления, конкретной языковой ситуации, языковой личности являются на сегодняшний момент неактуальными и устаревшими.

В связи с этим изучение иностранного языка должно сопровождаться обязательным постижением страноведческого материала, включающего в себя факты из исторического прошлого страны изучаемого языка, основные вехи культурной жизни: имена выдающихся художников, музыкантов, писателей. Названия городов, музеев, улиц, рек, природных объектов также составляют материал, обязательный для усвоения в рамках изучения иностранного языка, так как этот материал является тем самым «фоновым» базисом, без которого невозможно осуществление успешной коммуникации. Владение информацией, необходимой для успешного взаимопонимания, становится обязательным условием при изучении иностранного языка, так как для взаимопонимания нужен некий «обоюдный код», равенство в области сведений об окружающей действительности тех, кто осуществляет общение.

Общепризнанным становится мнение о необходимости в процессе изучения иностранного языка усвоения специфики «мира изучаемого языка» (С.Г. Тер-Минасова), который индивидуален и своеобразен. Культуроведческий материал выдвигается на первое место наряду с устной речью. Изучение страноведческих особенностей формирует целостную картину

мира, помогает сформировать языковую картину мира: «Языковая картина мира — это портрет. <…> Как в любой портрет нужно включать все детали человеческого лица независимо от их специфичности, так в языковую картину мира следует включать всё языковое содержание, поскольку не существует «неспецифического» в семантике языка, без чего язык не утратил бы своей целостности и уникальности. <…> Эта уникальность может проявиться и в объёме значения, и в характере деривационных отношений с другими словами, и в его сочетаемостных свойствах, и в его коннотациях, фразеологических потенциях и т. д. Выводя за рамки языковой картины мира любой кажущийся нам «неспецифическим» фрагмент, мы неизбежно нарушаем огромное количество связей, которыми это слово связано с множеством других фрагментов единой языковой системы, нарушаем непрерывность языкового поля, обедняем и искажаем его» [Корнилов 2003: с. 94].

Для каждого языка свойственно своё поле значений, определяющих общую картину мира: «Значение антропоцентрично, т.е. отражает общие свойства человеческой природы; более того, оно этноцентрично, т.е. ориентировано на данный этнос. Нельзя на естественном языке описать «мир как он есть»: язык изначально задаёт своим носителям определённую картину мира, причём каждый данный язык – свою» [Вежбицкая, 1996: с. 5].

В тот период, когда вводятся знания по страноведению, на уроке происходит интеграция с разнообразными областями знаний - литературой, живописью, музыкой, историей, географией, что помогает осуществлению метапредметного подхода, очень востребованного сегодня, и способствует развитию социокультурной компетенции. Лингвострановедческий материал служит стимулом для развития и поддержания мотивации к изучению языка, так как содержит в себе много фактов о реалиях страны изучаемого языка, возможностях реализовать себя благодаря знанию языка.

Современная методика преподавания иностранного языка учитывает активные международные контакты, реальную коммуникацию, осуществляемую сегодня в активном и бесцензурном режиме. ФГОС в число целей обучения иностранным языкам включает «формирование межкультурной компетенции – приобщение к культуре, традициям, реалиям

страны изучаемого языка. <…> Формирование коммуникативной компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникациии» [ФГОС 2010 : с. 7–8].

Социокультурная компетенция, необходимость формирования которой прописана в ФГОС второго поколения предполагает «знание национально-культурных особенностей речевого и неречевого поведения в своей стране и странах изучаемого языка; применение этих знаний в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения» [Там же : с. 12]. Изучающий иностранный язык должен владеть сведениями «о социокультурном портрете стран, говорящих на иностранном языке, их символике и культурном наследии; употребительной фоновой лексикой и реалиями страны изучаемого языка: традициями (в проведении выходных дней, основных национальных праздников), распространёнными образцами фольклора (скороговорками, поговорками, пословицами)» [Там же : с. 17]. В перечень социокультурных знаний и умений входят представления об особенностях образа жизни стран изучаемого языка, быта, культуры (всемирно известных достопримечательностях, выдающихся людях и их вкладе в мировую культуру).

Оригинальные тексты, рассчитанные на носителя языка, предполагают знание существующих реалий, всех возможных нюансов значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, непонимание которых приводит к затруднению в общении и снижению коммуникативной компетенции.

Национально-специфические элементы лексического фонда, фразеологические обороты и паремии содержат в себе индивидуальные для каждой культуры элементы, которые необходимо знать и учитывать. Семантические доли, присутствующие в одном языке и отсутствующие в другом, являются также предметом пристального внимания и изучения при страноведческом подходе: «Все члены некоторой этнокультурной общности путём обучения в школе и в результате неформальной социализации получают представление о развитии своей страны, её выдающихся государственных, военных деятелях, учёных, художниках, музыкантах, о фактах материальной и духовной культуры. Все слушают в детстве и запомина-

ют со слуха примерно одни и те же сказки, загадки. В школе, да и вне её, читают и обсуждают в значительной мере одинаковый для всех круг «облигаторных» литературных произведений. <…> Передача культуры от поколения к поколению представляет собой грандиозный механизм, в котором именно слово, будучи носителем общественного знания, оказывается памятью культуры» [Верещагин, Костомаров 2005: с. 512].

Благодаря приоритету страноведческого подхода происходит постепенное формирование способности понимать ментальность другого народа и одновременно, параллельно с усвоением чужих культурологических знаний, систематизируются и совершенствуются знания собственной культуры. В постоянном сопоставлении происходит творческий процесс оценивания достижений своей родной культуры, что помогает сформировать гражданскую позицию по отношению к ней. Параллельное изучение культуры, истории, традиций и реалий другого народа способствует формированию положительного отношения к этому народу, интереса к представителям другой национальности и другого мировоззрения.

Наиболее ярко национально-культурный компонент отражается в ономастических единицах, своеобразие и специфика которых индивидуальны для каждого народа. «Имена собственные становятся как бы опорными точками в межъязыковой коммуникации и тем самым в изучении иностранного языка и переводе с него. Они исполняют функцию межъязыкового, межкультурного мостика. Это ценное свойство собственных имён, однако, породило распространённую иллюзию того, что имена и названия не требуют особого внимания при изучении иностранного языка и при переводе с него. Из-за этого их, как правило, не включают в отечественные двуязычные словари, о них почти ничего не говорится в учебниках по языку и переводу. Но такой подход основан на глубоком заблуждении. Имена собственные действительно помогают преодолеть языковые барьеры, но в своей изначальной языковой среде они обладают сложной смысловой структурой, уникальными особенностями формы и этимологии, способностями к видоизменению и словообразованию, многочисленными связями с другими единицами и категориями языка. При передаче имени на другом языке большая часть этих свойств теряется. Если не знать или игнорировать эти особен-

ности, то перенос имени на другую лингвистическую почву может не только не облегчить, но и затруднить идентификацию носителя имени» [Ермолович 2001: с. 3].

Знакомство со страной изучаемого языка всегда сопровождается введением новой топонимической лексики. Так, *Oberösterreich, Niederösterreich, Tirol, Salzburg, Kärnten* – названия городов и местностей вводятся вместе с описанием географического положения страны, названием её столичного города (к примеру, *Wien* в случае *Österreich*). Названия городов относятся к полисонимам, или астионимам. «Полисоним – вид ойконима. Собственное имя любого города» [Подольская 1980: с. 112]. Под ойконимом в ономастике понимается вид топонима: «Собственное имя любого поселения, в т.ч. городского типа – астионим и сельского типа – комоним» [Подольская 1980: с. 93].

Наряду с географическим описанием положения страны, названий соседних стран учащиеся узнают названия рек и озёр, являющихся важными водными источниками для данной страны: *Der Wörtersee, der Atersee, der Mondsee, der Wolfgangsee* – названия озер в Австрии. Данная лексика относится к такому пласту онимической лексики, как гидронимия: «Гидроним – вид топонима. Собственное имя любого водного объекта, природного или созданного человеком, в т.ч. океаноним, пелагоним, лимноним, потамоним, гелоним» [Подольская, 1980: с. 47]. Перечисленные выше названия озёр относятся к лимнонимам: «Собственное имя любого озера или пруда обозначается лимнонимом» [Подольская, 1980: с. 69]. Название моря или его части называется пелагонимом. При описании географического положения страны и особенностей его водных ресурсов вводится пелагонимическая лексика: *die Nordsee, die Ostsee, das Mittelmeer.*

Для собственного имени любой реки существует термин «потамоним» [Подольская 1980: с. 112]. Названия немецких рек и озёр, как правило, сопровождаются артиклем. Употребление артикля мужского или женского рода является характерным признаком немецких гидронимов. «Род рек, к сожалению, не определяется по правилам. Каждое название реки имеет свою собственную историю, его происхождение

чаще всего скрыто туманом древних времен и его тяжело реконструировать.

Тот, кто наталкивается на незнакомое название немецкой реки и не знает, к женскому или мужскому роду оно относится, решает предположительно в пользу артикля женского рода. Существует большая вероятность того, что именно в этом случае он будет прав. В Германии названий рек женского рода значительно больше, чем мужского рода. Из 72 немецких рек длиной более 100 км всего 8 мужского рода [Sick 2005 : p. 81].

Для описания особенностей ландшафта местности или страны применяются оронимы, например, *Der Grossglockner* (гора Гросглокнер) или *Pöstlingberg* (гора Пёстлинг). Дримонимы также относятся к своеобразным символам немецкоязычных стран. *Der Wienerwald, der Schwarzwald* – примеры дримонимов: «Собственное имя любого лесного участка, леса, бора, рощи, части леса» [Подольская 1980: с. 56].

Описание исторического прошлого, культурной жизни прошедшего и настоящего времён сопровождается вводом антропонимической лексики, отличающейся также национальной спецификой и колоритом. Имена писателей, музыкантов, художников, создавших шедевры национальной культуры и прославивших свою страну, являются ядром страноведческой информации и содержат наиболее яркие признаки её ономастикона. *Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, Johann Strauss, Johann Sebastian Bach, Reiner Maria Rilke, Thomas Mann* – в этих именах вся культурная жизнь немецкоговорящих стран, предмет гордости и квентэссенция её духа. Антропонимическая лексика в этом случае является средоточием всего повествования при подаче страноведческого материала.

Любая антропосистема теснейшим образом связана с национальной идентичностью народа, с национальной культурой, национальным характером и национальным самосознанием, «которые, главным образом, определяют корпус личных имен, составляющих впоследствии в определенной мере антропонимическую идентичность нации. Личное имя человека представляет собой своеобразный знак национально-культурной принадлежности. Оно может нести в себе конкретный национальный оттенок» [Гарагуля 2012: с. 52].

Также характерной национальной окрашенностью отличаются названия праздников. Некоторые из них можно сравнивать и сопоставлять, к примеру, христианские праздники, общие для всей Европы и России: *Karfreitag* (Страстная Пятница), *Ostern* (Пасха), *Christi Himmelfahrt* (Вознесение Господне), *Pfinsten* (Троица); другие более специфичны и соотнесены с конкретной языковой общностью: *6. Januar – Heilige Drei Könige* (Праздник Трёх волхвов), *Rosenmontag* (День карнавального шествия), *1. März – Tag der Ausrufung der Republik* (День провозглашения Республики), *Fronleichnam* (Праздник Крови и Тела Христовых).

Названия праздников также относятся к ономастической лексике и определяются названия праздников, торжеств, фестивалей как геортонимы [Подольская 1980: с. 48]. Геортонимическая лексика включает в себя общехристианские, аграрные и обрядовые геортонимы, для номинации которых характерны экстралингвальные факторы: историко-культурные события, процессы, происходящие в науке и духовной жизни общества.

Собственные имена, составляющие предмет исследования ономастики, являются особым классом слов, из которых формируется культурная, историческая, духовная память народа. Национальный ономастикон, включающий в себя всю совокупность личных имён (антропонимов), названий рек, озёр, гор, лесов, праздников является средоточием всей страноведческой информации. Его использование для раскрытия материала о культурной и исторической жизни стран изучаемого языка, географическом положении и особенностях ландшафта и климата, является бесценным вкладом в формирование коммуникативной компетенции, в создание и систематизацию фоновых знаний, в процесс усвоения ментальности, языковой картины мира представителей стран изучаемого языка.

*Комарова Л.И.*

## ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время, в результате изменения парадигмы образовательного процесса в современном педагогическом пространстве на первый план вышла необходимость формирования компетенций, соответствующих определённым профессиональным запросам, предъявляемым обществом к выпускникам. На этом основании выделяются два основных вида компетенций – базовые и профессиональные.

Базовые компетенции обеспечивают способность обучающегося к проведению познавательного процесса и дальнейшему применению полученных знаний на практике. Не обладая определённым набором данных компетенций, обучающийся не будет способен освоить основы любой профессии, так как они являются универсальными. В свою очередь, профессиональные компетенции представляются нам как набор компетенций, обеспечивающих уровень специальной подготовки обучающегося к будущей профессиональной деятельности.

Рассматривая профессиональные компетенции учителя, Р.П. Мильруд выделяет *ключевые, предметные и специальные* [Мильруд 2009: 148]. *Ключевые компетенции* универсальны, выходят за пределы преподавания одного предмета и обеспечивают успешную педагогическую деятельность в целом. *Предметные компетенции* специфичны и обеспечивают успешное преподавание конкретной учебной дисциплины. *Специальные компетенции* обычно узко направлены и обеспечивают решение сопутствующих педагогических задач. В целом, *ключевые, предметные и специальные* компетенции обеспечивают профессионализм учителя.

Особое значение для успешной организации обучения имеют предметные компетенции учителя, необходимые для преподавания конкретного предмета. Они обеспечивают реализацию выбранного метода обучения с помощью эффективных технологий. Предметные компетенции позволяют опытному учителю создавать собственные методические материа-

лы, а также осуществлять такие профессионально-педагогические функции, как обучение, воспитание и управление. Содержание предметных компетенций конкретизируется в зависимости от преподаваемого предмета. Так, преподавание иностранного языка требует, в первую очередь, владения коммуникативной компетенцией, которую в наиболее общем виде можно определить как способность общаться, взаимодействовать с коммуникантом с целью извлечения, передачи информации или оказания воздействия на него.

В рамках ряда лингвистических и лингводидактических исследований были выделены и изучены структурные компоненты коммуникативной компетенции (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая, экзистенциальная компетенции). Интерес представляет модель коммуникативной компетенции, предложенная Р.П. Мильрудом [Мильруд 2009: 148]. Согласно этой модели, владение языком требует сформированности лингвистической, дискурсивной, прагматической, стратегической, социокультурной компетенций.

Мы рассматриваем социокультурную компетенцию применительно к процессу обучения иностранному языку и соответствующей культуре в языковом вузе как *стержневой и системообразующий компонент иноязычной коммуникативной компетенции*, который пронизывает структуру остальных компетенций и связывает их воедино. Социокультурная компетенция определяет во многом успешность общения специалистов с представителями иноязычной культуры, позволяя им чувствовать себя уверенно и комфортно в иноязычной среде. Отметим, что отсутствие непосредственного контакта с носителем ИЯ в условиях страны вне изучаемого языка усиливает общеобразовательную значимость ИЯ и более последовательную опору на социокультурный компонент содержания обучения.

Основополагающим ресурсом социокультурной информации является чтение. В рамках проводимого нами исследования одним из средств развития социокультурной компетенции является *текст.* Динамика развития социокультурной компетенции прослеживается в процессе обучения чтению аутентичного текста. В применении к языковому вузу в на-

стоящее время мы, вслед за Н.М. Андронкиной [Андронкина 2009: 6] считаем более рациональным термин «лингвосоциокультурная компетенция», который обозначает определённую содержательную основу и уровень владения культурно-историческими, лингвострановедческими, социокультурными и лингвистическими (языковыми) знаниями, а также вербальным кодом и паралингвистическими средствами того или иного языка, что позволяет адекватно использовать их в соответствии с социокультурными условиями общения. В связи с выделением лингвосоциокультурной компетенции как одной из целей обучения иностранному языку правомерно и выделение линвосоциокультурного компонента в содержании обучения, определение условий его реализации и этапов формирования данной компетенции.

Сущность лингвосоциокультурной компетенции во многом определена значением формообразующих элементов. «Лингво» отражает лингвистический компонент, который постоянно развивается, поскольку сам язык динамичен. Компонент «социо» указывает на социокультурные условия применения языка, подчёркивает ориентацию на социальные нормы коммуникативного поведения. Это проявляется:

– в отношении интеллектуально-коммуникативных стилей, формирующих базу коммуникативного поведения соответствующего народа;

– в отношении правил хорошего тона;

– в языковом оформлении определённых ритуалов, принятых в данном обществе;

– в нормах общения между представителями разных поколений, классов, социальных групп;

– в невербальных и паралингвистических средствах общения.

Межкультурный компонент заключён в составном элементе термина «культурный», отражает знание, понимание сходства и различий между контактирующими культурами; это выражается в представлениях участников общения друг о друге, которые традиционно существуют у носителей культур и часто проявляются в форме национальных стереотипов как продукте менталитета.

Формирование лингвосоциокультурной компетенции позволяет преодолеть ряд недостатков, которые наблюдаются

в контексте новой образовательной парадигмы. Практика языкового образования показывает, что выпускники языковых факультетов, в том числе педагогических вузов, овладевают на достаточно высоком уровне языковой, а также коммуникативной компетенцией, которые, однако, не всегда обеспечивают успешность в условиях реального межкультурного общения. Препятствием в общении становится отсутствие способности быстро проанализировать ситуацию межкультурного общения, выявить факт непонимания (своего или партнера) и, если оно обусловлено различием культур, определить его причину, устранить её.

Лингвосоциокультурная компетенция позволяет избежать интерферирующего влияния различий в социокультурном восприятии мира, повысить уровень фоновых знаний, устранить причины, приводящие к неправильному употреблению страноведческой и социокультурной лексики, ведущей к непониманию национально-культурной информации.

Не случайно указанная компетенция в той или иной степени составляет предмет специальных научных исследований последних лет в методике преподавания иностранных языков (Е.Е. Боровикова, Н.В. Чичерина, Н.Г. Соколова, О.В. Синяева, И.А. Смольянникова, Ю.Б. Кузьменкова, Н.М. Андронкина и др.).

Особого внимания в плане развития лингвосоциокультурной кометенции заслуживает художественный текст, поскольку культурологическая составляющая всей информации приходит человеку через язык, литературу его народа. Такой текст формирует и развивает нравственные потенции личности за счёт сочетания конкретно-исторического, национально-особенного и общечеловеческого компонентов произведения, показывая неразрывную связь действительности «своей» страны, «своей» культуры с историческим развитием и действительностью культуры мировой. По мнению психологов, люди в большей степени склонны разбирать и оценивать поступки и чувства литературных героев, чем свои собственные. Именно в художественном тексте часто встречаются диалоги, где используются различные формы речевого узуса, формулы вежливости, фоновая и безэквивалентная лексика. Это, в свою

очередь, позволяет лучше понять специфику и своеобразие культуры другого языка.

Отличительной особенностью художественного текста является его антропоцентричность, т.е. художественная литература направлена, в первую очередь, на познание человека, что соответствует познавательным устремлениям большей части студентов. Использование художественных текстов неотделимо от лингвосоциокультурного аспекта. Наряду с решением основных лингвистических и социокультурных задач, чтение художественных текстов способствует введению студентов в мир культуры страны изучаемого языка. Художественное произведение рассматривается нами не только как источник информации о стране изучаемого языка, но и как источник социокультурного развития личности будущего учителя, обеспечивающего интеграцию обучающихся в систему национальной и мировой культуры.

В качестве глубинного понимания аутентичного художественного текста, включающего социокультурную информацию мы прибегаем к такому приёму, как интерпретация текста, что, в свою очередь, требует от обучаемых развитых специальных компетенций – текстовой и интерпретативной, поскольку художественное произведение, объективно обладающее большим запасом информации о стране, её культуре, «не отдаст» эту информацию читателю, если он не имеет достаточной подготовки или, если он избегает труда понимания, не желает вчитываться.

Текстовая компетенция является одной из важных предпосылок формирования других видов профессиональной компетентности педагога, поскольку направлена на самообразование, саморазвитие, самореализацию, обеспечивает его профессиональный и личностный рост. По нашему мнению, текстовая компетенция педагога – интегративное качество личности, показатель развития его речевой и педагогической культуры. Она включает в себя комплекс знаний и умений, связанных с восприятием, пониманием, интерпретацией, созданием и произнесением текстов, выполняющих функцию средства обучения и воспитания, а также дидактического материала в процессе решения определённых педагогических задач, является детерминантой успешной профессиональной педагогической деятельности учителя, предпосылкой развития методологической и методической компетентности педагога, заключает в себе ме-

ханизмы, позволяющие эффективно решать учебные, научные и профессиональные задачи.

Из вышеизложенного следует, что в условиях неразвитой текстовой компетенции обучающийся сталкивается с рядом проблем и не способен самостоятельно освоить какую-либо информацию, являющуюся основой личностно-ориентированного образовательного процесса, и, в целом, лишается возможности качественной организации автономного учения и самообразования. Овладение навыками анализа и интерпретации художественного произведения в рамках учебных программ педагогических институтов и университетов способствует развитию гуманитарной культуры будущего учителя, способствует формированию качеств, необходимых для реализации личности, развитию её социокультурного потенциала. Навыки интерпретации художественного произведения связаны с этическим и нравственным воспитанием студентов, являются одним из условий развития качеств, необходимых для самореализации личности, развитию её лингвосоциокультурной компетенции.

*Комякова И.М.*

## К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА – БАКАЛАВРА

В настоящее время целью вузовского образования является подготовка компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в условиях развивающейся школы, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к постоянному профессиональному росту. Вопрос качества подготовки учителя и, в частности учителя иностранного языка, был и остаётся актуальным, так как на каждом этапе развития общества нужны профессиональные, квалифицированные специалисты. Как следствие этой безусловной потребности изменялись содержание и требования к уровню подготовки выпускников педагогических вузов и педагогических факультетов. Данная тенденция полностью применима к профессии учителя иностранного языка, квалификационные требования к которой не «стоят на месте», а ак-

тивно развиваются сообразно трансформациям всех уровней системы образования, причём не только в России, но и во всём мире.

Одна из первых попыток описать профессиональные качества учителя была предпринята ещё в 60-е–70-е годы прошлого века. Система признаков, описывающих профессию учителя иностранного языка, перечень норм и требований к знаниям, навыкам, умениям, его личностным качествам нашли отражение в двух версиях «Профессиограммы учителя иностранного языка» (1977, 1985), которая в тот период представляла собой «идеальную модель личности и деятельности учителя-мастера» [Профессиограмма 1977; Профессиограмма 1985]. Согласно этим документам, основными педагогическими функциями, свойственными профессиональной деятельности учителя иностранного языка были коммуникативно-обучающая (ведущая, основополагающая функция), развивающая, воспитывающая, гностическая, конструктивно-планирующая, организаторская функции. Соответственно этому ранжировались методические умения, призванные обеспечить реализацию данных функций.

Помимо знаний, умений и качеств, формируемых у студентов в учебном процессе, в Профессиограмме были представлены требования к специальной (языковой) подготовке учителя иностранного языка в виде формируемых компетенций: коммуникативной, теоретико-лингвистической, страноведческой и лингвострановедческой. В частности, требования к коммуникативной компетенции в версии 1985 г. были сформулированы следующим образом:

– уметь излагать в устной диалогической и монологической речи в нормальном темпе свои мысли на общественно-политическую тематику, на темы искусства и культуры, на профессионально-педагогические темы, бытовые темы, в соответствии с произносительными, лексическими и стилистическими нормами изучаемого языка;

– понимать устную диалогическую речь и монологическую речь в нормальном темпе по тому же кругу тем;

– бесперевводно понимать оригинальную современную общественно-политическую литературу, литературно-художественную и общенаучные тексты по лингвистике и педагогике /методике/;

– владеть умением выразительного чтения;

– уметь правильно в графико-орфографическом, лексическом, грамматическом и стилистическом отношении письменно выражать свои мысли;

– уметь адаптировать для учащихся оригинальные тексты;

– уметь проводить лингвострановедческий анализ художественных, публицистических, общественно-политических текстов, в том числе, в методических целях;

– делать двусторонний перевод [Профессиограмма 1985: с. 19].

В начале XXI в. научные изыскания в области определения «портрета» учителя иностранного языка не прекращаются. В этот период времени вплоть до сегодняшнего дня написано немало работ, посвящённых проблеме подготовки будущих учителей иностранного языка, выявления сущности профессиональной компетентности учителя иностранного языка, её структуры и компонентов (В.И. Блинов, К.С. Махмурян, Е. И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Э.Б. Соловьева, Е.Г. Тарева, А.Н. Щукин, Н.В. Языкова и др.). Причём все изыскания последних лет проводятся в строгом соответствии компетентностному подходу, который стал нормативным в высшем профессиональном (в том числе педагогическом) только в 2010 г. с введением новых ФГОС. Явно опережая время, учёные уже давно ставили перед собой смелые задачи выявления тех компетентностных характеристик, которые необходимы современному учителю иностранного языка. Компетентный учитель должен обеспечить иноязычную подготовку компетентных выпускников начальной, основной и полной школы.

Работ, посвящённых описанию профессиональной компетентности учителя иностранного языка, немало (О.Е. Ломакина, В.И. Блинов, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова, Э.Б. Соловьева, А.В. Сычева, Ю.В. Ткачева, И.В. Трешина). Учёными исследована проблема формирования профессиональной компетентности учителя ИЯ не только в вузе (Е.И. Емельянова, Н.Б. Козлова, О.Е. Ломакина, Е.С. Семенова, Э.Б. Соловьева, А.В. Сычева, И.В. Трешина, Ю.В. Ткачева), а также в системе непрерывного педагогического образо-

вания (Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, К.С. Махмурян) и дополнительного педагогического образования (А.В. Овчинникова).

Проанализировав имеющиеся подходы, удалось выявить, во-первых, общие тенденции в исследовании рассматриваемого феномена, во-вторых, частные аспекты его интерпретации. Первым, обобщающим подходы, признаком профессиональной компетентности учителя ИЯ является её интегративный характер: она выступает как интегративное свойство (качество) личности / интегральная профессиональ-ноличностная характеристика, включающая совокупность взаимодействующих профессиональных / профессионально-педагогических компетенций. Примечательно, что в коллективных работах и монографиях такие авторы, как В.И. Блинов (2000), Е.Н. Соловова (2004), К.С. Махмурян (2005) выражают единство мнений в определении профессиональной компетентности учителя ИЯ как синтеза, неразрывного единства содержательного и структурного компонентов. Вторым признаком профессиональной компетентности, свойственным точке зрения большинства исследований (Н.Б. Козлова, А.В. Овчинникова, А.В. Сычева, Е.С. Семенова, Т.Б. Серебровская), следует признать направленность компетентности (её составляющих) на реализацию функций, которые должен выполнять учитель ИЯ как профессионал – гностической, проектировочной, конструктивной, коммуникативной, организаторской.

Третьим признаком профессиональной компетентности учителя ИЯ, который является научной универсалией для рассмотрения её компонентного состава, служит выделение в её структуре единых для всех авторов составляющих:

– *коммуникативная компетенция* (О.Е. Ломакина; В.И. Блинов, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова; И.В. Трешина) или *коммуникативная и профессионально-коммуникативная компетенция* (Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, К.С. Махмурян 2001). По мнению Э.Б. Соловьевой (2001), это – профессионально значимые *коммуникативные качества* и *иноязычные коммуникативные умения*, а в исследовании Н.Б. Козловой (2003) данный компонент представлен как *коммуникативная направленность личности*. А.В. Овчинникова (2009) упоминает коммуникативную компетенцию, как

один из составных компонентов профессионально-педагогической компетенции. Существует ряд работ, где авторы имплицитно указывают на коммуникативную компетенцию, выделяя в составе профессиональной компетентности *специальные* (лингвистические, социолингвистические, культурные, стратегические и дискурсивные) *знания, умения и навыки* (Е.И. Емельянова 2010), а в исследовании Ю.В. Ткачевой (2010) в составе специальных компетенций упоминается *межкультурная коммуникативная* компетенция;

– *дидактическая компетенция* (О.Е. Ломакина 1998), или *дидактические знания, умения, навыки* (Е.И. Емельянова 2010), или *психолого-педагогическая компетенция* (В.И. Блинов, К. С. Махмурян, Е. Н. Соловова 2000, Е.Н. Соловова 2004, К.С. Махмурян 2005, И.В. Трешина 2005), или *общепедагогическая профессиональная компетенция* (Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, К.С. Махмурян 2001, А.В. Сычева 2004, А.В. Овчинникова 2009). Примечательно, что собственно психолого-педагогическая компетенция включается Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, К.С. Махмурян (2001), А.В. Сычевой (2004) в состав общепедагогической профессиональной компетенции. Ю.В. Ткачева (2010) отдельно выделяет педагогический и психологический компоненты, вошедшие в состав в базовых компетенций учителя;

– *методическая компетенция* (В.И. Блинов, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова 2000, Е.Н. Соловова 2004, К.С. Махмурян 2005, И.В. Трешина 2005, А.В. Овчинникова 2009). У Ю.В. Ткачевой (2010) методическая компетенция входит в состав лингводидактической компетенции, которая составляет одну из специальных компетенций учителя. В исследованиях Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, К.С. Махмурян (2001), а также А.В. Сычевой (2004) методическая компетенция является составной частью общепедагогической профессиональной компетенции. Ряд учёных упоминают в компонентном составе профессиональной компетентности учителя ИЯ *методические основы обучения, воспитания, развития*, вошедшие в состав дидактических знаний, умений, навыков (Е.И. Емельянова 2010), *информированность о содержании профессиональной деятельности*, *владение технологией* этой деятельности (Е.С. Семенова 2007).

Помимо тех компонентов компетентности, которые имеют абсолютный знаменатель по включению в её структуру, необходимо также отметить те компоненты, которые упоминаются пусть не всеми, но большинством авторов. К ним следует отнести:

– *личностные качества* (исследования О.Е.Ломакиной (1998), В.И. Блинова, К.С. Махмурян, Е.Н. Солововой (2000), Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, К.С. Махмурян (2001), Э.Б. Соловьевой (2001), Е.Н. Солововой (2004), К.С. Махмурян (2005), И.В. Трешиной (2005), Е.С. Семеновой (2007), А.В. Овчинниковой (2009)), что составляет 64,28 % от общего числа исследованных работ;

– *филологическая компетенция* является одним из значимых компонентов профессиональной компетентности учителя ИЯ. Об этом свидетельствует большое число её упоминаний (42,86%) в работах В.И. Блинова, К.С. Махмурян, Е.Н. Солововой (2000), Е.Н. Солововой, В.В. Сафоновой, К.С. Махмурян (2001), Е.Н. Солововой (2004), К.С. Махмурян (2005), И.В. Трешиной (2005), Ю.В. Ткачевой (2010);

– *социальная компетенция* выделяется в составе профессиональной компетентности учителя ИЯ в работах В.И. Блинова, К.С. Махмурян, Е.Н. Солововой (2000), Е.Н. Солововой (2004), К.С. Махмурян (2005), И.В. Трешиной (2005), Ю.В. Ткачевой (2010), при этом у Ю.В.Ткачевой это *социально-коммуникативная компетенция*, а К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова (2001) определяют её как *социально-психологическую*. Эта компетенция рассматривается у 42,86% авторов;

– *общекультурная компетенция* упоминается в исследованиях В.И. Блинова, К.С. Махмурян, Е.Н. Солововой (2000), Е.Н. Солововой (2004), К.С. Махмурян (2005), И.В. Трешиной (2005), Ю.В. Ткачевой (2010), что составляет 35,71%;

– *компенсаторная компетенция* встречается в работах В.И. Блинова, К.С. Махмурян, Е.Н. Солововой (2000), Е.Н. Солововой (2004), И.В. Трешиной (2005) – 21,42%;

– *педагогическое и языковое мышление* (В.И. Блинов, К.С. Махмурян, Е.Н. Соловова 2000, К.С. Махмурян 2005, И.В. Трешина 2005) – 21,42 %.

Наименьший процент упоминания имеют следующие компетенции:

– *информационная* (К.С. Махмурян 2005, Ю.В. Ткачева 2010) - 14,28 %,

– *управленческая* (К.С. Махмурян 2005, Ю.В. Ткачева 2010) – 14,28%,

– *лингводидактическая* (Ю.В. Ткачева 2010) – 7,14 %,

– *профессиональная* (Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, К.С. Махмурян 2001) – 7,14 %,

– *педагогическая* (Н.Б. Козлова 2003) – 7,14 %,

– *способность к творческому решению профессиональных задач* (Е.С. Семенова 2007) – 7,14 %.

При наличии безусловного сходства во взглядах нельзя не остановиться на выявленных в результате анализа отличиях. Первое отличие связано с расхождением мнений по поводу количества компетенций как компонентов профес-сиональной компетентности учителя ИЯ. Их количество варьируется от трёх до четырёх: когнитивный, мотивационный (или мотивационно-ценностный), деятельностный (или операционно-деятельностный), личностный, содержательный, а также аспект, предусматривающий наличие специальных умений, применительно к предмету «Иностранный язык».

Второе отличие заключается в том, что в трактовках некоторых авторов профессиональная компетентность учителя ИЯ – это только совокупность профессиональных знаний, умений, навыков (А. В. Овчинникова 2009, Е.И. Емельянова 2010), а не компетенций. Принимая точку зрения Е.Г. Таревой, согласимся, что это противоречит современным толкованиям данного феномена, предложенным в русле современных общепедагогических и психологических подходов к его интерпретации и нормативно зафиксированным в ряде документов [Тарева 2007].

Таким образом, на сегодня вопрос о компонентном составе профессиональной компетентности учителя / преподавателя ИЯ остаётся актуальным для рассмотрения. Наиболее изученными компонентами профессиональной компетентности учителя ИЯ предстают коммуникативная, дидактическая и методическая компетенции.

Как показало исследование, одно из важных мест в лингводидактической подготовке учителя ИЯ занимает *филологическая компетенция.* Введение в состав профес-

сиональной компетентности учителя иностранного языка данной компетенции является правомерным потому, что она «объединяет культуру чтения на родном и иностранном/иностранных языках и культуру эстетического восприятия действительности» [Пореченкова 2009: с. 8], а профессиональная деятельность учителя иностранного языка, как известно, связана с интерпретацией текстов, требует от учителя знаний из разных гуманитарных дисциплин. Следовательно, рассмотрение филологической компетенции в составе профессиональной компетентности учителя иностранного языка – бакалавра является насущной проблемой, требующей своего скорейшего решения.

*Макеева С.Н.*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КОНСТРУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ

Антропологическая парадигма образования и введение новых ФГОС ставят перед педагогическими вузами сложные задачи подготовки учителя иностранного языка, способного компетентно и творчески решать профессиональные проблемы в школе. Это предполагает, с одной стороны, сохранение накопленных традиций профессиональной подготовки учителя ИЯ, с другой стороны – использование имеющихся новых возможностей и ресурсов. Данное положение предполагает, в частности, что проверенные экспериментально и в практической деятельности принципы профессиональной подготовки получают новое развитие. Данный тезис можно продемонстрировать на примере реализации принципа конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами, являющегося одним из принципов системы формирования методической компетенции будущего учителя ИЯ [Языкова 1994].

