

ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ
МИНИСТЕРСТВА ПО ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ»

**РАЗРАБОТКА, АПРОБАЦИЯ И ВНЕДРЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ
ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА**

Материалы межвузовского научно-методического семинара

28 февраля 2023 года

Минск
УГЗ
2023

УДК 81:37.091.3
ББК 81:74.58
Р17

Разработка, апробация и внедрение социальных технологий
Р17 лингвистического образования с учетом особенностей профессионального
дискурса [Электронный ресурс] : сборник материалов межвузовского
научно-методического семинара. – Минск : УГЗ, 2023.
ISBN 978-985-590-189-2

В сборник включены материалы межвузовского заочного научно-методического семинара «Разработка, апробация и внедрение социальных технологий лингвистического образования с учетом особенностей профессионального дискурса», проведенного Университетом гражданской защиты совместно с лингвистическими кафедрами учреждений высшего образования Минска, Гомеля, Лиды 28 февраля 2023 года.

Статьи, раскрывающие современные подходы к технологиям, методам и формам обучения профессионально ориентированной иноязычной коммуникации, могут быть полезны преподавателям иностранных языков учреждений образования, магистрантам, аспирантам, изучающим вопросы профессиональной лингводидактики, а также учителям школ.

УДК 81:37.091.3
ББК 81:74.58

ISBN 978-985-590-189-2

© Государственное учреждение
образования «Университет гражданской
защиты Министерства по чрезвычайным
ситуациям Республики Беларусь», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Белова Н. В.</i> Развитие критического мышления студентов с помощью онлайн-обучения в высшем образовании.....	4
<i>Белоглядова Г. М.</i> Опыт реализации модульной системы обучения английскому языку в магистратуре.....	7
<i>Бунько Н. М.</i> Эффективные стратегии учебной работы с профессионально ориентированным текстом при изучении русского языка как иностранного.....	11
<i>Дементьева Т. Г.</i> Использование и апробация социальных технологий при обучении иноязычному профессиональному дискурсу специалистов.....	15
<i>Егорова Н. А.</i> Discussions based on english-language discourse.....	20
<i>Каньшина Н. А.</i> Тематическое языковое портфолио как технология обучения лексике.....	23
<i>Квартенюк А. Н.</i> Мозговой штурм: технология или метод?.....	26
<i>Ковалева Т. Г.</i> Роль и место дебатов как средства создания среды для профессионального иноязычного общения.....	29
<i>Коновалова Ю. А.</i> Тандем-метод как эффективный метод обучения иностранному языку.....	32
<i>Коньшева А. В.</i> Ролевая игра в обучении иностранному языку студентов вуза.....	34
<i>Корнющенко О. Н.</i> Отличительные черты социальных технологий обучения.....	39
<i>Кусонская Ю. А.</i> Интегративный лингво-психологический тренинг... ..	41
<i>Маслов Ю. В.</i> Агональная коммуникация как условие повышения эффективности иноязычной подготовки в вузе.....	46
<i>Никитина Л. Н., Левданская Н. М., Беляева Т. В.</i> Особенности реализации проектной деятельности в рамках предметно-интегрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	51
<i>Никишова А. В., Кривоносова Е.В.</i> Интерактивные методы обучения как способ стимулирования коммуникативных навыков при обучении иностранному языку.....	54
<i>Ромашевич Т. М.</i> Современные подходы к технологии проектов в обучении иностранному языку.....	57
<i>Савко Н. Ю.</i> Инновационные образовательные технологии в процессе формирования иноязычной профессиональной компетенции будущих работников сферы общественного питания.....	60
<i>Селицкая Е. Ю.</i> Принципиальное отличие педагогической технологии от метода обучения.....	65
<i>Сидорейко И. В.</i> Технология развития критического мышления.....	69
<i>Федотова Е. В.</i> Симуляция, ролевая игра, драматизация.....	73
<i>Шляхова А. А.</i> Критерии классификации технологий обучения профессиональной иноязычной коммуникации.....	76

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Критическое мышление является общепризнанным термином, который отражает мышление более высокого уровня. В определении критического мышления нет единого точного ответа. Многие теоретики имеют свои версии и точки зрения на определение критического мышления. Американские исследователи М. Скривен и Р. Пол описывают, что критическое мышление – это интеллектуально дисциплинированный процесс концептуализации, применения, анализа, синтеза и/или оценки информации, полученной в результате наблюдения, опыта, обратной связи, рассуждений или коммуникации. Исходя из приведенного выше определения, критическое мышление – это сложный и разнообразный процесс понимания, осмысления, видения и интерпретации конкретной информации на основе нескольких контекстов.

Суть критического мышления связана с когнитивным навыком и процессом более высокого уровня развития, поэтому способность к критическому мышлению поощряется педагогами для мотивации студентов к творчеству, рефлексии, коммуникации, самостоятельности, толерантности. Студенты, умеющие анализировать и критиковать идеи, способны устанавливать междисциплинарные связи, рассматривать знания как полезные и применимые в повседневной жизни и понимать контекст на более глубоком уровне. Критическое мышление помогает студентам оценить свои стили обучения, сильные и слабые стороны, а также позволяет им взять на себя ответственность за свое образование. Кроме того, студентам необходимы навыки критического мышления, чтобы конкурировать в условиях развивающейся глобальной экономики.

Термин «онлайн-обучение» не имеет точного определения, так как часто используется с многочисленными аналогичными терминами, такими как «электронное обучение», «дистанционное обучение», «виртуальное обучение», «обучение на основе технологий», «сетевое обучение», «обучение на основе мультимедиа», «обучение с использованием веб-технологий», «обучение с использованием интернета» и многими другими. Однако можно с уверенностью сказать, что онлайн-обучение – это модель обучения, в которой электронные технологии, интернет и сеть интегрированы и объединены для поддержания учебной среды. Под влиянием быстрого роста новых технологий онлайн-обучение приобретает все большее значение в современной образовательной среде. Онлайн-обучение потенциально может развивать критическое мышление студентов, оно также предполагает взаимодействие преподавателей и студентов в рамках онлайн-инструкций, активизацию самооэффективности при анализе инструкций, вынесение суждений по поводу различной информации, поиск истины и решения. Критическое мышление

должно поощряться в каждом образовательном онлайн-курсе для передачи информации и активизации организованных дискуссий.

Так как в процессе дистанционного обучения используется информация из Интернета, преподаватели должны критически подходить к выбору источников. В результате практического использования, во многих онлайн-средах уровень развития критического мышления происходит в онлайн-дискуссиях, включая веб-чаты, дискуссионные доски и электронную почту. Онлайн-дискуссии были признаны эффективными в плане подготовки и развития более глубокого и рефлексивного обучения, поскольку в них делается акцент на элементах аргументации и обмене идеями. Множество исследований показали, что онлайн-активность положительно влияет на конкретную академическую успеваемость студентов. Концепции и поведение, связанные с ценностями критического мышления, могут быть усилены с помощью онлайн-обучения, а использование онлайн-взаимодействия может повысить творческий потенциал студентов. Доступность, изобилие, разнообразие и быстрота информации в Интернете широко используются студентами для того, чтобы побудить себя к обновлению и созданию творческих идей. Более того, некоторые теоретики осознают положительное влияние инновационных способов современного обучения на цифровые учебные платформы в университетах. Считается, что использование цифровой учебной платформы, такой как Moodle, помогает студентам развивать умение рассуждать, решать проблемы и принимать решения. В конечном счете, чтобы добиться положительных результатов, существуют некоторые способы, которые обязательно должны быть реализованы при разработке онлайн-курса.

Несомненно, есть ряд преимуществ онлайн-обучения по сравнению с традиционными методами обучения. Благодаря онлайн-обучению у студентов есть больше времени на то, чтобы проработать свои ответы и идеи в отличие от традиционных занятий, где студенты ограничены во времени для ответа. Асинхронная структура онлайн-обучения, в отличие от ограничений по времени, связанных с расписанием занятий в традиционной аудитории, позволяет студентам регулировать время, необходимое для индивидуального размышления, исследования и поиска. На обычном занятии студентам предлагается обдумать и ответить на поставленные вопросы немедленно, а занимающиеся дистанционно, имеют возможность размышлять, исследовать и задавать вопросы перед тем, как представить свои ответы. Кроме того, дистанционное обучение может дать студентам уверенность в том, что они активно занимаются учебой.

Теоретические аргументы в пользу асинхронного взаимодействия в онлайн-классе для развития критического мышления были сосредоточены на возможности студентов активно обрабатывать информацию, размышлять и исследовать вопросы перед тем, как ответить на них. Обобщая все доводы, можно утверждать, что онлайн-обучение является более популярным, благоприятным и совместимым, чем традиционные педагогические методы, для развития критического мышления студентов в современной образовательной среде. Инновационность технологии развития критического мышления состоит

в практической реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. В рамках данного подхода студент сам конструирует процесс обучения, определяя конкретные цели, отслеживая направления своего развития и оценивая конечный результат. Вдобавок к этому, использование данной технологии расширяет возможности развития навыков вдумчивой работы с информацией.

Все необходимые и положительные характеристики критического мышления – любознательность и любопытство, способность мыслить систематически, аналитический подход, упорство в истине, зрелость – становятся востребованными навыками в условиях глобализации. Ценности, концепции и поведение критического мышления очень поощряются преподавателями как цель сегодняшней среды высшего образования. Кроме того, существование технологий, таких как онлайн-обучение, считается неоспоримым фактором, влияющим на все аспекты системы преподавания и обучения. Хотят преподаватели этого или нет, им приходится знакомиться с технологией. Онлайн-обучение – это отличная поддержка для развития критического мышления студентов. Однако его внедрение и практическая реализация оставляют некоторые проблемы для педагогов-практиков. Кроме того, технические и практические вопросы, связанные со знакомством преподавателей с новой онлайн-средой, затрудняют разработку и выбор подходящих тем и методов. В конечном итоге, чтобы преодолеть эти трудности, преподавателям необходимо грамотно подбирать соответствующий контент, уметь проводить интересные занятия, связанные с сутью критических концепций, а также создавать онлайн-дискуссии и групповые задания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Paul, R. W. A brief history of the idea of critical thinking / R. W. Paul, L. Elder, T. Bartell / [Электронный ресурс]. – Mode of access: <https://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-theidea-of-critical-thinking/408>
2. Mandernach, B. J. Thinking critically about critical thinking: Integrating online tools to promote critical thinking / B. J. Mandernach // InSight: A Collection of Faculty Scholarship. – 2006.
3. Дигтяр, О. Ю. Формирование креативного образа системного мышления студентов неязыковых вузов при обучении английскому языку / О. Ю. Дигтяр // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2. – С. 492–494.

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ

Одной из задач курса иностранного языка в магистратуре Военной академии является формирование у слушателей иноязычной коммуникативно-культурной компетенции (ИККК), что обуславливает необходимость совершенствования системы иноязычной подготовки. Сегодня идет интенсивный поиск инновационных технологий организации учебного процесса, разработка учебно-методических комплексов нового поколения, а также применение новых методов и форм обучения.

Анализ научных публикаций показывает, что модульный подход обучения многими учеными (Н.В. Борисова, Н.В. Бородина, Ю.Б. Кузьменкова, Н.А. Румянцева Н.Е. Эрганова, П.А. Юцявичене и др.) [2, 3, 5, 6, 9] рассматривается как один из наиболее эффективных и перспективных способов организации учебного процесса. Согласно Г.И. Бабко, учебный модуль – это относительно самостоятельный фрагмент образовательного процесса, имеющий собственные цели, содержание, собственное программное, дидактическое и методическое обеспечение [1]. В.С. Сенашенко определяет модуль как завершённый фрагмент учебного плана, включающий блок информации, программу действий, методическое руководство для обучаемых и преподавателей [7]. Наиболее подходящим к магистратуре, на наш взгляд, является определение, данное исследователями В.М. Гареевым, С.И. Куликовым и Е.М. Дурко, которые полагают, что обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме [4]. Мы рассматриваем модуль как комплекс, включающий учебный материал и технологию овладения им в рамках дисциплины «Иностранный язык», который дает возможность сформировать соответствующие профессиональные языковые компетенции слушателей магистратуры.

Модульная технология предполагает разработку учебно-методических материалов, основой которых является учебное пособие. Как указывает Т.С. Федорова, в настоящее время к модульному учебному пособию предъявляются следующие требования:

- концептуальная целостность;
- проблемность;
- визуализация материала;
- вариативность методов освоения;
- достаточная научная глубина [8].

На кафедре иностранных языков Военной академии Республики Беларусь для слушателей магистратуры подготовлен ряд учебных пособий по

английскому языку, основным из которых является «Английский язык: пособие для слушателей магистратуры», разработанное по модульной технологии. Цель пособия – обеспечить системный подход к обучению английскому языку в магистратуре военного вуза. Пособие содержит лексико-грамматический и текстовый материал аудиторных занятий в объеме курса обучения, задания для самостоятельной работы магистрантов, лексико-грамматические тесты для проверки усвоения материала каждого модуля, грамматический справочник, словарь слов и словосочетаний, необходимых для понимания текстов.

Учебный материал программы дисциплины «Иностранный язык» разбит на четыре самостоятельных и взаимосвязанных блока, каждый из которых имеет интегрирующую цель, а в совокупности они решают единую дидактическую цель – формирование и развитие ИККК слушателя магистратуры военного вуза. В двух учебных семестрах последовательно изучаются четыре модуля, что позволяет оптимально организовать непрерывный мониторинг сформированности навыков и умений магистранта на любом этапе учебного процесса. Весь материал, подлежащий усвоению, распределяется следующим образом:

Модуль 1. Наука и ученые

Тема 1.1. Личностный профиль магистранта. Направление исследования магистранта

Тема 1.2. Процесс исследования

Тема 1.3. Из истории научных исследований и изобретений

Тема 1.4. Современные военные исследования и разработки за рубежом и в Республике Беларусь

Модуль 2. Подготовка научных кадров

Тема 2.1. Национальная Академия наук Республики Беларусь

Тема 2.2. Выдающиеся ученые – уроженцы Беларуси

Тема 2.3. Университет как научный центр

Тема 2.4. Международные программы и проекты

Модуль 3. Международное научное сотрудничество

Тема 3.1. Международные научные организации

Тема 3.2. Формы международного сотрудничества

Тема 3.3. Публикации в научном журнале

Тема 3.4. Военно-научное сотрудничество

Модуль 4. Научная работа магистранта

Тема 4.1. Научная работа по направлению исследования

Тема 4.2. Научная работа: методы исследования

Тема 4.3. Научный реферат. Структура реферата

Тема 4.4. Работа с оригинальной литературой по специальности

Работа над построением учебных модулей включала в себя следующие этапы: формулировка комплексной дидактической цели – модульная программа; дефиниция интегрирующих дидактических целей для построения модулей; определение частных дидактических целей построения учебных элементов; разработка содержания каждого модуля путем определения конкретных дидактических единиц (разделов, тем), а также установление логической последовательности их изучения;

распределение учебного материала по четырем модулям;
подбор материала и составление заданий для самостоятельной работы магистранта;

разработка заданий для входного контроля, цель которого – установить начальный уровень языковых компетенций магистрантов;

подготовка проверочных заданий для контроля и коррекции усвоения знаний и умений магистрантов (тесты, различные виды заданий);

составление лексико-грамматических тестов контроля, направленных на выявление степени овладения материалом каждого модуля, а также на развитие самостоятельного творческого, исследовательского и проектного мышления;

выработка критериев оценки тестов;

выбор методов и средств обучения.

Отметим, что модуль имеет свою собственную интегрирующую дидактическую цель. Модули логически связаны между собой и в то же время обладают достаточной степенью самостоятельности. Каждый модуль формирует определенные иноязычные компетенции, непосредственно связанные со сферой профессиональной и научной деятельности магистрантов. Например, четвертый модуль, посвященный научно-исследовательской деятельности магистранта, развивает такие профессионально-языковые компетенции, как:

библиографическая (работа с аутентичными библиографическими источниками, подбор литературы по заданной тематике);

поисковая (способность находить нужную аутентичную научную информацию по своему направлению исследования, используя ключевые слова и термины);

аналитическая (анализ, синтез, обобщение, сравнение информации на иностранном языке);

познавательной деятельности (распознавание, формулировка и разрешение проблемы);

непосредственной деятельности (планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность).