Следует отметить, что мы рассматриваем значительный дидактический потенциал практических занятий по языку как резерв, позволяющий формировать методическую компе-

тенцию учителя ИЯ [Макеева 2012], а опосредованную методическую подготовку в рамках этих занятий как подсистему в системе формирования методической компетенции будущего учителя ИЯ. Понимая под методической компетенцией, интегративное свойство личности учителя ИЯ, определяющее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения ИЯ, связанных с формированием иноязычной коммуникативной компетенции, образованием, воспитанием и развитием учащихся, мы выделяем в составе данной компетенции мотивационно-ценностный (мотивы, отношения, ценности), когнитивный (знания) и операционно-деятельностный (умения) компоненты [Языкова, Макеева 2012].

Принцип конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами находится под пристальным вниманием исследователей (В.Я. Ляудис 2000; И.А. Зимняя 2010; В.П. Панюшкин 1980; Н.В. Языкова 1994; О.Н. Князева 2011; Б.Э. Утанов 1993 и др.), которые установили его положительное влияние как на учебную деятельность студентов (рост объёма усваиваемого материала и глубина его понимания, рост мотивации и познавательной активности, изменение характера взаимоотношений и др.), так и косвенно на рост профессионализма преподавателя. Было доказано, что «зарождение мотивационно-личностного ядра какой-либо деятельности у ученика происходит в условиях диалога «учитель-ученик» не во внешне-объективированной («механической») форме типа удар одного бильярдного шара по другому, а по типу своеобразного психологического («духовного») резонанса, <…> стихийного «отклика» (как «отклик» одного струнного инструмента на другой - с такой же высотой тона) [Панюшкин 1980: с.19–20].

В основе принципа конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами лежит совместная учебная деятельность, т.е. «акты обмена действиями, операциями, а также вербальными и невербальными сигналами этих действий и операций между преподавателем и учениками и между самими учащимися в процессе формирования осваиваемой деятельности. Эти акты связаны как с содержанием так или иначе структурированной деятельности, так и с процедурами взаимодействия между участниками обучения» [Ляудис 2000:

с. 50]. Базисом совместной деятельности являются её ценностные основания, которые формируют единое смысловое поле совместного учения.

Как отмечает Н.В.Языкова [1994: с. 54], принцип конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами для формирования методической компетенции будущего учителя ИЯ предполагает, что:

1) процесс формирования методической компетенции организуется как процесс совместного решения творческих методических задач,

2) преподаватель управляет не только предметно-содержательной, но и эмоционально-ценностной стороной деятельности, что обеспечивается общением с преподавателем как носителем смыслов профессиональной деятельности,

3) последовательно снижается управляющая роль преподавателя и нарастает познавательная активность студентов, формируется саморегуляция их учебной деятельности.

В условиях практического занятия по языку особую значимость получает эмоционально-ценностная сторона сотрудничества преподавателя со студентами, так как в условиях малой группы создаются условия для тесного общения: группы с небольшим количеством обучающихся, тесный контакт преподавателя и студента. При этом преподаватель создаёт «эмоционально-интеллектуальное поле напряжения» [Никитина 2000], в котором студенты обретают личностные смыслы и ценности, освоение деятельности происходит в условиях эмоционального сопереживания сомышления, а учебный процесс превращается в творческое диалогическое общение, протекает на личностном уровне и обеспечивает становление мотива деятельности. Поэтому у студентов появляются мотивы учения, ориентированные на занятие педагогической деятельностью, что является главным показателем педагогической направленности их личностей.

Снижение управляющей роли преподавателя прослеживается в последовательности таких форм совместной деятельности [Ляудис 2000], как: ведение в деятельность – разделённые между преподавателем и студентом действия – имитируемые действия – поддержание действия – саморегулируемые действия – самопобуждаемые действия – самоорганизуемые действия – партнёрство. Переход к последним трём

формам совместной деятельности осуществляется преимущественно на втором этапе опосредованной методической подготовки, когда использование дидактического потенциала практических занятий по языку сопровождается теоретической методической подготовкой в ходе курса «Методика обучения ИЯ».

Таким образом, отмечая весомый вклад опосредованной методической подготовки в ходе практических занятий по языку в формирование всех составляющих методической компетенции учителя ИЯ, мы усматриваем особую значимость данного принципа для формирования мотивационно-ценностного компонента методической компетенции. Данный фактор влечёт за собой необходимость максимального расширения способов сотрудничества преподавателя со студентами для совместного решения методических задач, так как практическое занятие по ИЯ прежде всего ориентировано на развитие у студентов иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций. Такие возможности сотрудничества, на наш взгляд, обеспечивает использование ресурсов информационно-коммуникационных технологий, позволяющих «вывести» некоторую часть общения преподавателя со студентами за рамки практического занятия, сохранив при этом их продуктивность.

Следует отметить, что многочисленные исследования ресурсов современных информационно-коммуникационных технологий [Сысоев, Евстигнеев 2010; Зубов, Зубова 2009; Азимов 2012; Раицкая 2007] выявили их дидактические свойства. Так, П.В.Сысоев [2012] отмечает их многоязычие и поликультурность, многоуровневость, разнообразие функциональных типов, мультимедийность, гипертекстовую структуру документов, возможность создания личной зоны пользователя на различных социальных сервисах Веб 2.0 (блог, вики, подкасты) и в социальных сетях (vkontakte.ru; facebook.com и др.), а также организацию синхронного (чат, голосовая и видеосвязь) и асинхронного (электронная почта, веб-форум, блог) общения, возможность автоматизации процессов информационно-методического обеспечения и организации управления учебной и контроля за деятельностью обучающихся. Следует отметить исключительную значимость следующих дидактиче-

ских свойств: возможность выстраивания учащимися индивидуальной образовательной траектории, соответствующей его способностям, мотивам, интересам и потребностям, что позволяет реализовать личностно-ориентированный подход к обучению; реализация педагогической технологии обучения студентов в сотрудничестве на основе блог-, вики- технологий и подкастов; развитие умений самостоятельной учебной деятельности учащихся.

Однако появление всё новых ресурсов, открывает ранее не описанные дидактические возможности Интернет-технологий. Наш опыт показывает, что для реализации принципа конструктивного сотрудничества преподавателя со студентами наиболее адекватным является ресурс «Документы Google, или Google Docs», внедрённый Google с 2010 года (для русского языка с 2011 года) (http://ru.wikipedia.org/wiki/Google_Docs). Это бесплатный онлайн-офис, включающий в себя текстовый, табличный процессор и сервис для создания презентаций, а также Интернет-сервис облачного хранения файлов. Данная программа работает в рамках веб-браузера без инсталляции на компьютер пользователя. Документы и таблицы, создаваемые пользователем, сохраняются на специальном сервере Google или могут быть экспортированы в файл. Это одно из ключевых преимуществ программы, так как доступ к введённым данным может осуществляться с любого компьютера, подключённого к Интернету (при этом доступ защищён паролем).

Отметим следующие преимущества использования данного ресурса для формирования методической компетенции учителя ИЯ на практических занятиях по языку (прежде всего для формирования и развития конструктивно-технологической субкомпетенции):

– работа в условиях асинхронной и, главное, синхронной связи с преподавателем, что позволяет мгновенно скорректировать имеющиеся недочёты, устранить непонимание и недопонимание,

– создание как индивидуального, так и группового продукта в сотрудничестве с преподавателем,

– функциональность, схожая с интерфейсом большинства программ Microsoft Office,

– реализация личностно-ориентированного подхода к обучению,

– значительное увеличение объёма решаемых совместно с преподавателем задач,

– увеличение времени непосредственного взаимодействия преподавателя со студентами на практическом занятии за счёт вынесения за пределы аудитории выполнение некоторых алгоритмизируемых действий.

Таким образом, используя данный ресурс, студент получает возможность совместного с преподавателем решения творческих методических задач, постепенно расширяет долю своего вклада в конечный продукт и тем самым приобщается к опыту профессиональной деятельности учителя ИЯ. Наблюдение за деятельностью студентов, беседы с ними демонстрируют их устойчивый интерес и эффективность данного способа конструктивного взаимодействия преподавателя со студентами.

*Никонова Н.К.*

## КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ ИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Учитель ИЯ как предметник, характеризуясь всеми чертами, присущими любой другой учебной дисциплине в условиях школы, определяется ещё одной особенностью – умением быть одновременно и партнером, и учителем, направляющим речевое общение и исправляющим его недочёты. Это – сложное педагогическое умение: речь идёт о способности организовать своё речевое поведение адекватно задачам общения, которое принято называть коммуникативной компетенцией. В современной лингвистике в последнее время укрепилась модель овладения ИЯ в процессе обучения как модель вторичной языковой личности: личность, обладающая совокупностью способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур [Гальскова 2000: с. 48].

Категория «вторичная языковая личность» имеет для методики обучения ИЯ важное значение. Развитие у обучаемых черт вторичной языковой личности, предопределяющих способность к участию в межкультурном общении, пониманию различий в системе ценностей «другой» культуры зависит от учителя ИЯ. Учитель организует общение на уроке, вовлекает учащихся в общение, моделирует процесс овладения ИЯ как творческий процесс. Важно учитывать и тот факт, что учитель ИЯ является, как правило, единственным носителем изучаемого языка, ведёт уроки, в основном, в русскоязычной среде, использует в обучении учебники, где формулировки заданий и всяких указаний категоричны и стереотипны. В УМК последних лет, несмотря на изменения в лучшую сторону, изобилуют формулировки заданий типа: «Прослушай и повтори», «Заполни», «Выбери», «Ответь на вопросы», которые много раз повторяются (от 7 до 8 раз) в пределах одного урока или модуля.

В результате учащиеся выступают не как соучастники по учебной деятельности, а как субъекты, которым не следует знать цели своих действий и осознать их целесообразность. В некоторых исследованиях такие действия называют «принудительными обучающими процедурами», с чем трудно не согласиться.

Между тем такая формулировка заданий приводит к потере мотивации при изучении ИЯ. Стереотипность заданий также ведёт к поверхностному и отрицательному восприятию содержания заданий, а категоричность – к нежеланию их выполнять. И здесь исключительно важной является роль учителя ИЯ, его коммуникативное поведение на уроке, которое можно в определённой степени даже назвать инструментом обучения.

Это значит, что речь учителя должна быть аутентичной, нормативной и выразительной. В зависимости от этапа обучения она должна «расширяться» в плане языковой сложности. Другими словами, учитель ИЯ должен владеть определённым «репертуаром» выражений, речевым материалом, который может помочь ему в тех или иных ситуациях общения, облегчающих взаимопонимание между ним и учащимися.

С этой целью нами был разработан тренинг обучающего речевого общения [Никонова 2006; 2011], где с использова-

нием модульной формы обучения моделируются ситуации речевого общения, максимально приближенные к реальности, и студенты – будущие учителя ИЯ овладевают навыками речевого общения в реалиях современного урока иностранного языка.

*Фроликова Е.Ю.*

## КАЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИИ

Рассмотрение методологии исследования необходимо начинать с определения парадигмы, в рамках которой данное исследование будет проводиться. Как известно парадигма – это «некоторая система научных знаний и образцов деятельности, принятых научным сообществом и определяющих целевую направленность научных исследований» [Гальскова 2011: с. 6]. Сегодня в образовании господствующее место занимает антропоцентрическая парадигма, при которой центром образовательного процесса является обучающийся со всеми его субъектными характеристиками. В связи с переходом на данную парадигму произошли перемены в концептуальных основах методики как науки. В настоящее время системно-деятельностный, компетентностный, межкультурный, когнитивно-коммуникативный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный подходы составляют концептуальную базу современного исследования по теории и методике обучения иностранным языкам. Образовательный процесс получает нацеленность не просто на «присвоение» учащимися совокупности знаний, навыков и умений, а *на изменение мотивов* и *отношений* обучающегося [Гальскова 2011]. В связи с этими изменениями целью современного образования становится формирование компетенций, в центре которых лежит готовность и способность обучающегося осуществлять определённую деятельность, которая базируется на знаниях, навыках, умениях и его отношениях к ней (деятельности). При этом отличительной чертой антропоцентрической парадигмы явля-

ется доминирование последнего компонента (отношений) над всеми остальными (знаниями, навыками и умениями). Кроме смены основных концепций смена образовательной парадигмы также влечёт за собой, исходя из системно-структурного подхода, разработанного И.Л. Бим, и смену методологического аппарата, в частности номенклатуры методов исследования.

В отечественной науке широко используются количественные (статистические) методы исследования, с помощью которых можно оценить прирост знаний и сдвиги в сфере навыков обучающихся. Однако с их помощью невозможно выявить отношения обучающихся к деятельности. Антропоцентрическая парадигма предполагает расширение сферы использования *качественных методов исследования*, направленных на констатацию изменений, происходящих как в плане *умений*, так и *отношений, личностных качеств, мотивов, ценностей обучающихся*. Применение качественных методов исследования получило широкое распространение за рубежом, а также начинает привлекать интерес отечественных исследователей, о чём свидетельствует ряд научных публикаций [Сорокина 2011; Цуканова 2011; Дёмин 1999 и др.].

В отличие от количественных методов исследования, которые отвечают на вопросы «Как часто?» и «Сколько?», качественные методы исследования дают ответ на вопросы: «Что?», «Как?» и «Почему?», позволяя тем самым проникнуть вглубь исследуемых проблем (*in-depth research*) и получить достоверные данные, которые дают исчерпывающее разъяснение изучаемым вопросам. Подобная глубина качественного исследования (*qualitative research*) достигается также и совместной работой исследователя и испытуемых, во время которой исследователь получает данные «из первых уст», что способствует истинному пониманию проблемы [Baruch 1981; Cormack 1991; Charoenruk 2007; Duffy 1986].

Кроме того использование качественных методов исследования даёт возможность реализовать индивидуальный подход к обучающимся, так как они (методы) трактуют результаты эксперимента не с точки зрения исследователя, а с точки зрения субъекта исследования (*from the perspective of the subject, not the researcher*) [Duffy 1987]. В то время как статистические методы дают исследователю усреднённые показатели, вследствие чего работа с конкретной личностью учащего-

ся, его индивидуальностью и контекстом учебной деятельности находится вне поля зрения исследователя [Сорокина 2011].

В то же время качественные методы исследования не лишены недостатков, главным из которых признана невозможность их применения к большому количеству испытуемых. В этом плане безусловным преимуществом количественных методов является их надежность, которая достигается охватом большего количества респондентов, что обеспечивает объективность полученных результатов. Но как отмечают учёные, *валидность* качественных методов выше количественных. Это обусловлено тем, что при применении количественных методов исследование находится под жёстким контролем, что может привести к искусственности ситуации, в то время как качественные методы исследуют происходящие сдвиги в деятельностном и мотивационно-ценностном аспектах в привычных для студентов условиях [Charoenruk 2007].

К *качественным методам исследования о*тносятся: исследование явления (phenomenology), метод кейсов (case study), обоснованная теория (grounded theory), этнография (ethnography), качественный анализ дискурса (discourse analysis), полуструктурированные и неструктурированные интервью (semi-structured and unstructured interviews), работа с фокус-группами (focus groups) и включённое наблюдение (observation) [Hancock 1998; Flick 2007].

Гипотеза проводимого нами исследования состоит в том, что обучение монологической речи с опорой на рефлексию способствует как развитию речевых умений (самостоятельно продуцировать дискурсы), так и развитию рефлексии, которая должна впоследствии стать неотъемлемым свойством личности. Исходя из творческого характера рефлексивных процессов, можно прийти к выводу о том, что саму динамику развития рефлексии вряд ли возможно исследовать и оценить с помощью количественных методов. Кроме того, сам процесс порождения разных типов дискурса (описательного, повествовательного, аргументативного) со свойственными каждому из них лингвистическими особенностями (начиная от структуры и заканчивая коннекторами) требует применения не только статистических, но и качественных методов исследования

(анкетирование, анализ дискурса, интервью, работа с фокус-группами, включённое наблюдение).

На примере технологии обучения описательному дискурсу рассмотрим используемые методы исследования. С целью определения уровня владения рефлексией было проведено анкетирование, которое показало, что у одних студентов имеются представления о рефлексивных процессах, а у других подобные представления отсутствуют. В связи с этим мы обратились к методам беседы и исследования явления. Метод беседы способствовал формированию (а в ряде случаев и совершенствованию) знаний о рефлексии и её значимости, а метод исследования явления был нацелен на интериоризацию полученных знаний.

Под *исследованием явления* Б. Хэнкок понимает способ описания чего-либо, что существует как часть окружающего нас мира (события, ситуации, опыта, концепции) [Hancock 1998: p. 4]. При этом автор отмечает, что исследование явления начинается, когда человек признаёт, что существует пробел в его понимании чего-либо, который необходимо восполнить. Применительно к нашему опытному обучению метод исследования явления заключается в следующем. Студент может знать, что такое рефлексия (имеет об этом представление), но не знает, как и когда использовать рефлексию, как начать рефлексировать, что испытывает человек, когда он рефлексирует и т.д. В процессе изучения рефлексивных процессов, их осмысления и практического применения, студент получает информацию, овладевает умениями рефлексии, формирует своё собственное отношение к ней, которое затем описывает в интервью в конце опытного обучения.

Параллельно с методом исследования рефлексии нами использовался *метод кейсов* (от англ. *case study*), который понимается нами как «метод исследования, направленный на изучение конкретной ситуации, частного случая, существующего в реальной действительности» [Сорокина 2011: 7]. Учёные едины в том, что количество объектов исследования этого метода может быть крайне лимитированным (один или два), но при применении метода кейсов учёный получает богатую и подробную информацию об объекте исследования (*it offers a richness and depth of information*), которой обычно не хватает при использовании других методов [Hancock 1998: p. 6–7].

В нашем исследовании субъектами метода кейсов выступают три студента, которые различаются по уровню владения монологической речью: у одного студента этот уровень высокий, у второго – средний, а у третьего студента – низкий. На протяжении двух месяцев работы над описательным дискурсом с опорой на рефлексию мы прослеживаем, как изменяются рефлексивные и речевые умения данных студентов. Мы полагаем, что подобный отбор испытуемых оправдан тем, что результаты исследования дадут нам возможность понять закономерности развития монологической речи с опорой на рефлексию у студентов с высоким, средним и низким уровнем развития речевых умений.

В процессе применения метода кейсов нами были применены методы сбора качественных данных, суть которых раскрыта ниже.

*Работа с фокус-группами* представляет собой интервью, только проведённое не с одним респондентом, а с группой. Основное условие для применения данного метода сбора информации – обеспечение бо́льшего понимания и лучшего анализа вопроса в групповом взаимодействии, чем в индивидуальном [Hancock 1998: 10]. В нашем исследовании работа с фокус-группой проводилась в форме ретроспективного анализа обучающимися монологических высказываний (дискурсов-образцов и дискурсов одногруппников). Работа с фокус-группой предшествовала интервью, так как в процессе совместного ответа на вопросы и совместной дискуссии студенты глубже понимали суть рефлексии, переставали чувствовать смущение, опасения (которые неизбежно возникали из-за новизны деятельности), кроме того они проговаривали в громкой речи те шаги, которые при последующей индивидуальной работе им предстояло осуществлять самостоятельно, тем самым доводя навык до автоматизма.

*Неструктурированное (свободное)* как и *полуструктурированное интервью*, состоят из открытых (*open-ended*) вопросов, с тем отличием, что во время проведения неструктурированных интервью исследователь обычно знает лишь, как его начнёт, а после первого вопроса его тактика полностью зависит от ответов респондента. При этом целью исследователя является детальное обсуждение минимального количества

вопросов (часто одного). В полуструктурированных интервью исследователь контролирует ход беседы и может задавать наводящие вопросы респонденту, что позволяет собеседникам обсудить в деталях несколько интересующих исследователя вопросов [Hankock 1998: p. 10].

Так, в нашем исследовании в рамках применения метода кейсов мы проводили полуструктурированные интервью, что способствовало пониманию студентами роли рефлексии в процессе порождения монологического высказывания. Примерные вопросы полуструктурированного интервью: *Полезна ли вам рефлексия, чтобы понимать и оценивать качество своего устного высказывания / чтобы получать представление о том, как вам улучшить качество своего высказывания / чтобы помочь вам определить и систематизировать ошибки в своей речи / чтобы понять свои сильные и слабые стороны в говорении на английском языке / чтобы планировать свою индивидуальную работу над развитием умений говорения? Как часто вы рефлексируете в процессе речи (после говорения, перед говорением?* В завершении опытного обучения нами были проведены свободные (неструктурированные) интервью со студентами, которые являлись субъектами метода кейсов. Неструктурированное интервью мы начинали с вопроса: *Я хотела бы услышать ваше мнение по поводу роли рефлексии в процессе порождения монологического высказывания.*

*Включённое наблюдение* позволяет исследователю судить о соответствии ответов респондентов на интервью с их реальным поведением, тем самым внося объективность в исследование [Hancock 1998: p. 12]. В нашем случае мы проводили наблюдение за тем, как студенты рефлексируют, и за тем, как они учитывают выводы, полученные в результате рефлексии, в процессе монологических высказываний, соотнося результаты наблюдения с данными, полученными в результате интервью.

Наряду с включённым наблюдением нами также применялся *метод качественного анализа дискурса* (с точки зрения рефлексивных процессов), в котором изучению подвергались транскрипты монологических высказываний студентов. В результате анализа дискурса исследователь делал выводы, затем сравнивал их с выводами, к которым приходил студент (автор дискурса), тем самым изучая как динамику развития

рефлексивных действий в процессе опытного обучения, так и имеющиеся недостатки с тем, чтобы целенаправленно управлять процессом формирования рефлексии.

Параллельно с качественными методами исследования использовались и количественные методы, в частности: анализ дискурса с точки зрения используемых лингвистических средств (коннекторы, структуры построения и др.), анкетирование, опрос, статистический анализ данных.

Обработка первых результатов экспериментального обучения описательному дискурсу подтвердила нашу гипотезу об эффективности комплексного использования количественных и качественных методов при ведущей роли качественных методов при исследовании рефлексии. Это позволило многосторонне исследовать варьируемый элемент разработанной технологии, в нашем случае процесс формирования рефлексии и её влияние на овладение устным описательным дискурсом.

# ЧАСТЬ IV.
# УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

*Абраменкова Н.В.*

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ POWER POINT В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Проектная деятельность – это педагогическая технология, которая не заменяет традиционную систему обучения, а органично дополняет и расширяет её. Для выполнения каждого нового проекта необходимо решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения учащиеся учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности. Идеальным считается тот проект, для исполнения которого необходимы различные знания, позволяющие разрешить целый комплекс проблем.

Проектная деятельность в виде презентации позволяет расширить цели и задачи занятий, изменить их форму. Занятия-проекты дают возможность снять перегрузки. Интересная работа, какой является проектная деятельность, не вызывает напряжения и спада мыслительных процессов, значит, проекты можно считать здоровьесберегающими технологиями.

Одной из самых доступных компьютерных программ является Power point, с помощью которой можно создавать разнообразные мультимедиа – презентации для занятий на иностранном языке, вносить коррективы в последовательность изложения и автоматизацию учебного материала, насыщать занятия дополнительной информацией, наглядными материалами, иллюстрировать страноведческую тематику, до-

зировать учебную информацию в зависимости от уровня подготовленности учащихся, формировать заинтересованность и положительную мотивацию на изучение иностранного языка.

Рост компьютеризации даёт преподавателю возможность использовать на своих занятиях современные информационные технологии, что, с одной стороны, усиливает интерес учеников к изучению иностранных языков, с другой – облегчает работу учителю. Созданная электронная презентация может использоваться многократно в различных вариациях: порядок подачи материала, его дозирование для групп разного уровня и т.д. Слайд-презентация по теме позволяет чётче и интереснее изложить учебный материал, правильно представить и понять цель и ход работы, предупредить ошибки, организовать закрепление материала и его контроль.

Работа ученика в слайд-презентации формирует у него яркие и объёмные представления о стране изучаемого языка. Учебная деятельность строится таким образом, что учащийся овладевает не только знаниями по предмету, но и способами их приобретения. Именно этот вид активной и разнообразной деятельности служит повышению уровня познавательной мотивации, при этом ученик не может быть пассивным объектом воздействия, сам активно участвует в процессе обучения.

Сейчас существует большое количество мультимедийных учебников по иностранным языкам. Но в них не всегда можно найти то, что действительно нужно в конкретном случае и подходит данной группе и данному преподавателю. Тогда творчески работающий преподаватель начинает создавать и использовать свои собственные учебно-наглядные материалы.

Слайд-презентация, разработанная средствами Power Point, – это тематически и логически связанная последовательность информационных объектов, демонстрируемая на экране или мониторе. В ходе презентации используются различные информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеофрагменты. Презентация может происходить по-разному. Можно вывести на экран проблемные вопросы и постепенно приходить к их решению всей группой учеников или создать игровую ситуацию с использованием иллюстративного материала. После таких занятий изученный материал остаётся у учеников в памяти как яркий образ. Чаще всего в

своей практике мы проводим занятия комбинированного типа, где присутствует опрос домашнего задания и объяснение нового материала.

Приступая к созданию презентации необходимо определить: Какова цель, которую должна решить презентация? Через какие задачи будет достигнута цель? Достаточен ли уровень мотивации и умений обучающихся?

*Необходимо учитывать следующие условия презентации:*

1.Проецирование на экран, когда управление презентацией осуществляется преподавателем для ознакомительных занятий, фронтальной работы.

2. Управляемая учеником готовая презентация подходит для повторения или активизации материала, самостоятельного чтения с извлечением информации, поискового чтения с использованием справочных материалов, словарей, в ходе выполнения упражнений, самотестирования.

Уже несколько лет мы используем метод проектов на уроке французского языка. Структура заданий разная. Например, по теме «В деловую командировку» (En mission d'affaires) были предложены следующие задания:

1. Прочтите текст и найдите в словаре пронумерованные слова (Lisez ces textes et trouvez les mots numérotés dans le vocabulaire);

2. Ответьте на вопросы по тексту, приведённому на предыдущем слайде (Répondez aux questions sur le contenu de ce texte à la page suivante);

3.Прочтите тексты и выполните тесты к ним, приведённые на следующем слайде (Lisez ces textes et faites le test à la page suivante);

4. Проверьте правильность ваших ответов (Vérifiez vos réponses);

5. Переведите текст на русский язык (Traduisez ces textes en russe);

6. Посмотрите на карту и выполните задания (Regardez la carte et faites le devoir);

7. Опишите по-французски всё то, что предлагают туристам эти два отеля (Décrivez en français ce que ces deux hôtels proposent aux visiteurs).

В современных условиях можно использовать массу источников информации при подготовке проектов по французскому языку: различные электронные энциклопедии, словари, другую справочную литературу с иллюстративным материалом, мультимедиа учебники, программы-тестеры, сеть Интернет. Немаловажным условием использования на занятии средств Power Point является параллельное использование материалов учебника. Программа разработки презентаций Power Point позволяет подготовить материалы к занятию, комбинируя различные средства наглядности, максимально используя способности каждого ученика.

*Архипов В.И.*

## ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ СОСТАВЛЕНИЯ

Изменения в образовании конца XX-начала XXI века, его направленность на «свободное развитие человека», самостоятельность, творческую инициативу, конкурентоспособность и мобильность, обусловили смену образовательной парадигмы от «результата образования» как формирования ЗУНов к интегральному социально-личностно-поведенческому феномену «компетентостного» образования, которое «позволяет решать проблему использования теоретических знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций и возможности представления образовательных стандартов в системном виде, допускающим построение чётких измерителей по проверке успешности их усвоения», как отмечает А.Г. Штарина [2008: с. 6].

Новая парадигма требует пересмотра целей и содержания образования, изменения научно-теоретического подхода к обучению, что, в свою очередь, должно отразиться на его методической системе, технологии обучения, программно-методическом обеспечении. Основным компонентом учебного процесса, «главным средством обучения» и «системой реализации» целей обучения, как писала и доказывала И.Л. Бим[1974: с. 126, 127], является учебник. Проблеме учебника посвящены также работы целого ряда учёных – Д.Д. Зуева (1983),

М.Н. Вятютнева (1984), Н.И. Тупальского (1986), В.П. Беспалько (1988), А.Р. Арутюнова (1991), Р.К Миньяра-Белоручева (1990). Теория учебника рассматривается в отечественной методике как центральное звено управления учебным процессом и один из эффективных способов его оптимизации.

Особое место в решении задач современного образования занимает учебник иностранного языка поскольку «изучение иностранного языка – это важнейший фактор гуманизации образования, так как иностранный язык – как социолингвистическое явление – является медиумом гуманитарных знаний. Он включает в себя множество гуманитарных дисциплин и является аккумулятором достижений цивилизаций [Халилова 2005]. Отечественная педагогика располагает солидной теоретической базой школьного учебника иностранного языка, основные положения которой были сформулированы И.Л. Бим в 70-е годы XX века, что позволило чётко определить современные критерии его оценивания [Бим, Афанасьева, Радченко: http://rudocs.exdat.com/docs/index-9337]. Таким образом, мы достаточно хорошо представляем себе, каким должен быть современный учебник иностранного языка. Однако при этом проблема разработки школьного учебника иностранного языка, отвечающего современным требованиям иноязычного образования, остаётся по-прежнему актуальной и востребованной.

Мы считаем, что главной причиной этого является, отсутствие своего ноу-хау, разрыв между педагогической теорией и практикой её воплощения в конкретных учебниках. Это обусловлено рядом противоречий в вопросе создания современного школьного учебника иностранного языка. Прежде всего, новые цели обучения требуют изменения методики преподавания. От методической концепции авторов зависит содержание, последовательность, дозировка учебного материала, поскольку «методы в большей степени, чем требования и принципы, представляют теорию учебника, так как они одновременно определяют параметры учебных материалов и учебного процесса [Вятютнев 1981: с. 11]. Более того, учебник, как совершенно справедливо отмечает Р.П. Мильруд, говоря о «синергетике жанра» и активной интеграции знаний в области преподавания иностранных языков – это нечто большее, чем собрание методических приёмов и упражнений [Мильруд

2005: с. 12]. Нет никакой гарантии того, что заслуженный учёный, методист обязательно напишет удачный учебник. Необходима практика работы в средней общеобразовательной школе, чтобы иметь реальное, а не только теоретическое представление о возможностях, способностях и особенностях школьников определённого возраста. Иногда даже у одного и того же автора для одного уровня учебник получается, а для другого – нет.

Применяемая в преподавании иностранного языка методика, нацеленная на достижение «коммуникативной (предметной) компетенции», не вполне соответствует новым целям образования: «Целью образования становится индивидуальность субъекта обучения, в формирование личности которого вносит свой вклад иноязычное образование, а содержанием становится в этом случае иноязычная культура» [Григорьева, Трошкина 2007: http:/ smrgaki.ru/8/4/1_4/2.htm].

Деятельностный коммуникативно-когнитивный подход, призванный «обеспечить формирование коммуникативной компетенции школьников и стимулирующий творчество учителя» [Бим, Афанасьева, Радченко 1999: http://rudocs.exdat.com/docs/index-9337], остаётся пожеланием, нереализованным в современных школьных учебниках иностранного языка. Например, можно часто видеть, что грамматический материал подаётся в учебниках не блочно, а порционно, тем самым препятствуя отслеживанию причинно-следственных связей грамматических явлений и их осознанному усвоению. Использование многих заданий и упражнений методически не оправдано и малоэффективно. Не всегда учебники создают условия для «автономии и самостоятельной работы школьников» [Там же].

Современный учебник английского языка для средней общеобразовательной школы представляет собой причудливое сочетание методических подходов, приёмов и упражнений предыдущих отечественных учебников и каких-то элементов зарубежных учебников [Козлова: http://ria.ru/edu_ analysis/ 20100617/247203847.html]. В итоге, даже отобрав лучшее из разных учебников, авторы, тем не менее, не достигают статуса методической системы. Обилие вместо изобилия, «старый трафарет», как отмечал Е.И. Пассов [2004: с. 39]. Это особенно видно при сравнении отечественных учебников английского

языка для общеобразовательных школ с учебниками британских издательств. Разумеется, наша оценка является субъективной, впрочем, как и любой другой анализ оценки учебных материалов [Штарина 2008].

В качестве объективной оценки можно указать на тот факт, что многочисленные лингвистические школы, ставящие целью научить своих слушателей говорению на английском языке, применяют в процессе обучения в основном учебники зарубежных издательств. Исключением являются лишь разговорные методики И.М. Шехтера и Г.А. Китайгородской, Однако данные методики не исчерпываются одним только учебником, мало отличающимся от обычного разговорника. Именно рынок определил приоритеты и дал объективную оценку учебникам иностранного языка. Например, одна только грамматика Мерфи издана тиражом более 10 млн экземпляров, что указывает на её эффективность во всём мире.

Главный недостаток зарубежных УМК и пособий, на который указывают наши методисты, – то, что они не берут в расчёт социально-психологические, этнические и лингвистические особенности тех, кого они призваны обучать. И почему-то никто не задумывается, что контраргументом данного утверждения является новая онтология современного языкового образования – межкультурная парадигма, поскольку «речевое общение на иностранном языке предполагает восприятие не только буквальных, но и имплицитных смыслов» [Там же], невозможных для понимания без знания культуры его носителей.

Изгнание из школы зарубежных УМК и замена их более слабыми «своими» учебниками не решает проблемы, поскольку является просто самообманом. Поразительно, насколько эффективно налажена обратная связь у западных издательств учебной литературы. Проходит совсем немного времени и учебники переиздаются с учётом замечаний и предложений практикующих преподавателей, издаются новые, учитывающие последние изменения в развитии методической мысли. Появляются учебники, нацеленные на восприятие особенностей английского языка человеком именно с русским менталитетом (с его особым строем языка, способом выражения мыслей).

Можно перечислить большое количество препятствий на пути создания некачественных отечественных учебников иностранного языка. Но не хочется повторяться. Е.И. Пассов ещё в 2004 году в своей статье достаточно полно и объективно перечислил эти препятствия, и они не стали с тех пор менее актуальными [Пассов 2004: с. 40–44]. Хочется ещё раз напомнить его слова о том значении, которое имеет учебник: «Учебник – важнейший инструмент образования людей. Он – стратегическое… (не хочется говорить «оружие») орудие в руках общества. От того, как общество с помощью этого орудия «образует» новое поколение, таким оно и станет в будущем» [Там же: с. 45].

*Дронов В.П., Копылова В.В.*

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЕГОДНЯ – ПЕРЕХОД К НОВЫМ ФОРМАМ

Говоря об учебно-методическом обеспечении современного образовательного процесса в российской школе, мы должны понимать, что живём во время исчезновения старой парадигмы образования, введения федеральных стандартов образования, повсеместной апробации новых финансовых условий функционирования системы образования. Но не менее важно также понимать, что сегодня завершается диалектический переход к новым формам обеспечения образовательного процесса. Мы переходим от привычных форматов – учебник и учебно-методический комплект – к новому формату: учебно-методическому комплексу.

Для понимания сути этих изменений, надо принять, что учебник как наиболее привычный для учителя инструмент обучения действительно меняет свою функцию в образовательном процессе, превращается из единственного инструмента передачи знаний ученику в навигатор учебного процесса. Современный учебно-методический комплекс (в центре которого, безусловно, учебник) — это очень большой набор составляющих его рабочих компонентов. Это и программы, и учебно-методические пособия, и различного рода электронные приложения, и Интернет-поддержка, и другие средства обучения. Для современного учителя  недостаточно только книги

для учителя, рабочей тетради и книги для чтения. На учебном рынке уже появились специализированные пособия, позволяющие отрабатывать важнейшие практические навыки: например, тетрадь-тренажер для тренировки метапредметных навыков.

Деятельностная парадигма, заявленная в новых стандартах, неразрывно связана с информацией. Умение грамотно работать с информацией и информационно-коммуникационная грамотность становятся важнейшим требованием подготовки учащихся.

Отличие учебно-методического комплекса от учебно-методического комплекта не только в количественном наполнении, но и в том, что учебник начинает выступать организационным ядром, путеводителем по всему образовательному пространству. Комплекс содержит отсылки и к учебно-методическим пособиям, входящим в его состав, и строится таким образом, чтобы использование разнообразных средств обучения было необходимым. В современном учебнике должны быть обязательные ссылки на Интернет-ресурсы, чтобы учащийся мог выходить в открытую образовательную среду.

Переход от учебно-методического комплекта к учебно-методическому комплексу реализуется по нескольким направлениям. Это изменения в содержании учебно-методического комплекса, изменения в методике, потому что сегодня осуществляется переход от классической методики преподавания предмета, по которой мы все когда-то учились, к реализации концепции педагогических технологий. И, наконец, это технологический переход, потому что для учителя становится жизненной необходимостью свободное обращение с компьютером, интерактивной доской, Интернет-ресурсами. Если учитель и ученик активно выходят в сеть, то фактически объём содержательных ресурсов не ограничен. Можно использовать ресурсы зарубежные, ресурсы из смежных отраслей знаний, фонды библиотек, музеев и так далее. Поэтому учебно-методический комплекс, в отличие от учебно-методического комплекта, – это открытая информационно-образовательная среда. Она информационно избыточна, и это не случайно: только имея большое количество разнообразных ресурсов, можно и эффективно осуществлять межпредметные связи, и

формировать метапредметные навыки, и, самое главное, – строить индивидуальные образовательные траектории.

Новые технологические возможности удивляют нас ежедневно. Учитель, не подкованный с точки зрения современных информационных технологий, уже в значительной мере анахронизм или в скором времени станет таковым. Выбирая УМК сегодня, учителю необходимо посмотреть, существует ли электронное приложение к учебнику (без этого современное обучение попросту невозможно), проанализировать, насколько широко представлен классический шлейф, насколько он современен и увязан с учебником. И конечно, существует ли сайт поддержки этого УМК. Именно сайт даёт дополнительные возможности информационного и методического сопровождения учителя и учебного процесса. На сайте учитель может получить методические рекомендации, найти ответы на наиболее злободневные вопросы, научиться вести собственный блог, читать блоги других учителей. Кроме того, издательство «Просвещение» проводит на сайтах своих УМК различные конкурсы, в том числе международные, позволяющие учителю и ученикам показать свои наработки, разработки тем различных уроков. С этого учебного года, авторы учебников ведут методические и филологические консультации для учителей. Работает на сайтах также рубрика «Гость номера», позволяющая познакомиться с известными методистами, авторами учебников, работниками издательства.

Что касается основных перспективных направлений развития учебного книгоиздания, то это создание электронных учебников. Эта работа ведётся, в том числе и по заданию Министерства образования и науки РФ. При разработке электронного учебника мы имеем дело с содержанием целостного учебно-методического комплекса, так как, кроме предметного содержания, такой электронный учебник обязательно содержит широкий шлейф дополнительных материалов и функциональных возможностей для обучения и оценки результатов.

*Жарова А.М.*

**ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ УМК В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Основной тенденцией современного образования является ориентация школы на переход от «образования как передачи ученику знаний» к продуктивному образованию, которое позволяет учащемуся овладевать обобщёнными способами действий с учебным материалом, позволяющими учащимся успешно решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи. При этом требования ФГОС должны иметь опорный характер и служить основой для последующего обучения [Планируемые результаты 2010: с. 6].

В свете модернизации образования особая роль отводится начальной школе, в рамках которой необходимо научить школьника учиться. Именно в начальной школе закладывается фундамент дальнейшего обучения, формируется учебная деятельность, и на её основе развивается соответствующая способность учения через всю жизнь.

Интегративной целью обучения иностранному языку в начальных классах в соответствии с новыми образовательными стандартами (2010), а также Примерной программой по иностранному языку (2011) является формирование элементарной коммуникативной компетенции, важной составляющей которой является *учебно-познавательная компетенция* (УПК). Данная компетенция, основываясь на индивидуальных особенностях личности младшего школьника, призвана обеспечить эффективность его учебной деятельности по овладению иноязычным общением.

Анализ современных учебно-методических комплексов (УМК) по английскому языку в начальной школе показал, что, в целом, они направлены на формирование учебно-познавательной компетенции, но при этом степень их нацеленности на формирование данной компетенции отличается по степени выраженности. Таблица 1 демонстрирует то, как отличаются в количественном отношении концепции авторов в области формирования УПК: принималось во внимание ко-

личество заданий (упражнений), нацеленных на становление и развитие учебных умений.

*Таблица 1.*

*Сводные данные о количестве упражнений в УМК по английскому языку, нацеленных на формирование учебных умений*

| УМК | *Всего упражнений, направленных на формирование учебных умений* | *учебных умений по отношению к общему количеству упражнений в УМК (%)* |
|---|---|---|
| В.П. Кузовлев и др. «Английский язык» для 2, 3, 4 классов | 38 | 3,3 |
| М.З. Биболетова и др. «Enjoy English» для 1, 2, 3, 4 классов | 175 | 8,3 |
| И.Н. Верещагина и др. «Английский язык» для 1, 2, 3, 4 классов | 639 | 41,6 |

В процессе исследования УМК удалось выявить, что в их содержании присутствуют упражнения, нацеленные на формирование трёх групп учебных умений:

а) специальные учебно-организационные умения (СУО),

б) общеучебные учебно-организационные умения (ОУО),

в) учебно-интеллектуальные умения (УИ).

Интересно показать в табличном формате то, как представлены учебные умения в учебнике И.Н. Верещагиной и др. (таблица 2).

*Таблица 2.*

*Сводные данные о количестве упражнений учебника И.Н. Верещагиной, нацеленных на формирование у младших школьников учебных умений*

| *Класс* | *Формируемые умения* | | *Кол-во упражнений* | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | *Формулировка* | *Тип* | *на формирование умения* | | *всего в учебнике* |
| 1 | • Организация группового взаимодействия | СУО | 75 | 78 | 255 |
| | • Развитие внимания и памяти | УИ | 3 | | |
| 2 | • Организация группового взаимодействия | СУО | 76 | 204 | 949 |
| | • Запоминание лексики | СУО | 55 | | |
| | • Развитие логического мышле-ния | УИ | 6 | | |
| | • Выделение главной мысли | ОУО | 5 | | |
| | • «Научись писать слова» | СУО | 48 | | |
| | • Развитие самооценки | ОУО | 14 | | |
| 3 | • Организация группового взаимодействия | СУО | 27 | 113 | 682 |
| | • Запоминание лексики | СУО | 23 | | |
| | • «Выучи слова» | СУО | 33 | | |
| | • Выделение главной мысли | ОУО | 12 | | |
| | • Развитие логического мышле-ния | УИ | 18 | | |
| 4 | • Организация группового взаимодействия | СУО | 54 | 239 | 839 |
| | • Научись произносить слова» | СУО | 41 | | |
| | • «Научись писать слова» | СУО | 41 | | |
| | • «Научись читать слова» | СУО | 41 | | |
| | • Запоминание лексики | СУО | 28 | | |
| | • Развитие логического мышления | УИ | 11 | | |
| | • Развитие памяти | УИ | 11 | | |
| | • Составление плана | ОУО | 3 | | |
| | • Выделение главной мысли | ОУО | 8 | | |
| | • Сравнение грамматических явлений в русском и английском языках | СУО | 1 | | |

Как можно видеть, данный УМК весьма продуктивно обеспечивает формирование учебных умений различного типа, количество заданий в нём репрезентативно.

Одновременно с констатацией факта направленности внимания авторов УМК на формирование общеучебных умений, следовало изучить вопрос о представленности в комплексе специальных учебных умений, необходимых младшему школьнику при овладении иностранным языком. В таблице 3 продемонстрировано то, какие из умений являются объектами формирования в проанализированных УМК по английскому языку

*Таблица 3.*

*Представленность специальных учебных умений в УМК по английскому языку*

| *№ пп* | *Наименование умения* | *УМК* | | |
|---|---|---|---|---|
| | | *Верещагина И.Н. и др.* | *Биболетова М.З.и др.* | *Кузовлев В.П.и др.* |
| 1. | Умение рационально организовывать запоминание иноязычного языкового материала | + | + | - |
| 2. | Умение видеть трудности при написании отдельных слов («орфографическая зоркость») | - | - | - |
| 3. | Умение рационального развития фонематического слуха | + | - | - |
| 4. | Умение вычленять смысл высказывания (при чтении и аудировании) через анализ грамматических, фонетических явлений | - | - | - |
| 5. | Умение самостоятельно активизировать языковой материал | + | + | - |
| 6. | Умение пользоваться двуязычным словарем учебника (в том числе транскрипцией), компьютерным словарем и экранным переводом отдельных слов | + | + | + |
| 7. | Умение вести словарь | - | - | - |
| 8. | Умение осуществлять самонаблюдение и самооценку языковых и речевых действий в доступных младшему школьнику пределах | + | + | + |
| 9. | Умение сравнивать языковые явления родного и иностранного языков на уровне отдельных звуков, букв, слов, словосочетаний, простых предложений | + | + | - |

| № пп | Наименование умения | УМК | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Верещагина И.Н. и др. | Биболетова М.З.и др. | Кузовлев В.П.и др. |
| 10. | Умение извлекать наибольшую пользу из практического занятия по овладению иностранным языком (продуктивного поведения) | - | - | - |
| 11. | Умение работать в парах, группах при осуществлении иноязычных действий | + | - | + |
| 12. | Умение рационально организовывать выполнение домашнего задания по иностранному языку | + | - | - |
| 13. | Умение выполнять упражнения, записанные на аудио- носители | + | - | - |
| 14. | Умение действовать по образцу при выполнении упражнений и составлении собственных иноязычных высказываний в пределах тематики начальной школы | + | + | + |
| 15. | Умение рациональной подготовки к сдаче устного экзамена по иностранному языку | - | - | - |

Из таблицы видно, что представленные УМК обладают разным потенциалом для развития специальных учебных умений у младших школьников. УМК И.Н. Верещагиной и др. способствует формированию 10 специальных учебных умений у младших школьников, УМК М.З. Биболетовой и др. направлено на становление 6 специальных учебных умений, УМК В.П. Кузовлева и др. развивает 4 специальных учебных умения у младших школьников.

Можно сделать вывод о том, что, к сожалению, в современных УМК нет нацеленности на систематическую и направленную работу учебных умений по формированию всей совокупности учебных умений, специальных для предмета «иностранный язык». Это противоречит характеру и особенностям учебной деятельности младших школьников и требованиям современных нормативных документов, регламентирующих процесс обучения ИЯ в младшей школе. Следовательно, современному учителю необходимо предусмотреть специально организованную работу по формированию УМК, а именно всех её компонентов, главным из которых является совокупность специальных учебных умений, обеспечивающих эффективность формирования элементарной коммуникатив-

ной компетенции как цели современного иноязычного образования в начальной школе.

*Каплина О.В.*

## ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ К УМК ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 10-11 КЛАССОВ И.Л. БИМ)

К средствам обучения иностранному языку относятся учебник, аудио-визуальные средства, а также новые, появившиеся в последнее десятилетие, мультимедийные средства. Остановимся подробнее на учебнике (в последнее время учебно-методическом комплекте) как одном из основных средств обучения. Теория учебника иностранного языка в нашей стране имеет свою историю. Уже в 20–40-х годах в печати появляются статьи, в которых формулируются основные требования к учебникам по иностранным языкам и обсуждаются некоторые спорные теоретические вопросы. Проблемы, связанные с теорией учебника иностранного языка, интересуют методистов и в настоящее время. Каким должно быть содержание, структура, методическое построение учебника, какова его роль в процессе обучения иностранным языкам? Так как учебник является самостоятельной единицей, ему должны быть присущи свои собственные характеристики, независимые от методических систем различных авторов.

Учебно-методические комплекты последнего поколения содержат в себе кроме учебника, рабочей тетради, книги для учителя и книгу для чтения, которая издается либо отдельно, либо выходит под одной обложкой с учебником. К ней также, как и к самому учебнику, предъявляются определённые требования. Книга для чтения должна быть составлена в полном соответствии с уровнем знаний, навыков и умений учащихся конкретного этапа обучения и построена на языковом материале учебника, к которому она относится. Основным аргументом в пользу книги для чтения является то, что чтение как практическое умение предполагает получение определённой информации, которая может относиться к самым разнообразным отраслям знаний. Большое количество разнообразных текстов позволяет удовлетворить индивидуальные запросы

школьников, увеличить мотивацию изучения иностранного языка.

Чтение обеспечивает познавательную функцию языка. Будучи мыслительной деятельностью, чтение способствует развитию образного и логического мышления учащихся. Существенную роль при этом играет не только содержание текстов, но и сам процесс чтения на иностранном языке, который создаёт предпосылки для работы мышления. Чтение на иностранном языке сопровождается целым рядом мыслительных операций – наблюдением, сравнением, анализом, синтезом. В процессе чтения развивается воображение и внимание учащихся, так как понимание текста связано с догадкой и требует концентрации произвольного внимания.

Обучение чтению является важнейшей составляющей вхождения ученика в иноязычную культуру, формирования у него лингвистических и лингвострановедческих знаний. На разных этапах обучения иностранному языку превалируют различные задачи и методы обучения чтению, различные виды чтения. Но чтение всегда связано с обучением письму и говорению, так как даёт основу для овладения лексикой и грамматикой иностранного языка, а также «пищу» для обсуждения, т.е. построения монологических и диалогических высказываний.

Коммуникативные задачи, которые приходится решать читающему, теснейшим образом связаны с предполагаемым дальнейшим использованием извлекаемой из текста информации, что, в свою очередь, и влечёт за собой невольную или осознаваемую установку на степень полноты и точности понимания читаемого. Во время работы над книгой для чтения мы руководствуемся не только общими дидактическими и методическими принципами, но и частными принципами, лежащими в основе обучения чтению. Они отражают, с одной стороны, специфику чтения как вида речевой деятельности, а с другой стороны – намеченные цели обучения. К их числу отнесём следующие.

– Обучение чтению – обучение речевой деятельности. Чтение представляет собой речевую деятельность, обеспечивающую решение определённых коммуникативных задач, поэтому обучение ему – это обучение учащихся решению определённых коммуникативных задач познавательного или прак-

тического характера. Речевая деятельность реализуется в виде отдельных актов коммуникации, причём завершением каждого из них является достижение определённого результата, который и представляет собой решение коммуникативной задачи. Чтение каждого текста должно быть организовано как отдельный речевой акт коммуникации, а поскольку целью чтения является понимание, то это означает, что чтение текста всегда должно быть направлено, в первую очередь, на понимание читаемого. Для этого содержание текста должно либо быть для учащихся новым (первое чтение текста), либо осмысливаться под каким-то новым углом зрения (повторное чтение текстов).

– Обучение чтению должно представлять собой познавательный процесс. Чтение всегда направлено на получение информации, поэтому его можно охарактеризовать как познавательную деятельность. Это во многом предопределяет ту большую образовательную и воспитательную роль, которую чтение играет в процессе обучения. Важное значение, в связи с этим, приобретает содержание текстов. По сути дела, оно решает, будут учащиеся относиться к чтению как к способу получения информации или как к одному из упражнений в овладении языковым материалом. Для того, чтобы чтение являлось познавательным процессом, все тексты должны представлять для учащихся определённый интерес, быть для них значимыми благодаря новизне содержащейся в них информации, иному освещению известных фактов, занимательности сюжета и т.д. Без соблюдения этого требования вряд ли можно рассчитывать на создание стойкой мотивации. Для более эффективной реализации познавательной ценности чтения необходимо, чтобы языковое оформление текстов обеспечивало нормальное протекание процесса чтения: они должны быть доступны и понятны учащимся. Нельзя, однако, строить всё обучение только на лёгких текстах, нужно использовать также тексты, представляющие определённые трудности, как по содержанию, так и по языковому оформлению, ибо только наличие трудностей, которые надо преодолеть, активизирует работу мышления.

– Обучение чтению на иностранном языке должно опираться на имеющийся у учащихся опыт чтения на родном языке. Наименее затруднённым, а поэтому наиболее благо-

приятным для переноса соответствующих приёмов зрелого чтения, является ознакомительное чтение; именно оно является превалирующим видом в книге для чтения.

Подбирая тексты для чтения, мы основывались на следующих требованиях к их содержанию. Прежде всего, это – аутентичные тексты, в основном отрывки из художественных и публицистических произведений. Тексты книги для чтения подобраны с учётом тематики учебника и соответствуют возрастным интересам учащихся, вводя их посредством чтения в круг проблем, актуальных для современного подростка, т.е. тексты соответствуют уровню интеллектуального развития школьников, их познавательным и эмоциональным запросам. Какие же проблемы затрагивает книга для чтения в старших классах? Это – жизнь в стране изучаемого языка, музыка, искусство, экология, новые технологии и технический прогресс толерантность по отношению к другим людям, дружба и любовь, будущая профессия. Отдельным блоком представлена антология немецкой литературы для учащихся, выбравших профильный курс.

Тексты снабжены страноведческим комментарием, небольшим словарём сложных, незнакомых слов с их переводом на русский язык или толкованием с помощью уже известной лексики и синонимии, так как при всей значимости для учащихся содержания текста, успех обучения чтению будет во многом зависеть от языкового оформления. Наряду с информационной насыщенностью и логико-смысловой структурой языковые особенности текста относятся к числу факторов предопределяющих адекватность процессуальной стороны чтения поставленной цели, обеспечивая условия для протекания того или иного вида чтения.

В книге для чтения представлены тексты различной сложности для обучения разным видам чтения, а также упражнения для контроля понимания прочитанного.

Можно утверждать, что перед читающим на иностранном языке наиболее часто возникают три задачи, обусловливающие соответствующий вид чтения.

1. Определить тему, круг вопросов, которые затрагиваются в том или ином тексте, для того, чтобы решить, представляет ли текст для читающего какой-либо интерес. Этот вид чтения связан с беглым просмотром материала, его можно

определить как *просмотровый***.** Сам по себе просмотр текста бывает разным – от чтения заголовка и подзаголовка до почти полного беглого прочтения всего текста. Считается достаточным 40-50 % понимания прочитанного. Для обучения просмотровому чтению необходимо подбирать ряд тематически связанных текстовых материалов и создавать ситуацию просмотров. Учебные задания должны быть ориентированы в логико-смысловой структуре текста, развивая умение извлекать материал в соответствии с конкретным заданием.

2. Ознакомиться с содержанием какого-либо текста – это чтение «для себя», без предварительной установки на обязательное, последующее использование извлеченной информации. Такой вид чтения представляет собой познавательное *(ознакомительное)* чтение, при котором предметом внимания является всё произведение без установки на получение определённой информации. Главная задача при этом понять основное содержание. Такой вид чтения требует умения различать главную и второстепенную информацию. Тексты для этого вида чтения – художественные произведения, газетные статьи, научно-популярная литература, которая не является предметом специального изучения. Для достижения целей ознакомительного чтения бывает достаточно понимания 75 % текста, если в остальные 25 % не входят ключевые положения текста. В этом виде чтения используются сравнительно длинные тексты, лёгкие в языковом отношении, содержащие не менее 25–30 % избыточной, второстепенной информации.

3. Понять максимально точно и полно содержащуюся в тексте информацию и осмыслить её критически – задача *изучающего* чтения. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого. В отличие от других видов чтения, изучающее чтение отличается большим количеством регрессий – повторным чтением отдельных отрывков текста. Анализом языковых форм, использованием словаря для перевода всех незнакомых слов. Выделение и неоднократное проговаривание наиболее важных тезисов с целью их запоминания помогают при последующем пересказе и обсуждении текста. Для этого вида чтения подбираются тексты, имеющие познавательную ценность, а также представляющие наибольший интерес в языковом отношении для данного этапа обучения.

При подборе и составлении упражнений для книги для чтения мы опирались на шесть умений, которые выделены исследователями в области методики и считаются необходимыми для всех видов чтения. Владение этими умениями рассматривается как основной признак грамотного чтеца. Исследователи называют их по-разному в зависимости от выбранных критериев. Остановимся на определениях, предложенных в [Теоретические основы методики 1981], где авторы предлагают именовать эти умения по основной операции, приводящей к определённому результату смысловой обработки воспринимаемого текста:

– умение что-то выделить в тексте (основную мысль; требуемую информацию; деталь, иллюстрирующую (подтверждающую, поясняющую) основную мысль; факты (детали), относящиеся к определённой теме (вопросу);

– умение обобщить изложенные факты (определить тему, основную мысль и т.д.);

– умение соотнести отдельные части текста (организовать изложенные факты (события) в логической, хронологической и иной последовательности; сгруппировать факты, установить связь между событиями (героями); найти начало и конец темы (смыслового куска и т.д.);

– умение вывести на основе фактов текста суждение (сделать вывод (обобщение); предсказать продолжение (возможное завершение и т.д.);

– умение оценивать изложенные факты (содержание в целом);

– умение интерпретировать (понять подтекст, имплицитное значение; идею и т.д.)

Первые три умения могут быть соотнесены с пониманием текста на уровне значения, а три других – на уровне смысла. Учащиеся практически владеют этими умениями на родном языке. При чтении на иностранном языке трудным для них является не столько понимание самой задачи и способа её решения, сколько реализации этого способа средствами другого языка. На преодоление этой трудности и направлена система упражнений в книге для чтения. Овладение умениями различных видов чтения осуществляется в ходе выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений.

*Предтекстовые з*адания предполагают актуализацию предшествующих знаний, выработку «стратегии понимания» текста, ликвидацию языковых трудностей понимания текста. Предлагается краткое введение в тему текста, «говорящий» заголовок, который поможет определить, о чём текст, вспомнить, что уже известно по этой теме. *В текстовых з*аданиях обучаемым даётся установка на вид чтения и необходимость решения определённых познавательно-коммуникативных задач в процессе чтения. Это – задания типа: определить основную мысль текста, найти доказательство какой-то мысли, дать оценку изложенному и т.д., которые принимают часто форму вопросов к конкретному содержанию текста, утверждения, иногда возможные ответы даются в форме теста с множественным выбором или формой: «верно»/»неверно». *Послетекстовые* задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля степени сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущем. Послетекстовые упражнения отличаются разнообразием. Они проверяют не только понимание основного содержания (сюжета), но и понимания характера героев, главных идей автора. Послетекстовые упражнения подводят учащихся к другим видам речевой деятельности – говорению и письму, обеспечивая тем самым переход от рецептивных к продуктивным умениям в иноязычной речи.

Книга для чтения, являясь составной частью учебника иностранного языка, выполняет ряд существенных задач:

1. Является дополнительным источником информации на иностранном языке, расширяет кругозор, знакомит со страной изучаемого языка и жизнью сверстников.

2. Несёт на себе задачи воспитания и формирования мировоззрения подрастающего поколения через опыт предыдущего на примерах художественных произведений.

3. Увеличивает объём практики чтения (Одним из главных критериев оценки учебника учителем является наличие большого числа текстов для чтения).

4. Помогает учителю реализовать принцип личностно-ориентированного подхода к учащимся через различные типы упражнений и заданий к текстам.

5. Развивает речемыслительную деятельность учащихся, учит анализу, синтезу, обобщению.

*Ковалевский Р.Л.*

**О КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЦЕНАРНОГО УЧЕБНИКА**

1. Учебники иностранного языка для вузов различного профиля, создаваемые по двум дидактическим моделям – лингвоцентрической и коммуникативно ориентированной, рассматриваются как инструмент / средство реализации задач обучения. В этой функции они являются источником информации о языковых структурах и их реализации в речи; предлагают набор тренировочных упражнений и некоторых заданий креативного характера и инструкции по их выполнению; приводят образцы вербального поведения в стандартных коммуникативных ситуациях; содержат некоторое количество профессионально ориентированной и страноведческой информации в текстах различных дискурсивных характеристик; в некоторых случаях определяют уровень формирования коммуникативных компетенций по различным видам речевой деятельности.

2. В педагогическом процессе взаимодействуют два субъекта деятельности – учащийся как субъект учения и учитель как обучающий субъект. Функция последнего – руководить познавательным процессом, служить дополнительным (к учебнику) источником информации, оказывать психологическое воздействие на учащегося в плане развития мотивации учения и формирования мировоззрения. Кроме этого использование многих учебников ставит обучающего в позицию основного коммуникативного партнёра учащегося не только в рамках чисто педагогического дискурса, но и относительно рассматриваемой в текстах тематики.

На продвинутом этапе обучения, когда иностранный язык из объекта изучения становится средством познания, учащийся должен быть включён в процесс коммуникативного взаимодействия в рамках решения социально значимых задач. При этом роль учебника меняется: из средства, используемого для усвоения языкового «строительного материала» коммуникации он должен предоставить студенту *коммуникативное пространство,* в котором он может быть активным

коммуникативным партнёром. Следовательно, должны быть созданы условия, чтобы учащийся, находясь в дидактическом пространстве, мог включиться в некоторое *коммуникативное пространство* и найти своё место в ряду других субъектов коммуникации, представленных в учебном материале.

3. Используемое здесь понятие «коммуникативное пространство» (далее – КП) соответствует в основном характеристикам, сформулированным Б.М. Гаспаровым [Гаспаров 1996]. Важнейшим элементом КП является наличие коммуникантов – адресанта и адресата, на активную и формирующую коммуникацию роль которых указывает Г.Г. Почепцов [Почепцов 2001: с. 295–296]. Т.А. Воронцова выделяет в КП три сферы – собственно речевую, аксиологическую и когнитивную [Воронцова 2009]. Следует, однако, учитывать то, что речевое (в более широком смысле коммуникативное) поведение является сопровождением и информационным обеспечением предметной деятельности людей в процессе их контактного или дистантного (в том числе и во времени) социального взаимодействия в процессе достижения определённых целей. В связи с этим коммуникативное пространство включает и ту сферу деятельности, которая организуется по определённым спонтанным или спланированным *сценариям* человеческого взаимодействия. При этом речевая сфера взаимодействия, ориентированного на решение профессиональных задач, может включать / включает использование всех видов речевой деятельности – от аудирования до письменной деловой коммуникации, в зависимости от микросценариев социального взаимодействия.

4. Даже тщательный отбор и систематизация учебного языкового, текстового (речевого) и тренировочного материала в учебниках, построенных по традиционным дидактическим моделям, не обеспечивает возможность создавать в процессе организации аудиторной и самостоятельной работы студентов ситуации, в достаточной мере имитирующие вербальное сопровождение некоторых аналогов реальных социально и профессионально обусловленных циклов деятельности. Кроме этого, включение студента в реальную коммуникативную, а не только тренировочную деятельность, оказывается затруднительным из-за отсутствия достаточного коммуникативного пространства, где бы учащийся нашёл свою роль собеседника,

оппонента, потребителя необходимой для деятельности информации и т.д., т.е. роль адресанта или адресата коммуникативного процесса.

Использование некоторых микросценариев (сцен), таких как, например, телефонный разговор, приём иностранной делегации, написание делового письма, работа над текстом договора и т.п., не включённых в сценарий достижения каких-либо отдалённых социально / профессионально значимых целей, не создаёт для учащегося эффекта соучастия в коммуникации в различных видах её проявления, затрудняет его включение в коммуникативный процесс.

5. Устранение этой трудности может в значительной степени достигаться за счёт создания и использования *учебников сценарного типа.* Учебник, построенный по сценарной модели, позволяет в условиях аудиторной и самостоятельной работы студентов расширить КП до рамок естественного коммуникативного сопровождения циклов предметной деятельности; поставить учащегося в ситуацию непосредственного участника коммуникации в рамках сценарной модели и, тем самым, активировать его познавательный потенциал; осознавать, какие виды и формы речевой деятельности и в каких дискурсивных условиях могут и должны реализоваться; усваивать образцы вербального поведения действующих лиц сценария; строить собственные отдельные микросценарии (сцены) в рамках какого-либо цикла деятельности; определять и усваивать необходимые языковые средства для коммуникативного сопровождения таких сцен; реализовать свои интенции, вытекающие из коммуникативных потребностей осуществления фрагмента деятельности.

6. Опыт автора (и его соавторов) в создании и использовании сценарных учебников немецкого языка [Ковалевский, Шамне 2001; Ковалевский, Майер, Новикова 2008; Ковалевский, Майер, Митягина 2009] подтверждает эффективность дидактической модели, положенной в их основу. Её важнейшие параметры:

- фабульное построение;
- ограниченное количество «действующих лиц», принадлежащих к разным лингвокультурам, социальным / профессиональным группам;

• представление достаточно сложного и длительного цикла деятельности, (например, создание совместного предприятия с иностранным партнёром), сопровождающегося различными видами устной и письменной коммуникации между действующими лицами в различных бытовых и деловых ситуациях;

• последовательное введение языкового материала, обусловленное коммуникативными потребностями, на каждом очередном «шаге» развития ситуации;

• различные виды коммуникативных контактов между персонажами (телефонные переговоры, бытовые беседы, деловые переговоры, знакомство с деловыми и информационными материалами, подготовка письменных сообщений различного вида и т.д.);

• поливариативность предлагаемых сценарным учебником профессионально и социально ориентированных ролей, в которых студент может выступать в условиях учебной коммуникации, что способствует формированию его вторичной языковой личности.

7. Сложности при создании сценарного учебника:

• необходимость создания сюжета, события которого происходят как в стране изучаемого, так и родного языка, что требует от авторов достаточно высокого уровня знаний реалий иноязычного социума и преодоления трудностей эквивалентной передачи реалий своей страны средствами иностранного языка;

• ориентированность сюжета на культурные, возрастные, социальные и профессиональные ценности, ориентиры и интересы целевой группы учащихся;

• вербализация коммуникативных ситуаций (особенно на начальном этапе) при минимуме языковых средств и неукоснительном следовании дидактическому принципу последовательности подачи материала;

• определение психологически обоснованного сочетания репродуктивных и продуктивных тренировочных и творческих упражнений и заданий;

• определение насыщенности учебника тренировочными упражнениями, что зависит от предполагаемого авторами уровня грамматической, лексической и стилистической

корректности речи, а это, в свою очередь, зависит от тех целевых групп, в которых может использоваться конкретный учебник;

- совмещение в одном учебнике задач развития навыков бытовой и профессиональной межкультурной коммуникации.

*Столярова И.Н.*

## РАЗРАБОТКА ТРЕБОВАНИЙ К УЧЕБНИКУ ДЕЛОВОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Учебники делового английского, несомненно, один из самых востребованных товаров на рынке образовательной литературы. В то же время следует отметить, что адресатом большей части имеющихся учебников являются, как правило, люди, работающие в сфере бизнеса, экономики, что обусловливает задачи, содержание, принципы организации учебников и реализуемую в них технологию обучения. Вместе с тем студенты языкового вуза также являются целевой аудиторией с точки зрения обучения деловому общению, поскольку формирование полноценной межкультурной коммуникативной компетенции [Кафтайлова 2009], несомненно, предполагает развитие способности участвовать в межкультурном иноязычном деловом общении. В связи с этим становится очевидной потребность в разработке проблемы учебника делового общения для языкового вуза на теоретическом и практическом уровне. Цель настоящей статьи – сформулировать основные требования к учебнику делового английского для языкового вуза.

Методологическую основу исследования составляет системно-структурный подход в методике обучения иностранным языкам, согласно которому учебник представляет собой элемент и материализованную микромодель всей системы обучения ИЯ в целом, отражающую все её компоненты: цели, содержание, принципы, методы и учебно-воспитательный процесс [Бим 1978].

Природа учебника как модели системы обучения обусловливает то, что в методике обучения иностранным языкам

трудно обнаружить проблему или закономерность, которая бы не имела прямого или косвенного отношения к созданию учебника [Вятютнев 1981]. Это является источником следующих двух проблем формулирования требований к учебнику. Во-первых, необходимо разграничить собственно требования к учебнику и требования к методической системе, продуктом и моделью которой он является. Во-вторых, необходимо определиться, что должно стать отправной точкой для формулирования требований: категории учебника как автономной микросистемы (содержание, внутренняя и внешняя структуры и т.д. [Бим 1981; Зуев 1983; Журавлев 1993]) или категории системы обучения иностранным языкам, воплощённые в учебнике (цели, содержание, принципы и т.д. [Бим 1978]).

Один из возможных путей решения этих проблем открывается, если, вслед за И.К. Журавлевым [1993], принять за основу формулирования требований функции учебника. Функции, которые рассматривают как формы и способы проявления активности системы, характеризуют роль учебника в реализации системы в целом и его отношение к другим ее элементам. Способность выполнять функции определяется качеством отражения системы обучения в категориях учебника, которое можно описать с помощью понятия требований.

Тенденции развития системы функций учебника, отмеченные многими учёными [Журавлев 1993; Товпинец 1992], характеризуются двумя взаимодополняющими процессами: с одной стороны, это функциональная «разгрузка» учебника, связанная с появлением многокомпонентных учебно-методических комплектов, а с другой – появление у учебника новых функций, обусловленных его ролью как ядерного компонента УМК. Предмет настоящей статьи составляют только требования непосредственно к учебнику как центру УМК, основному средству обучения, стратегической и тактической модели обучения.

При определении функций и формулировании требований к учебнику необходимым представляется учитывать ещё два положения, сформулированных И.К. Журавлевым. Первое заключается в том, что функции учебника представляют собой открытую, динамичную, подвижную систему, состояние которой изменяется в зависимости от многих факторов. Второе важное положение касается проблемы противоре-

чивости многих общепринятых требований к учебнику, решение которой И.К. Журавлев видит в придании требованиям статуса тенденций, а не обязательных норм [1993].

Отбор функций учебника делового английского осуществлялся на основе анализа выделяемых в литературе общедидактических функций учебника с точки зрения специфики их проявления в обучении деловому английскому в языковом вузе. Последняя определяется тремя основными группами ситуаций профессиональной деятельности филолога, предполагающими участие в деловом общении: непосредственное участие в деловом иноязычном общении, например, при устройстве на работу; посредничество между представителями весьма разнообразных сфер деятельности: от социально-гуманитарных до производственно-технических; преподавание курса делового иностранного языка в разнообразных аудиториях, например, для инженеров, юристов, экономистов и т.д. При этом представляется целесообразным говорить не столько об обучении собственно деловому языку, сколько об обучении деловому иноязычному межкультурному общению.

В итоге нами были отобраны восемь основных функций, в разной степени отражающих специфику обучения деловому английскому в языковом вузе. В частности, развивающая, воспитательная, образовательная и контролирующая функции и связанные с ними требования имеют общее значение для учебников по всем аспектам практического владения иностранным языком. Более специфичными представляются профессионально-формирующая, информационная, коммуникативная и управляющая функции и связанные с ними требования.