Выработке вышеуказанных компетенций способствуют различные виды заданий:

Do online research. Using keywords and terms related to your field of study, find a research article in English related to your area of expertise (5000+ characters). Prepare to report its contents in class.

Read the description borrowed from a Russian university site. Formulate the opinion on the relevance of such research for Belarus.

Read the description. Evaluate the degree of novelty of the technological solution.

Do online research. Prepare a 2000-character text in English that describes the life and activities of a scientist who worked in your area of research.

Look at the two “equations”. Decide which one you can find correct. Find arguments in support of either of the equations.

Read hypotheses 1–2 taken from Master’s degree theses. Evaluate the quality of the authors’ ideas.

Read the beginning of a research article (5600 characters). Prepare a summary in English (200 words) containing topic and topicality, novelty of approach, aim and objectives, subject and object of the research work.

Материал для самостоятельной работы (Self-study Material) представлен цельными блоками после каждого двух аудиторных занятий и сопровождается четкими инструкциями, что позволяет управлять процессом развития у магистрантов профессионально необходимых иноязычных умений. Одним из условий эффективности самостоятельной работы слушателей магистратуры является использование комплекса заданий, способствующих выработке навыков самостоятельной работы, формированию умений автономного приобретения знаний. Приведем некоторые из них:

Read and compare several researchers' résumés (100 words). Select the one that looks the most competent to you.

Describe researcher activities at your chair/center/department. Specify what they do. Complete the text below.

Read the description of one research area (1700 characters). List all the terms and translate them.

Read the description of one weapon system (1800 characters). Translate the text into Russian. Time limit is 45 minutes.

Do online research. Collect more information about research activities of leading Belarusian universities. Prepare a 2000-character report in English.

В заключение отметим, что применение технологии модульного обучения английскому языку в магистратуре Военной академии должно способствовать улучшению качества иноязычной подготовки магистрантов, повышению их мотивации к изучению иностранного языка, формированию умений и навыков, необходимых для иноязычной устной и письменной коммуникации в профессиональной и научной сферах общения. Основными средствами реализации модульной системы обучения выступают модульная программа и созданный на ее основе модульный курс, представленный в виде учебного пособия по английскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабко, Г.И. Учебно-методический комплекс: теория и практика проектирования (Методические рекомендации для преподавателей вузов) / Г.И. Бабко. – Минск, 2004. – 65 с.

2. Борисова, Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: учебное пособие / Н.В. Борисова. – М.: Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.

3. Бородина, Н.В. Основы разработки модульной технологии обучения : учебное пособие / Н.В. Бородина, Н. Е. Эрганова. – Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1994. – 87 с.

4. Гареев, В.М. Принципы модульного обучения / В.М. Гареев, С.И. Куликов, Е.М. Дурко // Вестник высшей школы. 1987. – № 8. – с. 30–33.

5. Кузьменкова, Ю.Б. Модульный подход к проблемам эффективной межкультурной компетенции / Ю.Б. Кузьменкова. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 160 с.

6. Румянцева, Н.А., Барина А.Н. Модульное обучение как инновационная технология обучения. Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции (8 февраля 2017 г., г. Пермь). В 2 ч. 1. У: «ОМЕГА-САЙНС», 2017. – 251 с.

7. Сенашенко, В.С. О соотношении зачетных единиц и модульной структуры учебного процесса / В.С. Сенашенко // Инф. бюл. УМО. СПб., 2005. – № 6.

8. Федорова, Н. Ю. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Н.Ю. Федорова – Ст-Петербург – 2014. – 257 с.

9. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 227 с.

10. Юцявичене, П.А. Теоретические основы модульного обучения: Дис. ... д-ра пед. наук / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1990. – 336 с.

БУНЬКО Н. М.

Университет гражданской защиты
(г. Минск)

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Обучение специальности в современной высшей школе является профессионально ориентированным. Профессиональная подготовка специалиста находится в полной зависимости от уровня овладения им языком изучаемой специальности. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному (РКИ) является основополагающей задачей для осуществления профессиональной социализации и межкультурной адаптации иностранного студента в процессе получения высшего образования в высших учебных заведениях нашей страны. Изучение языкового материала, связанного с будущей профессиональной деятельностью специалиста, на занятиях по РКИ оказывает существенное влияние как на приобретение иностранным студентом профильных знаний, так и на успешность овладения языком специальности.

Проблемам профессионально ориентированного обучения РКИ и языку выбранной иностранным студентом специальности посвящены методические исследования середины XX века (Г.Н. Битехина, Г.И. Володина, Л.П. Клобукова, О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина и др. [1]). Процесс овладения специальностью протекает в учебно-научной сфере, поэтому авторы исследований по теории

и методике преподавания РКИ того времени акцентировали внимание на изучение особенностей научного стиля речи, а также языковых особенностей специальности. Таким образом, деление иностранного контингента обучающихся на филологов и нефилологов приобрело необходимость изучения методистами РКИ различных профилей обучения: «на базе функциональных стилей языка, что рассматривалось как учет будущей специальности студентов» [2, с. 48].

В методической литературе раскрывались также вопросы синтаксиса научной речи в профессионально ориентированной деятельности [3, 4 и др.]. Текст использовался как способ презентации корпуса синтаксически систематизированного языкового материала и уже не как цель обучения, а как средство формирования языковой и коммуникативной компетенций.

На развитие методики РКИ периода последней трети XX столетия существенное влияние оказали психолингвистика, психология речи, теория речевой деятельности (П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, И.Я. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.) [5, с. 10]. Таким образом, данный период ознаменовался переходом от приоритета обучения чтению и пониманию смысла прочитанного к общению в учебно-профессиональной сфере будущего специалиста, к оптимизации обучения языку специальности на разных этапах обучения РКИ [1, 6, 7, 8]. В результате, «текст не только является средством обучения, но и выступает высшей единицей обучения», а также рассматривается как «источник актуальной специальной информации, мотивируя последующую речевую деятельность студентов» [9, с. 25–26]. В методический корпус терминологии РКИ вводится понятие «учебный типовой текст» [5, с. 10]. В типологии текстов, используемых при обучении языку специальности, помимо описания, повествования, рассуждения и доказательства Е.И. Мотина выделяет такие способы изложения информации, как определение понятия об объектах и сообщение [9, с. 25–26; 10, с. 32–35].

В конце XX и начала XXI столетия в комплекс задач обучения профессиональному общению включена проблема разработки принципов создания учебных пособий на основе использования текстотек (тематически организованных текстов) [5, с. 10]. В профессионально ориентированных учебных пособиях по РКИ широко используются адаптированные и неадаптированные (аутентичные) тексты, отобранные на базе профессионально ориентированных минимумов в соответствии с профилем высшего образования.

В модели высшего образования существуют и такой контингент обучающихся, как магистранты и аспиранты, для которых областью коммуникации является научная сфера профессиональной деятельности. В связи с этим необходим более углубленный подход к созданию учебно-методических пособий для данной категории иностранных студентов. Для создания пособий подобного типа необходима организация совместной деятельности преподавателей РКИ со специалистами профильных кафедр.

Целью учебной работы с профессионально ориентированными текстами является выявление и обоснование использования эффективных стратегий работы над текстом в иностранной аудитории в курсе РКИ.

Достижение поставленной цели обуславливает решение следующих задач:

- 1) проанализировать понятие, значение и принципы отбора профессионально ориентированного текста в обучении РКИ в неязыковом вузе;
- 2) охарактеризовать тематическую направленность текстов по специальности в рамках профессионально ориентированного обучения;
- 3) определить и изучить основные этапы работы над текстовым материалом и охарактеризовать основные типы текстовых заданий.

С учетом специфики цели и задач учебной работы с профессионально ориентированными текстами необходимо использовать следующие методы:

- теоретические – изучение и критический анализ методической и психолого-педагогической литературы по проблеме изучения профессионально ориентированных текстов и текстов по специальности и использования данных текстов на занятиях по РКИ в неязыковом вузе, а также изучение учебно-методической документации;

- эмпирические – целенаправленное психолого-педагогическое наблюдение за практикой обучения студентов-инофонов, осваивающих специальность «пожарный-спасатель», в процессе изучения профессионально ориентированных текстов, индивидуальные и групповые беседы со студентами; опытно-экспериментальное обучение студентов неязыковых специальностей пониманию профессионально ориентированных иноязычных текстов как вербально-визуальных комплексов;

- математические – статистическая обработка и репрезентация текстотеки пожарно-спасательной сферы.

Теоретико-методологической основой исследования послужили работы ученых в области методики обучения РКИ, в том числе профессионально ориентированного обучения (Г.Н. Битехина, Г.И. Володина, Л.П. Клобукова, О.Д. Митрофанова и др.), а также работы, связанные со спецификой изучения текстов по специальности в курсе РКИ (Т.Н. Алешина, Ю.В. Анисина, Л.П. Клобукова, Е.И. Мотина, В.И. Максимов, Е.П. Пустошило, Н.Л. Шибко и др.).

В результате, в работе с профессионально ориентированными текстами используются описательно-аналитический метод, сочетание методов эмпирического и теоретического исследований, а также основные приемы и подходы, использующиеся для изучения профессионально ориентированного текста при обучении РКИ в рамках методики обучения текстовой деятельности: элементы методов исследования языка на лексико-семантическом и грамматическом уровнях.

Практическая значимость организации учебной работы с профессионально ориентированными текстами заключается в возможности использования полученных результатов при разработке материалов текстотеки на уровне гипертекста и создании учебно-методического пособия (комплекса) по РКИ в рамках инженерно-технического профиля по направлению образования «Защита от чрезвычайных ситуаций» для студентов-инофонов.

Теоретический аспект изучения понятия, значения и принципов отбора профессионально ориентированных текстов пожарно-спасательной сферы направлен на дальнейшую эффективность практического использования данного

типа текстов в иностранной аудитории. В результате, в качестве учебного профессионально ориентированного текста на занятиях по РКИ с иностранными студентами, обучающимися по профессии пожарный-спасатель, используются тексты различных функциональных стилей и типов речи, что во многом зависит от уровня владения иностранными студентами русским языком.

Содержательно-тематический план текста по специальности включает в себя как общенаучную, так и узкоспециальную терминологическую лексику, поэтому использование профессионально ориентированного текста при обучении РКИ способствует освоению терминологии изучаемой специальности, умению поддерживать на высоком уровне беседы на профессиональные темы, т.е. целенаправленно способствует овладению коммуникативной компетенцией на уровне профессиональной компетенции.

Эффективные стратегии учебной работы с профессионально ориентированными текстами успешно реализуют конечную цель обучения – практическую грамотность и языковую компетентность. Технология продуктивного изучения (ТПИ) профессионально ориентированного текста **направлена на формирование всех универсальных учебных действий:** познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных. ТПИ состоит из трех основных этапов работы: предтекстового, притекстового и послетекстового. Например, на этапе предтекстовой работы, целью которой является формирование мотивации к изучению тематического текстового материала, предлагается использование стратегии «гlossарий»: изучение терминологической и профессиональной лексики. Притекстовая работа включает в себя стратегию комментированного чтения, направлена на чтение текста по заданиям: *Прочитайте текст, будьте готовы ответить на вопросы по его содержанию, прочитайте текст, составьте план текста* и др. На послетекстовом этапе возможно использование стратегии «мозговой штурм»: *Составьте вопросы по прочитанному тексту* и др. Таким образом, использование эффективных стратегий учебной работы с профессионально ориентированными текстами обеспечивает понимание текста и создание его читательской интерпретации, обобщение прочитанного текста, умение формулирования вопросов обобщающего характера, воссоздание собственного текста по тематике прочитанного и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 552 с.

2. История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: учеб. пособие / ред.-сост. А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2005. – 176 с.

3. Лариохина, Н.М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи: анализ некоторых структур простого предложения / Н.М. Лариохина – М.: МГУ, 1979. – 232 с.

4. Митрофанова, О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1976. – 198 с.

5. Клобукова, Л.П. Профессионально ориентированное обучение русскому языку инофонов: от текста к текстотеке и гипертексту / Л.П. Клобукова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 10–13.

6. Жуковская, Е.И. Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей / Е.И. Жуковская, Г.А. Золотова, Э.Н. Леонова, Е.И. Мотина. – М., 1984. – 334 с.

7. Клобукова, Л.П. Практикум по обучению иностранных учащихся речевой деятельности на материале текстов по политэкономии / Л.П. Клобукова, Л.П. Ткаченко. – М., 1984. – 110 с.

8. Максимов, В.И. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, изучающих историю КПСС / В.И. Максимов, К.А. Ермаков. – М., 1981. – 272 с.

9. Клобукова, Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 80 с.

10. Мотина, Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-филологов / Е.И. Мотина. – М., 1983. – 172 с.

ДЕМЕНТЬЕВА Т. Г.

Минский государственный лингвистический университет
(г. Минск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ СПЕЦИАЛИСТОВ

Дискурс играет важную роль в профессиональной социализации, которая является процессом, посредством которого люди приобретают специализированные знания, навыки, отношения, нормы и интересы, необходимые для эффективного выполнения своих профессиональных ролей. Профессиональный дискурс – это язык, созданный профессионалами со специальным обучением, чтобы выполнять действия на рабочем месте [7, с. 146].

Социальные технологии в системе дополнительного образования взрослых предусматривают актуализацию творческого потенциала и самостоятельности обучающихся, эффективное обучение профессиональному дискурсу.

1. Технология проектов

Подготовка презентаций проектов способствует практическому применению полученных языковых знаний и стимулирует самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся. Кроме этого, подготовка презентации проекта требует изучения основ публичной речи и знакомства с лингвистическим, риторическим, социокультурным и паралингвистическим аспектами публичного выступления.

Прагматическая направленность проектов способствует повышению мотивации обучения. Слушателю предлагается возможность применить уже

приобретенные языковые умения в ситуации, которая является для них новой, интересной, связанной с профессиональной жизнью.

Работа над проектом может носить совместный, групповой характер, а также может быть индивидуальным заданием. Проект может быть краткосрочным, средней продолжительности (от недели до месяца), долгосрочным (от месяца до нескольких месяцев). Защита проектов в форме презентации становится заключительным этапом определенного цикла иноязычного обучения [1].

2. Деловая игра

Деловая игра, имея основной целью обучение профессиональному дискурсу, воспроизводит определенный фрагмент объективной действительности в условных ситуациях. При этом она функционирует как реальный процесс через взаимодействие ролей, адекватных профессиональной деятельности, которые исполняются слушателями.

Дидактическая ценность использования игровой деятельности специалистов обусловлена тем, что в игре сочетаются такие принципы оптимальной технологии обучения, как активность, динамичность, занимательность, коллективность, моделирование, проблемность, самостоятельность, обратная связь. Игра вовлекает всех участников в совместную коллективную деятельность, учит опыту выработки и принятия решений. Она способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства, так как охватывает всю группу слушателей, которые должны взаимодействовать, точно учитывая реакции и помогая друг другу [2].

3. Дискуссия

Социальная технология «Дискуссия» является неотъемлемой частью иноязычного профессионального обучения, особенно на продвинутых этапах, когда у слушателей уже сформированы необходимые навыки. Дискуссия предполагает обмен высказываниями, дополняющими и уточняющими сведениями. Характерными чертами дискуссии является реальная обращенность к собеседнику, адекватная реализация коммуникативного намерения, логичность, аргументированность, информативность.

Технология «Дискуссия» может быть реализована в формате «Круглого стола», «Мозгового штурма», интеллектуальной игры «Шести шляп мышления» [3] и др.

4. Дебаты

Образовательная социальная технология «Дебаты» тесно связывает образовательный процесс с обсуждением и решением профессиональных проблем, а также проблем современной жизни, в частности, в различных сферах делового общения; способствует развитию речевых умений свободно формулировать мысли на иностранном языке. Посредством дебатов мы привлекаем слушателей к участию в обсуждении актуальных, порой спорных вопросов сегодняшнего дня (например, «Гендерное равенство в профессиональной области в Беларуси и во Франции») [4].

Учебным дебатам присущи когнитивность, проблемность, потребность в самоактуализации, коллективное взаимодействие, соревновательность, что

позволяет их участникам овладеть умениями убедительной аргументации, а также этикетными языковыми нормами.