Как основное средство обучения и материальная микромодель системы, учебник становится основным «проводником» целей обучения, т.е. формирования межкультурной деловой коммуникативной компетенции, являющейся необходимым условием и средством решения профессиональных задач специалиста-филолога. Особенность реализации данной функции в языковом вузе обусловлена тем, что в данном случае язык изучается одновременно как предмет изучения и как средство осуществления практической деятельности, именно учебник становится основным средством совершенствования, с одной стороны, иноязычной коммуникативной компетенции

студентов, а с другой – их профессиональной компетенции. Для выполнения данной функции учебник должен соответствовать таким требованиям, как:

- представленность целей обучения в виде учебно-речевых задач курса;
- наличие ситуаций профессиональной деятельности выпускника языкового вуза, связанных со сферой деловой коммуникации;
- наличие в учебнике упражнений, направленных на усвоение теоретических лингвистических знаний о деловом межкультурном общении и формирование профессиональных навыков и умений филолога;
- наличие в учебнике специальных заданий, обеспечивающих осмысление целей, содержания, структуры курса, логики процесса обучения, методических действий учителя и учебных действий самих обучаемых.

Профессионально-формирующая функция конкретизируется в информационной и коммуникативной функциях учебника.

Информационная функция предполагает, что учебник является основным носителем учебной информации [Бим 1981]. Иными словами, учебник выступает как носитель ориентировочной основы делового иноязычного межкультурного общения, т.е. знаний о средствах и способах деятельности: лингвистических, дискурсивных, социолингвистических, компенсаторных, социокультурных, самообразовательных и профессиональных. В связи с этим в учебнике должны быть представлены:

- коммуникативно-диалогические циклы и жанры делового общения, актуальные для выпускника языкового вуза;
- сегмент понятийного тезауруса носителя языка, обеспечивающий возможность общения в представленных ситуациях (понятия сферы делового общения, институциональные, профессиональные знания);
- сегмент языкового тезауруса носителя языка, обеспечивающий возможность общения в представленных ситуациях (формат англоязычного делового дискурса как система: наборы клише, регистры);
- знания о специфике межкультурного общения.

В своей коммуникативной функции учебник выступает как основное средство, обеспечивающее овладение иноязычной коммуникативной компетенцией на основе градуированной программы действий с иноязычным материалом в виде системы коммуникативных задач [Бим 1984]. Это возможно, если представленная в учебнике система упражнений отвечает следующим требованиям:

- структурирование целей обучения деловому общению в виде системы речевых задач различных типов в рамках инвариантных коммуникативных ситуаций делового общения;
- наличие в учебнике системы упражнений, обеспечивающей формирование навыков и умений, составляющих операционально-деятельностную основу делового межкультурного общения
- сбалансированное сочетание языковых и речевых упражнений;
- соответствие мыслительной сложности коммуникативно-познавательных задач возрастным особенностям обучаемых;
- возможность применения полученных знаний, навыков и умений в других видах познавательной и профессиональной деятельности;
- межкультурная направленность.

Задавая стратегию и тактику обучения, учебник выполняет управляющую функцию, что предполагает не только организацию деятельности студентов на занятии, но и организацию их самостоятельной работы, а также управление работой преподавателя. Успешность выполнения данной функции определяется соответствием учебника следующим требованиям:

- наличие аппарата управления применением в учебном процессе средств обучения, составляющих учебно-методический комплект дисциплины, рекомендаций для преподавателя по осуществлению учебного процесса;
- избыточность упражнений всех типов и видов, обеспечивающая возможность альтернативной организации учебного процесса в зависимости от уровня языковой подготовки группы и конкретного обучаемого;
- наличие в учебнике рекомендаций и заданий, формирующих умение самостоятельное получать знания о деловом

межкультурном общении как с помощью основного учебника, так и с помощью дополнительных источников информации (Интернет-сайтов, пособий).

- наличие рекомендаций для преподавателя по осуществлению учебного процесса, в том числе и выбору альтернативных способов подачи материала и организации процесса усвоения на основе упражнений.

Контролирующая функция учебника предполагает необходимость выделения объектов контроля и системы заданий, формирующих у обучаемых самоконтроль, наличие системы оценивания, соотнесённой с комплексом заданий для промежуточного и итогового контроля. Реализация развивающей функции может быть обеспечена при условии соответствия мыслительной сложности коммуникативно-познавательных задач возрастным особенностям обучаемых и предъявления их студентам в соответствии с принципом постепенного нарастания трудности. Воспитательная функция может быть реализована посредством обеспечения системой упражнений формирования мотивационной основы делового межкультурного общения, а именно: толерантности, эмпатии, готовности учитывать интересы обеих сторон, направленности на продуктивность общения. Общеобразовательная функция осуществляется при условии обеспечения системой упражнений актуализации прошлого опыта обучаемых и их профессиональных интересов, а также формирования навыков и умений жизни и деятельности в обществе.

Итак, представленные требования к структуре и содержанию учебника, на наш взгляд, отражают качества, необходимые для выполнения учебником делового английского своих функций в учебно-воспитательном процессе языкового вуза. Предложенная номенклатура функций призвана описать природу учебника делового общения как модели, продукта и элемента системы обучения деловому общению в языковом вузе. Выделенные требования рассматриваются не как жесткие нормы, а скорее как тенденции, ориентиры для выбора готового учебника, разработки дополнительных материалов или создания нового учебника.

*Ямских Т. Н.*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП ПРИ ОТБОРЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

В основе современной методики обучения иностранным языкам лежит коммуникативно-культуроведческая парадигма, благодаря которой значительно возрастает роль принципа изучения языка и культуры в их органическом взаимодействии. Учителя иностранного языка должны обеспечивать содержательное насыщение учебного процесса таким образом, чтобы обучаемые, наряду с овладением языком, знакомились с типичными явлениями культурной, научной, социально-экономической жизни, ценностями образа жизни народа, говорящего на этом языке.

В настоящее время в арсенале учителя иностранного языка богатый выбор учебников и учебных пособий, разработанных как носителями языка, так и российскими авторами. Но при всём многообразии средств обучения ему необходимо как дополнение использовать собственные разработки, принимая во внимание уровень владения языком и интересы учащихся. На продвинутом этапе обучения это могут быть тексты для чтения. Использование текста позволяет одновременно решать несколько методических задач. В первую очередь, это актуализация лексических и грамматических навыков. Кроме того, текст можно анализировать с различных точек зрения (например, культурологической), вовлекая учащихся в активную речевую деятельность.

Выбирая те или иные тексты для чтения, учитель руководствуется некоторыми принципами. Как правило, это – аутентичность, информативная значимость, тематическая цельность, предметная связность, сохранение авторской оригинальности, функциональная обусловленность, жанровая достаточность и репрезентативность, языковая функционально-семантическая системность и количественная достаточность.

Богатым источником новейшей информации, ресурсом учебных материалов служит Интернет. Выбору читателей представлены произведения известных авторов, разнообразие электронных версий периодических изданий, а также исто-

рии, сюжеты из жизни или просто размышления на тему простых пользователей. Именно последние всё больше привлекают сегодняшнюю молодежь. Они всегда актуальны, отвечают запросу, интересны, ненавязчивы, написаны живым языком и, что немаловажно, имеют небольшой объём. И даже те, кого с трудом можно назвать читающими, уделяют время на знакомство с подобными материалами, как на родном, так и на иностранном языке. Именно на такие тексты и необходимо обратить внимание учителю при отборе учебных материалов. Использование этих текстов, их грамотная подача обеспечат возникновение естественной мотивации к чтению.

Вместе с тем простое прочтение текста малоэффективно для формирования устойчивых языковых навыков и умений. Необходимо снабдить его комплексом заданий. Другими словами, подвергнуть текст методической обработке, которая должна включать следующие этапы:

- отбор текстов для чтения, соответствующих тематике и содержащих лексические и грамматические явления, выделенные ранее для активного усвоения.

- выявление на основе отобранных текстов некоторого числа наиболее часто встречающихся в них языковых явлений, необходимых для понимания читаемого и предназначенных для рецептивного усвоения.

- наличие в текстах эпизодического языкового материала, доступного пониманию студента на основании языковой догадки.

- выделение в тексте слов, словосочетаний, необходимых для понимания читаемого, для раскрытия значений которых необходимо использование словаря, справочной и другой дополнительной информации [Бим 1974].

Максимально учесть весь дидактический потенциал текста или наоборот прийти к заключению о его бесполезности с методической точки зрения позволит проведение лингвокультурологического анализа отобранных материалов. Под дидактическим потенциалом учебного текста понимается весь комплекс заключенных (скрытых) в нём возможностей для обучения иностранному языку и воспитания личности обучаемого. Продуцируя текст, автор не задумывается об их наличии. Выявление этих возможностей входит в задачи учителя. Можно утверждать, что такая работа является необходимым

этапом при отборе учебных текстов, поскольку прежде всего учитель имеет дело с иноязычными материалами, а язык подвержен постоянным изменениям.

Существует несколько качественных методов анализа лексических элементов в тексте. В соответствии с общей направленностью современной методики обучения иностранным языкам особую значимость представляет именно лингвокультурологический анализ языковых единиц. От собственно культурологического анализа он отличается тем, что исследует прежде всего языковые единицы. От лингвистического – привлечением культурной информации для объяснения некоторых фактов, а также выделением этой культурной информации из единиц языка [Пак 2006].

Методология проведения такого анализа с целью определения дидактических возможностей, заключённых в аутентичных иноязычных текстах всё ещё не определена. Так, И.П. Василюк, рассматривая проблемы отбора и анализа языкового материала для практики обучения русскому языку как иностранному с точки зрения прикладной лингвокультурологии, указывает, что лингвокультурологический анализ должен состоять из нескольких последовательных этапов:

- выявление всех языковых единиц (лексических, фразеологических и пр.), используемых для обозначений;
- параметризация языковых единиц по их частям;
- построение концептуального каркаса, на который накладываются номинации языковых единиц;
- на основе «здравого смысла» выявление таксономической сетки внутри каждого из параметров каркаса;
- выявление базовой языковой единицы;
- соотнесение базовой языковой единицы с культурным стереотипом [Василюк 2010].

Следует заметить, что это методика анализа культурных концептов языка вообще, безотносительно к конкретному тексту. Исходя из целей определения методической ценности конкретного текста, учитель должен выстраивать такую работу на базе отобранного произведения. Однако полагаем, что проведение подобного анализа при его системности и логичности, детальности проработки отдельных процедур неподъёмная задача для простого учителя иностранного языка, неискушенного в тонкостях исследовательской деятельности.

Вполне достаточным будет использовать метод «ключевых слов», который является одним из наиболее эффективных методов исследования мыслительно-речевой области культуры и который легко осуществим, принимая во внимание вид текстового материала (электронный формат). Термин «ключевые слова» рассматривается в работах В. Ю. Апресяна, А. Вежбицкой, А.Д. Шмелева и др. Ключевыми словами являются лексические единицы языка, если они могут служить своего рода ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, говорящего на этом языке [Шмелев 2002: с.11].

В основе метода ключевых слов лежит положение о том, что слова имеют разную значимость для культуры. Суть метода заключается в установлении частоты употребления той или иной лексической единицы, а также её производных. Эта процедура выполняется путём применения частных методик статистической обработки текстов, которые позволяют выделять ключевые слова в текстовом материале заданного объёма. Затем определяется семантическая сфера, в которой употребляется данное ключевое слово, например, сфера эмоций, прослеживается наличие фразеологического семейства с этим словом и, наконец, определяется, используется ли это слово в идиоматических выражениях. Анализ семантики ключевых слов и их производных, а также устойчивых выражений с ними, – выступает как инструмент познания ядерных ценностей культуры, национального характера и самосознания.

Опыт работы с методической обработкой аутентичных иноязычных текстов позволяет предложить следующую поэтапность действий:

- выделение внутри корпуса текста ключевых слов;
- объединение слов в лексико-тематические группы (по частям речи);
- отнесение выделенных слов к стилям речи;
- определение характера понятийной системы (прямое или переносное значение, метафоричность);
- определение наличия в текстах слов, обозначающих реалии, характерные для носителей данного языка;
- определение наличия в тексте идиоматических выражений;
- определение наличия фразеологических семейств с выделенными ключевыми словами.

Такой кропотливый анализ может показаться чересчур трудоёмким, но его результаты вполне оправдывают затраты времени и сил. Удаётся не только максимально использовать все возможности текста и разработать комплекс различных упражнений (на синонимию и антонимию, сочетаемость, многозначность и т.п.), но и снять все вероятные трудности, связанные с восприятием и пониманием, возникающие у обучаемых при чтении текста (например, посредством комментирования, разумной адаптации текста).

Предполагаем, что выявление и анализ языкового материала в пределах корпуса конкретного текста, отобранного в качестве учебного, будет способствовать дальнейшему совершенствованию организации учебного процесса с переходом от недостаточно организованного учебного материала к научно обоснованной, эффективной системе работы, созданию адекватных учебников и учебных пособий.

# ЧАСТЬ V.
# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

*Антипина Е.В.*

## ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА (ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ↔ МУЗЫКА)

Иностранному языку в современной системе образования уделяется огромное значение. В рамках президентской инициативы «Наша новая школа» обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного образования. Главное требование, предъявляемое условиями современной жизни к уровню владения иностранными языками, заключается в том, чтобы человек мог общаться на иностранном языке, решать при его помощи свои жизненные и профессиональные проблемы. Иностранный язык перестал быть самоцелью, а рассматривается как способ познания окружающего мира и способ развития. При этом важно учитывать, что иностранный язык один из самых сложных предметов школьного курса, поэтому проблема мотивации особенно актуальна при отсутствии естественной потребности в коммуникации. Иностранный язык занимает особое положение, так как он, по своей сути, является интегрированным предметом, пронизан межпредметными связями и предлагает учащимся знание из многих областей науки, искусства, культуры, а также реальной повседневной жизни. Следовательно, одним из резервов повышения результативности учебной деятельности школьников может быть рациональное использование межпредметных связей.

Интегрированное обучение – одно из новшеств современной методики. Интеграция в общем понимании – это объединение в целое каких-либо частей или элементов в процессе развития. С педагогической точки зрения, интеграция – это

глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области.

Интегрированные уроки предполагают возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, причём не процесс пассивного овладения знаниями, но активной познавательной самостоятельной деятельности каждого учащегося, применения им на практике этих знаний и чёткого осознания, где и каким образом, для каких целей они могут быть применены.

Современный урок иностранного языка невозможно представить себе без интеграции с разными школьными предметами:

- литература (изучение творчества писателей, поэтов); при изучении стихов великих немецких поэтов И.В. Гёте, Г. Гейне, Ф. Шиллера обязательно читаются авторизированные переводы их стихов, выполненные М.Ю. Лермонтовым, К.А. Жуковским, Ф.И. Тютчевым, Я.П. Полонским;

- русский язык (использование таких понятий, как антонимы, синонимы, диалог, монолог, а также грамматические понятия, например, члены предложения, падеж и т.д.). Например, при изучении склонения обязательно вспоминаем правило, сравниваем количество падежей в немецком и русском языках, вопросы и т.д;

- история (страноведческий материал). Например, 3 октября мы говорим об объединении двух немецких государств ФРГ и ГДР в 1990 году, о падении Берлинской стены и т.д.;

- география (изучение географического положения стран). Во время уроков мы постоянно обращаемся к карте Германии, которая позволяет учащимся запомнить, где находится страна, каковы её границы, как называются крупные реки, самое большое озеро;

- физика (при работе с текстами, в которых встречаются фамилии великих ученых Эйнштейна, Рентгена и др.). Пытаемся вспомнить каковы их изобретения и открытия;

- информатика (подготовка и проведение проектов, тестирований и т.д.). Информатика и ИКТ позволяют нам взглянуть на иностранный язык с информационной точки зрения, что приводит к углублению и систематизации знаний;

- биология, зоология, экология (тематика текстов). Например, при изучении тем «Животные», «Охрана природы», «Экологические проблемы» мы опираемся на уже полученные знания учащихся;

- физическая культура (включение в урок различных физических упражнений, которые снимают усталость). Например, дети очень любят выполнять различные движения под рифмовку;

- изобразительное искусство, рисование, лепка и т.д. (возможность облечь искусством новые слова в конкретную наглядную форму). Так, наглядные пособия, сделанные руками учащихся, развивают у них не только моторику руки, но и речь. Ученикам интересно выполнять творческие задания, а потом, опираясь на них, рассказывать о себе, своей семье, друзьях.

Попытаемся раскрыть более подробно возможности интеграции на примере музыки. Пифагор отмечал, что музыка действует исцеляюще. В школах Древней Греции многие тексты разучивали пением, а в начальной школе Индии азбуку и арифметику выучивают пением и сейчас. Известный педагог Ян Амос Коменский писал, что тот, кто не знает музыки, уподобляется незнающему грамоты. К.Д. Ушинский говорил, что пение на уроке – это педагогическое средство, которое организует, объединяет школьников, воспитывает их чувства.

Иностранный язык и музыка имеют много общего:

1. *Социокультурный компонент.* Обучая детей иностранному языку, мы знакомим их с культурой и традициями страны этого языка. Музыка, как часть национальной культуры, отражающая неповторимость и самобытность каждого народа, помогает нам в этом.

2. *Коммуникативная направленность.* Музыка и язык охватывают почти все сферы нашей жизни, их целью является коммуникация. Для первой – посредством звуков и музыкальных символов, для второго – через речь и языковые знаки.

3. *Высокая эмоциональная окрашенность.* По мнению В. Леви [1964], «музыка является одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции школьников, представляющая собой сильнейший психологический побудитель, проникающий в подспудные

глубины сознания». Большинство песен, с которыми мы работаем, являются хорошим образцом разговорной речи.

4.*Неисчерпаемый потенциал.* Существует огромное количество обучающих песен, которые помогают учащимся непринужденно запоминать материал, например, «Песенку алфавита», что очень актуально для детей, изучающих второй иностранный язык; числительные предлагается заучить с помощью песенки в стиле рэп; личные местоимения – с помощью куплета на мелодию Летки-еньки. Этикетные клише можно отработать, слушая песню «Wie geht es und wie ist das Wetter!». И грамматический, и лексический материал тоже легче усваиваются на песенной основе.

Много песен имеют форму диалога, что помогает развивать коммуникативные навыки учащихся. Из песен дети получают страноведческую информацию, узнают о реалиях страны изучаемого языка. Песня помогает совершенствовать навыки произношения. В старших классах, изучая творчество великих композиторов Бетховена, Баха, Шуберта и других, слушаем их произведения. Обращаемся и к современной песне. Работая с аутентичными текстами песен, учащиеся знакомятся с «живым» иностранным языком.

Мы используем музыку для создания нужной атмосферы, снятия напряжения, подготовки к восприятию информации занятия. Для этого достаточно правильно подобрать музыкальное произведение и включить музыку на перемене, перед уроком. Например, песню Джо Дассена перед уроком французского языка.

Мы не ограничиваемся рамками урока и продолжаем использовать иностранный язык и музыку во внеклассной работе. Нет, пожалуй, другой такой формы, которая позволит сочетать в себе столько мотивирующих качеств к изучению иностранного языка. В ней органично сочетаются комфортная психологическая атмосфера, возможность развития творческих способностей, наличие коммуникативной среды (общение – для детей), возможность привлечения родителей и старшеклассников.

*Целями внеклассной работы* по предмету являются: тренировка языковых и речевых умений и навыков; стимулирование интереса к иностранному языку; получение социокультурных знаний; самореализация личности, знакомство

других учащихся с традициями и обычаями страны изучаемого языка.

*Задачами внеклассной работы* считаем следующие: формирование у учащихся интереса к культуре родной страны и страны изучаемого языка; развитие у учащихся воображения, способности к самореализации; умение взаимодействовать в коллективе; воспитание у учащихся активной жизненной позиции, ответственности за порученное дело, самостоятельности, сопереживания.

Внеурочная деятельность даёт уникальную возможность показать детям практическое применение и значение иностранного языка в других областях знаний.

Каждый год мы с учащимися нашей школы готовим выступления, в основе которых лежит идея интеграции иностранного языка и музыки. Мы стали постоянными участниками традиционных городских мероприятий, посвящённых «Дням Германии в Архангельске», праздника Франкофонии, а также принимаем участие в работе заседаний «Клуба любителей французской поэзии», организованного центром МИР Архангельской научной библиотеки им. Н.А. Добролюбова. К каждому мероприятию мы готовим выступления, в которых, на наш взгляд, органично сочетаются и музыка, и иностранный язык, и информатика, и родной язык. Например, «Принцесса и людоед» (La princesse et l'ogre), «Праздник урожая»(Kirsten) инсценировка «Schwarzer Kater» и др.

Традиционными в нашей гимназии стали встречи с иностранными студентами САФУ (шведами, финнами, немцами, алжирцами, китайцами и т.д.). У учащихся появляется возможность пообщаться на иностранном языке, спросить о том, что их интересует и выступить на концерте, показав свои таланты (сыграть на скрипке или пианино, спеть или станцевать). На такие встречи обычно приходят и родители детей, которые бывают очень горды, когда после каждого концертного номера иностранные гости устраивают овацию. Иногда иностранцы выступают сами. В течение нескольких лет продолжалась дружба немца Вольфганга Гольтшалька из г. Киля и ансамбля скрипачей нашей гимназии под руководством Л.А. Ершовой. Гость играл на скрипке вместе с нашими учащимися. Действительно, музыка – это язык, понятный каждому и она без границ.

Весной 2012 года ученица 2 класса Е. Швецова выступала на IX международном фестивале-конкурсе детского и юношеского творчества «Paris, je t'aime! Музыка» в рамках международного проекта «Салют талантов», который проходил в Париже. Катя исполнила песню на французском языке «Les bêtises» и заняла третье место. Вот так успешно объединились музыка и иностранный язык. Это лишь малая часть возможностей интеграции двух дисциплин. Практическая реализация интеграции иностранного языка и музыки выявила перспективы дальнейшего развития и совершенствования такого подхода к обучению.

Таким образом, музыка способствует совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогает закрепить правильную артикуляцию и произношение звуков, правило фразового ударения, особенности ритма.

*Архипова И.Н.*

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ФГОС начального общего образования второго поколения ставит задачу выхода на новые образовательные результаты, связанные с пониманием развития личности как цели и смысла образования. Новое качество образования направлено на максимально полное раскрытие индивидуальных способностей личности. В связи с этим возрастает значимость процесса индивидуализации обучения.

Эффективность процесса индивидуализации обучения обеспечивается совокупностью следующих педагогических условий:

1) создание образовательной среды, способствующей активному и творческому проявлению индивидуальности;

2) дидактическое конструирование, обеспечивающее учащимся возможность выбора учебного материала и способа его переработки;

3) творческая направленность коммуникативной деятельности младших школьников;

4) стимулирование учеников к осуществлению творческой деятельности на уроке.

УМК И.Н. Верещагиной и др. позволяет сделать процесс обучения английскому языку личностно-ориентированным и реализовывать принципы индивидуализации обучения. Выбор методов и приёмов обучения по данному УМК мы осуществляем с учётом психологических и возрастных особенностей младших школьников (повышенная эмоциональность, подвижность, чувствительность, утомляемость от единообразия), требующих частой смены форм, методов и приёмов обучения.

В своём исследовании «Педагогические условия индивидуализации обучения в начальной школе (на материале изучения английского языка)» И.Е. Белогорцева [2003] рассматривает обучение в контексте осуществления процесса индивидуализации и выделяет три основных направления в технологии обучения английскому языку, которые мы применяем в своей работе: ориентационно-адаптивное, содержательно-вариативное и интегративно-креативное.

*Ориентационно-адаптивное направление технологии* соответствует реализации первого педагогического условия индивидуализации: создание образовательной среды, способствующей активному и творческому проявлению индивидуальности. На уроках создаются условия психологического комфорта, когда можно игнорировать незначительные ошибки в языке и речи, которые не мешают коммуникации, а при необходимости исправлять ошибки деликатно, необидно для ребёнка – в форме вежливого переспроса, дополнения или подсказки. Мы разделяем точку зрения И.Е. Белогорцевой о важности пространственного расположения детей, когда они слушают учителя или своего сверстника при чтении вслух, декларировании стихов, некоторых играх и т.д.: все дети должны сидеть лицом друг к другу и выступающему ученику. Таким образом, в центре обучения находится ребёнок, а интерьер классной комнаты способствует свободной коммуникации детей.

*Содержательно-вариативное направление технологии* функционирует при предъявлении школьникам дидактических заданий, предполагающих свободный выбор учебного материала (текста, стихотворения для декламации, диалога), лексического наполнения изучаемой темы, способа переработки материала.

*Предоставление выбора учебного материала:*

- продекламировать то четверостишье, которое детям кажется более интересным – 1-й год обучения;
- характеризовать героя сказки или «нарисовать» его портрет в высказывании, не называя имени персонажа, предлагая одноклассникам его угадать, например «The Magic Mustard» (тема «Travelling and Transport», 4 класс).

*Выбор лексического наполнения темы:*

- назвать еду, которую они ели на завтрак, обед или ужин, и сказать, что они любят, а что – нет ( тема «Food», 3 класс);
- выбрать три подарка на свой день рождения и объяснить выбор с помощью конструкции I would like… because. Внимание акцентируется на личной значимости этого подарка (тема «Holidays», 3 класс).

*Выбор способа переработки материала:*

- записать новое грамматическое правило в словарь или с помощью учителя изобразить его в виде схемы (2-й год обучения);
- передать содержание текста от лица участника событий или репортера, Why Did She Run Away (тема «Pets and other Animals», 3 класс).

Таким образом, содержательно-вариативное технологическое направление способствует сознательному и активному участию школьников в процессе обучения, т.е. каждый ученик может проявить свою индивидуальность.

*Интегративно-креативное направление технологии* предполагает создание условий непосредственного осуществления творческой коммуникации каждым школьником. Это направление нами реализуется при подготовке заданий в виде мини-проектов, которые учащиеся выполняют на уроках и дома:

- составить расписание уроков для школы будущего, объяснить, что будут делать на них ученики будущего (тема «School Life», 4 класс);
- подготовить фотовыставку о своих увлечениях и рассказать о них. (тема «Hobby», 4 класс).

Общеизвестно, что в младшем возрасте потребность в игре особенно сильна, она превращается в вид деятельности, управляющий развитием. Для ребёнка в ней предоставляется возможность представить себя в роли взрослого, копировать увиденные когда-либо действия и, тем самым, приобрести определённые навыки, которые могут пригодиться ему в будущем.

Роли распределяет не только учитель, их могут выбрать и сами учащиеся. Это зависит от особенностей группы и личностных характеристик учащихся, а также от степени владения ими иностранным языком. Например, при изучении грамматической темы «Употребление Present Continuous» проводится ролевая игра в группах из трёх человек.

Каждый ученик получает карточку с заданием:

- *Позвони по телефону и пригласи подругу к себе в гости. Обязательно узнай, что она в данный момент делает.*
- *Тебя приглашают в гости. Можешь согласиться или отказаться. Если не можешь прийти, обоснуй свой отказ.*
- *Ты – мама (папа). Звонит телефон, ты поднимаешь трубку. Просят позвать к телефону твою дочь.*

Варианты телефонных разговоров могут быть самые разные, но ролевые задания ставят ребят перед необходимостью употребления Present Continuous Tense в разговоре.

Ролевые игры повышают мотивацию к учебной деятельности, внимание, память, речь, мышление, воображение, творческие способности, эмпатию, рефлексию, умение сравнивать, принимать оптимальные решения. А.Н. Леонтьев считал, что «игра – свобода личности и воображения, иллюзорная реализация нереализуемых интересов» [Леонтьев 1981].

С опорой на исследования А.Н. Леонтьева, И.Е. Белогорцевой, Н.Д. Гальсковой и З.Н. Никитенко, И.Н. Верещагиной, и других учёных и практиков, а также на собственный педагогический опыт, можно выделить следующие методические аспекты индивидуализации обучения младших школьников английскому языку. Критерием прояв-

ления индивидуальности в ходе обучения является творческая активность как гармоничное проявление духовной, эмоциональной и интеллектуальной активности ученика, направленной на осознание и выражение своей индивидуальности. Для повышения уровня творческой активности важно использовать технологию осуществления процесса индивидуализации обучения. Педагогические условия индивидуализации позволяют создать образовательную среду, разработать практические упражнения, предполагают определённую степень самостоятельности учащихся, проведение ролевых игр и заданий, реализацию мини-проектов, стимулирующих учащихся к творческой активности и рефлексии.

*Индивидуально-личностный компонент образовательной среды* связан непосредственно с деятельностью учителя, что объясняется большим авторитетом и влиянием учителя на учеников начальной школы. В этой связи считаем, что учителю необходимо:

- тщательно изучать возрастные особенности младшего школьного возраста и соотносить общие психологические характеристики с индивидуальными особенностями детей своего класса;
- стремиться к устранению резкой поляризованности позиций обучаемого и обучающего, заменить роль преподавателя как поучающего и контролирующего ролью первого среди равных участников общения;
- научиться игнорировать незначительные ошибки в языке и речи, которые не нарушают коммуникативного акта речи, не препятствуют получению искомой информации, что будет способствовать повышению речевой активности учащихся и создаст атмосферу раскованности и доброжелательности.
- чаще использовать при организации общения ситуации, затрагивающие интересы ученика, связанные с его личным опытом, побуждающие его использовать осваиваемый материал для выражения своих мыслей в соответствии с той или иной ситуацией общения,
- стремиться для эффективности реализации принципа индивидуализации обучения к постоянной поддержке интереса у учащихся с низким речевым статусом при организации парной и групповой форм работы, систематически обра-

щать внимание коллектива учащихся на успехи отдельных детей в деятельности.

Учитель может поддерживать интерес к языку и формировать такие черты характера, как трудолюбие, воля, целеустремленность, активность, умение учиться, а также умение осуществлять общение, устанавливать правильные, добрые отношения в коллективе. На уроках английского языка в начальной школе учащиеся приобщаются к культуре страны изучаемого языка, а также получают начальные знания о строе языка, его системе, характере, особенностях, сходстве и различии с родным языком и удовлетворяют свои познавательные интересы. Индивидуализация обучения английскому языку положительно влияет на развитие мыслительных и речевых способностей учащихся при обучении другим гуманитарным дисциплинам.

Таким образом, рассмотренная выше технология индивидуализации обучения младших школьников на уроках английского языка соответствует положениям принятого Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, который ставит перед учителем задачу выхода на новые образовательные результаты, связанные с формированием у младшего школьника способности к обучению и самообучению на протяжении всей жизни.

*Бусыгина В. Ю.*

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Будущее любой страны, её успешное завтра, зависит от образованности (обученности и воспитанности) её граждан уже сегодня. По этой причине правительства развитых стран мира уделяют особое внимание сфере образования. В законе об образовании Российской федерации 1992 года область образования провозглашена приоритетной. Школа сегодня находится в постоянном поиске оптимальных путей развития, повышения уровня качества знаний выпускников. Основные документы, по которым ориентируется в своем развитии школа, – Федеральный государственный стандарт второго

поколения, президентская инициатива «Наша новая школа», Программа развития образования на 2013–2020 гг. – говорят о необходимости обеспечения условий для развития всех обучающихся.

Согласно новому стандарту образования результатом успешного освоения обучающимися образовательной программы считается умение самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность, организовывать учебное сотрудничество с педагогами и сверстниками, строить индивидуальную образовательную траекторию. Тема индивидуализации не нова – многие известные педагоги и психологи работали и работают в этом направлении – И. Унт, А.В. Хуторской, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков и др. Педагогическое сообщество сегодня активно использует термины «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуализация обучения». В то же время, на деле далеко не каждый учитель пользуется приёмами и методами индивидуализации.

В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам: 1) обычно учитываются индивидуальные особенности не отдельных учащихся, а группы учащихся, обладающих примерно сходными особенностями; 2) учитываются лишь особенности, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности); 3) индивидуализация реализуется не во всем объёме учебной деятельности, а эпизодически в каком-либо виде учебной работы.

Вот уже три года на базе кафедры иностранных языков гимназии и на основании заключённого двустороннего соглашения между нашей гимназией и Педагогической академией последипломного образования работает кафедральное базовое образовательное учреждение, тема которого – «Индивидуализация процесса обучения иностранным языкам в школе». Мы работаем с детьми, начиная с 7 лет, когда они только приходят в школу. С самого начала важно заинтересовать их, сделать так, чтобы они шли на урок с радостью, с готовностью работать и узнавать новое. В частности, в начальной школе красочным должен быть учебник, чтобы ребёнку его приятно было полистать и можно было с ним поиграть. Он должен быть интересен ученику и учителю, иначе не получится творческого взаимодействия. Программа обучения английскому языку в

начальной школе в нашей гимназии была разработана автором этой статьи в 2008 году, получала положительную рецензию Академии последипломного образования Московской области, диплом I степени Всероссийского открытого конкурса «Педагогические инновации 2010» и стала победителем I Всероссийского открытого конкурса авторских программ 2012 года.

Эта программа концептуально базируется на теории «Многообразие способностей» (Multiple Intelligences) [Gardner 1983], согласно которой выделяется несколько типов способностей, которые являются врождёнными, однако выражены у каждого человека в разной степени и соединяются в причудливые индивидуальные комбинации. Учебный материал должен быть направлен на развитие всех этих способностей, чтобы дать каждому ребёнку шанс на успех, не выделяя лишь тех детей, которые имеют врождённые способности к языкам.

В своей работе мы выстраиваем подачу материала таким образом, чтобы развивались следующие способности ученика.

**Лингвистические способности** развиваются путём специально подобранных лексико-грамматических упражнений. Если ребенок вербален, он получает возможность создавать различные диалоги, монологи, которые подаются как реально происходящие события, где вместе с учениками участвуют герои учебника волшебники Пит и Пет, хитрюга-кот Меджик, добряк-тигренок Тоби. Они становятся друзьями детей с самых первых уроков.

**Зрительно-пространственные способности** развиваются с помощью упражнений, в которых учащиеся с опорой на картинки дают продолжение диалога / истории. На уроке используются видеофрагменты, направленные на закрепление того же языкового материала. В работе используется дополнительно программа *English with Toby*. На интерактивной доске оживают любимые герои, а специально разработанные упражнения позволяют отработать вводимую лексику.

**Музыкально-ритмические способности** – учащиеся слушают, имитируют интонацию и ритм, поют песенки, заучивают стихи. Малыши обожают петь, рассказывать стихи на языке, если учитель с самого начала выстроил доброжела-

тельные отношения в группе, они с радостью, без стеснения выступают перед аудиторией.

**Логико-математические способности** развиваются за счёт решении логических задач, счёта, решения простейших примеров на английском языке. Конечно, ученики, обладающие такими способностями, выделяются сразу, именно подобные упражнения им нравятся больше всего, но и остальная часть группы успешно справляется с заданием.

**Кинестетические способности** – ролевые игры в движении, работа над плакатами и проектами, работа со стикерами. Все дети – актеры, просто некоторые стесняются лицедействовать пред другими, здесь задача учителя – с самых первых уроков помочь каждому раскрыться, не бояться сделать что-то неправильно, не бояться быть смешным.

**Способность к общению** – работа в команде, коллективные игры, парная работа, диалоги. Дети очень разные, один готов к активному общению, другой больше молчит, его трудно разговорить. Оставим его в покое, он так и будет молчать, а с годами это молчание выльется в постоянный «неуд». Если наоборот тормошить его слишком часто, то может пойти ответный негатив, что также не поможет его успешности. Именно работа в команде – ключ к успеху. Совместная работа – это, где каждый отвечает за свой кусочек, никому не удаётся тихо отсидеться, все работают на общий результат, а интерес товарищей заразителен.