5. Метод проблемных (коммуникативных) ситуаций

Проблемная ситуация должна создавать психическое состояние поисковой активности, возникающее при выполнении учебного задания, требующего от слушателя нахождения новых свойств предмета или способов выполнения действий с ним. Кроме того, немаловажное значение имеет мотивация обучающихся: проблемная ситуация должна вызывать интерес и осознание необходимости ее решения.

Выделяют три уровня в организации проблемного обучения. Первый уровень характеризуется тем, что преподаватель сам ставит проблему и решает ее, а обучающиеся только наблюдают за ходом решения. На втором уровне решение находится в совместной деятельности обучающихся и преподавателя. И, наконец, на третьем уровне обучающиеся самостоятельно формулируют проблему и находят решение.

6. Метод коммуникативных заданий

Одной из важных задач обучения иностранным языкам в системе дополнительного образования взрослых является формирование у слушателей коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция предполагает совокупность знаний о правилах функционирования языковых средств в речи, а также владение навыками их использования в коммуникативных целях.

Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике позволяет повысить мотивацию, расширяет экспрессивные возможности речи и придает естественность высказываниям слушателей в учебных условиях [5].

Усвоение грамматического материала обычно проходит 3 этапа: 1) предъявление речевого образца (через анализ и синтез грамматического явления), 2) тренировка и 3) применение в речи. На 3-ем этапе осуществляется окончательное оформление грамматических речевых умений и навыков, т.е. применение в речи. Упражнения этого этапа должны иметь, прежде всего, коммуникативную значимость. С этой целью обучающимся предлагаются следующие виды заданий: 1) коммуникативные задания, 2) речевые ситуации, 3) коммуникативные игры.

1) Коммуникативные задания

Например, употребление Passé composé, Imparfait, Futur simple.

а) Отрабатывая структуры в Passé composé или Imparfait, можно использовать прием «цепочки». Каждому слушателю предлагается поучаствовать в составлении рассказа на определенную лексическую тему. Например, слушателям предлагается вспомнить самые яркие впечатления их жизни (незабываемая поездка, успешное дело, мероприятие и т.д.). Преподаватель дает первое предложение, а слушатели продолжают сочинять рассказ, добавляя по одному высказыванию по цепочке. Вариант упражнения: предложения можно записывать на листе бумаги так, чтобы каждый пишущий мог видеть последнюю фразу.

б) Выберите из ряда реплик одну, вспомните жизненную ситуацию, которая предшествовала этой реплике, опишите ее группе или речевому

партнеру в форме Passé composé. Группа или партнер стараются отреагировать на ситуацию соответствующей репликой, согласно контексту.

в) Расскажите о планируемой поездке в Futur simple.

2) Речевые ситуации

Симуляции (моделирование ситуаций) позволяют активизировать речемыслительную деятельность слушателей в процессе овладения грамматическим материалом. Речевые ситуации – это задания, моделирующие реальные жизненные обстоятельства.

Например, употребление Subjonctif (Сослагательное наклонение).

Разыграйте диалоги на тему «Путешествие на самолете, на поезде», «На конференции», «Бронирование гостиницы» и т.д., употребляя Subjonctif.

3) Коммуникативная игра

В ходе коммуникативных игр все внимание участников концентрируется на решении какой-либо коммуникативной, а не только языковой задачи. В то же время требуется использование конкретного языкового материала (той или иной грамматической структуры, речевых клише).

1. Например, употребление артиклей и предлогов.

Игра «Комнатный бой» (в игре участвуют два человека). Каждый из участников рисует план своего офиса, а также пустой квадрат, представляющий собой план офиса партнера, который будет заполняться «мебелью» по ходу игры. При этом заранее оговариваются названия и количество предметов в комнатах. Затем слушатели по очереди задают друг другу вопросы, пытаясь выяснить расположение мебели в офисе партнера. Если ответ утвердительный, то спрашивавший делает соответствующие рисунки в пустом квадрате – «офисе» – и задает следующий вопрос. Если ответ отрицательный, он теряет право задавать вопросы и отвечает на вопросы партнера. Выигрывает тот, кто первым отгадал расположение мебели в «офисе» партнера и заполнил пустой квадрат.

2. Например, употребление косвенного вопроса. Игра «Интервью».

Поговорите со своими друзьями и выясните: а) что они делали вчера на работе; б) что интересного произошло на прошлой неделе; в) занимались ли они в течение этой недели спортом и т.д. Разговаривая со своими друзьями, будьте вежливы: извинитесь за то, что вы прерываете их работу (беседу), попросите разрешения поговорить и задать им несколько вопросов; в конце разговора поблагодарите их за ответы. Занесите данные беседы в таблицу и будьте готовы их прокомментировать и сделать выводы. Рассмотренные виды работы предполагают выражение собственных мыслей, личностная вовлеченность слушателей в процесс общения и, следовательно, носят подлинно речевой характер, что в наибольшей степени соответствует задачам формирования коммуникативной компетенции.

7. Метод ассоциативных цепочек

По утверждению психологов, у взрослых обучающихся запоминание предъявляемого материала осуществляется опосредованно, на основе умения создать новые связи, новую структуру, привлечь богатое воображение, иногда хорошо развитое мышление.

Ассоциативный метод или метод ассоциативных цепочек заключается в том, что изучаемая лексика располагается в виде звеньев одной цепи, придумывается история, в которой эти слова встречаются. При запоминании слова к нему можно подобрать так называемое ключевое слово, уже известное учащемуся и схожее по звучанию с новым. Образуется ассоциация, облегчающая запоминание.

Существуют методы фонетических, зрительных ассоциаций, ассоциаций по смежности, по контрасту и другие.

На уроке французского языка [7] мы используем вариант предложенного метода, который мы называем «*ассоциативной корзиной*». На доске преподаватель пишет ключевое слово по теме, а вокруг его слушатели пишут все слова и выражения, возникающие по ассоциации с данным словом. Таким образом, идет активное повторение лексики изученной темы.

Использование ассоциативного метода (метода ассоциативных цепочек) позволяет вводить элементы игры, сделать процесс обучения иностранному языку более интересным и увлекательным, что обеспечивает более быстрое запоминание значительного объема лексики.

Обучение профессиональному дискурсу на иностранном языке происходит более эффективно при использовании социальных технологий, учитывая интерактивную и эмоциональную функции языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дементьева, Т. Г. Инновационные технологии в обучении иноязычному общению (из опыта использования проектной технологии) // Инновации в обучении иностранным языкам: опыт, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 дек. 2012 г.: в 2 ч. Ч. 1. / отв. ред. Н.П.Баранова. – Минск: МГЛУ, 2013. – С. 184–189.

2. Дементьева, Т. Г. Использование современных технологий в обучении иностранным языкам взрослых // Актуальные вопросы повышения качества языкового образования на современном этапе: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 дек. 2010 г.: в 2 ч. Ч. 1. – Минск, МГЛУ, 2011. – С. 166–170.

3. Дементьева, Т. Г. Лингво-культурологическая подготовка специалистов к межкультурной коммуникации // Сахаровские чтения 2019 года: экологические проблемы XXI века = Sakharov readings 2019 : environmental problems of the XXI century : материалы 19-й международной научной конференции, 23–24 мая 2019 г., г. Минск, Республика Беларусь : в 3 ч. / Междунар. гос. экол. ин-т им. А.Д. Сахарова Бел. гос. ун-та; редкол. : А. Н. Батян [и др.] ; под ред. д-ра ф.-м. н., проф. С. А. Маскевича, д-ра с.-х. н., проф. С. С. Позняка. – Минск: Изд-во БГУ, 2019. – Ч. 3. – С. 364–367.

4. Дементьева, Т. Г. Об эффективности использования образовательной технологии «Дебаты» при обучении иноязычному общению // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 10–12 мая 2018. – 1 электрон. опт. диск. – С. 9–12.

5. Дементьева, Т. Г. Роль коммуникативной грамматики в коммуникативно-ориентированном обучении французскому языку // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и аспирантов университета. 25–26 апр. 2012 г.: в 5 ч. Ч. 1 / отв. ред. Н.П.Баранова. – Минск: МГЛУ, 2012. – С. 236–238.

6. Дементьева, Т. Г. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам (на примере использования ассоциативного метода) // Актуальные проблемы лингвистики и методики: материалы межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2013.– С. 49–51.

7. Кочемасова, Д.Р., Воронина, Е.Б. Профессиональный дискурс // Д.Р. Кочемасова, Е.Б. Воронина / Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. №2. – С. 146–151.

ЕГОРОВА Н. А.

Университет Национальной академии наук Беларуси
(г. Минск)

YAHORAVA N. A.

University of the National Academy of Sciences of Belarus
(Minsk)

DISCUSSIONS BASED ON ENGLISH-LANGUAGE DISCOURSE

FL teaching is predetermined by the text-based approach which suggests that a text appears to be the major unit of learning. English-language text stands out as a teaching tool for the formation of all types of competencies. It conditions the need to purposefully form students' understanding of text analysis, the ability to comprehend deep essence, find objective reasons and sources for aesthetic, educational disputes and discussions.

The discipline “English Text Analysis and Interpretation” is aimed at acquainting students with the theoretical basics of interpretation and understanding of English-language texts, thus, forming a system of interpretation skills. Students learn to employ the classics of text analysis (text comprehension at language levels, structure and genre determination, formulation of value judgments about facts, events, phenomena within linguistic, regional, literary frames) to modern discourse manifesting itself in various media products (the Internet social nets and messengers, newspapers and magazines, lyrics, cinema, advertising spots, public speeches and et.al.). The authenticity of different styles and genres of discourse will allow students to develop interest and respect for other cultures that will ensure the transfer of this ability to professional and educational discussions.

Discussions in the classes of “English Text Analysis and Interpretation” embrace different levels and aspects of interpretation. They vary according to their length and running time, kind of burning issue, format and type of student involvement.

At the beginning of the course students are offered to think of problem/ topical range of discussions they'd like to take part in. At the end of the course students go about the compilation and anthology production of the best liked and discussed problems in classroom which can be employed further on. Therefore, students create

a kind of catalogue containing platforms for discussion. This type of activity also targets the systematization of academic knowledge with the focus on terms, key words, lexis selection and its use specifics [1, 2].

One of the most beloved types of discussions is that based on modern discourse perception and evaluation emanating from the comprehensive knowledge of the course content and creative approach to the basic knowledge use for generating ideas applicable to new literary facts and phenomena. The study of the literature precedes discussions on the following topics: “Is cyber texting a literary genre?”, “Rap and hip hop lyrics characters: fictitious and non-fictitious?”, “Classical texts: to be or not to be?”, “Who are antagonists and protagonists in TV shows?”, “Allusions or illusions of Internet discourse” and etc.

This topical range exhibits students’ relationships, experiences, skills, attitudes, motivation, values, especially a plethora of various practices that shape the specifics of culture and mentality – versatility. Students are supposed to adjust to an ever-changing educational and literary ambience. As a rule, this type of discussions presupposes dividing students into 2 groups according to 1) their positions on the problem, 2) gender, 3) drawn lots. They go into discussions with an arsenal of facts and proofs standing in good stead for a certain position.

Another type of discussions has got some classical foundations. It involves interpretation of theoretical facets: “Modern song discourse as a speech genre”, “Genre affiliation in cinema texts”, “Concepts of pulp fiction”, “Conflict as the basis for rap lyrics”, “Climax in science fiction”, “Setting in modern love stories”, “Modern male/female characters in various types of discourse”, “Narrative methods in the latest detective stories”, “Literary symbols in thrillers”, “Situations of intertextuality in comedies”, “Explicit and implicit characterization of characters in song discourse”, “Themes and ideas of/for newspaper articles” and etc. This type of discussion is started and by more than 2 groups. First, the teacher finds out the existing opinions and attitudes, then sums up the ideas and determines the quantity of groups taking part in discussion. The quantity of the groups may range from 3 to 5.

It goes without saying that any discussion presupposes asking opponents/interlocutors questions [3, 4]. Students are supposed to make up a set of questions addressed to group-mates after the position presentation. At the end of each discussion a team of students in charge develop an electronic version of the most intricate and interesting questions which serves as the educational platform for self-check of in-/outside class material as well as the springboards for future discussions.

One of the challenging tasks is the individual participation in discussion development. It is about the involvement of all the students contributing to a certain problem discussion in turns (student 1 gets started, student 2 gets on with some problem consideration by e-mail and continues the discussion, student 3 processes the information produced by students 1 and 2, puts his thoughts, ideas into general outline...and so on). The task of the last student is to sum up the ideas, put forward the pros and cons of different theories, points of views. Thus, students learn to individually position, collaborate, team-work and manage time and ideas.

It should be noted that discussions may concern the consideration and evaluation of group and individual performance, activities, task fulfillment. This type of

discussions is commonly organized on the basis of scientific discourse. Scientific texts are of particular attention [2, p. 80–81] as they comprise special vocabulary and consist of terms and industry words which have a precise definition fixed in the dictionary (they are short, unambiguous, accurate and don't contain either emotional or evaluative (expressive) color). Thus, scientific texts serve as the basis for specialist industry words formation for informal and formal communication.

Students who are appointed as expert panel go about the discussion and charting the performance of their group-mates who are assigned to fulfill the tasks: “Compress the scientific information in a given text”, “Make the text sound more impersonal”, “Give titles to the following texts...”, “Single out the key words in the articles below...”, “Check on the paragraph arrangement in a certain text and rearrange the order of the paragraphs”. They discuss the best ideas, works, performances and etc. The cognitive index of this assignments presupposes that both the parties should master the ability to think critically, oppose, convey their ideas and opine, and sort out different types of data.

In conclusion, we would like to say that discussion organization, undoubtedly, makes for the developing of professional abilities and skills of students engaged in the maintenance, promotion and dissemination of cultural values by means of English-language discourse. Prospective specialists master the competences concerning the specifics of English text interpretation resulting in communicative skills development including the ones to conduct different discussions. All these factors tell upon student personality development while being exposed to the situation of positioning and opining and standing up to opponents, thus, advancing the readiness for any type of dialogue, dispute, argumentation and public speaking which are common in academic, social and professional environments.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова, Н.А. Коммуникативно-дискурсивный подход к организации иноязычной коммуникации в современной высшей школе / Н.А. Егорова // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов XI Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, г. Минск, 22 ноября 2017 г.: в 7 ч. / БГУ, Филологический фак., Каф. английского языкознания; редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2018. – Ч. 7. – С. 9–14.

2. Yahorava, N. Educational policies for researcher problem-solving skills development during professional culture formation / N. Yahorava // “European Studies” Journal (Moldova). – 2019. – Issue N 13. – P. 77–92.

3. Forsyth, D. Group Dynamics: 4th ed. / D. Forsyth. – Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2006. – 34 p.

4. Johnson, D. Joining Together: Group theory and group skills: 8th ed. / D. Johnson. – Boston: Allyn & Bacon, 2002. – 612 p.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ЯЗЫКОВОЕ ПОРТФОЛИО КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

В современном мире важнейшим фактором глобализации знаний по любой специальности является доступ к иностранным источникам, где происходит международный обмен не только практическим опытом, но и теоретическими знаниями, умениями и результатами последних достижений в той или иной профессиональной сфере. Становится очевидным, что для современного специалиста недостаточно владеть информацией на родном языке, а необходимо уметь пользоваться и делиться профессионально значимой информацией на иностранном языке (как правило, английском).

Однако в учреждениях высшего образования существует определенное противоречие между необходимостью владения английским языком на достаточно высоком уровне и недостаточным количеством часов для достижения этой цели. Так, на изучение иностранного языка в учреждениях высшего образования неязыкового профиля отводится не более 250–290 аудиторных часов за весь период обучения. В некоторых институтах и университетах иностранный язык изучается только в течение одного или двух лет – на 1–2 курсах. Однако, в соответствии с Европейской шкалой языковой компетенции (Common European Framework of Reference, CEFR), на овладение каждым уровнем английского языка должно отводиться необходимое среднее количество академических часов. Например, уровня B1 можно достичь приблизительно за 300 академических часов (при условии ответственного отношения к изучению и выполнению всех требований), B2 – 540, C1 – 660 часов.

Исходя из этого, при обучении иностранному языку должны преобладать методы и технологии, направленные на обеспечение саморазвития, самоактуализации обучающегося, которые позволили бы ему самому искать и находить подходящие способы выполнения профессиональных задач. «Давно уже пора сменить цель образования – не просто давать практические навыки, а учить учиться» [1].

По мнению многих лингвистов и педагогов, словарный запас на иностранном языке и степень его сформированности преимущественно определяют качество владения иностранным языком в целом [2, 3, 4]. Большинство ошибок обучающиеся допускают именно при употреблении лексики в речи, что, с одной стороны, искажает частично или полностью смысл передаваемой информации, с другой – в целом негативно влияет на качество иноязычной коммуникации. Кроме того, недостаточно сформированный лексический запас приводит к отсутствию желания строить коммуникацию на иностранном языке, вызывает чувство неуверенности, что, в свою очередь, способствует появлению языкового барьера и создает отрицательную внутреннюю мотивацию.

В связи с этим лексический аспект при обучении иностранному языку является доминирующе важным. Задача преподавателя заключается в том, чтобы, во-первых, помочь обучающемуся в достаточно сжатые сроки овладеть необходимой профессиональной терминологией для успешной коммуникации в своей предметной области, во-вторых, сформировать устойчивую положительную мотивацию для самостоятельного и непрерывного изучения иностранного языка, использовать иностранный как средство самообразования и саморазвития. Таким образом, направление развития лингвистического образования на современном этапе смещается в сторону самостоятельного изучения иностранного языка в различных целях и образовательных контекстах на протяжении всей жизни. Следовательно, в области обучения иностранному языку необходим переход к продуктивным технологиям, направленным на самостоятельную учебную деятельность. К таким технологиям можно отнести европейское языковое портфолио или языковой портфель (*European Language Portfolio, ELP*).

Языковое портфолио (от фр. porter – «носить» + лат. in folio – «в размер листа») как инструмент самоконтроля и одновременно управления процессом усвоения иностранного языка был разработан отделом языковой политики при Совете Европы в г. Страсбург в 2000 годах и внедрен в большинстве стран Европы во время проведения общеевропейского года языков в 2001 году.

Языковое портфолио – это технология работы с результатами учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе овладения иностранным языком, которая может использоваться не только для анализа, оценки и демонстрации сформированных лингвистических компетенций, но и развития рефлексии и самооценки результатов образовательной деятельности, а также повышения мотивации на всех этапах обучения. Таким образом, можно выделить три основные функции языкового портфолио:

- педагогическую (направлена на развитие навыков самооценки и саморефлексии и активизацию мыслительной способности);
- мотивационную (способствует поддержанию интереса к иностранному языку за счет разнообразия заданий и нестандартного подхода их выполнения);
- социальную (демонстрирует результаты и достижения обучающегося в плане практического применения иностранного языка, может использоваться приложением к диплому, аттестату или резюме при трудоустройстве на работу).

Языковое портфолио может быть различных типов: рефлексивное, проблемно-исследовательское, тематическое. Рефлексивное портфолио направлено на раскрытие динамики личностного роста и развития обучающегося, отслеживает результативность его деятельности в двух показателях – количественном и качественном. Рефлексивное портфолио включает в себя все контрольные и творческие работы. Проблемно-исследовательское портфолио включает в себя работу по написанию реферата, курсовой работы, диплома, диссертации, выступления на научную конференцию. Тематическое портфолио создается в рамках изучения темы, раздела, учебного курса.

В языковом портфолио, независимо от его типа и цели обучения, присутствуют, как правило, три обязательных элемента: 1) сопроводительное

письмо обучающегося с описанием целей, поставленных задач и предполагаемых результатов; 2) содержание портфолио с перечислением его основных элементов и практических результатов работы; 3) самоанализ и применение полученных знаний и умений на практике.

При обучении профессиональной лексике представляется целесообразным и необходимым создание тематического языкового портфолио.

Рассмотрим некоторые примеры работы с тематическим языковым портфолио в Университете гражданской защиты (из опыта работы с работниками диспетчерских служб). Необходимо отметить, что в университете основной акцент при работе с обучающимися основан на принципе моделирования квазипрофессиональных ситуаций. Для обучающихся важно не просто усвоить профессионально значимую лексику в учебном процессе, необходимо также научиться использовать ее в будущей профессиональной деятельности. Так, в результате исследования были выявлены 14 коммуникативных ситуаций для работников диспетчерских служб, 15 коммуникативных ситуаций для работников РЦУРЧС МЧС Республики Беларусь, 18 тематических моделей для обучающихся на первой ступени высшего образования, 20 – на ступени углубленного высшего образования. Однако, этот перечень далеко не полный и исследования в данном направлении продолжаются.

Так, для работников диспетчерских служб тематическое содержание профессиональной коммуникации было определено соответствующими службами МЧС на основании практического опыта. Данная модель включает четыре тематических модуля «Пожары и их риски», «Бытовые риски», «Природные риски», «Опасности большого города», содержащих 14 коммуникативных ситуаций. Для каждой ситуации представлялось целесообразным создать тематический терминологический словарь, включающий в себя не только транскрипцию, перевод, но и примеры контекстного использования лексики. Помимо подобных тематических словарей в языковое портфолио можно включать создание синонимических (например, *hold on = stay on the line* «оставайтесь на линии»; *what happened? = what's your emergency?* «Что случилось?»; *put out the fire = extinguish the fire = fight the fire* «тушить пожар») и антонимических рядов (*switch off – switch on* «выключить – включить»).

В качестве отдельного раздела тематического языкового портфолио обучающегося можно выделить классификацию определенных компонентов институционального дискурса, понимаемого как «тексты, создаваемые субъектами профессионального сообщества» (в данном случае – диспетчером и пострадавшим) [5, с. 9]. В данный раздел можно включить выборку фраз, используемых в различных ситуациях кризисного дискурса (официальное общение с пострадавшими), с последующим разбором и иллюстрированием их в форме диалога.



Преимуществом тематического языкового портфолио является его вариативность, поскольку наполнение зависит не только от методов и приемов обучения, используемых преподавателем, но и от креативности самих обучающихся. Данная технология направлена на формирование навыков рефлексии процесса и полученных результатов, что, в свою очередь, благоприятно влияет на развитие устойчивой внутренней мотивации к изучению иностранного языка и, как следствие, позволяет избежать языкового барьера в практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Пассов, Е.И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева – М., 2010 – 160 с.
3. Новикова, З.К. Методика расширения словарного запаса английского языка у старшеклассников посредством рекламных текстов / З.К. Новикова // Молодой ученый. – 2022. – № 22 (417). – С. 512–515.
4. Кривобокова, И.Я. Некоторые приемы работы над лексикой / И.Я. Кривобокова, Т.В. Лотарева // ИЯШ. – 2011. – № 2. – с. 53–55.
5. Андреева, М.И. Семантика фразеологической единицы *buck fever* в общем и институциональном дискурсах / М.И. Андреева // Научный диалог. – 2016. – № 1(49). С. 8–15.

КВАРТЕНОК А. Н.

Университет гражданской защиты
(г. Минск)

МОЗГОВОЙ ШТУРМ: ТЕХНОЛОГИЯ ИЛИ МЕТОД?

Практически все методы обучения предполагают совместную работу преподавателя и студентов. Для этого существует множество технологий, которые помогают выработать общую стратегию, позволяют принимать коллективные решения. Одним из вариантов такой технологии, которая позволит

в краткие сроки выработать новую идею или принять коллегиальное решение, найти коллективный способ решения проблемы и является технология «мозгового штурма». По традиции эту технологию часто называют методом, хотя на самом деле «мозговой штурм» является формой работы.

Данный прием был придуман в 1953 году Алексом Осборном, специалистом по рекламе из Америки, который был убежден, что главным препятствием на пути поиска нетривиальных идей является страх критики.

Технология существует уже более 70 лет, широко распространена в различных сферах человеческой деятельности, а особенно активно используется в области образования. Суть приема заключается в сборе как можно большего количества идей. Он призван активизировать творческое мышление, преодолеть привычный ход мыслей в процессе решения обозначенной проблемы. Мозговой штурм помогает значительно повысить эффективность генерации новых идей в учебной группе. В процессе мозгового штурма участники предлагают первые пришедшие на ум варианты. Разумеется, большинство из вариантов потом отсеивается – нет задачи предлагать только гениальные и оптимально подходящие решения. Главное, чего требуется достичь в ходе мозгового штурма, – высвободить креативную энергию и раскрепостить участников, чтобы они безбоязненно предлагали самые нестандартные решения. Основным принципом и правилом данного метода являются абсолютный запрет критики предложенных участниками идей [3].

Брейнсторминг (мозговая атака, brain storming) – оперативный способ решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество идей, вариантов решения проблемы. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Мозговой штурм предполагает групповую деятельность, в ходе которой каждый участник делится своими идеями, как только они приходят ему в голову. [1]

Основной задачей мозгового штурма является генерирование наибольшего количества и максимально разнообразных по качеству идей, пригодных для решения поставленной проблемы. При планировании проведения мозгового штурма важно четко определить тему, которая будет рассматриваться. Слишком конкретная тема может сузить мышление, в то время как плохо определенная тема не даст достаточного количества идей, которые можно было бы непосредственно использовать. Чтобы за короткий промежуток времени получить большое количество идей, к решению привлекается целая группа учащихся, которая, как единый мозг, штурмует поставленную проблему. Размер группы имеет значение, так как, если группа будет слишком маленькая, то некоторые взаимодействия могут быть потеряны. Если группа будет слишком большая, это может привести к хаосу, поэтому оптимальный состав группы от 6 до 12 человек. Как правило, продолжительность проведения мозгового штурма колеблется в пределах 40–60 минут. [2]. Несмотря на хаотичность процесса поиска идей, у данной технологии имеется ряд определенных правил. Верно

организованный мозговой штурм включает в себя три обязательных этапа. Этапы отличаются организацией и правилами проведения.

Предварительный этап – постановка проблемы. В начале этого этапа проблема должна быть четко сформулирована. Здесь происходят отбор участников «штурма», определение ведущего и распределение прочих ролей участников в зависимости от поставленной проблемы и выбранного способа его проведения.

Основной этап – генерация идей. От него во многом зависит успех мозгового штурма, поэтому очень важно соблюдать на этом этапе следующие правила:

- 1) важность большого количества идей. Здесь важно поощрять новые и инновационные идеи, какими бы странными они ни казались на первый взгляд;
- 2) полный запрет на критику и любую (в том числе положительную) оценку высказываемых идей, так как она отвлекает от основной задачи и сбивает творческий настрой, а также возникает страх провала и неодобрения;
- 3) приоритет необычных и даже абсурдных идей. Во время брейн-сторминга нужно, чтобы участники мыслили масштабно или даже нестандартно;
- 4) комбинация и улучшение любых идей.

Этап группировки, отбора и оценки идей. Его часто забывают, но именно он позволяет выделить наиболее ценные идеи и дать окончательный результат мозгового штурма. На данном этапе, в отличие от основного, любая оценка не ограничивается, а, наоборот, приветствуется. Методы анализа и оценки идей могут быть очень разными. Успешность этого этапа напрямую зависит от того, насколько «одинаково» участники понимают критерии отбора и оценки идей.

Для проведения мозгового штурма обычно создают две группы. В первую входят участники, предлагающие новые варианты решения задачи, во вторую – члены комиссии или ведущие, под руководством которых и проводится данная технология. Именно они представляют тему и вышеупомянутые правила проведения брейнсторминга, записывают идеи, а затем дают им экспертную оценку [4].

Хотя данная технология не лишена критики и потенциальных подводных камней, есть причина, по которой она стала столь популярной в современном мире. Преимущества данной технологии заключаются в следующем.

- мозговой штурм стимулирует творческое мышление. Данное преимущество очевидно: технология требует от человека или команды творчества и креативности мыслительного процесса, что может привести к улучшению идей и предложений; поскольку мозговой штурм часто проводится в группе, он заставляет отстраниться от собственных предубеждений и рассмотреть другие точки зрения и предложения без предварительной критики;
- мозговой штурм приводит к улучшению командной работы и повышению сплоченности группы;
- брейнсторминг дает возможность каждому быть услышанным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Джонс Дж.К. Методы проектирования: Пер. с англ. –2-е изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с., ил. – Загл. 1-го изд: Инженерное и художественное проектирование.

3. Морозова, О.Г. Совершенствование процесса обучения в военном вузе: компетентностный подход / О.Г. Морозова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 1. С. 58–61.

4. Самсонова, М.В., Ефимов, В.В. Технология и методы коллективного решения проблем: Учебное пособие. / Самсонова М.В., Ефимов В.В. Ульяновск: УлГТУ, 2003. с. 28

КОВАЛЕВА Т. Г.

Университет гражданской защиты
(г. Минск)

РОЛЬ И МЕСТО ДЕБАТОВ КАК СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ СРЕДЫ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Дебаты (с греч. Διαβαζω – читаю) представляют собой процесс организованного обмена аргументами в защиту определенной позиции участников по отношению к некоторой теме. Дебаты – это фактически спор, но спор структурированный и упорядоченный согласно сценарию. Сценарий дебатов строится вокруг определенной темы. причем эта тема должны быть актуальной и дискутируемой.

Дебаты как форма публичного выражения мнения берут свое начало в Древней Греции, такая форма дискуссии стала возможна с развитием демократии, с того момента, когда граждане получили возможность обсуждать принимаемые законы. Поэтому дебаты происходили прежде всего на политические темы. Публичное обсуждение в рамках определенных правил стало популярным и в России (XVIII век), и в странах Западной Европы [1].

Любой обмен мнениями, когда участники коммуникации отстаивают свою точку зрения, представляет собой конкурентную коммуникацию, однако существуют различия между диспутом, спором, прениями и дебатами. Специфика дебатов заключается в следующем.

1. Тема. Как правило, тематика дебатов затрагивает, в первую очередь, политическую жизнь общества, например, дебаты широко распространены в период избирательных кампаний или принятия законов.

2. Цель. Цель дебатов раскрыть обсуждаемую тему со всех сторон, выявить как положительные, так и отрицательные стороны политического или социального нововведения или явления.

3. Задачи участников. Задача каждого участников – вербально убедить в правомерности своей позиции третью сторону, которой может быть судья или широкая публика.

4. Сценарий. Порядок выступлений участников строго регламентируются сценарием и временем.

5. Группировка участников. В дебатах участвуют две команды по три человека, судья, публика.

6. Метаязык¹. Так, команды называются «команда утверждения *approval team*», «команда отрицания *denying team*»; участники – это *спикеры*, они излагают *аргументы* в поддержку *тезиса* или *антитезиса*, защищаемого командой.

Дебаты можно использовать как одну из форм активизации речевой деятельности с профессиональной направленностью на иностранном языке. Очевидно, что это будут модифицированные дебаты в том смысле, что цель их, в первую очередь, создать среду для иноязычной коммуникации, а уж потом раскрыть тему с разных точек зрения или создать определенное мнение у публики. Использование дебатов на занятиях по иностранному языку – это технология симуляции естественной ситуации общения, игра, о пользе которой в процессе работы со взрослыми обучающимися написано немало [Китайгородская 1986; Колесникова 2001; Кузнецова 2004; Ливингстоун 1988; Ковалева 2022; Ковалева, Дементьева, 2022]. Роль и функции игры трактовали с точки зрения психологии, педагогики, искусства, объясняя ее инстинктами, потребностью духовного удовлетворения, избытком энергии, потребностью в развитии. Авторы всех исследований и трактовок сходились в том, что игра – это творческая деятельность, которая реализуется в реальных или вымышленных ситуациях и имеет определенную цель, иногда даже неосознанную.

Коммуникативная игра как особая форма педагогического взаимодействия на занятиях по профессионально ориентированному иностранному языку эффективна по многим причинам. Помимо признанной мотивирующей функции, игра выполняет задачу моделирования речевой деятельности и отношений людей в условиях производственной и профессиональной деятельности. И если коммуникативные игры в рамках бытовой и социально-культурной сфер общения описаны и практикуются достаточно широко, то профессионально ориентированные игры пока еще недостаточно инвентаризованы и описаны, к тому же для каждой профессии и для каждой сферы производственной деятельности они будут различными.