**Саморазвитие** – умение работать индивидуально. Хорошо, когда есть навыки работы в команде, но и работать самостоятельно нужно учить. Ставить цели, задачи, прорабатывать пути решения. Это ключ к успешности в жизни. Далеко не каждый малыш умеет работать сам.

Наши маленькие ученики (7 лет) начинают знакомство с английским языком через цвета. А. Вознесенский говорил: «Мы видим звук». Вероятно, поэты его действительно видят *внутренним взором* таланта, чувствуют его радужный ореол и зажигают эту радугу в своих стихах. Мы не делим гласные и согласные на синие и красные, они живут у нас на радуге. Мы запоминаем их в том цвете, в каком нам нравится, также мы запоминаем свои имена и цифры. На наш взгляд, это тоже способствует нормализации отношений ученик–учитель, ученик–ученик.

Проведённые тестирования среди третьих классов, обучение в которых начиналось с 1-го года в школе и среди 4-х – выпускных классов, в которых язык вводился со 2-го года, показало, что классы, которые начали изучать язык раньше, показывают более высокие результаты. Так, ученики 3-х классов более свободно чувствуют себя в языке: они готовят монологические высказывания, активно вступают в диалог, не боятся быть непонятыми своими одноклассниками. Это говорит о достаточно хорошем уровне сформированности личностных и коммуникативных универсальных действий – ощущение себя самого в коллективе, готовность помочь товарищу, с пониманием относится к высказываниям других учеников.

В 2012 году в гимназии успешно проводились международные экзамены на знание английского языка для малышей. Наша гимназия является официальным центром по подготовке к международным экзаменам на знание английского языка. В области мы – единственные, а в Москве и регионах таких центров чуть больше 40. Работа с учётом индивидуальности не ограничивается младшим звеном, она продолжается в среднем и старшем звеньях. Это позволяют сделать урок интересным: интересная, живая лексика, темы подобранные с учётом возрастных интересов. Проектная деятельность, основы которой закладываются в начальной школе, успешно продолжается до выпуска.

В нашей деятельности таким примером стал проект «Подари улыбку детям», начало которому было положено на уроке английского языка в 10 классе. Большую роль сыграл учёт индивидуальности учеников – наличие лидерских качеств (активные члены ученического самоуправления, молодежного парламента города), умение самостоятельно работать с информацией, обобщать, делать выводы, креативность. Проект вылился во взаимодействие с социальным фондом Таганский – «Таганка-шед» – инклюзивный театр, акции фонда «Подари жизнь», взаимодействие с дошкольными образовательными учреждениями города.

Мы ищем новые пути решения задач, которые ставят перед нами наши замечательные и такие разные ученики. У каждого из нас есть опыт работы, есть чем поделиться и о чём рассказать. В наших силах рассмотреть индивидуальность каждого нашего ученика, найти способ сделать так, чтобы он

раскрылся. В этом случае мы перейдем от работы на «середнячка» к индивидуализированному обучению каждого, не тормозя бегущих и не оставив без внимания тех, кому требуется помощь.

*Габович М.П., Матковская И.Л.*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ НАПИСАНИИ ЭССЕ

К написанию этой статьи нас побудили проблемы, возникшие при работе над созданием детского сборника «Welcome to my World» (An Anthology of Verse&Prose), 2012 (Добро пожаловать в мой Мир, сборник стихов и прозы учащихся ГБОУ СОШ № 25 г. Москвы). Большинство учащихся, изучающих иностранный язык (английский), даже имея хорошие знания по грамматике и лексике иностранного языка, оказываются в ситуации, когда трудно приступить к написанию эссе. Сложности вызывают построение предлагаемой темы и написание текста, что непросто без предварительной подготовки. При работе учащиеся всего лишь повторяют формулировку задания. Вызывают затруднения деление текста на абзацы и использование средств логической связи (например, вводные слова).

Эссе – жанр философской, литературно-критической прозы, который выражает позицию автора, заведомо не претендующего на определяющую и исчерпывающую трактовку предмета [http://lib.znate.ru/docs/index-164243.html]. Эссе проверяет и обобщает навыки письменной речи, которая является составной частью речевой деятельности и вместе с тем сложной творческой деятельностью, где проверяется уровень сформированности умений использовать письменную речь для решения коммуникативно-ориентированных задач.

Эссе при всей своей индивидуальности строится вокруг одной идеи – тезиса или темы и должно обладать чётко выраженной структурой. Исследуя процесс обучения иностранному языку в условиях искусственной языковой среды, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез в своей работе «Теория обучения иностранным языкам» утверждают, что учащийся при построении

письменного текста (в нашем случае – эссе) следует определённой индивидуальной логической схеме и проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. При этом отбор лексических единиц и организация их в грамматически оформленные предложения, абзацы и текст, осуществляется через этапы выбора, сличения, комбинирования и контроля [Гальскова, Гез 2007: с. 247–252].

Основной проблемой при определении ключевого момента в том, как писать эссе на английском языке, является неспособность учащихся кратко, но грамотно изложить свои мысли. Это обусловлено определёнными трудностями в обучении письменной речи, а именно её психологической сложностью. Процесс написания отстаёт от мыслительного процесса – рука на поспевает за мыслью, поэтому появляется необходимость в тщательном мыслительном редактировании записываемого текста. Необходимо следить за порядком слов в записываемой фразе, а это резко отличается от устной речи. В процессе письма сначала надо сочинить словесную последовательность, а затем удержать в сознании на протяжении всего построения текста. Письменная речь отличается от устной тем, что она является уже построенной речью.

Многочисленные исследования этой темы учёными служат тому примером. Так, Д.Б. Эльконин [2007] утверждает, что письменная речь отличается от устной как по функционированию, так и по внутреннему психологическому строению. Учёный рекомендует представить письменную речь в качестве особого способа общения и становления мысли, проследить, как она приобретает психологические характеристики, а не грамматические формы, – в этом он видит смысл психологического изучения письменной речи. Автор обращает внимание, на то, что письменная речь дисциплинирует мышление, приучая ребёнка к расчленению потока мысли и развернутому её выражению. Это предполагает одновременное воспитание ребёнка и как «писателя», и как «читателя», способного понять авторскую точку зрения, встать на точку зрения другого, выраженную посредством текста.

Как замечает Л.С. Выготский, «письмо» выступает одновременно как когнитивный и коммуникативный процесс. Л.С. Выготский высказывает предположение, что ключом к искусству свободной письменной речи является овладение

«абстракцией, произвольностью внутренней речи» то есть искусством грамматического построения [Выготский 1982: http://psyjournals.ru/authors/a795.shtml].

Проблема овладения письменной речью – это проблема формирования потребности в письменной речи. Очевидность, вероятно, заключается в том, что проблема потребности в письменной речи никак не аргументирована в существующих технологиях обучения письму. Наша задача пробудить мотивацию учащихся и помочь преодолеть психологический барьер при написании эссе. Для решения этой задачи необходимо использовать речевой потенциал учащихся, т.е. научить грамотно и последовательно излагать свои мысли в устной речи.

Письменная речь – это «надстройка». Необходимым «фундаментом» является определённый уровень развития устной речи, а именно, степень её грамотности и наличие определённого запаса лексических единиц. Эти факторы влияют на развитие устной речи. Одновременно начало обучения письменной речи влечёт за собой развитие устной речи. Поэтому, приступая к обучению письменной речи, следует ознакомить учащихся с различными видами устной речи – беседа, интервью, дискуссия, лекция, доклад, отчёт и т.д., которые могут проходить как в диалогической, так и монологической формах.

Современная психология рассматривает письмо как сложную осознанную форму речевой деятельности. Письменная речь – сложный речемыслительный процесс, который представляет собой важную сферу словесного общения и речевой культуры учащихся, являясь средством обмена мыслями между людьми, ценным аппаратом абстрактного мышления, и, в конечном итоге, она формирует литературную речь. Центральным вопросом письменной речи, является процесс изложения мыслей в письменной форме. Необходимо найти соотношение между письменной и устной речью. Есть учащиеся, хорошо говорящие, но не всегда грамотно и логично излагающие мысли на письме, и наоборот.

Письменная речь является речью неситуативной, которая исключает процесс взаимного общения и восприятия собеседника. Эта речь фиксируется в графических знаках. Если в устной речи используется выражение мысли при помощи ритмомелодики, взаимного восприятия собеседника, то в

письменной речи это выражено только графически. Восприятие речи превращается из слухового процесса в зрительный.

Устная речь передаёт процесс мышления: говорящий мыслит вместе со своим собеседником, вместе с ним приходит к определённым выводам. А письменная речь обычно излагает уже готовые результаты процесса мышления. Это относится к процессу составления текста, как на родном, так и на иностранном языках. Речевая деятельность человека никак не изменяется по психологической структуре, когда он начинает пользоваться иностранным языком.

Материалом для письменной речи могут быть лишь те речевые модели, которые усвоены учащимися, они могут их применить в своей собственной интерпретации, т.е. использовать их в своём изложении.

Учитывая специфику английской письменной речи, предъявляющую к ней особые требования (стиль, синтаксис и пунктуация, развёрнутость и сжатость, связанные с нормативами, грамматическую специфику языка), мы хотели бы отметить, что культурная и грамотная письменная речь требует полноты и конкретности. Кроме того, написание эссе на английском языке предполагает строгую организацию текста и соблюдение определённого стиля в силу сложившихся традиций. Эссе на английском языке, имея чёткую структуру, принципиально отличается от написания эссе на русском языке.

Эссе на английском языке состоит из трёх частей: введение в тему, аргументационная часть и заключение. Введение утверждает и представляет тему в виде тезиса. Во второй части представлены аргументы, которые подтверждают или оспаривают поставленную проблему. Заключение – обобщающая часть, где суммируются доказательства, делается какой-либо вывод. Кроме того, каждое эссе состоит из абзацев, тоже имеющих свою структуру. Абзац – это минитема в виде высказывания или утверждения.

При написании эссе на иностранном языке, в частности на английском, нужно не только раскрыть тему, но и изложить материал по определённой форме, которая не всегда свойственна стилю написания требуемого на уроках русского языка. Учащиеся должны уметь доступно объяснить предложенное задание по данной теме, продемонстрировать свою

эрудицию, умение рассуждать и логически мыслить, высказать обоснованные доводы для более глубокого раскрытия задания, использовать правильные грамматические структуры, соблюдать правила орфографии, применять знания английской пунктуации.

На основании выше изложенного и собственного опыта считаем, что при письменном высказывании мысли происходит переход от слова, произносимого про себя, к слову видимому, выраженному в письменной форме. Успешное овладение письменной речью определяется как раз способностью учащихся к функционально-адекватному восприятию и использованию грамматических структур в собственных высказываниях.

Как следует из нашего педагогического опыта, трудности обучения письменной речи очевидны:

1. Процесс обучения письменной речи осложняется расхождением между фонетическим (звуковым) и графическим планами (системой знаков) выражения мысли на иностранном языке.

2. Отсутствие возможности использовать мимику и жесты требует более строгого грамматического оформления письменной речи.

3. Наличие таких особенностей, как нечитаемые буквы (их большое количество в английском языке), которые проявляются только при письме и не влекут за собой изменения звуковой формы слова.

Названные трудности, естественно, осложняют процесс обучения иноязычному письму и обуславливают ограничение объёма письменной речи. При обучении письменной речи важно развивать творческое воображение, обучать культуре речи. Письменная речь помогает сохранить фактические и совершенствовать языковые знания, служит надёжным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке, без которых невозможно приступить к письменной речи. Согласно Стандартам второго поколения [Примерные программы по учебным предметам 2011], критериями оценки письменной речи являются: содержание, полнота и организация текста, лексика, грамматика, орфография и пунктуация.

Приступая к постепенной и поэтапной (пошаговой) подготовке учащихся в средней школе, нам необходимо учесть имеющийся опыт учащихся, их знания, кругозор, возможности, т.е. мотивировать детей к предстоящей творческой работе. Следует учитывать систему уроков и их проведение. Первые уроки необходимо посвятить развитию навыков устной речи, а в последующие уроки акцентировать внимание учащихся на работе над мини сочинениями.

Таким образом, цель наших занятий – помочь учащимся овладеть умениями и навыками пересказа в письменной форме, исключить и предостеречь учащихся от типичных ошибок, при написании эссе на английском языке. Следовательно, нашими задачами являются:

1. Научить умению применять знания, полученные за годы обучения в школе по разным предметам, т.е. умению интегрировать знания. Для этого сам учитель должен пересмотреть подход к этому вопросу, расширить свой кругозор. Для расширения багажа знаний учащихся, их творческого потенциала, предлагаем заканчивать изучаемый раздел сначала устной отработкой данного материала в форме беседы, моновысказывания, диалогов, а затем письменной речью в виде написания отзыва, эссе или очерка. Необходимо предложить ребятам несколько подтем, распределив их между учащимися во избежание схожести выполнения задания. Затем следует обсудить сильные и слабые стороны изложения материала и только после этого перейти к письменному варианту.

2. Необходимо обратить внимание на правильное и уместное употребление вводных слов, которые заметно украшают речь как письменную, так и устную.

3. Отрабатывать пунктуационные навыки письма, которые обуславливает определённый стиль и культуру письменной речи.

4. Акцентировать внимание учащихся на использование различных временны*х* форм глаголов в английском языке и дать возможность учащимся продемонстрировать свои знания в их употреблении, что влияет на качество письменной речи и впечатление от творческой работы.

5. Обратить внимание учащихся на широту словарного аппарата, правильное соответствующее употребление лексических единиц, избегая многократного повторения одних и

тех же терминов, на количество лексических единиц, установленных Стандартами второго поколения [Примерные программы по учебным предметам 2011]. Это накладывает определённые психологические трудности, особенно при последующей сдаче экзаменов.

6. Следует учитывать межпредметные связи, что повышает и расширяет интеллектуальный уровень и кругозор учащихся**.**

Исследования учёных и собственный педагогический опыт работы показывают, что письменная речь труднее, чем устная, но письменная речь глубже раскрывает потенциал учащихся. Учитывая растущее внимание к изучению английского языка, в частности к работе над проблемой развития письменной речи, актуальность этой темы становится особо значимой в наши дни. Умение рассуждать и излагать мысли, используя письменную речь – это требование современной жизни.

Владение иностранным языком становится неотъемлемой частью нашего времени. Большой поток информации сделал необходимым использование информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Потребность общения в грамотной письменной форме ещё раз подчёркивает значимость и необходимость владения письменной речью. Общение в письменной форме с использованием ИКТ поможет учащимся в решении многих жизненно важных вопросов для осуществления международных контактов, для продолжения образования, расширения связей в области образования.

*Жданова С.Р.*

## РАБОТА С ИЗОГРАФАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье представлен дидактический материал, который помогает в работе с учащимися. Целью использования данного материала является снятие трудностей в изучении английского языка, особенно в чтении.

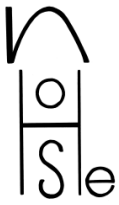
Трудности в обучении чтению у детей чаще всего возникают в результате общих трудностей в освоении разных компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-

грамматического. Таким образом, можно выделить следующие задачи коррекционного обучения, решение которых помогает формировать базу для овладения знаниями.

- Формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков.
- Развитие фонематического слуха.
- Расширение словарного запаса, обогащение активного словаря.
- Развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания.
- Расширение «поля зрения» ребёнка.
- Развитие конструктивного праксиса путём моделирования букв из палочек, элементов букв, реконструирования букв.

Рассмотрим одно из заданий, которое можно использовать для предупреждения ошибок чтения и письма на уровне слова.

**Работа с изографами.** Изографы – это картинки, на которых слова нарисованы буквами, различным образом расположенные в пространстве и оптически похожие на предмет, в названии которого используются эти буквы [Милостивенко 1995; Братченко, Сербина 1998]. Ребёнок должен найти все нарисованные буквы изографа, составить из них слово. Подобным образом можно представить и английские имена. Например:




A house

John

**Методика работы с изографами**

- Рассматривание изографа и нахождение всех букв, «спрятанных» в нём.

- Визуальное определение предмета, зашифрованного в изографе.
- Составление слова.
- Записывание слова-изографа.
- Называние букв и звуков слова-изографа.
- Определение гласных и согласных букв в слове-изографе.
- Придумывание предложения со словом-изографом.

**Упражнения**

1. Введение и первичное закрепление лексического материала.
2. Отработка навыков чтения слов с различными типами слогов.

Изографы могут применяться как в работе с учащимися младших, так и средних классов общеобразовательных школ. Они помогают решить следующие задачи: повышение мотивации к изучению иностранного языка; более лёгкое запоминание лексического материала; развитие воображения.

*Колерова Ю.М.*

## МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА В КУРСЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ: «HORIZONTE» (5 – 11 КЛАСС)

Согласно ФГОС второго поколения в средней и старшей школе должен быть сформирован и развит новый тип учебной деятельности, благодаря которому через самообразование и саморазвитие происходит сознательное выстраивание учащимся индивидуальной образовательной траектории на базе общего учебного курса [ФГОС: http://www.standart.edu.ru /catalog.aspx?CatalogId=6408]. При создании учебных программ для средней и старшей школы берётся за основу овладение учащимися высшей формой мыслительной деятельности – теоретическим рефлексивным мышлением, что обусловливает общую ориентацию учебного процесса на проектную и исследовательскую форму учебной деятельности.

Умения видеть противоречия в процессах, выявлять проблемы, формулировать гипотезы, проводить исследования, отбор материала по критериям, организовывать выводы в универсальной доступной форме в виде таблиц, графиков, схем, участвовать в успешном учебном сотрудничестве входят в систему требований к личностным и метапредметным действиям учащихся [Зимняя 2006; Зимняя 2010]. По нашему мнению, наличие дистанционного Интернет-пространства, сопровождающего *конкретный* учебный курс, помогает успешнее организовывать множество направлений учебной деятельности, характеризующих современную школу.

Интернет-курс на базе учебного курса «Horizonte», разработанный нами в своем базовом варианте 2 года назад, в настоящий момент расположен на двух порталах Ресурсного центра по переходу на ФГОС (на портале дистанционного взаимодействия и методической поддержки введения ФГОС основного образования [http://fgos.seminfo.ru/course/view.php?id=1103] расположен курс для 5 класса как официально перешедшего на ФГОС) и на старом портале по адресу [http://learning.9151394.ru/course/view.php?id=10332] расположены авторские курсы для 6 и 7 классов. Курсы открыты и для записи на них не требуется кодовых слов, ограничения в использовании курса осуществляются только введением группового метода при выполнении некоторых заданий, тех, которые требуют индивидуальной оценки учителя, ведущего курс.

Условия, необходимые для разработки курса, видятся нам следующим образом:

1. Появилась необходимость в дополнительном общении учителя с учениками, для которой нет возможности реализации в урочное время, как то: проведение индивидуальной проектной деятельности, подготовка к внеурочным мероприятиям, проведение дискуссий с привлечением третьей стороны, предоставление и осмысление дополнительного материала по изучаемому предмету, организация в единое пространство самостоятельных разработок учеников [Горлова 2010].

2. И учитель, и ученики обладают сформированной ИКТ компетенцией, включая навыки работы в социальных сетях [Алексеева, Зайцева 2008]. Среда Moodle, на базе которой выстроены платформы, для успешного освоения предполагает наличие именно таких навыков. В этом вопросе не сто-

ит обольщаться на счёт *digital natives*, как сейчас принято называть современных тинэйджеров и младшее поколение. К сожалению, до сих пор у многих нет дома компьютеров или доступ к ним ограничен. Нет Интернета, или, при его наличии, очень низкая скорость подключения, работать в школе в свободных Интернет-зонах у учеников нет времени из-за высокой загруженности в системе дополнительного образования и т.п. Таковы проблемы учеников школы, расположенной в Центральном Округе города Москвы, ровно в 1 км от Спасской башни Кремля.

3. Наличие базового учебного курса, позволяющего реализовывать творческие задачи: создание интерактивных упражнений, в том числе и самими учениками, работа над групповыми проектами, научно-исследовательскими проектами, создание учебных или тренировочных анимационных фильмов и прочие варианты работы с информацией [Бим 2002; Горлова 2010].

Всё вышеперечисленное предполагает формирование коммуникативной, социально-культурной, компенсаторной, учебно-познавательной и ИКТ компетенций учащихся и формирования в достаточной степени планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов в рамках курса [Бубнова 2011]. В настоящем исследовании таким курсом стал УМК «Horizonte» (немецкий язык как второй иностранный) [Горизонты 2011]. Успешное применение учителем в урочной деятельности разнообразных технологий и форм работы формирует положительную привычку учащихся обращения к учебнику как к источнику информации [Ellis 1999].

Среди планируемых результатов применения дистанционного Интернет-пространства следует выделить следующие:

1. Формирование общеучебных умений и универсальных способов деятельности, в том числе умений работать с разными источниками информации, планирования и регуляции индивидуальной и групповой учебно-исследовательской деятельности.

2. Формирование компенсаторных умений в выполнении интерактивных заданий.

3. Расширение ролевого репертуара не столько учителя, сколько учеников.

4. Формирование регулятивной компетенции, в том числе в виде самооценки и взаимной оценки [Зимняя 2006; Горлова 2010].

5. Апробация новых форм групповой работы по Интернет-технологиям.

6. Самостоятельное планирование этапов учебного процесса.

Интернет-пространство состоит из модулей разной степени значимости. На одном из срезов расположен временной модуль, делящий пространство на учебные недели в году. В каждой из подсекций мы можем найти даты (временные рамки недели), тему занятий на неделе, материал, который изучают в рамках урочной деятельности (с указанием страниц учебника и рабочей тетради), описание домашнего задания в печатных носителях, домашнее задание с ответом в виде прикрепленного аудио- или текстового файла на сайте, дополнительные интерактивные упражнения, видео-ролики или презентации (выполненные учениками) по теме, дополнительный материал для тренировки произношения (крайне важная часть при календарном планировании 2 часа в неделю), ссылки на образовательные игры или страницы на образовательных порталах. Ситуационно могут быть размещены материалы по страноведению, минусовки песен и т.п. Каждый раздел имеет свою чёткую иконку и стандартные задания, что делает работу учеников удобной и полностью отвечает задачам здоровьесбережения. Список заданий, сформированный по темам, дополнительно выведен в особый блок на следующем уровне организации модулей. У каждого ученика на сайте есть своё личное пространство в рамках курса для загрузки своих личных файлов, организации форумов и т.п.

Наш опыт работы с Интернет-пространством в течение двух лет показал, что подобная форма работы идеальна для работы дома и на уроке. Используя мобильный класс Macintosh, ученики могут работать параллельно в парах и группах с теми заданиями, которые выложены в Интернет-пространстве, оформлять выполнение заданий в виде видео или аудиофайлов, осуществлять самопроверку, обмениваться результатами он-лайн и сохранять сделанное для дальнейшей работы на сайте. Уроки становятся высоко технологичными, мотивация учеников участвовать в уроке возрастает.

Было осуществлено несколько записей подобных уроков немецкого языка в 6 и 7 классах с целью анализа технологий использования Интернет-пространства в рамках урочной деятельности, с полными версиями которых можно ознакомиться в Интернете [http://vimeo.com/kolerova] и оставить свои комментарии.

*Кондрашова К.В.*

## ЭКСКУРСИЯ В «ВИРТУАЛЬНОЕ КИБЕРПРОСТРАНСТВО» НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Развитие телематики и теленетики, телевидения, глобальных сетевых технологий внесли в массовый обиход представление о «виртуальном киберпространстве». Согласно взглядам ряда семиологов, психологов, герменевтов и др., виртуальной средой, наполненной виртуальными событиями, обстоятельствами, гипертекстом выступают многие романы, поэмы, повести, пьесы и пр. Виртуальные миры поставляются Интернет-технологиями всем желающим и входят элементами в виртуальное Интернет-пространство. Поэтому один из путей гуманитаризации образования – это ознакомление обучаемых со следами информационной памяти народа, его культуры в виде текстов, художественных сокровищ и т.п., сосредоточенных в мировых библиотеках, музеях, имеющих собственные сайты в Интернете. Интернет-пространство создаёт особую виртуальную, обучающую и воспитывающую информационную среду в информационно-образовательном пространстве как на глобальном, так региональном и единичном уровнях [Богословский, Извозчиков, Потемкин 2000]. Информационно-образовательное пространство, как своего рода хронотоп, не есть теоретическая абстракция, а отвечающая практическим нуждам образования и воспитания конструкция, в структуру которой среди прочих элементов входит и виртуальное пространство гипертекстов и гипермедиа, семантических взаимосвязей понятий и тезаурусов, информационно-коммуникационных сетей [Данильчук 1996; Богословский, Извозчиков, Потемкин 2000].

Используя эти среды в изучении иностранных языков, следует учитывать ряд существенных обстоятельств.

– Во-первых, лингвистическое образование строится на принципе, среди прочих, культуросообразности, который требует рассматривать образование как элемент человеческой цивилизации и одновременно составляющей части и «зеркала» культурной традиции России.

– Во-вторых, сущность образования в сфере иностранных языков раскрывается через такое понятие, как условия «вхождения» ученика в культуру.

– В-третьих, понятие *гуманитарная образовательная среда* включает в себя личностно-ориентированный образовательный процесс, который реализует более мощный гуманитарный потенциал. Эта среда входит в общее информационно-образовательное пространство учебного заведения.

– И, наконец, в-четвёртых, в современных условиях информационной цивилизации реализация любой инновационной тенденции на практике требует опоры на применение в учебном процессе новейших средств и способов получения информации, использования контекстного обучения, т.е. трёх типов взаимосвязанных моделей: семантической, имитационной и социальной, а также нелинейного структурирования процесса обучения и отказа от линейной структуры, во всех случаях, когда она не продиктована учебной необходимостью.

Гуманитарные виртуальные экскурсии определяют решение такой гносеологической и философской проблемы, как преодоление отрыва уникалий от универсальности, взаимодействие внесознательного и сознательного, образного и понятийного, универсального и уникального [Козырев 1999], создание ситуаций подготовки принятия человекоориентированных решений. Такие экскурсии вводят обучаемых в большой мир искусства, культуры Земли, но только при соответствующих методиках, включающих в образовательный процесс в качестве основополагающего элемента диалог в его различных формах, особенно диалог межкультурный и разноязычный.

Можно условно разделить сегодня существующие виртуальные экскурсии на несколько типов: *информационные* общего характера (получение информации – научной, культурно-познавательной, лингвистической, справочной и др.); *общекультурные*, вводящие обучаемых в мир общечеловече-

ской культуры; *межкультурного диалога*, который, по словам лауреата итальянской премии «Диалог между культурами» – С.С. Аверинцева, выражает «золотую середину» между изоляционизмом и всеобщей унификацией; *учебные* (освещающие конкретные темы, разделы, вопросы учебной программы по учебным дисциплинам.).

Эффективность виртуальных экскурсий зависит как от качества самих виртуальных экскурсий, так и от способа их использования, умений преподавателя и особенностей аудитории, принимающей информацию, что требует разработки дидактических требований, предъявляемых к их организации и «проведению» в контексте гуманитарной культуры обучаемых. Необходимо рассмотреть и технологию их создания (в дидактическом смысле), поскольку степень выполнения видеоматериалов экскурсии функции управления познавательной деятельностью в основном закладывается его создателями. Любая виртуальная экскурсия содержит, как правило, следующие компоненты мультимедиа-программ: видеоэкскурсии; слайд-фильмы; фрагменты кинофильмов; гипертекстовые описания; интерактивные карты и планы, показывающие пространственное расположение объектов и позволяющие оперативно перемещаться в пространстве; линию времени, позволяющую свободно перемещаться во времени; и пр.

Язык гипертекста и аудиовизуальный язык, используемые в мультимедиа-программах, обладают, кроме информационных, целым рядом значительных возможностей в области управления познавательной деятельностью, начиная от выбора маршрута, объекта для более детального изучения, чисто кинематографических приёмов (укрупнение объекта, сочетание образа, звука и слова для создания необходимого эмоционального настроения и пр.) и заканчивая чисто дидактическими (способ изложения информации, вопрос или задание и пр.). Таким образом, авторы, создавая виртуальную экскурсию с определённой учебной целью, «программируют» степень выполнения ею той или иной функции (информационной или управления познавательной культурообразующей деятельностью). Поскольку первая всегда, так или иначе, присуща гипертекстовому аудиовизуальному материалу, в большей мере можно говорить о «программировании» функции управления.

Выделим, как минимум, три типа создаваемых вирту-

альных экскурсий по степени выраженности функции управления познавательной деятельностью: полного (или жёсткого) управления, частичного управления, гибкого использования. Первый тип отличается жёсткой структурой, чёткостью и, вследствие этого, ограниченностью целей, на достижение которых она направлена и сопровождается конкретными методическими рекомендациями для пользователя.

Виртуальные экскурсии второго типа более гибки по структуре и, следовательно, по способу использования. Их управляющий эффект может выражаться в логике, стиле изложения информации, создании определённого отношения к предъявляемой информации. Набор целей, которые ставятся при их создании, более широк, что, соответственно, предполагает и более широкий выбор вариантов использования материала данных экскурсий. Третий тип в наименьшей степени выполняет функцию управления, целиком и полностью оставляя её за пользователем. Задачи, ставящиеся при создании такого рода виртуальной экскурсии, носят в основном информационный характер, а также характер саморазвития, рефлексии в виртуальном мире, диалога с этим миром. Педагогическое мастерство преподавателя при любых обстоятельствах является главным фактором эффективности процесса обучения. Тогда как средство, даже самое хорошее, всё равно лишь средство, поэтому проблема эффективности использования виртуальных экскурсий не может решаться без условия готовности и умения педагога эти средства использовать, а также наличия соответствующей информационной инфраструктуры образовательного учреждения.

Работа с виртуальными экскурсиями в образовательном учреждении организуется в двух видах:

– работа обучаемых непосредственно на занятии (использование фрагментов материала виртуальной экскурсии в качестве демонстраций на занятии с помощью мультимедиапроектора на большой экран; организация фронтальной деятельности обучаемых, которые находятся в компьютерном или видео-классе и совершают самостоятельно экскурсию);

– организация самостоятельной работы студентов (поиск информации для подготовки докладов, рефератов, сообщений, например, поиск и составление аннотированных списков памятников культуры, архитектуры и пр. по конкретной

теме; подготовки различных видов творческой деятельности студентов (перевод поэтических произведений и пр.); поиск аудиовизуальных пособий по изучаемой теме; творческая деятельность студентов по материалу экскурсии и представление её результатов (например, на Web-страницах); получение консультаций у специалистов в сети: как правило, в конце экскурсии имеется страничка, на которой можно задать интересующие вопросы; написание отзыва, рецензии о проведённой экскурсии; участие в диспуте, семинаре по теме экскурсии и др.

Достижение дидактических целей осуществляется при создании определённых учебных ситуаций, в которые включаются виртуальные экскурсии: ситуация готового преподнесения материала, ситуация направляемой познавательной активности, ситуация исследовательской познавательной активности, ситуация межкультурного диалога. Таким образом, выбор оптимального варианта использования виртуальных экскурсий строится исходя из дидактической цели; возможностей различных учебных ситуаций; методики применения виртуальной экскурсии; сочетания функций, ею выполняемых (информационная, управления познавательной деятельностью, межкультурного диалога и др.).

В заключение остановимся на том, что метаметодика должна включать в себя процесс разработки принципов, на которых базируются те или иные частные методики или технологии. В контексте данной статьи среди методологических принципов «виртуального обучения» выделим:

- принцип диалога в его разновидностях (реального и виртуального миров, разноязычных культур, внутреннего диалога человека между его лево- и правополушарной частями мозга, внутри гибридного интеллекта, т.е. между человеческим и компьютерно-машинным интеллектами и т.п.);
- принцип гуманизации общества, реализуемый через гуманитаризацию образования и инвайронментальную экологию;
- принцип единства и красоты картины мира, реализуемый путём интеграции культур, комплементарности (взаимодополнительности) рационально-логического и эмоционально-образного мышления;
- принцип толерантности, дружественного взаимо-

действия человека и виртуальной среды на основе принципа рефлексии первого по отношению к константной и виртуальной средам, взаимодействия этих сред и миров;

• принцип межличностных коммуникаций, базирующийся на принципах комплементарности и симметричности между субъектами коммуникационного процесса;

• принцип наглядности в сочетании с принципами объяснения и герменевтики (понимания, толкования);

• принцип генерализации материала экскурсии – обобщения с целью выделения главного и др.

Принцип диалога может быть выделен в качестве основного, поскольку для своей реализации он требует опоры на принципы толерантности, комплементарности или симметричности в межличностных коммуникациях, объяснении и понимании. Этот принцип также обеспечивает реализацию принципов единства картины мира в её простоте и красоте, даёт наглядность восприятия в её толковании, по В.В. Давыдову, как единства абстрактно-логической и предметно-образной наглядности, обеспечивая предметность обучения и воспитания.

*Лапшова Н.К.*

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Не умаляя значения устной коммуникации, мы полагаем, что в процессе развития общества письменная речь играет важную роль в интра- и интеркультурной коммуникации. Широко востребованными являются умения письменной речи на родном и иностранном языке. Письменная речь сохраняет своё значение, так как является важнейшей интегративной частью культуры, неотъемлемым компонентом образования. Письменная коммуникация – уникальное средство организации мысли и общего развития, роль которого в образовании и самообразовании (в том числе в практико-языковом самообразовании) трудно переоценить. Письменные тексты выполняют важнейшую функцию передачи и получения информации. Постоянный приток новой информации относит пробле-

му обучения письменной коммуникации к числу первоочередных, обусловленных социальным заказом общества.

Основы письменной речи закладываются на начальном этапе обучения. Умения и навыки, сформированные в начальной школе, схватываются мгновенно и фиксируются на всю жизнь. На сегодняшний день проблема формирования письменной речи у младших школьников до сих пор остаётся актуальной: «Недостаточный уровень сформированности письменной речи негативно отражается на развитии у детей высших психических функций, на качестве усвоения учебного материала, проявляется в различного рода трудностях, испытываемых детьми в процессе обучения» [Кузьмина 1984: с. 25].

До настоящего времени основным условием совершенствования письменной речи считалось развитие у ученика начальной школы техники письма и формирование понятийного аппарата. В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ [1994: с. 80] отмечают, что в современной начальной школе письменная речь не изучается как специфическая форма речи, а низводится до уровня элементарной транскрипции устного высказывания. Относящееся к обучению письменной речи на родном языке, данное высказывание, на наш взгляд, ещё более актуально для изучения иностранного языка.

В начальной школе основное внимание уделяется обучению технике иноязычной письменной речи, навыкам графики, орфографии и различным формам записи. Интенсивность обучения иноязычной письменной речи определяется в соответствии с уровнем подобных навыков и умений на родном языке. Однако такие нормативные документы, как ФГОС и Примерная программа начального общего образования по иностранным языкам, предъявляют к ученику начальной школы специальные требования. Традиционное использование иноязычной письменной речи как «универсального закрепителя» языковых знаний, речевых навыков и умений значительно расширяется в результате её использования в базовых функциях – как средства общения, коммуникации, концептуализации знаний, интеллектуализации личности, рефлексии и саморефлексии.