По уровню сложности дебаты можно отнести к категории сценарных игр. На продвинутом уровне владения иностранным языком (магистратура) технология дебатов дает двойную пользу: лингвистическую и профессиональную. С профессиональной точки зрения это углубление и обобщение знаний в области профессиональной деятельности; с лингвистической точки зрения активизируются лексические навыки, совершенствуются механизмы монологической речи. и отработка навыков дискуссии по профессионально значимой тематике на английском языке.

Процесс подготовки и проведения дебатов проходит несколько этапов: от постановки цели до рефлексии.

¹ Под метаязыком мы имеем в виду особую терминологию, используемую для наименования элементов сценария дебатов.

- 1) подготовка;
- 2) исполнение;
- 3) подведение итогов, рефлексия.

Разработка моделей профессионально-ориентированной коммуникации – это живой, постоянно обновляющийся процесс, в котором реализуется педагогика взаимодействия. Обучающиеся, создавая сценарий или этюд, воссоздают свою профессиональную деятельность, внося инновационную струю в практику иноязычной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дебаты. История и определение. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lektsii.org/10-58210.html>. Дата доступа: 28.02. 2023.

2. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. / Г.А. Китайгородская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: «Высшая школа», 1986.

3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – Санкт-Петербург: БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001. – 223 с.

4. Кузнецова, М.Н. Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке. Автореф. Канд.дис. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/lingvometodicheskie-osnovy-ispolzovaniya-rolevoi-igry-kak-sredstva-formirovaniya-navykov-mezkulturnogo-obshchaniya-na-inostrannom-yazyke>. Автореф. Канд.дис. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/lingvometodicheskie-osnovy-ispolzovaniya-rolevoi-igry-kak-sredstva-formirovaniya-navykov-mezkulturnogo-obshchaniya-na-inostrannom-yazyke>

5. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун – М.: Высшая школа, 1988.

6. Ковалева, Т.Г. Модуль профессионального общения в обучении иностранному языку специалистов второй ступени высшего образования / Ковалева Т.Г. // Дополнительное образование взрослых: проблемы и перспективы развития Сборник материалов VIII Международной заочной научно-практической конференции 31 марта 2022 года. – С. 58.

7. Ковалева, Т.Г. Информационно-коммуникационная среда как ресурс и инструмент иноязычного образования специалистов /Т.Г. Ковалева, Т.Г. Дементьева // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси, Т. 6, № 2, 2022. С. 248–254. EDN: <https://elibrary.ru/REINNF>

ТАНДЕМ-МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Среди эффективных методов обучения иностранному языку в последнее время все больше внимания среди педагогов уделяется тандем-методу. Именно этот метод способствует лучшему формированию устной и письменной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в неязыковом высшем учебном заведении.

Тандем-метод (от англ. tandem – велосипед для двоих или троих) – способ самостоятельного изучения неродного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре [1, с. 34]. Во время занятий каждый партнер поочередно выступает то в роли «ученика», изучающего иностранный язык, то в роли «учителя», являющегося экспертом своего родного языка. Целью тандема является овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний [2, с. 13].

Идея изучения иностранных языков в тандеме появилась в Германии в конце 1960-х годов с проектов по германо-французским молодежным обменам. В начале 1970-х гг. появился и сам термин «тандем», который обозначал встречи по утрам и в свободное время, на основе заранее подготовленных материалов.

В 1980-е годы этот метод получил широкое распространение во многих европейских учебных заведениях. А в 90-е стали разрабатываться дидактические материалы для изучения иностранных языков посредством e-mail и других ресурсов интернета. В настоящее время обучение посредством тандема проводится на 22 языках, но чаще целью обучения становится изучение именно английского языка как языка международного общения. В России и Беларуси до начала нашего века этот метод почти не использовался. Исключение составляли только летние языковые лагеря и обучение русскому языку иностранных студентов, приезжающих на обучение в наши учебные заведения.

Важными преимуществами тандем-метода являются его гибкость, быстрота и эффективность изучения иностранных языков. Он может применяться самостоятельно или быть интегрированным в языковой курс в течение короткого или продолжительного времени. Этот метод может также осуществляться с помощью электронных средств коммуникации (e-mail, Skype, Facebook, видеоконференция и т.п.) между группами студентов, находящихся в разных странах. Партнеры могут выбрать удобный для себя график. Участники сами решают, как будет проходить тандем, особенно в индивидуальных тандемах. Во время такого общения на практике применяются усвоенные знания. Постоянная речевая практика с носителем языка способствует овладению живой

разговорной речью в короткие сроки. Причем общение с носителями языка в неформальной дружественной атмосфере помогает избавиться от страха перед ошибками и языкового барьера [3].

Тандем-метод – метод взаимного обучения, поэтому требует от участников двойного интеллектуального вклада. С одной стороны, следует «учить» иностранный язык, с другой – «преподавать» собственный родной язык. Участников индивидуального тандема следует подбирать на основе специально разработанных опросников, учитывающих индивидуальные особенности и запросы личности (возраст, мотивация изучения языка, место работы или учебы, пол, уровень имеющихся знаний, увлечения, предпочтения и др.). Затем партнеры по изучению языка совместно определяют цели, содержание и средства взаимообучения. Например, одни участники тандема могут выбрать для обучения языку только неформальное общение при посещении экскурсий, совместном просмотре телепередач и т.д. Другим важно еще и посещение дополнительных языковых курсов. Если овладение языком в индивидуальном тандеме представляет собой автономный, естественный и во многом спонтанный процесс, то коллективная форма тандема имеет дидактически управляемый и осознанный характер. И здесь немаловажную роль будет играть третье лицо – преподаватель, задачей которого становится управление процессом овладения тандем-партнерами иностранными языками. Поэтому и учебную программу следует составлять исходя из потребностей и заинтересованности партнеров. Кроме того, преподаватель на каждом занятии может менять тандем-пары, что будет вносить разнообразие в процесс общения обучающихся и способствовать обогащению их словарного запаса.

Тандемное обучение относится к разряду интенсивных методов изучения иностранного языка, поскольку предполагает максимальное погружение партнеров в языковую среду в процессе обучения. Оно помогает предотвратить неуверенность обучающихся, обеспечивает лучшее восприятие обучения и способствует разрушению языковых барьеров. Внедрение тандемного обучения в вузовский курс иностранного языка, а также во внеучебную деятельность в разных формах будет способствовать результативности в изучении иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолов, А.Н. Научно-методическая разработка виртуальной языковой среды дистанционного обучения иностранному (русскому языку) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Богомолов. – М., 2008. – 45 с.

2. Тамбовкина, Т.Ю. Тандем-метод – один из путей реализации личностно ориентированного подхода в языковом образовании / Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 13–17.

3. Поленова А.Ю. Потенциал тандем-метода при обучении иностранному языку в вузе // Интернет-журнал «Мир науки», 2018. – № 4. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN418.pdf> – Дата доступа: 08.02.2023.

РОЛЕВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам (ИЯ) в высшем учебном заведении создают условия, в которых преподавателям предоставлены право и возможность самостоятельного выбора методов и приемов обучения. В этой ситуации необходимо подходить к решению ряда методических проблем с точки зрения активизации деятельности всех участников педагогического процесса. Именно преподаватель должен выбрать из множества современных методов обучения ИЯ те, которые наилучшим образом соответствуют его темпераменту, внутренним потребностям, интеллекту и желаниям. При этом он должен учитывать индивидуальные особенности каждого студента, его интересы, способности, увлечения в каждой конкретной группе.

Нами предлагается использование игровой организации процесса обучения ИЯ. Однако это не означает, что обучать следует только игровым методом. Как известно из методики, обучение может быть только тогда эффективным и действенным, когда преподаватель умеет использовать все существующие методы в совокупности, в зависимости от поставленных им целей и задач. Чем разнообразнее методы и отобранные учебные материалы, которые предлагает преподаватель своим студентам, чем больше он предлагает захватывающих заданий, которые требуют напряжения сил, но дадут хорошие возможности студентам достичь успеха, тем большим будет его вклад и помощь в достижении стоящих перед студентами целей.

Использование игрового метода на занятиях по ИЯ поможет преподавателю организовывать учебную деятельность по языку, учитывая основные тенденции в развитии современной методики обучения ИЯ: коммуникативную направленность, активизацию речемыслительной деятельности обучаемых в процессе овладения языком как средством общения, повышение мотивации учения, индивидуальный подход к обучаемым и развитие интереса к предмету.

Игровая деятельность рассматривается такими американскими учеными как А. Мейли и А. Дафф. Они наиболее адекватным приемом обучения говорения считают различные формы драматизации. Они обращают внимание на близость обстоятельств, стимулирующих овладение языком к театральным обстоятельствам. Они писали, что «театр является своеобразной лабораторией, в которой создаются речевые поступки» [1, с. 87]. Эти ученые выделяют следующие формы драматизации как разновидности ролевой игры: пересказ текста от имени действующих лиц; диалог; импровизация; ролевая игра.

Другой автор, Робин К. Скарселла [2, с. 43] считает ролевую игру отдельной формой игры. Видами игры он считает: ролевые игры; драматизации; симуляции.

Здесь необходимо подробнее остановиться на таком виде игры, как симуляция. По мнению Р.К. Скарселла, «симуляция воспроизводит ситуации, часто встречающиеся в реальной жизни. Они предполагают обязательное принятие решения по определенной проблеме» [3, с. 127], т.е. в данной интерпретации, симуляция есть воспроизведение определенной жизненной ситуации, лишенной непредвиденных или опасных ситуаций. Автор приводит пример симуляции: молодой, неопытный адвокат ведет защиту в импровизированном зале суда.

Симуляции отличаются от ролевых игр еще и тем, что сценарии к ним должны быть очень полными и тщательно подготовленными.

Джозеф Каллахан наряду с речевой игрой и симуляцией выделяет и третий вид игр – социодраматизацию, которая рассматривается как учебный прием, применяемый для обучения людей особенностям профессии, и акцентирует внимание на решении социальных проблем. В социодраматизации включены воображаемые ситуации [4, с. 29].

Нам бы хотелось остановиться на ролевой игре, которая часто используется на наших занятиях для моделирования реальной ситуации общения, так как именно роль и органически связанные с ней действия представляют собой основную единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-технические стороны деятельности. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражен в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности; чем конкретнее и полнее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности [5, с. 144].

Психологи (А.Н. Леонтьев, Н.В. Королева, и др.) утверждают, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, что ее содержанием является именно эта сфера деятельности. Всякая ролевая игра содержит в себе скрытое правило, и ее развитие идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями.

Все факты с достаточной убедительностью говорят о том, что в ролевой игре происходит существенная перестройка поведения студента – оно становится произвольным. Под произвольным поведением в данном случае, мы будем понимать поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом (независимо от того, дан ли он в форме действия другого человека или в форме уже выделившегося правила) и контролируемое путем сопоставления с этим образцом как эталоном. Это значит, что в ролевой игре студент не чувствует той напряженности, которую он может ощущать при обычном ответе, он более раскрепощен и свободен.

Контролируемая ролевая игра является более простым видом и может быть построена на основе диалога или текста. В первом случае, обучаемые знакомятся с базовым диалогом и отрабатывают его. Затем совместно с преподавателем они обсуждают содержание диалога, прорабатывают нормы речевого этикета и необходимую лексику. После этого студентам предлагается составить свой

вариант диалога, опираясь на базовый вариант и используя написанные на доске опоры (опоры можно заранее заготовить на карточках и раздать студентам). Новый диалог может быть похож на базовый, но в нем необходимо использовать другое наполнение, другую форму вопросов и ответов, диалог этот может быть короче или длиннее базового. Кроме того, по мере необходимости преподаватель может давать инструкции по ходу ролевой игры.

Более сложной является умеренно контролируемая ролевая игра, в которой участники получают общее описание сюжета и описание своих ролей. Проблема заключается в том, что особенности ролевого поведения известны только самому исполнителю. Остальным участникам важно догадаться, какой линии поведения следует их партнер, и принять соответствующее решение о собственной реакции.

Что касается свободной ролевой игры, то при ее проведении сами обучаемые должны решить, какую лексику им использовать, как будет развиваться действие. Преподаватель только называет тему ролевой игры, а затем просит студентов составить различные ситуации, затрагивающие различные аспекты данной темы. Также преподаватель может разделить группу на микро-группы и предложить каждой микро-группе выбрать тот аспект предлагаемой темы, который им наиболее близок. При этом, если потребуется, он помогает студентам в распределении ролей и в обсуждении того, что необходимо сказать по выбранной ситуации, или оказать какую-то другую помощь.

Творческое ролевое общение требует развития социальных умений. Поэтому ролевая игра на занятиях ИЯ нередко включают элементы социального тренинга (упражнений в общении).

Известный психолог Д.Б. Эльконин считал, что особая чувствительность ролевой игры к сфере человеческой деятельности и отношений между людьми лишней раз подчеркивает, что ролевая игра не только черпает свои сюжеты из условий жизни, в которых в данный момент находятся обучаемые, но и что она социальна по своему внутреннему содержанию, так как она социальна по своей природе, по своему происхождению, т.е. возникает ролевая игра из условий жизни студента в обществе [6, с. 97].

При анализе значимости данного игрового метода можно обнаружить сходство ролевой игры и реальной деятельности. Отличие же заключается в том, что ролевая игра – это условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей.

Чтобы роль могла стать средством обучения, она должна отвечать целому ряду требований, учитывающих как учебные задачи, так и индивидуальные особенности и потребности обучаемых. Ролевая организация общения требует отношения к студенту как к личности с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли. Именно поэтому распределение ролей является ответственной педагогической задачей.

Знание мотивов, интересов, индивидуальных отношений студентов позволит преподавателю предложить им те роли, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям их личности. При подборе ролей важно учитывать не только интересы студентов, но и их психологические особенности. На начальном этапе ролевого общения целесообразно давать студентам роли,

наиболее полно соответствующие их темпераменту. Преодолевать застенчивость, робость можно начинать лишь тогда, когда студент уже привык к ролевому общению, обрел уверенность в себе.

Важную роль при распределении ролей играет учет социально-психологических характеристик студентов, под которыми понимается статус студента в группе. Поэтому преподаватель должен сознательно управлять этим статусом, выдвигая то одного, то другого студента на ведущие (лидерские) позиции в ходе организации игры. Целесообразно время от времени давать студентам, занимающимся в жизненной практике положение ведомых, роли главных героев, а лидерам коллектива (в психологии их называют «звезды») поручать роли персонажей, находящихся в зависимом положении.

Особенно тщательно отбираются роли для студентов, не пользующих авторитетом в группе (так называемые «отверженные»). Такие студенты должны получать роли положительных личностей, имеющих влияние и популярность по сюжету игры.

Американский ученый Джон В. Оллер отмечает, что ролевая игра делает человека более гибким, т.е. добившись мастерства в языковом поведении, он с легкостью сможет применять полученные навыки и умения в новых ситуациях [7, с. 31].

Задача преподавателя состоит в том, чтобы отобрать необходимые ситуации-иллюстрации и ситуации-проблемы на конкретном материале, подготовить дидактический материал: карточки-задания для каждого (можно с подсказкой о характере его деятельности), подобрать группы студентов и распределить роли, поставить задачу, по которой студенты должны высказывать свою точку зрения, продумать предполагаемые ответы и реплики (если необходимо, подсказать их определенным студентам), проявлять к студентам интерес и внимание во время проведения игры.

Хочется отметить, что выполнение традиционных упражнений представляет собой напряженную и вместе с тем монотонную работу. При использовании ролевой игры грань между работой и игрой не столь очевидна.

Наряду с лингвистическими средствами широко используются экстралингвистические. Язык изучается через пользование ими в различных ситуациях. Жесты, мимика, выполнение определенных действий, необходимых по сценарию, приближает игровые ситуации к реальной действительности. Они отвлекают обучаемых от лингвистической формы выражения и тем самым придают естественность использованию ИЯ. Назначение ролевой игры в этом случае – обмен информацией и ее дальнейшее практическое использование.

Ученые Элис О. Хэдли предлагает ролевые игры, основанные на так называемой «культурной капсуле», коротком описании, состоящем из 1–2 параграфов различий между культурными традициями родной страны и страны изучаемого языка. Данный прием, с точки зрения автора, помогает обучаемым в интересной форме обнаружить различия и сходства в поведении в аналогичных ситуациях в двух культурах. Также такие ролевые игры являются эффективным средством развития коммуникативных умений [8, с. 123].

Другие исследователи К. Ливингстоун предлагает основывать ролевые игры не на сравнении двух культур, а на использовании двух языков – родного и иностранного. Эффективность такого подхода они объясняют тем, что часто студенту очень трудно представить себя представителем другой культуры, говоря на ИЯ. Гораздо проще студенту быть тем, кем он является, т.е. он понимает ситуацию и то, что от него требуется, и только потом участвует в игре на ИЯ. Автор отмечает, что данный прием повышает мотивацию к общению на ИЯ, так как возможность сначала «высказаться» на родном языке снимает страх и напряжение [9, с. 86].

В заключение хочется отметить, что в ролевой игре преподаватель осуществляет управление учебно-познавательной деятельностью студентов. Ролевая игра функционирует как реальный процесс, который вовлекает всех без исключения студентов группы в активную учебную деятельность. Во время ролевой игры преподаватель незаметен. Наверное, это и есть высший уровень управления учебно-познавательной деятельностью студентов со стороны преподавателя: результат огромного труда его ума и души. Речь идет только о видимой части того «айсберга» педагогического труда, под которым скрыта его основная часть.

Думается, что обучение в процессе ролевой игры осуществляется посредством организации учебной деятельности самими обучаемыми, которая по своему типу является продуктивной и творческой, а по содержанию – познавательной, практической и ценностно-ориентационной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Maley, A. *Technique in Language Learning* / A. Maley, A. Duff – Cambridge University Press, 1978. – 104 p.
2. Scarcella, R.C. *The Tapestry of Language Learning* / R.C. Scarcella, R.L. Oxford. – Heinle and Heinle Publisher, 1992. – 214 p.
3. Millar, S. *The Psychology of Play* / S. Millar. – London, 1969. – 265 p.
4. Callahan, J.F. *Role Play* / J.F. Callahan, L.H. Clark. – MacMillan Publishing Company, 1988. – 205 p.
5. Коньшева, А.В. *Игра в обучении иностранному языку: теория и практика* / А.В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2008. – 287 с.
6. Эльконин, Д.Б. *Психология игры* / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
7. Oller, J.W. *Methods That Work* / J.W. Oller. – Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 197 p.
8. *Games and Activities for the English*. – New York, Toronto, London; McGraw-Hill Book Company, 1963. – 185 p.
9. Ливингстоун, К. *Ролевые игры в обучении иностранным языкам*. – М.: Высшая школа, 1988. – 169 с.

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

В основе преподавания иностранного языка как явления социального лежит совместная деятельность людей и система их взаимоотношений. Использование социальных технологий обучения является эффективным и естественным решением проблемы формирования у обучающихся умений иноязычного речевого общения.

Социальные технологии обучения иностранным языкам (ролевая игра, театрализация, проектная технология, дискуссия, диспут, дебаты, кейс-технология и др.) основаны на коммуникативном подходе, предполагающем моделирование процессов общения в учебной аудитории. Несмотря на ряд отличий, их всех можно рассматривать как способ моделирования социально-вербального поведения людей в ситуациях, максимально приближенных к естественным.

В сравнении с традиционными подходами социальные технологии способствуют более конструктивному и продуктивному педагогическому взаимодействию в группах обучающихся. Они интерактивны и позволяют формировать коммуникативные навыки на иностранном языке.

В отношении использования социальных технологий в обучении иностранному языку можно выделить следующие положения:

1. Обучение общению на иностранном языке может осуществляться только при условии реального процесса социализации обучающихся [1, с. 17]. «Социализация» означает формирование социально значимой личности в условиях приобретения опыта коллективного взаимодействия.

2. Процесс социализации обеспечивается наличием у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, прежде всего таких ее видов, как лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая, когнитивная, информационная и социальная компетенции [2, с. 19–20].

Лингвистическая компетенция означает готовность использовать иностранный язык как средство мыслительной деятельности. Причем особое значение имеют не выученные знания, ориентированные на языковую форму, а творчески усвоенные, обеспечивающие переключение внимания на содержание. Эта компетенция включает в себя знание системы и структуры языка и правил его функционирования при общении на иностранном языке. Это вопрос овладения определенными знаниями и соответствующими навыками, относящимися к разным аспектам языка: лексике, фонетике, грамматике. Слова, грамматические конструкции, интонаемы изучаются, чтобы превратить их в осмысленные предложения, т.е. иметь четкое направление. Можно сказать, что в центре внимания обучения находится не язык как система, а речь. Речь всегда

ситуативна, при этом ситуация определяется местом и временем, особенностями аудитории, собеседника, целью общения и т.д.

Для удовлетворительного решения коммуникативных задач в каждом конкретном случае необходима социолингвистическая компетенция, т.е. умение выбирать языковые формы, использовать и трансформировать их в зависимости от контекста.

Прагматическая компетенция представляет собой готовность передавать информацию в ситуациях общения. Она тесно связана с формированием у обучающихся коммуникативной стратегии высказывания, а именно: умением удерживать внимание собеседника, обеспечивать полное понимание в процессе общения, решать проблемы дефицита языковых знаний и т.д.

Когнитивная компетенция предполагает готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности, включающей наличие решаемой проблемы, необходимые базовые знания и умения исследовательской работы.

Информационная компетенция предусматривает формирование системы необходимых понятий по конкретной теме; информации, важной для понимания данной проблемы, и способностей описать отношение к ней на иностранном языке; общего кругозора.

Социальная компетенция предполагает умение использовать разные коммуникативные роли, стратегии в условиях социального общения, готовность и желание взаимодействовать с партнерами по общению, умение поставить себя на место другого.

3. Обучение иностранным языкам на основе социальных технологий возможно лишь в условиях деятельностного подхода. Данное положение базируется на теории речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.А. Зимняя и др.).

К числу факторов, обуславливающих необходимость использования социальных технологий, следует отнести их развивающую, образовательную и воспитательную ценность;

повышение у обучающихся мотивации и интереса к изучению иностранного языка;

стимулирование их коммуникативной активности;

развитие навыков и умений самостоятельной работы;

более широкие для преподавателя возможности изучения индивидуальных особенностей каждого ученика и др. В совокупности всех данных факторов социальные технологии обучения готовят учащихся к реальному межкультурному общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17.

2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2008. – С. 19–20.

3. Андреасян, И.М. Повышение эффективности учебного процесса по иностранному языку с применением современных социальных технологий // Теория и практика преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: сб. науч. ст. / редкол.: Л.В. Хведченя [и др.]; под общ. ред. д-ра пед. наук Л.В. Хведчени. – Минск: БГУ, 2009. – Вып. 1. – С. 12–20.

4. Хведченя, Л.В. Современные образовательные технологии и их связь с компетенциями // Лингво-культурное образование в системе вузовской подготовки специалистов: материалы междунар. конф. – Брест, 2009. – С. 51–58.

КУСОНСКАЯ Ю. А.

Университет гражданской защиты
(г. Минск)

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ЛИНГВО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ

Введение.

Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) – это система целенаправленных, взаимообусловленных и взаимодополняющих приемов, упражнений и процедур, охватывающих языковые, коммуникативные, когнитивные, психодинамические, поведенческие и деятельностные стороны процесса коммуникации [1].

Данный тренинг включает в себя систему психологических упражнений для снятия состояний психического напряжения, преодоления психологических барьеров, стимулирования когнитивных процессов и овладения всеми средствами общения, что в конечном итоге приводит к овладению иноязычной речью.

Материалы и методы.

Объектом исследования данной статьи являются способ обучения иностранным языкам с помощью интегративного лингво-психологического тренинга. Фактический материал был отобран методом сплошной выборки из лексикографических источников, а также интернет-ресурсов.

Результаты и обсуждение.

Язык необходим человеку для выражения своих мыслей и чувств, поэтому обучение иноязычной речи должно происходить в форме общения, для чего используются специальные социально-психологические тренинги (интегративный лингво-психологический тренинг, ролевой тренинг, перцептивный тренинг, тренинг сензитивности, тренинг умений и др.).

Интегративный лингво-психологический тренинг является активным методом обучения, в отличие от традиционных, которым в большинстве случаев присуще «пассивность». В современной школе обучения иностранному языку преобладают традиционные методы, которые являются сугубо «сознательными», без задействования интуитивных, бессознательных процессов познания и не

имеют оперативной обратной связи. Такое обучение является также «внеконтекстным», т.е. прямо не связанным с будущей практической деятельностью человека, оторванным от реальной жизни, и построено оно по «дисциплинарно-предметному принципу», когда иностранный язык изучается только как предмет учебной программы. Такой метод изучения иностранного языка является не слишком жизнеспособным, так как неплохое владение иностранной лексикой и грамматикой никак не может спасти человека от речевой скованности, а часто не только от невозможности открыто выразить словами свои пожелания, мысли и чувства в беседе с иностранцем или где-нибудь за границей, но и даже просто понять звучащую иностранную речь.

Методология ИЛПТ как обучающей системы основана на широком психолингвистическом исследовании речи в концептуальном синтезе с лингвопсихологией и на стыке нескольких дисциплин: лингвистики, психологии, педагогики, с включением целого ряда поддисциплин – таких, как нейролингвистика и психофизиология, педагогическая психология и акмеология, психотерапия и психокоррекция. Такой междисциплинарный, интегративный методологический подход, проповедующий взгляд на явления в единстве всех их аспектов, можно назвать холистическим, т.е. целостным. Кроме того, методологически эта система обучения представляет собой концептуальный синтез теории, эксперимента и практики, когда теоретические положения не только выводились из экспериментального, «клинического» материала, но и верифицировались в последующем практическом применении. Таким образом, учебная практика использовалась как широкий научный полигон для теоретических и экспериментальных исследований речи, а они, в свою очередь, способствовали решению прикладных задач – построению эффективной системы обучения иноязычной речи.

Теория ИЛПТ как системы обучения строится на интегративной (многоаспектной) описательной модели речи, когда речь представляет собой сплав языкового, психического, психофизиологического, поведенческого, деятельностного в единстве сознательного и бессознательного, а также на понимании того факта, что каждой своей гранью эта система должна соотноситься со всеми указанными аспектами речевого процесса, которые необходимо развивать и формировать. Для достижения такой цели необходимо привлекать новейшие данные целого ряда смежных наук и их практических достижений. В частности, поскольку речь является не только лингвистической системой, но и психической функцией человека, для воздействия на данную психическую сторону речи целесообразно использовать средства психотерапии и психокоррекции.

Основными принципами ИЛПТ являются следующие [2]:

1) принцип единства обучения и развития личности, восходящий к идеям Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и других известных психологов;

2) принцип пожизненного развития психических функций в том числе речи, которое обусловлено как генетически, так и социально, но не заканчивается с завершением возрастных изменений, а может, при благоприятных условиях, продолжаться в любом возрасте, чему и способствует ИЛПТ;

3) принцип органичного единства человека, речи и процесса ее обучения, т.е. обучения речи не как предмету, а как развитию человека и его речи в обучении;

4) принцип соотнесенности всех граней обучающей системы с соответствующими аспектами речи, подлежащими развитию и формированию;

5) принцип рассмотрения речи не чисто лингвистически, а с включением ее в единую систему психических процессов, свойств и состояний личности;

6) принцип построения системы обучения как психотерапевтической, поскольку речь рассматривается в единстве с человеческой личностью – как неотъемлемая часть ее психики, благотворное влияние на которую при помощи психотерапевтических средств способствует речевому развитию;

7) принцип построения системы обучения как психокоррекционной, поскольку средства психологической коррекции предполагают направленное воздействие на определенные психические структуры (речевые и сопряженные с ними) с целью их эффективного развития;

8) принцип построения системы обучения как онтогенетической, т.е. по модели естественного развития речи в онтогенезе;

9) принцип построения системы обучения как акмеологической, т.е. направленной на обучение взрослого человека с учетом его возрастных психологических характеристик;

10) принцип построения системы обучения как психолингвистической, ориентированной на развитие языковой и речевой способности, процессов рече-восприятия и речепорождения через раскрытие механизмов их функционирования;

11) принцип построения системы обучения как лингвопсихологической, ориентированной на общие психологические законы человека и его речи;

12) принцип построения системы обучения как интегративной и междисциплинарной, что подразумевает как опору на интегративную модель речи, так и синтез междисциплинарных обучающих средств;

13) принцип личностно-центрированного подхода к обучаемым, который состоит в предварительном многопрофильном тестировании каждого человека, по результатам которого для учащихся составляются индивидуальные программы обучения, инкорпорированные в общий групповой лингво-психологический тренинг;

14) принцип активности обучения, который подразумевает активность самого познаваемого явления – речи (или языка в действии), активность человека, его познающего, и активность средств – тренингов, помогающих в этом человеку.

15) принцип интенсивности обучения, которая обеспечивается за счет активизации и развития всех психических процессов, формирующих речь.

Механизмы ИЛПТ основываются на механизмах самой речи как многофакторного явления (лингвистической системы, средства общения, психического и психофизиологического процессов, речевого поведения и речевой деятельности), а также на внутреннем устройстве языковой и речевой способности человека и подразумевают направленное воздействие на них. Речь включается в общую структуру психики и интеллекта человека, поэтому для ее эффективного обучения необходимо развитие и коррекция всех когнитивных

(восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), психодинамических (мотивационных, побудительных, эмоциональных, аффективных) и коммуникативных процессов, а также свойств и состояний личности, что достигается при помощи психолингвистических, психотерапевтических и психокоррекционных технологий в их органической интеграции.

Технологии ИЛПТ представляют собой комплекс психолингвистических, психотерапевтических и психокоррекционных методов, способов и средств, адресно направленных на соответствующие речевые механизмы, ответственные за развитие всех сторон речи и свободное овладение ею человеком. Эти технологии являются высокими, поскольку базируются на высших достижениях науки, и тонкими, т.к. основаны на тонких эффектах, обеспечивающих высокую результативность и интенсификацию обучения.

«Ноу-хау» ИЛПТ представляют собой конкретные упражнения, приемы и техники обучения, которые опираются на научные, технологические и практические разработки.

Практика ИЛПТ основывается на индивидуальном подходе к каждому ученику в групповом обучении, что обеспечивается многопрофильным психологическим обследованием и применением учебных технологий и «ноу-хау» с учетом личностных характеристик обучающихся.

Интегративный лингво-психологический тренинг является современным методом обучения, при помощи которого на базе иностранного языка люди в ходе совместной деятельности учатся не только устанавливать и развивать межличностные контакты, но также постигают стратегии взаимовосприятия, взаимопонимания и взаимодействия. Кроме этого, они творчески и интеллектуально развиваются, изменив форму своего мышления и восприятия окружающего, так как проблемы, которые человек имеет в общении с другими людьми заложены, прежде всего, в нем самом. Вместе с тем, в комплексе, человек обучается иноязычной речи, успешному усвоению которой способствует саморазвитие и самосовершенствование человека. В процессе данного тренинга и при помощи вошедших в него особых психодинамических техник регулируются и корректируются психические свойства и состояния личности (характер и способности человека, его потребности и мотивы, цели и интересы, чувства и эмоции, знание и сознание), управляющие действиями и поступками, т.е. поведением и деятельностью (в том числе и речевыми) людей – все это происходит на основе иностранного языка и для постижения иностранного языка.

В ходе интегративного лингво-психологического тренинга в речевое общение вовлекаются так же и все познавательные процессы (ощущения и внимание, восприятие и память, воображение и мышление). Дополнительно для совершенствования этих процессов и развития речи в тренинг общения вводятся особые когнитивные тренинги на иностранном языке. А также сопряженные с когнитивными тренинги психофизиологические, поскольку речь – это еще и работа определенных областей коры головного мозга человека. Поэтому специальные упражнения по совершенствованию сенсорных каналов и моторики, т.е. упражнения на отработку психосенсорных и психомоторных

связей, бывают очень важны при обучении речи. Сам же язык как знаковое, системно-структурное образование совершенствуется при помощи лингво-психологических тренингов, дополняющих психологические и инкорпорированных в них.