Культура иноязычной письменной речи как средства социокультурного развития школьников в начальной школе, на наш взгляд, предполагает овладение ими следующими

формами письменного сообщения на английском языке: написание своих имён и фамилий, а также имён и фамилий своих родственников и друзей; написание адреса; написание названия своей страны, региона, города и т.д.; написание списков продуктов, покупок и т.д.; написание кратких рекламных текстов и т.д.; создание собственных поздравительных открыток (день рождения, Новый год, Рождество и т.д.); краткое написание своей биографии, описание истории своего города, страны, двух-трёх достопримечательностей и т.д.; краткое описание своего хобби, любимого сезона и т.д.; письменное описание своей семьи, друга, школы, любимого животного, дома, своей комнаты, любимого фильма или книги и т.д.; краткое письменное описание любимого праздника, времени года, каникул и т.д.; написание личных и электронных писем; написание коротких рассказов, заметок в газету, мини-статей в энциклопедию, мини-сказок и т.п.

Традиционно в начальной школе ученик учится использовать английский язык при написании названий комнат на плане своей квартиры /дома /школы, подписей к фотографиям и рисункам мест, где он живёт, к фотографиям различных достопримечательностей и т.д. При этом большое количество лексических единиц, грамматических категорий, которые следует изучать в той или иной мере, никаких сведений о культуре «иноязычного народа» не несут. Ещё меньше можно отождествлять с познанием культуры формирование речевых умений и навыков, которые в большинстве учебных заведений фактически выступают в качестве цели практического обучения иностранному языку. К сожалению, следует констатировать тот факт, что культуроносный потенциал языкового материала ещё не до конца раскрыт. Разделяя точку зрения Е.И. Пассова о том, что «содержанием образования является культура» [Пассов 2003: с.12], мы утверждаем, что содержание иноязычного образования значительно шире, богаче и важнее, чем это традиционно представляется.

Мы полагаем, что культура иноязычной письменной речи является той частью общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах. Начинать

обучение культуре иноязычной письменной речи следует в начальной школе. Одной из отличительных черт данной концепции является то, что предлагается чётко определить объекты овладения не только в учебном аспекте, но и в познавательном, развивающем и воспитательном, а также распределить их в системе образования и снабдить средствами овладения (упражнениями).

Иноязычная письменная речь, как продуктивный вид речевой деятельности, представляется нам как процесс формулирования и выражения мыслей для получения конечного результата – фиксированных текстов различных коммуникативно-речевых жанров и типов речи, функционирующих в процессе современного межкультурного, межличностного и сетевого общения, созданных с учётом коммуникативно-ситуативных и социокультурных факторов.

Процесс формулирования и выражения мыслей на иностранном языке обусловлен психофизиологическими и психолингвистическими особенностями порождения иноязычного высказывания, процесс создания письменного текста – лингвистическими особенностями, процесс функционирования в межкультурном общении – социокультурными особенностями иноязычной письменной речи.

Психолингвистические механизмы формирования письменной речи как вида речевой деятельности и лингвистические особенности письменного текста позволяют говорить о том, что процесс продуцирования письменной речи имеет свою специфику в отличие от устной речи. Стилистически устное и письменное высказывания весьма схожи. Существенные отличия наблюдаются при сравнении продуктов устной и письменной речи – устного выказывания и письменного текста. Письменный текст отличает большая осознанность по сравнению с устным высказыванием, структурная развёрнутость, полнота, конкретность, систематичность, связность, смысловая насыщенность.

В процессе создания письменного иноязычного текста обучаемый сталкивается с трудностями лингвистического характера, которые заключаются в особенностях фреймовой организации письменных текстов, средств когезии (связности) и когерентности (цельности), коммуникативно-ориентированного использования языковых и речевых средств, исходя из

ситуации иноязычного общения. Поэтому для создания полноценных продуктов письменной речи ученикам начальной школы недостаточно владения устноречевыми навыками и умениями и нецелесообразно полностью переносить эти навыки и умения на создание письменных текстов. В связи с этим, необходимо формировать дополнительные коммуникативные умения по использованию средств, обеспечивающих особенности продуктов письменной речи, что находит отражение при разработке компонентов содержания иноязычной письменной речи для учащихся 2-4 классов.

Иноязычная письменная речь как инструмент межкультурного общения характеризуется социальными факторами, определяющими любой речевой акт в письменной форме и существенным образом влияющими на эффективность письменного общения: 1) межличностные отношения общающихся, их характер и темперамент; 2) речевая ситуация; 3) цели и задачи письменной коммуникации; 4) социальные роли коммуникантов; 5) социальные взаимоотношения отправителя и получателя письменной речи (социальная ориентировка в партнере по коммуникации); 6) тема и сфера общения.

Поскольку хорошее владение письменной речью считается одним из главных показателей «уровня культурной коммуникации» [Кузьмина 1998: с. 27], представляется важным при обучении младших школьников культуре иноязычной письменной речи ознакомить их с лингвокультуроведческими особенностями англоязычной письменной речи в отличие от русских письменных традиций, которые лежат в разных сферах, на разных уровнях, а именно: 1) в области логической структуры английского письменного текста и абзаца как минимальной текстовой единице; 2) в области функциональных факторов, определяющих эффективность письменного общения; 3) в области проявлений особенностей менталитета на письме; 4) в области соблюдения правил письменного речевого и неречевого этикета.

Таким образом, для построения эффективной системы обучения культуре иноязычной письменной речи в начальной школе требуется учитывать социальные факторы, влияющие на письменную речь, рассматриваемую как инструмент межкультурного общения и лингвокультуроведческие особенности иноязычной письменной речи, невладение которыми приво-

дит в условиях межкультурной коммуникации к взаимному недопониманию.

*Либман Л.И.*

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ И ВНЕ УРОКА (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

Развитие познавательной активности представляет собой одну из ключевых задач преподавания любой дисциплины. В широком смысле речь идёт о формировании у школьников мотивации учения и обучения их навыкам добывания и использования информации. Таким образом, активизация познавательной деятельности необходима с двух точек зрения. Во-первых, отсутствие у учащихся мотивации к учению делает практически невозможным достижение значимых успехов в усвоении конкретного предмета. В любом случае, обучение всегда в основе своей предполагает самостоятельную работу учащегося, которая возможна лишь при наличии четкой мотивации. Во-вторых, активизация познавательной деятельности является в целом важнейшей задачей обучения в школе вне зависимости от конкретной дисциплины, поскольку в условиях динамичного и быстро меняющегося современного мира задача состоит не столько в усвоении суммы знаний, сколько в «обучении учению».

Познавательная деятельность учащихся, как известно, представляет собой так называемый «продуктивный» род деятельности, т.е. не ограничена адаптацией к окружающей среде. Исследование познавательной активности в рамках учебной деятельности позволило выделить три уровня активности обучаемых в зависимости от степени их самостоятельности:

1. *Репродуктивно – подражательная деятельность* проявляется в ходе усвоения готовых образцов действий, как идеальных, так и предметных, предполагая направленность учащихся на осмысление способов их получения.

2. *Поисково-исполнительская деятельность* выражается в самостоятельном поиске путей решения предлагаемой учителем проблемной ситуации.

3. *Творческая деятельность,* как высшая форма проявления познавательной деятельности, связана с выходом за пределы заданной ситуации, поиском новых, оригинальных

способов её решения, что возможно при достаточно высоком уровне саморегуляции поведения; этот уровень также сопоставим с личностной активностью.

Соответственно, методы активизации образовательной деятельности, используемые учителем на уроке и при организации внеурочной активности учащихся, должны включать в себя три компонента, указанных выше. Подчеркнём, что некорректным было бы сводить активизацию образовательной деятельности к творческому компоненту. К тому же практически невозможно добиться формирования мотивации для поисковой или творческой деятельности при отсутствии заложенного фундамента знаний, который формируется в рамках репродуктивно-познавательной деятельности.

Деятельность по активизации творческой активности требует соответствующей организации. Прежде всего, она не может осуществляться только на базе учебников. Необходимо использовать адаптированные и оригинальные тексты на языке, картинки, аудиозаписи. В современных условиях ключевой формой активизации познавательной активности становится компьютер, предлагающий в этой связи значительные возможности (например, образовательные и языковые сайты, игры и др.). Не менее важную роль играет оформление кабинета и расположение мебели в классе. Можно выделить пять основных моделей расположения мебели: «класс», «буква П», «прямоугольник», «круг» и «дискуссионный клуб». Исходя из нашего опыта, наиболее эффективной является вторая модель: все учащиеся видят друг друга; существует точка концентрации внимания; можно использовать доску для записей; учащиеся имеют возможность вести записи во время урока; учитель может подходить к учащимся и оказывать индивидуальную помощь. Проблема может возникать с точки зрения организации контактов между учащимися, сидящими на одной стороне; однако она сравнительно слабо выражена в небольших коллективах при изучении иностранного языка. К тому же обычно именно такой формат поддерживают сами учащиеся.

Рассмотрим меры по активизации отдельных форм образовательной деятельности в преподавании иностранного языка более подробно.

1. Активизация познавательной деятельности на уровне репродуктивной деятельности осуществляется традиционными методами. К ним относятся отработка навыков, усваиваемых учащимися, на основе многократного повторения различных упражнений, а также контроль качества усвоения учащимися базовых знаний и навыков. В преподавании иностранного языка контроль и отработка основываются на четырёх формах речевой деятельности: аудировании, чтении, письме и говорении. В то же время важно обеспечить интеграцию отдельных форм деятельности для того, чтобы избежать распространённой ошибки – концентрации только на одном виде речевой деятельности без учёта всех остальных. Конечно, речь идёт о тех направлениях, где обеспечить мотивацию учащихся (и, соответственно, повысить их познавательную активность) крайне сложно. Известно, что интерес учащихся, как правило, повышается по мере перехода к более высоким формам познавательной деятельности. Один из возможных вариантов, используемых нами, связан с применением компьютерных программ. Например, на уроках немецкого языка может использоваться пакет «*Баба Яга за тридевять земель*» (2006), позволяющий учащимся в игровой форме расширять свой словарь и выполнять упражнения, тренирующие различные аспекты речевых навыков. Однако даже в отсутствие техники крайне важно организовать отработку и контроль качества в игровой форме – особенно при работе с учащимися младшего возраста.

2. Поисковая деятельность в рамках познавательной активности требует уже использования более сложных приёмов. На уроках немецкого языка, на наш взгляд, интересным способом активизации поисковой деятельности можно считать проведение разнообразных викторин и решение кроссвордов, составленных учителем и / или учащимися, по темам, обсуждаемым в классе. *Викторины* по сути дела являются формой контроля, по сути аналогичной стандартным методам, описанным выше. Однако в викторине значительно выше соревновательный элемент, что может служить дополнительным мотивационным фактором. К тому же викторина представляет собой менее рутинный способ контроля, что также содействует интересу учащихся. Формат викторины позволяет внести в стандартные методы контроля более важный элемент само-

стоятельного поиска, что, собственно говоря, и является сутью данного элемента познавательной деятельности.

Аналогом викторин можно считать проведение на уроках *командных игр.* В данном случае возможности для поисковой деятельности ещё больше; по сути дела, данная деятельность находится на грани между поисковой и творческой активностью. Не менее важно и то обстоятельство, что использование командных игр содействует формированию *социальной компетенции.* Примером такой игры можно считать регулярно проводящийся нами *фонетический конкурс.* Ученики должны продекламировать по памяти выбранное заранее стихотворение (одно и то же для всех участников) и оценить качество произношения и интонации; судьями конкурса являются сами дети. Отметим, что ученики часто оказываются самыми требовательными судьями, стремящимися отобрать лучшего на школьный конкурс. Они рады узнать, что школьный конкурс ведёт к результатам, соответствующим их оценке (наличие навыков самоконтроля и самостоятельного оценивания собственных знаний необходимо для повышения познавательной активности).

3. Активизация творческой компоненты познавательной деятельности является непростой задачей. С одной стороны, творческая деятельность часто вызывает б*о*льший интерес, чем рутинная отработка знаний и навыков (хотя, повторим ещё раз, переход к этому этапу возможен лишь после успешного усвоения базового комплекса навыков). С другой стороны, чтобы реально задействовать творческие возможности детей, требуются значительные усилия педагога. В простейшей форме речь идет о подготовке учащимися *кроссвордов и тестов.* При этом, по сути дела, учащиеся в косвенной форме занимаются отработкой навыков и самопроверкой, но в значительно менее стандартной и вызывающей отторжение форме. Точно так же творческая компонента играет важную роль при подготовке учащимися *писем.* Например, наши ученики пишут «поздравительные письма немецким детям» к праздникам, где требуется не только наличие языковой компетенции, но и самостоятельное творчество. Ещё более значимой является творческая компонента при проведении *конкурсов рисунков и плакатов,* например, к школьным и общегосударственным праздникам. В данном случае сто*и*т уже, скорее,

обратная задача – обеспечить концентрацию учащихся на языковых аспектах задачи.

Однако сама суть творческой компоненты познавательной активности, ограничивающая возможность её стандартизации, требует перевода значительной части деятельности, относящейся к данному направлению, в сферу внеклассной активности. Урок неизбежно является стандартизованной и формализованной процедурой, цель педагога состоит в сведении этой стандартизации к минимуму. В нашей работе применялись три основных метода внеурочной работы: (1) организация и постановка сценок к праздникам на немецком языке, (2) песни, характеризующие культуру страны и (3) танцы страны. Таким образом, мы, помимо всего прочего, учитываем индивидуальные особенности творческих способностей учащихся.

Конкретным примером активизации познавательной деятельности учащихся на творческом уровне можно считать реализованный нами в 8-х классах проект «Система образования в разных странах мира»: детям предлагалось самостоятельно выполнить поисковую работу, посвящённую образовательной системе одной из стран мира. Проект осуществлялся группами учащихся; в рамках каждой из групп сформировалось своего рода разделение труда между учениками – поиск информации, подготовка проекта, оформление итогового доклада и презентация с использованием мультимедийных средств.

Классической формой внеурочной деятельности являются *окружные и городские олимпиады.* Однако и в данной области существуют менее привычные, но при этом крайне эффективные способы работы. Например, в 2012 г. состоялась очередная конференция проектно-исследовательских работ «Топалеровские чтения». Участниками конференции стали ученики гимназии №1567 и Западного административного округа, проявляющие интерес к самостоятельной проектной работе. Многие темы конференции действительно оказались весьма необычными. Так, группа сообщений включала в себя презентации проектов о важных исторических событиях, произошедших в прошлом в день их рождения, об известных людях, родившихся с учениками в один день. Ещё одна группа была посвящена теме «Нетрадиционне системы образования»: ученики на английском языке рассказывали о различных об-

разовательных практиках, использовавшихся в прошлом и применяющихся сегодня, например, Вальдорфская школа, которая представлена в учебнике И.Л. Бим для 8 класса и всегда вызывает у учащихся большой интерес. Как показала практика, учащиеся в средней школе оказались вполне способны к активному участию в таких сложных и необычных формах работы. Проектная работа учащихся невозможна без активного применения современных компьютерных технологий. Однако, помимо компьютерных технологий, нельзя забывать и о других формах работы, позволяющих повысить интерес учащихся.

Все три аспекта познавательной деятельности играют важную роль при организации внеклассных кружков, в которых учащиеся могут самостоятельно собирать информацию и участвовать в подготовке самостоятельных проектов, так и отрабатывать грамматические и лингвистические навыки. Примером является кружок «Занимательная немецкая грамматика» для учащихся 8 класса гимназии №1567, в котором конкретные грамматические темы обсуждаются на материале классической немецкой литературы.

В заключение можно сказать, что активизация познавательной деятельности учащихся является ключевой задачей в работе любого преподавателя. Несмотря на наличие общих методов ключевую роль играет индивидуальный подход, разрабатываемый конкретным учителем и лишь ограниченно поддающийся формальному описанию.

*Луцева И.В., Орловская Т.Е.*

## ДАВАЙТЕ НЕ БОЯТЬСЯ АМО И МОДЕРАЦИИ!

Модернизация общеобразовательной школы предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определённой суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающегося, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество

содержания образования. Выпускник школы должен уметь применять полученные в школе знания и умения в реальных жизненных ситуациях. Всё это требует совершенствования существующих технологий обучения и создания новых.

Одной из таких технологий является *технология модерации. Moderare* – в переводе с латинского – приводить в равновесие, управлять, регулировать. Как образовательная технология, модерация была впервые разработана в 60-е –70-е годы прошлого века в Германии. Сегодня *модерация* – это эффективная технология, которая позволяет значительно повысить результативность и качество образовательного процесса, она используется для гармоничного и целенаправленного встраивания активных методов обучения в учебно-воспитательный процесс. Эффективность модерации объясняется тем, что используемые приёмы, методы и формы организации познавательной деятельности направлены на активизацию аналитической и рефлексивной деятельности обучающихся, развитие исследовательских и проектировочных умений, развитие коммуникативных способностей и навыков работы в команде. При использовании активных методов обучения и модерации меняется роль ученика – из «послушного запоминающего устройства» он превращается в активного участника образовательного процесса.

**Принципы модерации:**

- структурированность (всё содержание урока рационально делится на чётко определённые части);
- систематичность (отдельные части урока взаимосвязаны и логически следуют одна за другой, создавая полноценное содержание урока);
- комплексность (содержание каждой части урока и организуемые процессы нацелены на обучение, воспитание, развитие и социализацию обучающихся);
- прозрачность (деятельность каждого обучающегося видна учителю, всем участникам ясно виден ход образовательного процесса, его результаты).

**Этапы модерации:**

1. Инициация (начало урока), когда необходимо создать эмоциональный настрой на урок: спеть забавную песенку, провести весёлую фонетическую зарядку, внести чёрный ящик и попросить угадать, что в нём, принести бутылку с по-

сланием и дружно ответить на вопросы. А можно надеть колпак мага и рассказать сказку.

2. Вхождение или погружение в тему (сообщение целей урока), когда нацеливание на урок учитель легко может сделать нескучным и увлекательным – либо воспользовавшись видеороликом, найденным на великих просторах Интернета, либо став создателем вот такой таблицы, где зашифрована тема урока:

| | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | athlete | hope | easy | with | China |
| 2 | people | happily | in | must | town |
| 3 | saw | plane | an | fast | heart |
| 4 | his | run | fishing | ready | bright |

*Ключ к разгадке: 3c,1a,2d,4b,1d,1b,2c,4f,3e.*

3. Формирование ожиданий учеников (планирование эффектов урока), когда можно использовать такие активные методы выяснения ожиданий и опасений, как «Фруктовое дерево», «Рождественская ёлка» или «Рыболовная сеть». В методе «Рыболовная сеть» ожидания – это золотая рыбка, а опасения – акула. Детям предлагаются комплекты рыбок и акул с заранее заготовленными ожиданиями и опасениями, например: I want to read; I like questions; I'm good at listening; или: I don't understand; I'm afraid of speaking. Дети выбирают 1 – 2 варианта по своим ощущениям и вывешивают их на сеть. Этот этап занимает не более 2-3 минут, но эмоционально положительно настраивает ребят на работу.

4. Интерактивная лекция (передача и объяснение информации), целью которой должен стать эффективный обмен информацией между его участниками. Для этого необходимо обеспечить наличие качественных источников информации (учебник, Интернет, справочники, раздаточный материал), удобные каналы коммуникации (Skype, Team Viewer, e Pals). На этом этапе целесообразно применять такие формы групповой работы, как общая дискуссия, brainstorming, gap-filling,

всё, что предполагает коллективное обсуждение конкретной проблемы с взаимообменом идеями, суждениями, мнениями в группе.

5. Эмоциональная разрядка (разминка).
6. Проработка содержания темы (групповая работа)

Это могут быть пары сменного состава, малые группы, сменные группы и т.д. Подбор форм работы направлен на развитие коммуникативных способностей и навыков работы в команде. Процесс совместной работы способствует снятию барьеров общения, создаёт условия для развития творческого мышления. На этом этапе эффективны мозговой штурм, кластер, игра, брейн- ринг.

Для развития творческого параллельного мышления у школьников очень интересно применять на уроках метод «Six Thinking Hats». Он позволяет разделить мышление на шесть типов. Предлагая группе учащихся шляпу определённого цвета, мы предполагаем определённый тип мышления. Так, белая шляпа – это поиск только конкретной информации. Красная шляпа – только эмоции. Жёлтая шляпа – поиск положительных аспектов, а чёрная шляпа – отрицательных. Зелёная шляпа – предполагаемое развитие ситуации. А синяя шляпа принадлежит тому, кто наблюдает и руководит процессом обсуждения в группе.

7. Подведение итогов (рефлексия, оценка урока). Ребята младшего школьного возраста могут оценить урок и свои достижения на нём выбором цвета яблока, цветка или флажка, которые предлагаются им в качестве раздаточного материала. Школьники любого возраста с удовольствием встают в рефлексивный круг, где все вместе стараются осмыслить результат, а учитель обобщает сказанное и делает выводы.

Таким образом, технология модерации позволяет учителю уверенно и демократично управлять образовательным процессом, обеспечивая гарантированное достижение целей урока и комфортное, увлечённое обучение.

*Подчасская Е.С., Пин О.Л., Козловская О.Г.*

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Проблемы формирования полноценной языковой личности в условиях учебно-воспитательного процесса школы и вуза являются сегодня важнейшими социологическими проблемами как национального, так и общественного развития. Налицо современные тенденции международных отношений, довольно ярко проявляющиеся в многоязычном информационно-речевом потоке, в пространстве которого взаимодействуют граждане всего мира. Назрела настоятельная необходимость в прямом и опосредованном диалоге культур, имплицитно присутствующем во всех сферах совместной общественной и производственной деятельности различных субъектов коммуникации. В данной связи становится всё более актуальной проблема изучения языков.

Наверно, каждый из нас понимает, что индивидуальный подход – один из ведущих принципов педагогической работы. Вопрос в том, как его практически реализовать в условиях 45 минут урока на 12 – 15 учащихся (а ведь нам, учителям иностранного языка, в этом отношении ещё повезло!) и жёстких требований одинаковой для всех программы. В данных условиях *первым шагом в этом направлении должна стать система индивидуальных заданий.* Удачным опытом работы можно считать разработанную систему карточек, которые к каждому используемому УМК могут применяться поразному: 1) в качестве дополнительных заданий на уроке для учащихся с высоким уровнем знаний и темпом усвоения материала, которым зачастую бывает скучно на занятии, предназначенном «средним» ребятам; 2) как замена общего задания учащимся с более низким уровнем знаний или замедленным темпом усвоения материала; карточки оказываются совершенно незаменимы при работе в неоднородных по уровню знаний группах любого возраста; 3) как дополнительное домашнее задание.

Учащийся, пропустивший ту или иную тему по болезни, может после её самостоятельного освоения или консультации с

учителем выполнить ряд индивидуальных заданий по пропущенной теме в качестве закрепления и проверки знаний. И, наконец, ещё один вариант – мини-зачёты для желающих улучшить итоговую отметку или просто получить дополнительную отметку в журнал. Часть заданий на карточках непосредственно связана с содержанием учебников и рабочих тетрадей, другие предназначены для отработки изучаемого лексического и грамматического материала, а третьи направлены на развитие навыков письменной речи или представляют собой задания на сообразительность. Отметим, что в ряде случаев использование индивидуального режима работы по карточкам оказывается единственным способом установления контакта с учащимся и вовлечения его в учебную деятельность.

Следующая форма индивидуализации обучения в рамках традиционного урока – *уровневая дифференциация.* Практически на каждом уроке ребята выполняют задания на отработку одного и того же материала, но разного уровня сложности, в зависимости от их знаний по данной теме на сегодня. Безусловно, ученикам не сообщается, что задание зависит от уровня знаний, которые не закреплены за учащимися жёстко, они меняются в зависимости от актуального уровня знаний. Существует, правда, и другой подход к этому вопросу, когда уровень присваивается школьнику на длительный период, а в практике некоторых учителей начальной школы даже фиксируется в числовом виде на тетрадях. Но нам представляется, что это может снизить мотивацию, как у тех, кто окажется зачислен в «слабые», так и у «сильных» (по своему опыту можем утверждать, что соответствие цветовых, числовых и других подобных кодов уровню знаний ученики вычисляют очень быстро). Помимо уже упомянутого соответствия задания уровню знаний конкретного ребёнка, фронтальная проверка таких работ (один из выполнявших задание отвечает, остальные учащиеся слушают и помогают) позволяет «уплотнить» время урока – каждый ребенок фактически прорабатывает все три задания.

Упомянем о такой возможности развития мышления учащихся и индивидуализации учебного процесса, как *многовариантность ответа.* Сегодня особенно важно с самых начальных этапов приучать школьников к тому, что их задача – не «угадать» единственный верный ответ, известный учителю,

а составить и аргументировать своё мнение (причём не только в дискуссии, но даже и при выполнении, например, лексико-грамматических упражнений), и обсуждать эти мнения учащихся в классе. Только так мы можем противостоять унифицированному мышлению, развиваемому компьютерами и техногенной цивилизацией в целом.

К сожалению, очень редко обращается внимание на такую немаловажную индивидуальную особенность каждого ребёнка, *как ведущий канал восприятия:* аудиальный, визуальный или кинестетический. В лучшем случае, модель предъявления нового материала зависит от ведущего канала восприятия педагога, в худшем – от такового у авторов поурочных планов в книге для учителя. Наверно, совсем избежать такой подстройки урока «под себя» невозможно, но стремиться к этому необходимо. При объяснении нового материала необходимо по возможности задействовать все каналы восприятия (например: грамматический материал открывается самими детьми с использованием карточек – схемы-опоры, или с младшими – живого поезда, после чего предъявляется в презентации, одновременно с этим проговаривается и учителем, и учащимися, а затем записывается в тетради).

Ещё один путь реализации индивидуального подхода – *разнообразие форм работы.* В нашей практике используются: аналитическое чтение, работа в парах и группах, различные групповые соревнования, уроки-зачёты (проверяющие, в том числе и умение сформулировать теоретические знания по грамматике), уроки-«забеги» (кто за отведённое время выполнит верно наибольшее количество упражнений), Интернет-уроки, творческие мастерские, выполнение индивидуальных и групповых творческих проектов (как предусмотренных УМК, так и внепрограммных) и т.д.

Таким образом, каждый учащийся получает возможность проявить себя в том, что наиболее близко, интересно и посильно именно ему и пережить такое ценное для становления учебной мотивации и личности в целом чувство успеха. Кроме того, такие работы реализуют и психолого-диагностическую функцию. Начиная с 7-8 класса, пользуются успехом уроки с объяснением нового материала подготовленными учащимися. «Сильные» ученики, особенно при соответствующем складе характера, могут в некоторых случаях быть

ассистентами учителя: привести подходящий пример, проверить выполнение упражнения, ещё раз объяснить материал тому, кто его пока не понял. Важно только следить, чтобы у них не развивалось чувства собственного превосходства и снисходительно-пренебрежительного отношения к товарищам.

Следующий уровень индивидуализированной деятельности представляет собой *кружок «Театр на английском языке»*. Приём в кружок осуществляется исключительно по желанию и это даёт возможность каждому попробовать свои силы. Ключ к успеху школьного спектакля – индивидуальная работа над ролью (в единстве лингвистической, психологической и драматической составляющей), а репетиции оказываются уже обобщением и закреплением достигнутого на индивидуальных занятиях.

Пожалуй, наиболее интересным и непростым способом индивидуализации учебного процесса является *исследовательская деятельность.* Это тот редкий в школе случай, когда ребёнок имеет возможность достаточно длительное время заниматься тем, что ему действительно интересно. И качество исследовательской работы во многом зависит от того, насколько руководитель сумеет дать учащемуся проявить в полной мере именно себя, каков он есть, не оценивая и не вгоняя в рамки собственных представлений или работы, выполненной ранее на сходную тему. Это должна быть от начала до конца его собственная работа – от выбора темы до настройки анимации на слайдах. Мастерство руководителя в том и состоит, чтобы указать на недочёты и помочь в их исправлении, не нивелируя индивидуальности автора и уникальности работы.

Иногда то, что кажется руководителю ненужным, неуместным или даже представляется недочётом, именно в данной ситуации и именно в интерпретации данного учащегося обретает неожиданное звучание и становится своеобразной «изюминкой» работы. В качестве формы обратной связи наиболее органично смотрится защита работ на уровне учебного заведения. Вот к этому этапу можно и, наверное, нужно подключить – в разных качествах – практически всех учащихся. Лучшие работы могут в дальнейшем быть выдвинуты на межгимназические или Всероссийские фестивали и конкурсы научно-исследовательских работ.

В завершение хотелось бы упомянуть о том, как могут быть поставлены на службу индивидуализации учебного процесса *информационно-коммуникационные технологии.* Практически по каждой изучаемой теме можно подготовить презентацию и небольшой интерактивный тест. Любой учащийся, пропустивший урок или испытывающий трудности в освоении материала, всегда может взять эти материалы домой, поработать с презентацией в индивидуальном режиме и самостоятельно проверить качество усвоения темы с помощью интерактивного теста. Естественно, если у него и после этой работы остаются вопросы, он всегда может задать их учителю, поскольку в этом, по нашему глубокому убеждению, личный контакт учителя с учащимся ничто не заменит. Для сильных же учащихся Интернет может стать неисчерпаемым источником информации, а ИКТ – средствами её грамотной и эффектной передачи одноклассникам. Удачным опытом работы можно считать проведение индивидуальных консультаций путём реализации программы дистанционного обучения. Учитель отправляет задания по электронной почте с указанием даты отправки ответа, учащиеся выполняют тестирование, отсылают обратно ответы, которые после проверки с рекомендациями представляют собой дополнительную тренировку по определённым лексико-грамматическим темам. Задания могут быть размещены и на сайте учителя

Наконец, последнее, о чём хотелось бы поговорить отдельно, это *отметка* – обоюдоострый меч школьной жизни, очень часто сопровождающий ребёнка и за стенами школы, в значительной мере определяя его отношения с родными, знакомыми, друзьями. Особенно велика роль отметки в начальной школе, когда учение является для ребят ведущей деятельностью, а потому успехи или неудачи в школьной жизни определяют самооценку ребёнка. Однако и подростки стремятся быть успешными в учении, как бы они ни пытались доказать обратное. Лучшее тому подтверждение – шпаргалки, нацеленные именно на достижение успеха в учебной деятельности – даже подобным нечестным способом. В педагогической науке традиционно считается, что основная функция отметки – отражать уровень соответствия знаний ребёнка некоему объективно-абстрактному нормативу. А значит, основное требование к ней –«объективность» (называемая детьми «справедливо-

стью»). Но попробуем посмотреть на дело с позиции доброжелательного внимания к каждому лично. Один ученик, страдающий тяжёлым физическим недугом и в силу этого имеющий большие сложности в обучении, со слабой памятью и неустойчивым вниманием, никак не мог освоить новую тему, но к концу её изучения всё-таки разобрался и допустил в контрольной работе всего две ошибки. А другой, способный, с прекрасной памятью и высокой произвольностью внимания, очень легко воспринял материал, но по самоуверенности не повторил его перед контрольной, в силу чего допустил те же самые две ошибки. Допустимо ли, полезно ли для духовного становления обоим получить одинаковую отметку? Ведь, для одного такой результат – максимум возможного, достигнутый титаническим трудом, а для другого – следствие самоуверенности и нерадения. Вот почему мы убеждены, что отметка должна быть справедливой, в первую очередь, с точки зрения трактовки философом Иваном Ильиным справедливости как «искусства неодинакового отношения к неодинаковым людям». Она должна отражать не столько соотношение реальных знаний с эталоном, сколько их динамику, своеобразный «вектор движения». Тогда ребёнок чувствует, что педагог видит и оценивает как минимальный шажок вперёд, так и минутную задержку – или, тем более, откат – процесса познания. Тогда отметка становится внутренне объективной.

Однако очень важно понимать глубинный смысл и конечную цель применения как индивидуального подхода, так и всех других педагогических методов, приёмов и методических систем, которая состоит не в передаче определённой суммы знаний и даже не в обучении приемам добывания этих знаний, а в формировании ценностных оснований личности.

*Шамшутдинова Р.М.*

## ИГРА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Формирование личности ребёнка – очень сложный процесс. Чтобы поддерживать ребёнка, считал В.А. Сухомлинский, педагог должен сохранять в себе ощущение детства; развивать в себе способность к пониманию ребёнка и всего, что с ним

происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает с умыслом; защищать ребёнка; не думать о нём плохо, несправедливо и, самое важное, не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять её развитие, памятуя о том, что ребёнок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания. Каждый учитель должен это понимать и знать методы работы с детьми, понимать их психологию. *Психология детей* таит в себе массу секретов, разобравшись в которых, мы можем наладить здоровые взаимоотношения с *ребёнком*.

Те изменения в познавательной деятельности, которые происходят на протяжении детства, связаны, как справедливо указывал Л.С. Выготский [1966] с глубокими изменениями в мотивационно-эмоциональной сфере личности ребёнка. Для создания позитивной эмоциональной обстановки в процессе обучения, одним из продуктивных методов является игровой метод обучения. Проблема игры, по одной из концепций, возникла как слагаемое проблемы свободного времени и досуга людей в силу многих тенденций религиозного, социально-экономического, культурного развития общества. Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит её феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, терапию, модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Родоначальником теории игры в отечественной науке считается К.Д. Ушинский. Он противопоставляет стихийности игровой деятельности идею использования игры в общей системе воспитания, в деле подготовки ребёнка через игру к трудовой деятельности. Выступая против чисто гедонистической теории игры, учёный свидетельствует, что дети в игре ищут не только наслаждение, но и самоутверждение в интересных занятиях. В теориях Ж. Пиаже и К. Левина, в работах отечественных психологов Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина моделирующая и ориентационная функции игры объясняются способностями ребёнка оперировать игровыми символами. Так, Д.Б. Эльконин [1978] полагал, что организуя деятельность при помощи символов, ребёнок учится в игре ориентироваться в явлениях культуры, духовности в целом, использовать их соответствующим способом.

Думается, что игра и в школьном возрасте полностью не теряет своё значение, но происходят значительные изменения в характере самой игровой деятельности. В младшем школьном возрасте происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения. Кроме этого, в школьном возрасте меняется соотношение между этими двумя деятельностями: игра начинает подчиняться учебной деятельности. С помощью игры ребёнок приближает к себе смысл вещей. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь, хотя и вспомогательное, но существенное значение.

Сегодня игра также активно используется в процессе обучения. Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приёмов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. Языковые игры способствуют активизации учащихся на занятиях, развивают их речевую инициативу. Игровая форма работы даёт возможность повторить и закрепить усвоенные лексические единицы (ЛЕ) и типовые фразы, разнообразить формы работы и поддерживать внимание учащихся на уроке.

Ниже предложены игры, которые предназначены для работы с учащимися 2–6 классов, которые могут быть использованы на занятиях, в кружковой работе, а также при проведении конкурсов и викторин.

Предлагаем методические рекомендации для проведения игр: одну и ту же игру необходимо повторить несколько раз (путём подстановки новых ЛЕ); целесообразно новую игру начинать учителю (роль ведущего), а затем эту роль передать хорошо подготовленному ученику; желательно на младшем этапе приучать учащихся комментировать свои действия; желательно придать игре характер соревнования, для того, чтобы получить от игры наибольший эффект.

**Was hast du germ?** Играют по цепочке. Выигрывает тот, кто назовёт последнее предложение.

**Was macht er?** Представители каждой команды выходят в центр класса и изображают какую-либо профессию, другая команда пытается догадаться – 2 раза. Затем команды меняются местами.

**Игра на множественное число существительных.** Получив картинку со словами (известными учащимся), дети

должны быстро и правильно поставить слова во множественном числе.(Das Haus-die Häuser).

**Игра с мячом на тренировку глаголов.** Учитель кидает мяч и называет местоимение, а ученик должен ответить в нужном лице.

**Буква потерялась!** Найди и верни её в знакомые тебе слова: gr_ss , kl_in , F_nster и т.д.

**Кто больше знает немецких городов**. Дети по очереди называют города Германии. За правильный ответ можно присвоить очко, если это команда.

**Кто быстрее!** Делимся на команды. Кто быстрее запишет все личные местоимения и допишет спряжения сильных глаголов: sein , haben , lessen и т.д.

**Es ist kalt, es ist warm.** Ведущий ученик выходит из класса, а учащиеся прячут какой-нибудь предмет, который он должен найти. При приближении ведущего ученика к тому месту, где находится спрятанный предмет, учащиеся произносят хором es ist kalt, es ist warm.

**Hier, links, rechts.** Ведущий предлагает ученику выполнить его распоряжение. Ученик выполняет распоряжение, комментируя своё действие по-немецки, например: Olga, setz dich! ----- Ich setze mich. Peter, setz dich hier ! -- Ich setze mich hier.

Вот уже в течение 24 лет мы используем в своей педагогической деятельности игровой метод. Благодаря такому подходу к обучению, детьми усваивается около 100 % лексического и грамматического материала. Думается, что подобный метод необходимо использовать в педагогической практике и развивать дальше с использованием современных технологий, компьютерных игр и видео, к примеру, так как именно с ПК, Интернетом и видео-играми связана жизнь учеников сегодня.

Также хотелось бы сказать и о том, что на рубеже веков возник новый термин *децелерация* – массовая задержка детей в физическом и психическом развитии. Для таких детей требуется определённый подход, в частности, игровая технология как наиболее эффективный и простой метод усвоения информации детьми.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ[1]

*Азарова Р.Н.* Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция / Р.Н. Азарова, Н.М. Золотарева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с.

*Азимов Э.Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Э.Г. Азимов. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.

*Азимов Э.Г.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.

*Алексеева Л.Н.* Новое содержание образования в экспериментально-инновационном пространстве / Л.Н. Алексеева, Е.Л. Зайцева // Обновление содержания образования. Проблемы и перспективы / [сост.: Л.Н. Алексеева, Е.Л. Зайцева, О.Б. Калинина]. – М.: Школьная книга, 2008. – С. 3–6.

*Андронкина Н.М.* Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.М. Андронкина. – СПб., 2009. – 50 с.

*Анненкова А.В.* Методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе учебного перевода иноязычных текстов (языковой вуз, английский язык): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Анненкова. – Иркутск, 2010. – 232 с.

*Архипов В.И.* Учебник иностранного языка нового поколения для неязыковых вузов / В.И. Архипов // Виртуальный музей-библиотека Республики Татарстан. – URL: vml.antat.ru/files/Mahmutov/article.

*Асмолов А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2008. – 152 с.

*Бабанский Ю.К.* О дидактических основах повышения эффективности обучения / Ю.К. Бабанский // Народное образование. – 1986. – № 11. – С. 105–111.

*Белогорцева И.Е.* Педагогические условия индивидуализации обучения в начальной школе (на материале изучения иностранного языка): автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / И.Е. Белогорцева. – Белгород, 2003. – 18 с.

[1] Сводный список использованной литературы составлен Л.Г. Викуловой и О.И. Короленко.

*Бим И.Л.* Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание / И.Л. Бим // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / сост. Л.Б. Трушина. – М.: Русский язык, 1981. – С. 9–16.

*Бим И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

*Бим И.Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык. – 1974. – 289 с.

*Бим И.Л.* Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 2–6.

*Бим И.Л.* Обучение иностранным языкам: поиск новых путей / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 19–26.

*Бим И.Л.* Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 2007. – 168 с.

*Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 255 с.

*Бим И.Л.* Учебник и книга для учителя – ядро учебно-методического комплекса по иностранным языкам / И.Л. Бим // Проблемы школьного учебника: [сб. ст. : в ... вып.]. Вып. 6: Вопросы теории учебника / [ред. кол.:

Л. В. Занков и др.]. – М.: Просвещение, 1978. – С. 122–136.

*Бим И.Л.* Цели обучения иностранным языкам на современном этапе // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 39–46.

*Бим И.Л.* Возможные формы и содержание курсов обучения иностранным языкам в начальной школе / И.Л. Бим, М.З. Биболетова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 3–9.

*Бим И.Л.* К проблеме оценивания современного учебника иностранного язык / И.Л. Бим, О.В. Афанасьева, О.А. Радченко. – URL: http://rudocs.exdat.com/docs/index-9337, свободный. Печатный вариант : Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 13–16.

*Бим И.Л.* Иностранный язык в системе школьного филологического образования / И.Л. Бим, М.З. Биболетова, А.В. Щепилова, В.В. Копылова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 4–8.

*Бовтенко М.А.* Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. – Новосибирск: НГТУ, 2000. – 112 с.

*Богословский В.И.* Наука в педагогическом университете: Вопросы методологии, теории и практики / В.И. Богословский, В.А. Извозчиков, М.Н. Потемкин. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 204 с.

*Бондаревская Е.В.* Личностно-ориентированное образование / Е.В. Бондаревская // Педагогика, 1997. – № 4. – С. 11–17.

*Братченко А.Ф.* Изографы. Пособие для педагогов и родителей по предупреждению дисграфии у детей дошкольного и младшего школьного возраста / А.Ф. Братченко, Л.Ф. Сербина. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1998. – 130 с.

*Бубнова Г.И.* Компетентностный подход: методические основы составления контрольно-измерительных материалов / Г.И. Бубнова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 1. – С. 62–64.

*Василюк И.П.* Прикладная лингвокультурология: проблемы отбора и анализа языкового материала для практики обучения русскому языку как иностранному / И.П. Василюк // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 123. –С. 105–116.

*Ведель Г.Е.* Соотнесенность действий внешнего и внутреннего плана при овладении иноязычной речью / Г.Е. Ведель. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996. – 96 с.

*Вежбицкая А.* Язык, культура, познание / А. Вежбицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.

*Верещагин Е.М.* Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. –170 с.

*Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

*Воробьев В. В.* Лингвокультурология (теория и методы) / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.

*Воронцова Т.А.* Коммуникативное пространство в лингвопрагматической парадигме / Т.А. Воронцова. – Вестник Удмуртского университета. Серия 11. История и филология. – 2009. – Вып. 1. – С. 11–16.

*Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.

*Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи // Собрание сочинений: в 6- ти т. Т.2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – URL: http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0731.htm, свободный.

*Вятютнев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного. Методические основы / М.Н. Вятютнев. – М.: Русский язык, 1981. – 144 с.

*Гальскова Н.Д.* Основные парадигмальные черты современной методической науки / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 7. – С. 2–11.

*Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.*:* Аркти-Глосса, 2000. – 286 с.

*Гальскова Н.Д.* Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5 – С. 6–11.

*Гальскова Н.Д.* Теория обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Изд.центр «Академия», 2007. – 336 с.

*Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / П.Я. Гальперин; МГУ. – М., 1965. – 50 с.

*Гарагуля С.И.* Языковая личность: Индивид и его имя в иноязычной среде / С.И. Гарагуля. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 160 с.

*Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.

*Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 525 с.

*Гончарова В.А.* Гипотеза третьей культуры: презумпция стереотипа / В.А. Гончарова // Вестник Бурятского государственного университета. Вып. 15: Теория и методика обучения в вузе и школе. – 2011. — С. 111–115.

*Гончарова В.А.* Фактор монологичности в межкультурном общении: псевдодиалог? / В.А. Гончарова // Обсерватория культуры. – 2012. – № 3. – С. 10–17.

*Горлова Н.А.* Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы : учеб. пособие / Н.А. Горлова. – М.: МГПУ, 2010. – 245 с.

*Григорьева В.Г.* Методическое обеспечение как фактор повышения качества обучения иностранному языку/ В.Г. Григорьева, В.И. Трошкина. – Самара: Самарская государственная академия культуры и искусств. – URL: http://smrgaki.ru/8/4/1_4/2.htm , свободный.

*Данильчук В.И.* Гуманитаризация физического образования в средней школе: (Личност.-гуманитар. парадигма) : монография / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Волгогр. гос. пед. ун-т / В.И. Данильчук. – СПб.; Волгоград: Перемена 1996. – 185 с.

*Дёмин А.Н.* О совмещении количественного и качественного подходов /А.Н. Демин // Социология. – 1999. – № 11. – С. 5–26.

*Ермолович Д.И.* Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович. – М.: Р. Валент, 2001. – 200 с.

*Журавлев И.В.* Учебник в системе средств обучения // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.В. Журавлева. – М.: ИТПИМИО, 1993. – С. 250–280.

*Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический подход / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20–27.

*Зимняя И.А.* Педагогическая психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. и психол. направлениям и спец. / И.А. Зимняя – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК , 2010. – 447 с.

*Змеёв С.И.* Основы андрагогики / С.И. Змеёв. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.

*Зубов А.В.* Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учеб. пособие / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М.: Академия, 2009. – 140 с.

*Зуев Д.Д.* Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.

*Кабаева Е.С.* Особенности субъектности младшего школьника, изучающего иностранный язык / Материалы III Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых (с международным участием) «Язык, личность, деятельность» / Е.С. Кабаева. – Киров: ВГГУ, 2012. – С. 129–131.

*Кабардов М.К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей : индивидуально-типологический подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01, 19.00.07 / М.К. Кабардов; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – М., 2001. – 52 с.

*Калинина М.С.* Обучение студентов-лингвистов коммуникативным стратегиям полилогического общения (французский язык) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / М.С. Калинина. – Нижний Новгород, 2011. – 25 с.

*Кафтайлова Н.А.* Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (языковой вуз, немецкий язык) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.А. Кафтайлова. – М., 2010. – 148 с.

*Кафтайлова Н.А.* Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения в языковом вузе / Н.А. Кафтайлова // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2009. – № 3. – С. 43–46.

*Кезина Л.П.* Проект федерального государственного образовательного стандарта общего образования, среднее (полное) общее образование (2012) [Электронный ресурс]/ Л.П. Кезина, А.М. Кондаков. – URL: http://www.standart. edu.ru, свободный.

*Козлова А.* Современным школьникам нужны новые учебники по иностранному языку / А. Козлова. – URL: http://ria.ru/edu_analysis/20100617/247203847.html, свободный.

*Козырев В.А.* Гуманитарная образовательная среда педагогического университета / В.А. Козырев. – СПб.: СПбГУ, 1999. – 116 с.

*Колесников А.А.* Профессионально-ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику / А.А. Колесников. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2011. – 212 с.

*Колесников А.А.* Уровневая модель развития профориентационной компетенции при обучении иностранным языкам в системе филологического образования / А.А. Колесников // Иностранные языки в высшей школе. – 2012. – № 3. – С. 10–24.

*Комментарий* к проекту паспорта и программы формирования компетенции. – URL: www.rggu.ru/binary/object_32.1299070639.94168.doc, свободный.

*Концепция модернизации российского образования* за период до 2010 года. – Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 – № 393. – http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html, свободный.

*Корнилов О.А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.

*Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Аркти, 2002. – 176 с.

*Кубрякова Е.С.* Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: МГУ, 1997. – 245 с.

*Кувакина Е.В.* Обучение русскому языку с помощью компьютерной поддержки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Кувакина. – Ярославль, 2009. – 246 с.

*Кузнецова Е.М.* Методика разработки паспорта и программы формирования компетенции как основы компетентностно-ориентированного образовательного процесса / Е.М. Кузнецова, Л.В. Михалева. – URL: http://www.lib.tsu.ru›mminfo/000349304/15/image/15-115.pdf, свободный.

*Кузьмина Л.Г.* Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.Г. Кузьмина. – М., 1998. – 310 с.

*Кульневич С.В.* Анализ современного урока: практич. пособие / С.В. Кульневич, Т.П. Лаконцетина. – Изд. 2-е, доп. и перераб.– Ростов-на-Дону: Издательство «Учитель», 2003. – 224 с.

*Леви В.* Музыка и мозг / В. Леви // Знание-сила. – 1964. – № 9. – С. 5–8.

*Леднев В.С.* Содержание образования / В.С. Леднев. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.

*Леонтьев А.А.* Преподавание иностранных языков в школе: мнения о путях перестройки / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4. – С. 19–23.

*Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.

*Луткова Е.С.* Лингвокультурологическое поле «US College Education» как модель содержания обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе / Е.С. Луткова // Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: материалы I междунар. науч. конференции. – Барнаул: АГПА, 2012. – С. 225–227.

*Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во УРАО , 2000. – 128 с.

*Ляудис В. Я.* Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 87 с.

*Макеева С.Н.* Содержание методической подготовки бакалавров педагогического образования на практических занятиях по языку / С.Н. Макеева // Актуальные проблемы современного языкового образования в вузе. Вопросы теории языка и методики обучения: сб. материалов IV Международной науч.-практич. конф. / под общ. ред. И.Ю. Мигдаль. – Коломна: МГОСГИ, 2012. – С. 242–251.

*Мансилла П.У.* Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: пилотный образец межкультурной стратегии / П.У. Мансилла, А.М. Рьехос. – URL: http://logosbook.ru/educational_book/pdf/2-3_07/08.pdf, свободный.

*Материалы по реформе школы*: Примерные программы и объяснительные записки. – Петроград: Сенатская типография, 1915. – 547 с. – URL: http://www.mathedu.ru/hist-edu/russia/-/0/, свободный.

*Методика обучения* иностранным языкам в средней школе / под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролюбова, С.К. Фоломкиной, С.Ф. Шатилова. – М.: Высшая школа. – 1982. – 373 с.

*Методика обучения иностранным языкам*: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 463 с.

*Милостивенко Л.Г.* Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: Из опыта работы : учеб. пособие / Л.Г. Милостивенко.– СПб.: Стройлеспечать, 1995. – 64 с.

*Мильруд Р.П.* Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 6–12.

*Мильруд Р.П.* Структура профессиональной компетенции учителя иностранного языка / Р.П. Мильруд // Научный ежегодник Института иностранных языков. Вып. 2. / гл. ред. Н.П. Дронова. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – С. 147–151.

*Мильруд Р.П.* Учебник иностранного языка: синергетика жанра или энергетика автора? / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 12–18.

*Мильруд Р.П.* Компетентность учителя иностранного языка / Р.П. Мильруд, А.С. Карамнов // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 11–16.

*Мильруд Р.П.* Обеспечение качества обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 29–33.

*Мильруд Р.П.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15.

*Морозова Л.А.* Терминознание: основы и методы / Л.А. Морозова. – М.: ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. – 144 с.

*Никитенко З. Н.* Концептуальные основы развивающего иноязычного образования в начальной школе / З.Н. Никитенко. – М.: Прометей, 2011*а*. – 191 с.

*Никитенко З.Н.* Развивающее иноязычное образование в начальной школе / З.Н. Никитенко. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 438 с.

*Никитенко З. Н.* Технология как инструмент реализации методической системы иноязычного образования в начальной школе / З.Н. Никитенко. – М.: Прометей, 2012. – 206 с.

*Никитенко З.Н.* Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе / З.Н. Никитенко, Н.Д. Гальскова.– Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 93 с.

*Никитина Н.Н.* Развитие ценностного сознания учителя / Н.Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 65–70.

*Никонова Н.К.* Ведите урок по-английски. Тренинг обучающего речевого поведения / Н.К. Никонова. – М.: Academia, 2006. – 239 с.

*Никонова Н.К.* О некоторых особенностях речевого поведения российского учителя ИЯ в условиях школы / Н.К. Никонова // Современные проблемы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: материалы XI междунар. филологич конф. – СПб.: СПбГУ, 2011. – Вып. 28. – С. 25–29.

*Общая методика* обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. – М.: Просвещение. – 1967. – 304 с.

*Общая психология*: словарь / под. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

*Ожегов С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Мир и Образование, 2011.– 736 с.

*Ольшанский И.Г.* Межкультурное деловое общение как интердисциплинарная проблема / И.Г. Ольшанский, Н.В. Хараева // Вестник МГЛУ. Иностранный язык для специальных целей: лингвистические и методические аспекты. – М.: МГЛУ, 2002. – Вып. 466. – С. 80–89.

*Пак И.Я.* Лингвокультурология как следствие процесса интеграции наук: принципы лингвокультурологического анализа / И.Я. Пак // Молодёжь и наука: 9-я Моск. междунар. телекоммуникацион. конф. молодых учёных и студентов / Моск. инж.-физ. ин-т (Гос. ун-т). – URL: http://molod.mephi.ru/Data/700.htm (дата обращения 20.03. 2006).

*Панюшкин В.П.* Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем / В.П. Панюшкин // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. трудов / под ред. А.А. Бадалева, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 16–22.

*Пассов Е.И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур/ Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

*Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.

*Пассов Е.И.* Учебник как феномен сферы иноязычного образования // Иностранные языки в школе / Е.И. Пассов. – 2004. – № 4. – С. 39–46.

*Планируемые результаты* начального общего образования / [Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 120 с. – (Стандарты второго поколения).

*Подольская Н.В.* Словарь русской ономастической терминологии. – 2-е изд., перераб. и доп. / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 200 с.

*Пономарев Я.А.* Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

*Пореченкова Е. А.* Развитие филологической компетенции в системе школа-вуз и способы ее контроля: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.А. Пореченкова. – М., 2009. – 20 с.

*Почепцов Г.Г.* Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук, Киев : Ваклер, 2001. – 656 с.

*Принципалова О.* Алгоритмизация работы студентов при написании эссе на иностранном языке / О. Принципалова, Е. Ульянова // Иностранные языки: теория и практика. Научно-методический журнал. – 2010. – № 1. – С. 52–56

*Профессиограмма* учителя иностранного языка: Рекомендации / сост. С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1985. – 25 с.

*Профессиограмма учителя иностранного языка*: Методические материалы по подготовке учителя иностранного языка / сост. С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский. – М., 1977. – 27 с.

*Пушкарёва Е.В.* Эффективность использования презентаций Power Point в преподавании / Е.В. Пушкарёва. – URL: http://pedsovet.org/forum/lofiverison/index. php /t57.html, свободный.

*Раицкая Л.К.* Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования: монография / Л.К. Раицкая. – М.: МГИМО(У), 2007. – 190 с.

*Реформатский А.А.* Проблемы структурной лингвистики / А.А. Реформатский. – М.: Наука, 1968. – 212 с.

*Рогова Г.В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

*Романович А.Ю.* Сущность эмоционального компонента в содержании обучения лексике / А.Ю. Романович // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 24. – С. 60–62.

*Романовская М.Б.* Метод проектов в образовательном процессе / М.Б. Романовская. – М.: Педагогический поиск, 2006. – 160 с.

*Рубцов В. В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход / В.В. Рубцов. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.

*Салистра И.Д.* Очерки методов обучения иностранным языкам / И.Д. Салистра. – М.: Высшая школа. – 1966. – 252 с.

*Сериков В.В.* Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

*Скокова Е.А.* Рекомендации по разработке ООП по ФГОС ВПО / Е.А. Скокова. –URL: http://umu.sfedu.ru/index.php?option= com_content&view=article&id=295 &Itemid=109, свободный.

*Сливкина И.А.* Использование информационных технологий при подготовке презентаций / И.А. Сливкина. – URL: http://bank. orenipk.ru/ Text/ prezent/moduli/lekzij2.htm, свободный.

*Смирнова Е.В.* Овладение социокультурными особенностями полилогического общения в языковом вузе / Е.В. Смирнова // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2004. – № 2. – С. 87–93.

*Соловова Е.Н.* Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности / Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. – 2004 *а.* – № 2. – С. 11–17; № 3. – С. 41–44.

*Соловова Е.Н.* Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004 *б.* – 336 с.

*Сорокина Н.В.* Кейс-стади как метод педагогического исследования / Н.В. Сорокина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2011. – № 6. – С. 7–11.

*Суперанская А.В.* Общая терминология. Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2009. – 248 с.

*Сысоев П.В.* Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 12–21.

*Сысоев П.В.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учебно-методич. пособие / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-Пресс; Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 177 с.

*Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 227 с.

Танклаева Л.Н. Педагогические условия формирования нравственных ценностей старшеклассников средствами лингвистических дисциплин: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Н. Танклаева. – Карачаевск, 2006. – 141 с.

*Тарева Е.Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов / Е.Г. Тарева // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: сб. науч. тр. Сер. «Язык. Культура. Коммуникация». – Вып. 14. – Т. 1. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2011. – С. 237–244.

*Тарева Е.Г.* Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка / Е.Г. Тарева // Вестник БГУ : Теория и методика обучения в вузе и школе. – Сер. 8. – Вып. 12. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007. – С. 111–125.

*Теоретические основы методики обучения иностранным языкам* в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М.: Педагогика. – 1981. – 456 с.

*Товпинец И.В.* Дидактические функции учебника // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / И.В. Товпинец / под ред. И.Я. Лернера, В.В. Шахмаева. – М.: ИТПИМИО, 1992. – С. 46–80.

*Трофимова И.Д.* Методика формирования стратегий автономного чтения студентов языкового вуза (Немецкий язык, 1 курс) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / И.Д.Трофимова. – Улан-Удэ, 2003. – 22 с.

*Трофимова Л.В.* Формирование самостоятельной учебной деятельности студентов языкового факультета на основе развития учебной автономии : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.В. Трофимова. – Тамбов, 2002. – 159 с.

*Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М.: ЛадКом, 2011. – 848 с.

*ФГОС* – Федеральный государственный образовательный стандарт *начальн*ого общего образования / среднего основного общего образования/ среднего (полного) общего образования. – М., 2009–2012. – URL: http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408, свободный.

*Фельдштейн Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 368 с.

*Филатова А.А.* Концепт как конституирующий элемент культуры: когнитивный подход: дис. … канд. филос. наук: 24.00.01, 09.00.01/ А.А. Филатова. – Ростов-на-Дону, 2007. – 179 с.

*Халилова Л.А.* Иностранный язык в историко-архивном институте РГГУ: модульная система обучения / Л.А. Халилова // Иностранный язык в Российском Государственном гуманитарном Университете. – М.: РГГУ, 2005. – URL: http://science.rggu.ru/article.html?id=56109, свободный.

*Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

*Цуканова Е.А.* Качественные методы познания в гуманитарных науках: исследование единичного случая. – URL: http://www.psyoffice.ru/997-cukanova-e.-a.-kachestvennye-metody-poznanija-v.html (дата обращения 01.12.2012), свободный

*Шамова Т.И.* Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

*Шелов С.Д.* О разработке информационной системы «Научная терминология» / С.Д. Шелов // Обработка текста и когнитивные технологии: сборник–3 / под ред. В.Д. Соловьева. – Пущино: ОНТИ ПНЦ РАН, 1999. – С. 251–263.

*Шелов С.Д.* Терминологические поля и понятийная организация терминологии /С.Д. Шелов // Структурная и прикладная лингвистика. – 2008. – № 7. – С. 211–232.

*Шишов С.Е.* Концептуальные проблемы мониторинга качества общего образования / Шишов С.Е. – М.: Изд-во НЦСиМО, 2008. – 404 с.

*Шмелев А.Д.* Русская языковая модель мира: Материалы к словарю / А.Д. Шмелев. – М.: *Я*зыки славянской культуры, 2002. – 224 с.

*Штарина А.Г.* Английский язык: компетентостный подход в преподавании: технологии, разработки уроков / А.Г. Штарина. – Волгоград: Учитель, 2008. – 191 с.

*Щепилова А.В.* Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании / А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 4–11.

*Щерба Л.В.* Как надо изучать иностранные языки / Л.В. Щерба. – М., 1929. – 54 с.

*Щерба Л.В.* Об общеобразовательном значении иностранных языков / Л.В. Щерба // Вопросы педагогики. – 1926. – Вып. I. – С. 99–105.

*Эльконин Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

*Эльконин Д.Б.* Психология развития / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 144 с.

*Эльконин Д.Б.* Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин / под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.

*Языкова Н.В.* Практикум по методике обучения иностранным языкам / Н.В. Языкова. – М.*:* Просвещение, 2012. – 240 с.

*Языкова Н.В.* Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков / Н.В. Языкова. – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1994. – 238 с.

*Языкова Н.В.* Целеполагание в языковом образовании с позиции межкультурного подхода / Н.В. Языкова // Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул, АГПА, 2011. – С. 409–411.

*Языкова Н.В.* Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка / Н.В. Языкова, С.Н. Макеева // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 7. – С. 2– 9.

*Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 110 с.

*Allwright R.L.* Abdication and responsibility in language teaching / R.L. Allwright // Studies in Second Language Acquisition. –1978. –Vol. 2/1. – P. 3–39.

*Anderson P.* La didactique des langues étrangères à l`épreuve du sujet / *P. Anderson.* – Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoise, 1999. – 303 p.

*Andrade A.I.* Connecting languages: the use of the portfolio as a means of exploring and overcoming frontiers within the curriculum / A.I. Andrade // European Journal of teacher Education. – 2007. – Vol. 30. – No. 2 – P. 195–213.

*Baruch G.* Moral tales / G. Baruch // Journal of Sociology. – 1981. – № 3, 3. – P. 275–296.

*Bräuer G.* Schreiben als reflexive Praxis / G. Bräuer. – Breisgau: Fillibach Verlag Freiburg, 2000. – 200 s.

*Brown H.D.* Breaking the Language Barrier / H.D. Brown. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1991. – 136 p.

*Charoenruk D.* Communication Research Methodologies: Qualitative and Quantitative Methodology / D. Charoenruk. – 2007. – URL: http://utcc2.utcc.ac.th/localuser/amsar/PDF/Documents49/quantitative_and_qualitative_methodologies.pdf (дата обращения 01.12.2012).

*Cormack D.S.* The Research Process.– Oxford: Black Scientific. – 1991. – 549 p.

*Duffy M.E.* Designing research the qualitative – quantitative debate / M.E. Duffy // Journal of Advanced Nursing. – 1986. – Vol. 11. – № 3. – P. 225–232.

*Duffy M.E.* Methodological triangulation a vehicle for merging quantitative and qualitative methods // Image : Journal of Nursing Scholarship. – 1987. – Vol. 19. – № 3. – P. 130–133.

*Dalmas M.* Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv: Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008) / M. Dalmas, A.M. Foschi, E. Neuland (Hrsg.). – Loveno di Menaggio : Villa Vigoni, Deutsch-Italienisches Zentrum, 2009. – 324 s.

*Deutsch als Fremdsprache.* Programm 2012. – München: Hueber Verlag, 2012. – *164 s.*

*Flick U.* Designing Qualitative Research. – London: Sage Publications Ltd, 2007. – 130 p.

*Foschi A.M.* Schreibpraxen im Germanistikstudium an den deutschen, französischen und italienischen Universitäten nach Bologna: ein Ausblick //, Foschi A.M., Dalmas M., Neuland E. (Hrsg.) Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. – Loveno di Menaggio : Villa Vigoni, Deutsch-Italienisches Zentrum, 2009. – S. 114–128.

*Ellis R.* Learning a Second Language Through Interaction / R. Ellis, S. Fotos. – Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1999. – 285 p.

*Gardner H.* Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1983. – 240 p.

*Garret N.* Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation / N. Garret // The Modern Language Journal. – 2009. – Vol. 93. – № 5. – P. 719–740.

*Graefen G.* Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben / G. Graefen, M. Moll. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011. – 181 S.

*Hancock B.* An Introduction to Qualitative Research / B. Hancock. – Nottingham: Trent Focus, 1998. – URL: http://classes.uleth.ca/ 200502/ mgt2700a/ Articles/Qualitative%20Research.pdf , свободный.

*Hutchinson T.* English for Specific Purposes: a learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. –183 p.

*Jones A.* Intercultural communication / A. Jones, X. Quach. – URL: http://theory1.net/ Intercultural-Communication-Booklet-with-cover-download-w697.pdf, свободный.

*Kim Y. Y.* Intercultural communicative competence // Cross-cultural interpersonal communication / S. Ting-Toomey, F. Korzenny. – Newbury Park, CI : Sage Publications, 1991. – P. 259–275.

*Kniffka G.* Training Test DaF. Material zur Prüfungsvorbereitung / G. Kniffka, B. Gutzat. –Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidk, 2006. – 126 S.

*Krashen S.* Second Language Acquisition and Second Language Learning / S. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1981. – 326 p.

*Lahaie Ute S.* Materialien zum Selbstlernen / Ute S. Lahaie // Handbuch Fremdsprachenunterricht. – 4. Auflage. – Tübingen und Basel: Francke Verlag, 2003. – 415 s.

*Little D.* Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems / D. Little. – Authentic Books for Language Teachers. Authentic Language Learning Resources. – Dublin: Authentic, 1991. – 395 p.

*Longman* – Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary. – New edition. – Edinburgh: Longman, 2003. – 1949 p.

*Macmillan* – English Dictionary : For advanced learners. – International Student Edition. – Oxford: Macmillan Education, 2002. – 1692 p.

*Memorandum* über lebenslanges Lernen. – Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000. – 43 s.

*Norris J.* Understanding and assessing intercultural communicative competence / J. Norris. – URL: http://www.hawaii.edu/sls/uhwpesl /26%281%29 /Norris.pdf, свободный.

*Piepho H.-E.* Some basic principles of communicative foreign language learning / H.-E. Piepho // The Communicative Teaching of English. In-service Methodology and Evaluation/ ed. by C. Edelhoff. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1984. – P. 1–22.

*Prabhu N.S.* Second Language Pedagogy / N.S. Prabhu. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 324 p.

*Rodgers T.* Methodology in the New Millennium / T. Rodgers // English Teaching Forum. – 2000. – Vol. 38. – № 2. – P. 2–13.

Sheils J. Communication in the Modern Languages Classroom / J. Sheils. – Strasbourg*:* Council of Europe Press, 1988. – 309 p.

*Schittek M.* Computer Assisted Learning. A Review / M. Schittek, N. Mattheos, H.C. Lyon, R. Attstrom // Dental Education. – 2001. – № 5. – P. 93–100.

*Sick B.* Der Dativ ist dem Genetiv sein Tod / B. Sick. – Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 2005. – 260 S.

*Swan M.* A critical look at the Communicative Approach (1) / M. Swan // ELT Journal. –1985. – Vol. 39 – № 1. – P. 3–11.

*Tomlinson C.A.* Differentiation of instruction in the elementary grades / C.A. Tomlinson // ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ERIC Document No. ED443572). – 2000. – URL: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ ED443572.pdf , свободный.

**Источники**

*Английский с удовольствием* (Enjoy English 2) : учеб. для 2 кл. общеобразоват. учреждений. Ч. 1 / М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.В. Добрынина, Н.Н. Трубанева. – Обнинск: Титул, 2006. – 112 с.

*Английский с удовольствием* (Enjoy English 2) : учеб. для 2 кл. общеобразоват. учреждений. Ч. 2 / М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.В. Добрынина, Н.Н. Трубанева. – Обнинск: Титул, 2006. – 160 с.

*Бек А.Г.* Немецкий за 30 дней: учеб. пособие; пер с нем. М.Д.Бухарина / А.Г. Бек. – М: Астрель: Аст, 2006. – 333 с.

*Биболетова М.З.* Английский с удовольствием (Enjoy English 1) : учеб. для 1 кл. общеобразоват. учреждений / М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина, Н.А. Ленская. – Обнинск: Титул, 2006. – 144 с.

*Биболетова М.З.* Английский с удовольствием (Enjoy English 1): пропись: пособие для 1 кл. общеобразоват. учреждений / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева. – Обнинск: Титул, 2006. – 56 с.

*Бим И.Л.* Немецкий язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников И.Л. Бим, 5–9 классы / И.Л. Бим, Л.В. Садомова. – М.: Просвещение, 2011. – 125 с.

*Богданов М.В.* Самоучитель немецкого языка / М.В. Богданов. – М.: Лист Нью, 2001. – 624 с.

*Болдырева Л.М.* Самоучитель немецкого языка: учеб. пособие для самостоятельно изучающих немецкий язык / Л.М. Болдырева, О.Т. Панкова, А.Г. Тельнова. – М.: Высш. шк., 1987. – 496 с.

*Бориско Н.Ф.* Deutsch ohne Probleme. Самоучитель немецкого языка: в 2-х томах. – Киев: ООО «ИП»; М.: Логос, 2008.

*Верещагина И.Н.* Английский язык: 1 кл.: учеб.к для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изуч. англ. яз. / И.Н. Верещагина, Т.А. Притыкина. – М.: Просвещение, 2007. – 157 с.

*Верещагина И.Н.* Английский язык: 1 кл.: рабочая тетрадь: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / И.Н. Верещагина, Т.А. Притыкина. – М.: Просвещение, 2007. – 48 с.

*Власова Е.В.* Немецкий язык за один месяц. Самоучитель разговорного языка / Е.В. Власова. – М.: АСТ : Восток-Запад, 2006. – 189 с.

*Гальскова Н.Д.* Немецкий язык для общеобразовательных школ с углубленным изучением немецкого языка / Н.Д. Гальскова, О.Л. Захарова, Г.А. Корникова, Л.Н. Яковлева, Г.В. Яцковская. – М.: Просвещение: МАРТ. – 1998. – 71 с.

*Гальскова Н.Д.* Немецкий язык как второй иностранный: 7-11 классы. – М.: Просвещение – 2003. – 32 с.

*Горизонты.* УМК. Немецкий язык. Учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя. 5– 7 классы / М.М. Аверин и др. – М.: Просвещение, 2011.

*ГОС* – Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению 050100 Педагогическое образование квалификация (степень) «бакалавр». – URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf, свободный.

*Дьяконов О.В.* Нескучная немецкая грамматика / О.В. Дьяконов. – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.

*Мюллер Э.* Изучаем немецкий: учеб. пособие / Элис Мюллер, Стефан Мюллер, Лайза Грэм; пер с англ. М.Р. Ненароковой. – 2-е изд. – М.: Астрель: АСТ, 2005. – 390 с.

*Немецкий за 10 дней.* Мини-самоучитель немецкого языка / Kompaktwissen Deutsch: АСТ: Астрель: Хранитель: Харвест, 2008. – 192 с.

*Никитенко З.Н.* Английский язык: 2–4 классы: рабочие программы : предметная линия учебников З.Н. Никитенко: пособ. для учителей общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2011*б*. – 96 с.

*Никитенко З.Н.* Английский язык. 2-4 классы: контрольные задания пособие для учителей общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе / З.Н. Никитенко, О.И. Долотова. – М.: Просвещение, 2012. – 87 с.

*Овчинникова А.В.* Учим немецкий – знакомимся с Германией. – М.: Лист Нью, 2001. – 384 с.

*Пельц С.В.* Занимательная грамматика немецкого языка / С.В. Пельц. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 211 с.

*Попов А.А.* Самый популярный самоучитель немецкого язык: учеб. пособие. / А.А. Попов. – М.: Иностранный язык: Изд-во Оникс, 2010. – 288 с.

*Потемина Т.А.* Немецкий язык: от простого к сложному / Т.А. Потемина, Т.Ю. Тамбовкина. – Калининград: Янтарный Сказ, 2002. – 250 с.

*Примерная основная образовательная программа* образовательного учреждения. Основная школа. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с. – (Стандарты второго поколения).