Одной из важных разновидностей тренинга общения, применяемого в интегративном лингво-психологическом тренинге, является ролевой, с помощью которого человек обучается свободному и ненапряженному состоянию в ситуации публичности и направленного на него внимания, проигрывая всевозможные роли. «Проживание» ролей в различных проблемных ситуациях, что и определило название «ролевого» тренинга, предоставляет человеку, с психологической стороны, возможность скорректировать собственные нежелательные характерологические особенности, а также «переработать» определенные чувства и состояния: снизить интенсивность отрицательных переживаний и обучиться управлять собой в атмосфере положительно окрашенных эмоций. Ролевой тренинг обеспечивает привитие навыка (переходящего в привычку и потребность) направленного внимания к другому человеку, доброжелательного отношения к нему, независимо от степени знакомства, социального статуса и той ситуации, в которой происходит общение. В тренинге люди учатся пониманию другого человека, пониманию особенностей его характера и того состояния, в котором человек пребывает в данный момент, даже если он сознательно не предоставляет об этом никакой информации. Но самое главное, тренинг создает условия для осуществления творческой спонтанности и достижения целительного катарсиса в процессе группового взаимодействия, что благотворным образом влияет на процессы обучения [3].

Необходимо подчеркнуть, что все без исключения тренинговые упражнения являются одновременно и психологическими, и лингвистическими. С лингвистической стороны, человек получает возможность непроизвольным образом отрабатывать иностранные фразы, фонетические модели, грамматические конструкции и новую лексику в естественном общении, переживая при этом долгожданное состояние успешной коммуникации.

Выводы.

Таким образом, интегративный лингво-психологический тренинг принадлежит к современным учебным технологиям, которые относятся к классу высоких. Это означает, что эти технологии продиктованы самой жизнью, требующей внедрения теоретических исследований в практику, и базируются на последних высших достижениях науки – новых подходах к человеческой личности и к речи человека. Кроме того, эти технологии называются тонкими, поскольку основаны на тонких эффектах, позволяющих добиваться значительных результатов путем филигранного, нюансированного воздействия на психические процессы, структуры и состояния человека (в данном случае речи и ее составляющих). Данный метод обучения иностранному языку позволяет максимально интенсифицировать учебный процесс и человек достаточно свободно начинает говорить на иностранном языке, что является основной целью обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Румянцева, И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.
2. Румянцева, И.М. Психология обучения иноязычной речи (психотерапевтический подход) : [текст] дисс. ... д-ра психол. наук / И.М. Румянцева. – М., 2004. – 160 с.
3. Румянцева, И.М. Психотерапия на стыке наук: интегративный лингво-психологический тренинг в обучении иноязычной речи./ И.М. Румянцева // – Психологічні перспективи. Випуск 18., 2011.

МАСЛОВ Ю. В.

Белорусский государственный экономический университет
(г. Минск)

АГОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Повышение качества образования – одна из перманентно приоритетных задач современной высшей школы. Поиск оптимальных решений этой задачи ведется во всех национальных образовательных системах.

Современный социум – сложное явление, социальная жизнь все более и более атомизируется, все сложнее становится гармонизировать социальное взаимодействие и коммуникацию. Похоже, что наступает «эпоха кризисов и противоречий». Поэтому задача системы высшего образования в том, чтобы готовить индивида к эффективному функционированию в подобных условиях – прежде всего, готовить к социальной коммуникации на всех ее уровнях.

Особенность современной социальной коммуникации в том, что она носит отчетливый *агональный (сопоставительный) характер*, вызванный не в последнюю очередь ломкой традиционных ценностей и представлений. В сегодняшнем социуме именно агональная коммуникация является ведущей системой передачи и интерпретации информации [3, с. 16]. Поэтому система образования должна готовить индивида к такому типу социальной коммуникации.

Подобная задача в еще большей степени актуальна для *подсистемы иноязычной подготовки* (прежде всего, профессионально-педагогической и/или переводческой) со всеми ее дискурсивными практиками. Это объясняется тем, что иноязычная коммуникация выступает средством и целью обучения.

По мнению исследователей, в любом виде дискурса могут присутствовать три типа агональности – конфронтационная, игровая и кооперативная (также именуемая «агональностью сотрудничества») [7]. Понятно, что в педагогическом дискурсе конфронтационный тип крайне нежелателен. В свою очередь, игровая агональность нередко становится объектом рассмотрения

в педагогических и методических работах, главным образом через призму игрового обучения, геймификации.

Однако, на наш взгляд, наибольшую ценность для профессиональной иноязычной подготовки имеет «агональность сотрудничества». В данном случае мы имеем в виду такую *форму организации преподавания иностранного языка для специальных целей, при реализации которой культурные формы состязательности становятся важнейшим фактором эффективности учения и преподавания.*

Нередко высказывается мнение, что в образовательной среде не следует поощрять и стимулировать состязательность, да еще при внешнем оценивании со стороны педагога. Утверждается, в частности, что подобная практика в средней школе может становиться фактором, негативно влияющим на развитие личности школьника [1, с. 94].

Но в условиях вуза ситуация все-таки другая. Задача профессиональной иноязычной подготовки в вузе не в последнюю очередь состоит в том, чтобы в процессе овладения знаниями воспитывать у студентов умения социального партнерства, средством чего выступает стимулирование состязательности. Именно агональная коммуникация может повысить степень *академической вовлеченности студентов*, включить их в процессы оценивания и контроля, развивая способность участников образовательного процесса к взаимо- и самооценке.

Понятие академической вовлеченности первоначально связывалось с количеством времени, которое студент затрачивает на выполнение заданий. Временной показатель по-прежнему является одним из главных при определении относительной важности того или иного вузовского курса. Однако, важно не только то, сколько времени затрачено на посещение лекций, семинаров или практических и лабораторных занятий, а сколько усилий приложено для выполнения заданий, особенно непосредственно в аудитории (для иноязычной подготовки особенно важно именно время прямого иноязычного контакта с педагогом и членами учебной группы).

При организации преподавания на основе принципа агональности необходимо помнить, что состязательность надо понимать не поверхностно – как внедрение разного рода заданий типа дебатов, дискуссий и др. Все виды коммуникации на занятии должны носить характер агональной деятельности, иметь состязательный характер.

По мысли В.В. Плетникова, такая состязательность носит условный характер (участники коммуникации понимают, что состязаются друг с другом), она проходит по определенным правилам, понятым и принятым участниками. Кроме того, такая состязательность не имеет развлекательного характера (тут все серьезно, идет процесс учения) и отражает эксплицитно или имплицитно выраженное педагогическое мировоззрение. Оно состоит в том, что студенты как равноправные участники процесса иноязычной коммуникации стремятся продемонстрировать свое желание и способность эффективно участвовать в ней [6, с. 120].

Известно, что агональность есть имманентное свойство человеческого бытия. Конкурентная борьба является феноменом культуры, имеющим глубокие

исторические корни, она просматривается в качестве предпосылки в мифологемах сознания [4]. Поэтому неразумно игнорировать или подавлять состязательность в процессе иноязычного общения в условиях иноязычной подготовки для специальных целей. В широком смысле, агональная коммуникация является существенным фактором адаптации индивида к условиям конкурентной борьбы на рынке труда [5]. Это тем более важно, т.к. вектор развития общества в целом направлен все-таки в сторону западноевропейской экономической модели. Ведущая роль в ней отводится именно конкуренции [2].

Агональная деятельность в большей степени подходит для решения задач профессиональной подготовки в логике современного подхода к вузовскому обучению на основе идей *педагогического конструктивизма*.

Специалисты в области обучения иностранному языку для специальных целей часто обращаются к этой проблематике. Одним из последовательных пропагандистов конструктивистского подхода является украинский ученый, профессор О.Б. Тарнопольский. Автор подчеркивает, что одной из актуальных задач является разработка *вариантов* конструктивистского подхода.

Ученый дает развернутое определение конструктивистского подхода в иноязычной подготовке. По мнению исследователя, подход представляет собой специальное проектирование курса иностранного языка, в результате чего у студентов появляется потенциальная возможность *непрямого* овладения умениями коммуникации путем реализации различных видов иноязычной речевой деятельности, моделирующих ситуации профессионального общения [11, с. 100]. Украинский ученый и коллеги предлагают, по меньшей мере, три варианта проектирования такого курса, причем основные аспекты проектирования остаются неизменными (их можно именовать *принципами*).

Первый из них – опора на так называемое *учение на основе опыта* (*experiential learning*). Истоки этой педагогической идеи находим в философии прагматизма и ее педагогическом воплощении (работы Джона Дьюи), а также в модели учения на базе опыта (*Experiential Learning Model*) Дэвида А. Колба.

Второй аспект – использование идей так называемого *обучения на основе тематического содержания* (*content-based instruction*). Содержание такого курса иностранного языка для специальных целей должно отражать тематику ведущих дисциплин специальности.

Третий аспект проектирования – постоянная реализация возможностей интерактивного обучения. Это особенно актуально для современных условий, когда студенты могут и должны пользоваться всем богатством возможностей, предоставляемых современными информационными технологиями.

Дополнительное измерение, описываемое автором, состоит в том, что образовательный процесс организуется на основе постоянного использования *непрерывного моделирования* (*continuous simulation*), т.е. ролевого / сценарного подхода к проведению занятий [11, с. 101–104].

Для грамотной реализации конструктивистского подхода к преподаванию иностранного языка для специальных целей важно учитывать *системно-методическую сторону* процессов преподавания и учения (поскольку иноязычная деятельность исключительно сложна). Если этого не сделать

и ограничиться только описанием репертуара приемов обучения (как правило, все они хорошо известны), то целостной картины конструктивистского подхода к обучению не сформируется.

По нашему мнению, конструктивистский подход к разработке учебного курса по иностранному языку для специальных целей – и, соответственно, пособий по курсу – состоит в *проектировании методически целесообразной «мозаики» компонентов содержания, в ходе активного и заинтересованного обсуждения которых у студентов формируются знания и коммуникативные умения*. Разработанные нами на основе конструктивистского подхода пособия используются в настоящее время в ряде вузов страны [5, 6, 7, 8].

Однако *никакое, даже самое лучшее, пособие для студентов не будет работать эффективно, если уровень академической вовлеченности студентов будет недостаточно высоким*. Реализация потенциала пособия предполагает организацию постоянных поисковых бесед под руководством педагога, в которых необходимо реализовать принцип агональности (состязательности). Отметим, что вузовские педагоги разных стран озабочены решением аналогичной проблемы и внедряют приемы стимулирования состязательности [10, с. 37].

В нашей практике мы уже давно используем технологию стимулирования состязательности в процессе иноязычной коммуникации (игровое название технологии – «Казино»). Суть ее в том, что на протяжении всего занятия инициативность устной речи студентов поддерживается простым способом: студенты «зарабатывают» фишки (chips) за каждое относительно развернутое высказывание, проблемный вопрос к члену группы, аргументацию согласия или несогласия и т.п.

По окончании занятия производится подсчет «заработанного», и результат фиксируется (опыт показывает, что студент в группе из 12 человек при активном участии в общении может получить до 10–12 фишек). Педагог имеет возможность проводить постоянный мониторинг общения, прямо не вмешиваясь в него: так, фишка может не выдаваться при наличии существенной речевой ошибки (что, кстати, является дополнительным стимулом развития умений распределенного внимания) и т.п. Традиционные текущие отметки практически не выставляются, поскольку для вузовского этапа обучения они не имеют существенного значения.

Тем не менее, на этапе промежуточной аттестации и подведения итогов семестра общее количество «заработанных» фишек *конвертируется в академический балл* (сигнальным критерием служит их среднее количество в пересчете на одного студента в данной группе). Лонгитюдные наблюдения и самоанализ результатов обучающей деятельности показывают, что эта технология стимулирования состязательности в коммуникации поначалу вызывает неоднозначную реакцию студентов, но затем быстро становится естественной частью процесса общения. Положительные результаты оценки самими студентами эффективности данного приема опубликованы [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абу-Талеб, Д.В. Агональность в интегральном образовании / Д.В. Абу-Талеб // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по материалам XLVII междунар. науч.-практ. конф. – № 5 (47). – М., Изд. «Интернаука», 2021. – С. 93–98.
2. Акимкина, М.А. Агональные аспекты европейской экономической культуры: автореф. дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / М.А. Акимкина. – Ростов-на-Дону, 2007. – 18 с.
3. Андриенко, Е.В. Особенности кросс-культурных исследований образования в контексте меняющихся социокультурных факторов / Е.В. Андриенко // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 13–19.
4. Баранов, В.В. Принцип состязательности (агональности) в формировании конкурентного ресурса студента / В.В. Баранов, И.Д. Белоновская // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – [https:// science-education.ru/ru/article/view?id=12371](https://science-education.ru/ru/article/view?id=12371) (дата обращения: 16.02.2023).
5. Данилов, Р.С. Состязательность как форма социального бытия человека: автореф. дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Р.С. Данилов. – Саратов, 2007. – 18 с.
6. Плетников, В.В. Агональность как тип состязательности: характеристика и сущностные черты / В.В. Плетников // Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 114–121.
7. Соловьянова, Е.В. Агональность в академическом дискурсе: дисс. ... канд. фил. наук: 10.02.19 / Е.В. Соловьянова. – Воронеж: ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», 2020. – 471 с.
8. Маслова М.Е. Английский язык для деловой коммуникации = The Language of Modern Business (с электронным приложением): учебное пособие / М.Е. Маслова, Ю.В. Маслов: М-во образования Республики Беларусь, РИВШ. – Минск: РИВШ, 2020. – 332 с.
9. Маслов, Ю.В. Professionally oriented Communication = Профессиональное общение: учеб. пособие для студ. лингвист. специальностей: в 2 ч. / Ю.В. Маслов, М.Е. Маслова: М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т. – 2-е изд., испр. – Барановичи: БарГУ, 2020. – Ч.1. – 255 с.
10. Маслов, Ю.В. Основы интерпретации текста = The Basics of Text Interpretation: учебное пособие / Ю.В. Маслов, М.Е. Маслова: М-во образования Республики Беларусь, РИВШ. – Минск: РИВШ, 2021 – 240 с.
11. Маслов, Ю.В. Английский язык. Практикум по межкультурной коммуникации = English / Practicum in Intercultural Communication (с электронным приложением): учебное пособие / Ю.В. Маслов. – Минск: РИВШ, 2022 – 240 с.
12. Maslov, Y. Communicative Course Design at Non-Linguistic University: Student Perspective on Just One Technique. [Virtual presentation] / Y. Maslov // Current Issues of Education and Science. – Riga, Latvia; Kharkiv, Ukraine. – <https://doi.org/10.26697/CIES-21> (дата обращения 12.06.2022).

13. Saydalieva, D. The Major Principles of Assessment and the Ways in which the Effectiveness of Teaching / Learning Activities (TLAS) Can be Evaluated / D. Saydalieva, G. Khusenova // Sciences of Europe. – 2022. – № 89. – Pp. 36–38. – <https://www.europe-science.com/wp-content/uploads/2022/03/Sciences-of-Europe-No-89-2022.pdf> (дата обращения 15.06.2022).

14. Tarnopolsky, O. Varieties of the Constructivist Approach to Teaching English for Specific Purposes to University Students / O. Tranopolsky // Norwegian Journal of development of the International Science. – 2016. – № 1. – Pp. 100–103. – https://www.nor-ijournal.com/wp-content/uploads/2020/09/NJD_1.pdf (дата обращения 25.06.2022).

НИКИТИНА Л. Н., ЛЕВДАНСКАЯ Н. М., БЕЛЯЕВА Т. В.

Международный государственный экологический институт
им. А.Д. Сахарова БГУ
(г. Минск)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Предметно-языковое интегрированное обучение обеспечивает естественную интеграцию практических методов преподавания языка и в последние годы обрело популярность и широкое применение. Привлекательность этого подхода обусловлена рядом причин:

- основным направлением является изучение предметов учебной программы посредством иностранного языка и иностранного языка через преподаваемые предметы;
- основанный на заинтересованности студентов в профильных предметах, он стимулирует их мыслить и учиться с помощью целевого языка;
- такой подход вполне естественен для интегрированного обучения четырем языковым навыкам.