*Примерные программы по учебным предметам.* Иностранный язык. 5-9 кл. *:* проект / [рук. проекта: А.А. Кузнецов и др.]. – 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2010. – 144, [1] с.

*Примерные программы по учебным предметам.* Иностранный язык. 5-9 кл. *:* проект / [рук. проекта: А.А. Кузнецов и др.]. – 4-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2011. – 144 с.

*Примерные программы* по учебным предметам. Начальная школа : в 2-х ч. Ч. 1 / [рук. проекта: А.М. Кондаков, Л.П. Кезина]. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.

*Санцевич Н.Ф.* Практический курс разговорного немецкого языка (= Modernes Deutsch für den Alltag) / Н.Ф. Санцевич, Л. Кунч. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 409 с.

*Aufderstrasse H.* Miteinander. Selbslernkurs Deutsch für Anfänger. Russische Ausgabe: в 3-х частях / H. Aufderstrasse, J. Müller, Th. Storz. – München: Hueber Verlag, 2012.

*Barbot M.J.* Delf unité A2: livret d'activités avec cassette / M..J. Barbot, R. Villard. – *Paris:* Hachette, 1994.

*Der Schreibtrainer* für berufliches und wissenschaftliches Schreiben. – URL: http://www.uni-due.de/~lge292/trainer/trainer/seiten/s68.html, свободный.

*Kovalevskij R.* Deutsch aktuell. Grundkurs / R. Kovalevskij, N. Schamne. – Волгоград: Изд-во Волгоградского госуниверситета, 2001. – 383 с.

*Kovalevskij R.* Deutsch aktuell. Sprachkompass / R. Kovalevskij, H. Meyer. –Волгоград-Кёльн: Издво Волгоградского госуниверситета, 2008. – 388 с.

*Kovalevskij R.* Deutsch aktuell. Geschäftskontakte / R. Kovalevskij, H. Meyer, V. Mitjagina. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 669 с.

*Luscher R.* Deutch als Fremdsprache: Hörkurs Deutsch für Anfänger = Аудиокурс немецкого языка для начинающих. – München: Hueber Verlag, 2012 *a.* –81 S.

*Luscher R.* Deutsch ganz leicht A1. Selbslernkurs Deutsch für Anfänger = *Самоучи*тель немецкого языка для начинающих / R. Luscher. – München: Hueber Verlag, 201 *б.* – 64 s.

*Poliakov O.* Teaching English Communicatively. Unit 3. Reading / O. Poliakov. – Manchester: The British Council, 1998. – 39 p.

# СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

***Абраменкова Наталия Валентиновна***, учитель немецкого и французского языков ГБОУ СОШ № 229 им. Б.Момышулы, Москва;

***Антипина Елена Викторовна***, учитель немецкого и французского языков Муниципального бюджетного образовательного учреждения муниципального образования «Город Архангельск» «Общеобразовательная гимназия № 24», Архангельск;

***Архипов Владимир Иванович***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и общепрофессиональных дисциплин, Камский институт искусств и дизайна, Республика Татарстан, Набережные Челны;

***Архипова Ирина Николаевна***, учитель английского языка ГБОУ СОШ № 1381 с углублённым изучением английского языка, Северо-Восточное окружное управление образования Департамента образования города Москвы;

***Биболетова Мерем Забатовна***, кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики иностранных языков Федерального государственного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования, Москва;

***Будник Анастасия Сергеевна***, аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», учитель английского языка ГБОУ СОШ № 368 «Лосиный остров», Москва;

***Бусыгина Вероника Юрьевна***, аспирант ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», учитель английского языка муниципального автономного образовательного учреждения гимназия № 1, городской округ Железнодорожный Московской области;

***Викулова Лариса Георгиевна***, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры кафедры романской филологии, заместитель директора по научной и международной деятельности Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Габеева Кристина Асланбековна***, научный сотрудник Лаборатории дидактики иностранных языков Федерального государственного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования, Москва;

***Габович Марина Пейсаховна***, учитель английского языка ГБОУ СОШ № 25, Москва;

***Гальскова Наталья Дмитриевна***, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета, Москва;

***Гончарова Виктория Анатольевна***, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Дронов Виктор Павлович***, главный редактор ОАО издательства «Просвещение», доктор географических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва;

***Дудушкина Светлана Викторовна***, соискатель и старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Дули Дженни*** (**Dooley Jenny**), автор учебников, ведущий методист издательства «Express publishing», Лондон, Великобритания;

***Жарова Алла Михайловна***, аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Жданова Светлана Ринатовна***, учитель английского языка, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 6», Ямало-ненецкий автономный округ, г. Губкинский;

***Заседателева Марина Геннадьевна***, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкового и литературного образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», Челябинск;

***Калинина Марина Сергеевна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры романской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград;

***Каменецкая Надежда Петровна***, кандидат педагогических наук, доцент, генеральный директор ООО «Методическая мозаика», главный редактор журнала «Иностранные языки в школе», Москва;

***Каплина Ольга Васильевна***, старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского института открытого образования, Москва;

***Карпов Анатолий Степанович***, кандидат педагогических наук, профессор, Директор Центра евразийского сотрудничества Бурятского государственного университета, Улан-Удэ;

***Климова Лариса Александровна***, аспирант кафедры иностранных языков и методики их преподавания Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, Волгоград;

***Ковалевский Ростислав Леонидович***, кандидат филологических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Волгоградский филиал, Волгоград;

***Козловская Ольга Георгиевна***, кандидат филологических наук, учитель английского языка ГБОУ «Лицей № 533», Санкт-Петербург;

***Колесников Андрей Александрович***, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Института иностранных языков ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина», Рязань;

***Колерова Юлия Михайловна***, учитель немецкого и английского языков ГБОУ СОШ № 1323 ЦАО, Москва;

***Комарова Лариса Ивановна***, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Балашовского института, филиала ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», Балашов;

***Комякова Ирина Митрофановна***, соискатель кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва; старший преподаватель кафедры английского языка факультета иностранных языков ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт», Коломна;

***Кондрашова Ксения Владимировна***, кандидат педагогических наук, учитель английского языка, заведующая кафедрой иностранных языков ГБОУ «Гимназия № 1544», Москва;

***Копылова Виктория Викторовна*** кандидат педагогических наук, доцент, руководитель центра группы германских языков ОАО издательства «Просвещение», Москва;.

***Корникова Галина Андреевна***, доцент кафедры, заслуженный учитель РФ, заведующая методической лабораторией иностранных языков Московского института открытого образования, Москва;

***Короленко Ольга Игоревна***, заведующая сектором медиатеки филиала библиотеки Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Лапшова Надежда Константиновна***, кандидат педагогических наук, учитель иностранного языка, МОУ СОШ №35, Волгоград;

***Либман Леонора Иосифовна***, учитель немецкого языка ГБОУ «Гимназия № 1567», Москва;

***Луткова Елена Сергеевна***, аспирант кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет»; учитель английского языка ГБОУ «Гимназия № 1520 им. Капцовых», Москва;

***Луцева Ирина Васильевна***, учитель английского языка, руководитель методического объединения ГБОУ СОШ № 578 Приморского района, Санкт-Петербург;

***Макеева Светлана Николаевна***, аспирант кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, старший преподаватель кафедры английской филологии Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Матковская Ирина Львовна***, учитель английского языка ГБОУ СОШ № 25, Москва;

***Мильруд Радислав Петрович***, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского государственного технического университета, Тамбов;

***Мурашева Екатерина Сергеевна***, аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет»; учитель английского языка ГБОУ Гимназия № 1516, Москва;

***Никитенко Зинаида Николаевна***, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва;

***Никонова Нина Кирилловна***, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка Псковского государственного университета, Псков;

***Орловская Татьяна Евгеньевна***, учитель английского языка ГБОУ СОШ № 578 Приморского района, Санкт-Петербург;

***Пин Ольга Леонидовна***, учитель английского языка ГБОУ «Гимназия № 61», Санкт-Петербург;

***Подчасская Елена Сергеевна***, учитель английского языка ГБОУ «Гимназия № 61», Санкт-Петербург;

***Поляков Олег Геннадиевич***, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, Тамбов;

***Романович Алёна Юрьевна***, аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет»; учитель английского языка ГБОУ СОШ № 1293, Москва;

***Селиванов Сергей Иосифович***, аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Столярова Ирина Николаевна***, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии Бурятского государственного университета, Улан-Удэ;

***Тамбовкина Татьяна Юрьевна***, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Балтийского федерального университета им. И. Канта, Калининград;

***Тарева Елена Генриховна***, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры и заведующая кафедрой французского языка и лингводидактики, зам. директора по магистратуре Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Тетина Светлана Владимировна***, старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», Челябинск;

***Ульянова Екатерина Сергеевна***, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва;

***Фроликова Елена Юрьевна***, аспирант кафедры кафедры теории и методики обучения иностранным языкам; ассистент кафедры английской филологии Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Шамшутдинова Рамиля Мингачевна,*** учитель немецкого языка ГБОУ СОШ № 1363, Москва;

***Щепилова Алла Викторовна***, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры и заведующая кафедрой романской филологии, директор Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Языкова Наталья Витальевна***, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры и заведующая кафедрой теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва;

***Ямских Татьяна Николаевна***, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Торгово-Экономического Института ФГАОУ ВПО «Сибирский Федеральный Университет», Красноярск.

## СПИСОК ИЗДАНИЙ ИЗ ЛИЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ И.Л. БИМ, ПЕРЕДАННЫХ В БИБЛИОТЕКУ ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ГБОУ ВПО МГПУ

**Активизация учебной деятельности** : сб. ст. / Моск. гос. ун-им. М.В. Ломоносова, Фак. повышения квалификации преподавателей вузов ; под ред. Г.А. Китайгородской. – М. : Моск. ун-т, 1981. – 127 с.

**Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе** : [сборник] / Научно-исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР ; под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М. : Педагогика, 1973. – 256 с.

**Алхазишвили, Арчил Арчилович.** Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке : учеб. пособие для студентов яз. вузов и фак. / А.А. Алхазишвили. – Тбилиси : Ганатлеба, 1984. – 124 с.

**Баранников, Анатолий Витальевич.** Содержание общего образования: компетентност. подход /А.В. Баранников. – М. : ГУ ВШЭ, 2002. – 50 с.

**Бейлинсон, Валентин Григорьевич.** Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / В.Г. Бейлинсон. – М. : Книга, 1986. – 286 с.

**Бердичевский, Анатолий Леонидович.**Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе / А.Л. Бердический. – М. : Высш. шк., 1989. – 103 с.

**Бим, Инесса Львовна.** Иностранные языки. 8–9 кл. : предпроф. подготовка школьников : метод. рекомендации : прогр. для общеобразоват. учреждений / И.Л. Бим, А.В. Щепилова. – М. : Дрофа, 2010. – 90 с.

**Бим, Инесса Львовна.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : [учеб. пособие] / И.Л. Бим. – М. : Титул : Titul, 2001. – 45 с.

**Бим, Инесса Львовна.** Методические рекомендации к учебнику «Deutsch, die ersten schritte». 5 кл. : к учеб. нем. яз. для 5 кл. / Научно-пед. о-во «Алта» ; И.Л. Бим, Л.М. Санникова, О.Г. Поляков. – М. : [б. и.], 1994. – 86 с.

**Бим, Инесса Львовна.** Немецкий язык. 2–4 кл. : раб. прогр. : предмет. линия учеб. И.Л. Бим : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / И.Л. Бим, Л.И. Рыжова. – М. : Прогресс, 2011. – 120 с.

**Бим, Инесса Львовна.** Немецкий язык: базовый курс: концепция, программа / И.Л. Бим. – М. : Новая шк., 1995. – 127 с.

**Бим, Инесса Львовна.** Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 2007. – 168 с.

**Бурденюк, Галина Михайловна.** Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам / Г.М. Бурденюк ; отв. ред. М.Л. Бим. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 134 с.

**Вайсбурд, Мира Лазаревна.** Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке : учеб. пособие для проведения спецкурса по обучению инояз. общению в системе повышения квалификации учителей /М.Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул : Titul, 2001. – 128 с.

**Взаимосвязь дидактики и частных методик в обучении** : (матералы научно-практ. конф.) / РАО, Ин-т теории образования и педагогики, Лаб. дидактики. – М. : [б. и.], 1999. – 87 с.

**Внеклассная работа по иностранным языкам** / М.Э. Андреева [и др.] ; под ред. М.В. Андреевской. – Л.; М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, Ленингр. отд-ние, 1952. – 130 с.

**Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку** : метод. пособие / РАО, Ин-т общ. сред. образования ; [авт.: И.Л. Бим и др. : под ред. А.А. Миролюбова]. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 112 с.

**Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку** : метод. пособие / РАО, Ин-т общ. сред. образования ; [авт.: И.Л. Бим и др. : под ред. А.А. Миролюбова]. – М. : Титул, 1999. – 79 с.

**Вопросы теории и методики учебного перевода** : сб. ст. / под ред. К.А. Гаршиной и И.В. Карпова ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 232 с.

**В помощь преподавателям иностранных языков** : [сборник : в … вып.]. Вып. 5 / АН СССР, Сибир. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии, Каф. ин. яз. ; под ред. В.Н. Куприяновой. – Новосибирск : Наука, Сибир. отд-ние, 1974. – 106 с.

**Габай, Татьяна Васильевна.** Учебная деятельность и ее средства : [монография] / Т.В. Габай. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 255 с.

**Городилова, Галина Георгиевна.** Обучение речи и технические средства : (на материале преподавания рус. яз. студентам-иностранцам) / Г.Г. Городилова. – М. : Рус. яз., 1979. – 206 с.

**Грабарь, М.И.** Измерение и оценка результатов обучения / М.И. Грабарь. – М. : ИОСО РАО, 2000. – 93 с.

**Граник, Генриетта Григорьевна.** Когда книга учит / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.

**Гурвич, П.Б.** Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : (спецкурс) / М-во просвещения РСФСР, Владимир. гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского ; Н.Б. Гурвич ; [ред. Р.К. Шуман]. – Владимир : ВГПИ, 1980. – 104 с.

**Демьяненко, Мария Яковлевна.** Основы общей методики обучения иностранным языкам : теоретич. курс ; учеб. пособие для студентов фак. романо-герман. филологии ун-ов и пед. ин-т ин. яз. / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Кислая ; под общ. ред. М.Я. Демьяненко. – Киев : Вища шк. : Головное изд-во, 1977. – 282 с.

**Дидактика средней школы**: некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. шк ... / под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

**Дмитриев, Григорий Данилович.** Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М. : Нар. образование, 1999. – 208 с. - (Профессиональная библиотека учителя).

**Есипович, Клара Борисовна.** Основы управления процессом обучения иностранным языкам в средней школе : учебно-метод. пособие по спецкурсу / М-во просвещения РСФСР, Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина ; К.Б. Есипович. – М. : МГПИ, 1983. – 102 с.

**Есипович, Клара Борисовна.** Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Ин. яз.». – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.

**Загвязинский, Владимир Ильич.** Методология и методика дидактического исследования /В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

**Зотов, Юрий Борисович.** Организация современного урока : кн. для учителя / Ю.Б. Зотов ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Просвещение, 1984. – 144 с.

**Иванова, Алевтина Михайловна.** Обучение письменной речи на французском языке : пособие для учителей / А.М. Иванова. – М. : Просвещение, 1981. – 127 с.

**Иностранный язык** / М-во образования РФ, Ин-т общеобразоват. школы РАО ; [авт.: И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова и др.]. – М. : [б. и.], 1993. – 54 с.

**Интернет в гуманитарном образовании** : учеб. для студентов вузов / под ред. Е.С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 271 с.

**Капитонова, Тамара Ивановна.** Современные методы обучения русскому языку иностранцев : [пособие] / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. – М. : Рус. яз., 1979. – 222 с.

**Китайгородская, Галина Александровна.** Методика интенсивного обучения иностранным языкам : [учеб. пособие] / Г.А. Китайгородская. – М. : Высш. шк., 1982. – 141 с.

**Китайгородская, Галина Александровна.** Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам : [монография] / Г.А. Китайгородская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 176 с.

**Клингберг, Лотар.** Проблемы теории обучения : пер. с нем. / Л. Клингберг. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.

**Клычникова, Зинаида Ивановна.** Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителей / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.

**Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности** : межвузов. сб. науч. тр. / М-во просвещения РСФСР, Воронеж. гос. пед. ин-т ; [ред. кол. : Е.И. Пассов и др.]. – Воронеж : ВГПИ, 1983. –119 с.

**Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе** : кн. для учителя : из опыта работы : [сборник] / ред. - сост. В.А. Слободчиков. – М. : Просвещение, 1986. – 111 с.

**Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам** / АПН СССР, Ин-т общ. и политех. образования ; под ред. В.С. Цетлин. – М. : Просвещение, 1970. – 119 с.

**Коряковцева, Наталия Федоровна.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М. : Аркти, 2002. – 175 с.

**Краевский, Володар Викторович.** Общие основы педагогики : учебник : для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – 4-е изд., стер. (2008). – М. : Academia, 2003. – 255 с.

**Краевский, Володар Викторович.** Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 35 с. – (Профессиональная культура педагога).

**Ляховицкий, Михаил Васильевич.** Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студентов филол. спец. вузов / М.В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 158 с.

**Маркова, Аэлита Капитоновна.** Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Научно-исслед. ин-т общ. и пед. психологии, АПН СССР ; А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983. – 65 с.

**Маркова, Аэлита Капитоновна.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 96 с.

**Методика обучения иностранным языкам в средней школе** : [учебник] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Ин. яз» / [Н.И. Гез и др.]. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с. – (Высшее образование).

**Методика обучения немецкому языку в средней школе** : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Ин. яз.» / под ред. В.А. Бухбиндера. – Киев : Вища шк., 1984. – 200, [1] с.

**Методика работы со звучащим текстом в языковом вузе (немецкий язык)** / сост. И.И. Халеева ; Гос. комитет СССР по народ. образованию, Моск. гос. ин-т иностр. яз. имени М. Тореза. – М. : Изд-во Моск. ин-та иностр. яз., 1990. – 125 с.

**Методическое письмо учителям иностранного языка о совершенствовании обучения иностранным языкам в свете задач реформы школы** / АПН СССР, Научно-исслед. ин-т содержания и методов обучения ; [сост.: И.Л. Бим и др.]. – М. : [б. и.], 1986. – 45 с.

**Милованова, Людмила Анатольевна.** Профильно-ориентированное обучение иностранному языку в старших классах средней общеобразовательной школы : учебно-метод. пособие / Федер. агенство по образованию, Волгоград. гос. пед. ун-т ; Л.А. Милованова. – Волгоград : Перемена, 2004. – 126 с.

**Михайлова, Ольга Эмильевна.** Методика обучения произношению на специальных факультетах педагогических институтов : учеб. пособие / О.Э. Михайлова ; [отв. ред. Г.В. Рогова] ; М-во просвещения РСФСР, Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М. : Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина, 1980. – 161 с.

**Обучение диалогической речи** : метод. указания к разделу курса «Методика преподавания иностр. яз. в школе» для самостоят. работы студентов фак. романо-герм. филологии ун-та / [сост. В.Л. Скалкин ; отв. ред. Д.В. Малявин] ; М-во высш. и сред. спец. образования УССР, Одес. гос. ун-т им. И.И. Мечникова. – Одесса : Изд-во Одес. ун-та, 1987. – 49 с.

**Скалкин, Владимир Львович.** Обучение монологическому высказыванию : (на материале англ. яз.) : пособие для учителя / В.Л. Скалкин. – Киев : Радянська школа, 1983. – 119 с.

**Обучение русскому языку в школе** : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. Е.А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – 237 с.

**Общеобразовательная школа как социальный институт** : науч. докл. по теме : Общеобразоват. шк. на современ. этапе / РАО, Ин-т общ. и сред. образования ; под ред. В.А. Полякова, Л.Н. Боголюбова. – М. : ИОСО РАО, 1997. – 121 с.

**Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России** : тезисы докл. и выступлений межрегион. научно-метод. конф., М., 11–12 февр. 1999 г. : [в 2-х ч. : сборник]. Ч. 2 / Моск. пед. гос. Ун-т, Совет по пед. образованию, Научно-исслед. центр «Еврошкола» ; [отв. ред. В.В. Сафонова]. – М. : Еврошкола, 1999. – 71 с.

**Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв.** : [коллектив. моногр.] / под ред. И.В. Рахманова ; [авт. кол. : С.К. Фоломкина и др.]. – М. : Педагогика, 1972. – 318 с.

**Пассов, Ефим Израилевич.** Коммуникативные упражнения : (на материале нем. яз.) : пособие для преподавателей / Е.И. Пассов. – М.; Л. : Просвещение, 1967. – 99 с.

**Пассов, Ефим Израилевич.** Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1977. – 214 с.

**Пассов, Ефим Израилевич.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей ин. яз. / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

**Пассов, Ефим Израилевич.** Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

**Педагогика** : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

**Поляков, Олег Геннадиевич.** Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе : монография / М-во образов и науки РФ, Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина; О.Г. Поляков. – Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та , 2004. – 192 с.

**Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе** : сб. науч. тр. / М-во просвещения РСФСР, Научно-исслед. ин-т школ ; науч. ред. В.А. Слободчиков. – М. : [б. и.], 1985. – 147 с.

**Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности** : [сборник] / М-во просвещения РСФСР, Воронеж. гос. пед. ин-т ; [ред. кол.: Е.И. Пассов (отв. ред.) и др.]. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 1980. – 193 с. – (Известия Воронежского государственного педагогического университета ; Т. 208).

**Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности** : [сборник] / М-во просвещения РСФСР, Воронеж. гос. пед. ин-т ; [ред. кол.: Е.И. Пассов (отв. ред.) и др.]. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 1980. – 221 с. – (Известия Воронежского государственного педагогического университета ; Т. 213).

**Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности** : сб. науч. тр. / М-во просвещения РСФСР, Воронеж. гос. пед. ин-т ; [ред. кол.: Е.И. Пассов (отв. ред.) и др.]. – Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 1981. – 146 с. – (Известия Воронежского государственного педагогического университета ; Т. 217).

**Проблемы обучения иностранным языкам** : вопросы психологии и методики : [сборник] / М-во просвещения Эстон. ССР, Научно-исслед. ин-т педагогики Эстон. ССР ; сост. Р. Сельг, И. Соттер. – Таллин : [б. и.], 1978. – 132 с.

**Проблемы школьного учебника** : [сб. ст. : в ... вып.]. Вып. 3 : Структура учебника / [ред. кол. : Ф.П. Коровиен и др.]. – М. : Просвещение, 1975. –230 с.

**Проблемы школьного учебника** : сб. ст. : [в ... вып.]. Вып. 17 : Способы реализации содержания образования в учебных книгах / [ред. кол. : Ю.К. Бабанский и др.]. – М. : Просвещение, 1987. – 223 с.

**Проблемы школьного учебника** : сб. ст. : [в ... вып.]. Вып. 19 / [ред. кол. : Д.И. Трайтак ; сост. В.Р. Рокитянский]. – М. : Просвещение, 1990. – 416 с.

**Проблемы школьного учебника** : спец. вып. (материалы IX Совещания представителей учебно-пед. книгоиздательств соц. стран. Москва, сент. 1986) : [сб. ст. : в ... вып.] / [ред. кол. : Ю.К. Бабанский и др.] ; под общ. ред. Д.Д. Зуева. – М. : Просвещение, 1987. – 103 с.

**Проблемы школьного учебника** : сб. науч. тр. / РАО, Ин-т содержания и методов обучения; [под ред. : А.А. Кузнецова и др.]. – М. : Ин-т содержания и методов обучения РАО, 2005. – 273 с.

**Проблемы школьного учебника** : XX век. Итоги: [сб.] / под ред. Д.Д. Зуева. – М. : Просвещение, 2004. – 384 с.

**Программа по иностранным языкам для 1-11 кл. общеобразовательной школы** : 2 модель обучения. Повышенный уровень / Моск. ком. образования, Моск. ин-т повышения квалификации работников образования ; [под общ. ред. В.В. Пономаревой ; сост.: А.В. Щепилова, И.Л. Бим и др.]. - М. : РТ-Пресс, 2000. – 81 с.

**Программа по иностранным языкам для 5-9 кл. общеобразовательной школы** : Первая модель обучения / Моск. ком. образования, Моск. ин-т повышения квалификации работников образования ; [под общ. ред. В.В. Пономаревой ; сост.: А.В. Щепилова, И.Л. Бим и др.]. – М. : РТ-Пресс, 2000. – 70 с.

**Рогова, Галина Владимировна.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.

**Российский и зарубежный опыт построения систем образовательных стандартов** / М-во образования РФ, Нац. Фонд подготовки кадров. – М. : Образование от А до Я, 2000. – 184 с.

**Салистра, Исаак Давыдович.** Методика обучения немецкому языку в средней школе / И.А. Салистра. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1958. – 324 с.

**Современные проблемы языкового образования** : научно-метод. сб.: [в 2-х ч.]. Ч. 1 / Научно-исслед. центр «Еврошкола»; под. ред. В.В. Сафоновой. –М. : НИЦ «Еврошкола», 2001. – 127 с.

**Современные проблемы языкового образования** : научно-метод. сб.: [в 2-х ч.]. Ч. 2 / Научно-исслед. центр «Еврошкола»; под ред. В.В. Сафоновой. – М. : НИЦ «Еврошкола», 2001. – 112 с.

**Современный учебник** : проблемы проектирования учеб. кн. в условиях модернизации шк. образования : сб. науч. тр. / РАО, Ин-т содержания и методов обучения ; под ред. А.В. Хуторского. – М. : ИСМО РАО, 2004. –263 с.

**Содержание обучения иностранным языкам в средней школе** : организация речевой деятельности : [монография] / НИИ содержания и методов обучения, АПН СССР ; под ред. А.Д. Климентенко. – М. : Педагогика, 1984. – 143 с.

**Сирык, Тамара Леонидовна.**Начальный этап обучения английскому языку : (из опыта преподавания в 5 кл.) / Т.Л. Сирик, Г.И. Трубий. – Киев : Радянська школа, 1977. – 140 с.

**Текст + тест** : тексты для чтения на нем. яз. с контрол. заданиями : для сред. и ст. кл. / авт. - сост. Е. Гетель. – М. : Март, 2000. – 95 с.

**Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе** : [монография] / Научно-исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР ; под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М. : Педагогика, 1981. – 456 с.

**Теоретические основы содержания общего среднего образования** : [монография] / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера ; НИИ общей педагогики АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

**Теория и практика воспитательных систем** : [монография : в 2-х ч.]. Кн. 1 / РАО, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании : [ред. кол.: Л.И. Новикова (отв. ред.) и др.]. – М. : ИТПиМИО РАО, 1993. – 143 с.

**Теория и практика воспитательных систем** : [монография : в 2-х ч.]. Кн. 2 / РАО, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании : [ред. кол.: Л.И. Новикова (отв. ред.) и др.]. – М. : ИТПиМИО РАО, 1993. – 206 с.

**Требования к уровню подготовки выпускников** : обязат. минимум содержания образования : эксперимент / М-во образования РФ ; [рук. проекта В.В. Фирсов]. – М. : Просвещение, 2001. – 272 с

**Утехина, Алла Николаевна.** Иностранный язык в дошкольном возрасте : теория и практика : [монография] / А.Н. Утехина ; Удмурт. гос. ун-т, Ин-т ин. яз. и литературы, Каф. дидактики ран. обучения ин. яз. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2000. – 247 с.

**Утехина, Алла Николаевна.** Педагогические основы моделирования гуманитарного содержания начального образования : [монография] / Удмурт. гос. ун-т, Каф. педагогики и психологии проф. образования, Каф. дидактики ран. обучения ин. яз. ; Утехина, Л.К. Веретенникова. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2000. – 132 с.

**Учебные стандарты школ России** : Гос. общеобразоват. стандарты нач. общего, осн. общего и сред. (пол.) общ. образования : [в ... кн.]. Кн. 1 : Начальная школа; Общественно-гуманитарные дисциплины / под ред. В.С. Леднева и др. – М. : Сфера : Прометей, 1998. – 379 с.

**Ученик в обновляющейся школе** : сб. науч. тр. / РАО, Ин-т общ. сред. образования ; под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2002. – 485 с.

**Филатов, Валерий Михайлович.** Антропологическая модель обучения иностранным языкам в начальной школе и педагогическом колледже : [учеб. пособие] / В.М. Филатов ; РАО, Юж. отд-ние, Образоват. центр «АНИОН. Филатов-центр». – Ростов н/Д : АНИОН, 2002. – 397 с.

**Хуторской, Андрей Викторович.** Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской ; РАО, Ин-т содержания и методов обучения. – М. : УНЦ ДО, 2005. – 221 с.

**Хуторской, Андрей Викторович.** Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – М. ; СПб. ; Н. Новгород и др. : Питер, 2004. – 540 с.

**Цетлин, Валентина Самойловна.** Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе : (основ. вопросы) / АПН РСФСР, Ин-т общ. и политех. образования ; В.С. Цетлин. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 267 с.

**Шатилов, Сергей Филиппович.** Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Ин. яз.» / С.Ф. Шатилов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 222 с.

**Школьные перемены** : науч. подходы к обновлению общ. сред. образования : сб. науч. тр. / РАО, Ин-т общ. сред. образования ; под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2001. – 333 с.

**Щепилова, Алла Викторовна.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному : теорет. основы / А.В. Щепилова. – М. : Школьная кн., 2003. – 486 с.

**Эксперимент**: Требования к уровню подготовки выпускников. Обязательный минимум содержания образования: Новое содержание образования : проект / рук. проекта, авт.-сост. В.В. Фирсов ; М-во образования РФ. – М. : Просвещение, 2001. – 272 с.

**Элективные курсы в профильном обучении** : [сборник] / М-во образования РФ, Нац. фонд. подготовки кадров; [общ. ред. сб. осуществлена А.Г. Каспржаком]. – М. : Вита-Пресс, 2004. – 144с.

**Яковлев, Николай Максимович.** Методика и техника урока в школе : в помощь начинающему учителю / Н.М. Яковлев, А.М. Сохор. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

**Якушина, Лёля Зеликовна.** Методика построения урока иностранного языка в средней школе / Научно-исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР ; Л.З. Якушина. – М. : Педагогика, 1974. – 94 с.

**Якушина, Леля Зеликовна.** Пособие по обучению чтению на немецком языке : учеб. пособие для сред. спец. учеб. заведений / Л.З. Якушина. – М. : Высш. шк., 1988. – 175 с.

Содержание

Каменецкая Н.П. Инесса Львовна Бим и журнал «Иностранные языки в школе» ..... 5

Корникова Г.А. Мудрый наставник..... 11

ЧАСТЬ I. ТЕОРИЯ МЕТОДИКИ ..... 14

Биболетова М.З. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ 14

Гальскова Н.Д. СОВРЕМЕННАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОТ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА К ИНТЕГРАЦИИ..... 25

Колесников А.А. ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 35

Поляков О.Г. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ..... 45

Тамбовкина Т.Ю. САМОУЧИТЕЛЬ ИЯ КАК УЧЕБНАЯ КНИГА: ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ..... 55

Тарева Е.Г. МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ..... 61

Щепилова А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА: ОПЫТ АНАЛИЗА ДВУХ ПОДХОДОВ К СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ..... 67

Языкова Н.В. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 72

ЧАСТЬ II. СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛЕ: ТРАДИЦИИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ..... 77

Будник А.С. КОГНИТИВНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА..... 77

Габеева К.А. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОПТИМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ..... 82

Дули Дж. DIFFERENTIATED LEARNING AS A NEW WAY OF TEACHING..... 86

Луткова Е.С. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ АСПЕКТ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФИЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 90

Мильруд Р.П. ФГОС О КОМПЕТЕНЦИЯХ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЯ В УСВОЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 96

Мурашева Е.С. СУБЪЕКТНО РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ КАК КОМПОНЕНТА УМК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 104

Никитенко З.Н. НАЧАЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МОНИТОРИНГ ЕГО КАЧЕСТВА ..... 110

Романович А.Ю. УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОМУ МАТЕРИАЛУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ..... 120

Селиванов С.И. КОМПЬЮТЕРНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЙ ЭЛЕМЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 124

Тетина С.В. ПРЕДМЕТНАЯ ОЛИМПИАДА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ..... 130

Ульянова Е. С. РОЛЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ЭССЕ) ..... 134

ЧАСТЬ III. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 146

Гончарова В.А. ПСЕВДОДИАЛОГ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПОДХОДЕ К ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ) ..... 146

Дудушкина С.В. УЧЕБНАЯ АВТОНОМИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ ..... 151

Заседателева М.Г. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ *КОМПЕТЕНЦИЯ*: ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ..... 155

Калинина М.С. АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-АФФЕКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОЛИЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ ..... 163

Карпов А. С. ЭФФЕКТИВНОЕ МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ЦЕЛЬ, СРЕДСТВО И СИСТЕМА НЕОБХОДИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ..... 166

Климова Л.А. ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ..... 171

Комарова Л.И. ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 178

Комякова И.М. К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА – БАКАЛАВРА ... 183

Макеева С.Н. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА КОНСТРУКТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СО СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ ... 190

Никонова Н.К. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РОССИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ ИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ... 195

Фроликова Е.Ю. КАЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИИ ... 197

ЧАСТЬ IV. УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ 204

Абраменкова Н.В. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ POWER POINT В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ... 204

Архипов В.И. ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ СОСТАВЛЕНИЯ ... 207

Дронов В.П., Копылова В.В. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЕГОДНЯ – ПЕРЕХОД К НОВЫМ ФОРМАМ ... 211

Жарова А.М. ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ УМК В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ... 214

Каплина О.В. ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ К УМК ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 10-11 КЛАССОВ И.Л. БИМ) ... 219

Ковалевский Р.Л. О КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЦЕНАРНОГО УЧЕБНИКА ... 226

Столярова И.Н. РАЗРАБОТКА ТРЕБОВАНИЙ К УЧЕБНИКУ ДЕЛОВОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ ДЛЯ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ... 230

Ямских Т. Н. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП ПРИ ОТБОРЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ... 236

ЧАСТЬ V. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ... 241

Антипина Е.В. ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА (ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ↔ МУЗЫКА) ... 241

Архипова И.Н. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ... 246

Бусыгина В. Ю. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ... 251

Габович М.П., Матковская И.Л. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ

ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ НАПИСАНИИ ЭССЕ ..... 256

Жданова С.Р. РАБОТА С ИЗОГРАФАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... 262

Колерова Ю.М. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА В КУРСЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ: «HORIZONTE» (5 – 11 КЛАСС) ..... 264

Кондрашова К.В. ЭКСКУРСИЯ В «ВИРТУАЛЬНОЕ КИБЕРПРОСТРАНСТВО» НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 268

Лапшова Н.К. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 273

Либман Л.И. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ И ВНЕ УРОКА (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА) ..... 278

Луцева И.В., Орловская Т.Е. ДАВАЙТЕ НЕ БОЯТЬСЯ АМО И МОДЕРАЦИИ! ..... 283

Подчасская Е.С., Пин О.Л., Козловская О.Г. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ ..... 287

Шамшутдинова Р.М. ИГРА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ..... 292

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ..... 296

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ..... 313

СПИСОК ИЗДАНИЙ ИЗ ЛИЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ И.Л. БИМ, ПЕРЕДАННЫХ В БИБЛИОТЕКУ ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ГБОУ ВПО МГПУ ..... 319