Преподаватели признают действенность метода проектов в предметно-интегрированном обучении. Проектная деятельность способствует значительному вовлечению студентов в изучение языка, развитию у них языковых навыков и становлению их как специалистов. Интегрируя проектную работу в рабочую схему преподавания, преподаватели создают живую учебную среду, которая требует активности студентов, стимулирует навыки мышления более высокого уровня и дает возможность варьировать собственное обучение. Проектную деятельность следует рассматривать как универсальное средство для интегрированного изучения языка и профильных предметов. Однако следует отметить, что эта деятельность не может быть заменой других методов обучения. Преподаватели могут обращаться к проектной деятельности, которая дополняет основные методы и которой может использоваться практически при любом уровне знаний студентов.

Вне всякого сомнения, в проекте важными являются как процесс создания, так и результат. Тематику проекта необходимо подбирать таким образом, чтобы заинтересовать студентов, что помогает создать позитивную учебную атмосферу. Проектное задание должно быть сложным, чтобы студенты приложили необходимые усилия при его выполнении. С другой стороны, чрезмерное усложнение задания может привести к потере мотивации. Акцентом проектной работы является изучение профильного предмета, сопровождаемое достижением языковых целей, являющихся частью учебной программы по иностранному языку. Проектная работа по своей сути скорее кооперативная, чем конкурентная: в процессе работы студенты могут обмениваться ресурсами, идеями и опытом.

Основываясь на принципах предметно-языкового интегрированного обучения, преподаватели кафедры лингвистических дисциплин и межкультурных коммуникаций МГЭИ им. А.Д. Сахарова БГУ успешно применяют проектную методику, используя разные ее виды. Традиционное заучивание и представление монологического высказывания наизусть как отчетное мероприятие по окончании изучения какого-либо раздела не вызывает особого энтузиазма как у студентов, так и у преподавателя. С целью стимулировать заинтересованность студентов была апробирована практика мини-проектов. На первом этапе преподаватель подбирает специальный текст, на основе изучения и проработки которого определяется тематика проектов. Текст как источник информации знакомит студентов с определенной темой, а также служит основой лексико-грамматического модуля, обеспечивающего усвоение научной терминологии и определенных грамматических конструкций. Текст также является отправной точкой для проведения дискуссий и расширения языкового материала по заданной теме, одновременно способствуя формированию и активизации коммуникативных навыков диалогической и монологической речи перед работой над проектами. На следующем этапе студенты работают индивидуально, в парах или группах, а преподаватель контролирует работу студентов и помогает, когда и где это необходимо. На заключительном этапе после того, как студенты представляют свой проект, преподаватель записывает наиболее распространенные ошибки, оценивает работу студентов, а студенты, в свою очередь, анализируют, насколько хорошо они справились с заданием.

Например, на факультете мониторинга окружающей среды (специальность «Природоохранная деятельность») на втором курсе в рамках изучения темы «Пищевые сети» мини-проект предусматривал разработку постеров по пройденному материалу. Все предшествующие практические занятия были ориентированы на сбор и осмысления информации, овладение актуальной лексикой и развитие необходимых языковых навыков. На зачетном занятии из иллюстративного материала, собранного преподавателем и представляющего животных различных экосистем, студенты в группах оформляли постеры, отражающие пищевые цепи выбранной ими экосистемы и описывали взаимоотношения видов в сети, движение материи и энергии. Описывая постеры, студенты демонстрировали приобретенные знания по теме и практические навыки монологической речи, умение задавать вопросы и дополнять

прослушанное высказывание. Наиболее удачные постеры были переданы на выпускающую кафедру, как иллюстрации для лекций по экологии. Судя по опыту проведения мини-проектов, работа над ними поддерживает более живое использование иностранного языка, чем в контексте обычных занятий, лучше мотивирует учащихся, устраняет напряжение, часто испытываемое ими при необходимости рассказывать что-либо заученное наизусть.

На факультете экологической медицины проектная методика также широко применяется в ходе изучения различных тем по английскому языку, предусмотренных программой. Например, в начале изучения темы «Здоровье», после определения основных его составляющих, учащимся 2 курса специальностей «Медико-биологическое дело» и «Медицинская экология» предлагается определиться с тематикой проектов, которые они будут готовить в течение нескольких недель для завершающего занятия по теме. Это творческая и кропотливая работа, поэтому очень важно, чтобы студенты были лично заинтересованы в изучении и подготовке того или иного материала. Преподаватель осуществляет мониторинг и координирует работу при необходимости на различных этапах подготовки (согласование темы, определение конечного результата, структура, содержание, языковые требования, компиляция и анализ, выбор и использование видео и аудио материалов и т.д.). Тем не менее, это самостоятельная работа обучающихся, т.к. выбор темы, поиск, изучение, подбор и презентация материала осуществляется самими студентами. Презентация готовых проектов оценивается всей группой и может закончиться организацией диспута или дебатов, конференции (деловая игра) или написанием статьи по предложенной преподавателем теме. Окончательный выбор того или иного варианта принадлежит преподавателю и зависит от ряда факторов (лимит времени, уровень языковой подготовки учащихся и т.д.).

Развитие мышления, способность решать различные проблемы, ставить задачи и реализовывать их, умение работать в команде – это требования, которые предъявляются не только к социальной, но и профессиональной деятельности будущего специалиста. Практика проектной деятельности является эффективным методом в изучении английского языка, т.к. позволяет студенту стать ведущей фигурой учебного процесса; учиться планировать, искать, исследовать, дополнять и представлять изученный материал, используя, развивая и интегрируя языковые навыки и умения. Таким образом, это способствует не только практическому использованию иностранного языка, но также повышает самооценку студента, развивает межличностное общение, уверенность и независимость.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время вопрос оптимального педагогического взаимодействия остается центральным в процессе деятельности преподавателя иностранного языка в условиях современного учреждения высшего образования. Главной задачей обучения иностранному языку в учреждении высшего образования является формирование коммуникативной компетенции у студента, т.е. его способности эффективно действовать и взаимодействовать в иноязычной среде.

Целью данного исследования является обоснование целесообразности интерактивного обучения для стимулирования речевой активности студентов как условия эффективности обучения иностранному языку.

В качестве материала исследования использованы работы отечественных и зарубежных педагогов и психологов, посвященные проблеме стимулирования активности студентов, а также накопленный многолетний опыт преподавания иностранного языка для студентов неязыковых специальностей в учреждении высшего образования.

В исследовании наш интерес сфокусирован, в первую очередь, на вопросе применения специфического инструментария, а именно, конкретных форм, методов, приемов и средств обучения, которые могут оптимально и эффективно воздействовать на познавательную деятельность и, как следствие, формирование коммуникативных навыков студентов.

Существуют различные определения интерактивных методов обучения. По словам Г.М. Коджаспировой, технология интерактивных методов обучения – такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: каждый участник либо имеет определенное ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. Технология интерактивных методов обучения включает в себя методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, вовлекающие каждого участника в мыслительную и поведенческую деятельность [2].

Г.К. Селевко называет активные методы обучения технологиями и относит к классу образовательных технологий, обозначая их как «технологии модернизации традиционного обучения на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся» [4, с. 184].

Смысл понятия «интерактивные методы», по С.С. Кашлеву, складывается из дефиниций понятий «метод» и «интерактивный» (интеракция). Метод в педагогике интерпретируется как способ целенаправленного взаимодействия педагога и учащихся для решения педагогических задач, т.е. для развития. В понятии «интеракция» можно выделить два слагаемых: «интер» – между,

«акция» – усиленная деятельность. Таким образом, интеракцию можно трактовать как усиленную деятельность между кем-либо. Исходя из этого, интерактивные методы – способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития [1, с. 5].

В рамках обозначенной проблемы особый интерес для нашего исследования представляют методы интерактивного обучения, рассматриваемые в педагогической теории как группа активных методов. Использование различных интерактивных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка является своеобразным «мостиком», определяющим взаимодействие преподавателя и студента и обуславливающим эффективность педагогического общения. Вследствие этого одна из ключевых задач преподавателя иностранного языка состоит в правильном выборе и грамотном использовании таких активных методов обучения, которые предполагают реализацию установки на интенсивную речемыслительную активность студентов в процессе обучения и, что немаловажно, стимулируя речевую активность, также пробуждают их интерес к иностранному языку.

С.С. Кашлев обращает внимание также на то, что каждый интерактивный метод предполагает взаимосвязь и сочетание фронтальной (со всеми обучающимися), а также групповой (выполняемой в творческих группах), парной (выполняемой в парах) и индивидуальной работы обучающихся [1, с. 7].

Учебный процесс, базирующийся на применении интерактивных методов обучения, строится с учетом включенности в процесс познания всех обучающихся группы без исключения, обеспечивая каждому посильное участие в решении проблемы. Совместная деятельность, при этом означает, что каждый участник процесса вносит свой особый вклад.

Интерактивные методы ориентированы на широкое взаимодействие обучаемых как с преподавателем, так и друг с другом, однако в доминирующей позиции в данном процессе постоянно находится активность обучаемых. Роль преподавателя в интерактивном обучении сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей.

Таким образом, интерактивное обучение основано на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоры на групповой опыт, обратной связи. Представляется возможным утверждать, что интерактивное обучение открывает студенту путь активного участия в процессе, в котором он при традиционном обучении привык быть пассивным слушателем.

По справедливому замечанию С.С. Кашлева, источник активности большинство теоретиков и практиков ищут в самом студенте, в личности преподавателя и способах его работы, в формах взаимоотношения и взаимодействия преподавателя и студентов [1].

Анализируя причины недостаточной результативности обучения иноязычной коммуникации студентов неязыковых специальностей, можно заключить следующее: в качестве одного из аргументов преподавателями выдвигается низкий уровень мотивации изучения иностранного языка и ведущим мотивом учебной деятельности указывается внешний мотив

прикладного характера, а именно, получение зачета или сдача экзамена. Такая ситуация объясняется, с одной стороны, второстепенностью учебной дисциплины «Иностранный язык» по отношению к профилирующим дисциплинам специального цикла в неязыковом учреждении высшего образования. С другой же стороны, низкая мотивация изучения иностранного языка кроется также в некоторой степени в психолингвистической специфике овладения иностранным языком, которая предполагает наличие и достаточную степень развития лингвистических склонностей и коммуникативных способностей обучаемых.

Повысить уровень мотивации обучаемых к изучению иностранного языка и иноязычному общению возможно только при условии специального воздействия на мотивационную сферу студентов в двух направлениях: появление новых побуждений к самой учебной деятельности и переход от устойчивых мотивов к устойчивым интегрированным побуждениям. По мнению Е.И. Машбица, можно выделить специфические и неспецифические воздействия на мотивационную сферу обучаемых со стороны преподавателя. [4]. Признавая бесспорное влияние первой группы воздействий, к которой относятся оценочные суждения со стороны обучающего (поощрения, наказания), автором подчеркивается их недостаточность и придается большое значение второй группе воздействий, предполагающей непосредственное включение обучаемых в учебную деятельность и соответствующую организацию процесса обучения.

В рамках авторской классификации методов обучения, предложенной Ю.К. Бабанским, в качестве отдельной группы методов выделены методы стимулирования и мотивации интереса к учебно-познавательной деятельности. Наряду с созданием проблемных ситуаций, игрой, методами рефлексии к этой группе он относит также дискуссию [5, с. 92].

Подготовке и реализации дискуссии предшествует большая и тщательно продуманная работа студентов под руководством преподавателя над языковым материалом, поскольку им необходимо в достаточной для решения коммуникативной задачи степени овладеть лингвистическими средствами изложения своих рассуждений на иностранном языке. В связи с этим использованию метода дискуссии на этапе развития речевых умений предшествуют этапы формирования языковых и развития речевых навыков. На предварительных этапах, по мнению Ю.К. Бабанского, целесообразно включение в процесс обучения таких элементов дискуссии как проблемные вопросы и ситуации, которые предполагают устные ответы с применением различных видов опор (функционально-смысловые таблицы, логико-синтаксические схемы, логико-коммуникативные карты проблем). Необходимо также систематически использовать тренировочные упражнения, направленные на поступательное усвоение различных групп речевых клише, вопросно-ответных реплик на иностранном языке (выражение собственного мнения и его защиты, согласия-несогласия с мнением оппонента, аргументации-контаргументации, сомнения, заинтересованности) для последующей активизации их в ходе дискуссии [5, с. 84].

На основании вышеизложенного можно констатировать, что применение интерактивных методов обучения в процессе преподавания иностранного языка позволяет сделать обучающегося активным участником педагогического процесса, сформировать и развить его познавательную активность, что, несомненно, содействует формированию творческой, активной личности. Использование метода дискуссии, который обладает существенным дидактическим потенциалом стимулирования коммуникативных навыков студентов, является одним из значимых средств интенсификации образовательного процесса в учреждении высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в таблицах и схемах / Г.М. Коджаспирова. – Айрис-пресс, 2008. – 256 с.
2. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП : метод. материал / Г.К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2005. – 288 с.
3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод.пособие / С.С Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
4. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельности / Е.И. Машбиц. – Киев : Вища шк., 1987. – 221 с.
5. Сивашинская, Е.Ф. Педагогика современной школы : курс лекций для студентов пед. специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И. И. Журлова ; под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск : Экоперспектива, 2009. – 2012 с.

РОМАШЕВИЧ Т. М.

Университет гражданской защиты
(г. Минск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одной из центральных концепций современного мира является идея «непрерывного образования (lifelong learning)». Один из авторов концепции постиндустриального общества Элвин Тоффлер считал, что безграмотными в 21 веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться. Высокий уровень инноваций, быстрота происходящих в обществе изменений, непрерывное увеличение объема информации приводят к ускорению процесса старения знаний. Отсюда потребность в специалистах, способных к ассимиляции новых достижений научного, культурного и социального прогресса. Основной целью образования становится не получение конкретных знаний в профессиональной сфере, а формирование и развитие компетенций, таких как умение работать с информацией, умение анализировать, сравнивать и сопоставлять, систематизировать, прогнозировать, принимать решения и оценивать результат

деятельности и прогресс в достижении цели. Способность к самообразованию, постоянный профессиональный рост являются важнейшими качествами специалиста в любой сфере деятельности современного общества. Проектная деятельность побуждает обучающихся к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, позволяет самостоятельно планировать, организовывать и контролировать ее.

Проектная деятельность как способ выстраивать активное обучение и формировать опыт применения приобретенных знаний в реальной жизни описан еще в начале XX века философом и педагогом Дж Дьюи, его учеником В.Х. Килпатриком. В 1905 г С.Т. Шацкий начал использовать проекты в педагогической практике. В русскоязычной методической науке теоретические основы проектной деятельности разработаны профессором Е.С. Полатом. [1, с. 113] Большой вклад в развитие методики внесли Т.А. Воронина, И.Е. Брусникина, А. И. Савенков. [2, с. 150]

Если говорить о проектах применительно к обучению, то подразумевается индивидуальная или групповая учебная деятельность, направленная на исследование и решение образовательной проблемы. Основным преимуществом проектной технологии является ее гибкость и возможность адаптации к потребностям и уровню языковой компетенции обучающихся. Кроме того, проекты дают возможность самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач и проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей.

Проекты можно интегрировать в традиционную систему обучения иностранному языку, а также использовать в смешанной и дистанционной формах обучения. Технология проектов позволяет готовить различные внеаудиторные мероприятия, а также может служить альтернативным способом организации учебного процесса.

Наиболее полной является классификация проектов, предложенная Е.С. Полат и М.Ю Бухаркиной. Проекты классифицируются по следующим критериям:

- 1) по методу, доминирующему в проекте (исследовательские, творческие, игровые, информационные, практико-ориентированные);
- 2) по предметно-содержательному аспекту (монопроекты, межпредметные проекты);
- 3) по характеру координации проекта (с явной или скрытой координацией);
- 4) по характеру контактов (внутренние (региональные), международные);
- 5) по количеству участников (индивидуальные, парные, групповые);
- 6) по продолжительности проведения (краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные). [3]

Основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая или теоретическая значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная деятельность обучающихся;
- структурирование содержательной части проекта;

– использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы. [4, с. 3]

В методической литературе существует несколько подходов к организации и проведению проектов, однако, можно условно выделить три этапа работы:

- 1) подготовительный;
- 2) процессуальный;
- 3) заключительный.

К подготовительному этапу относится все что связано с подготовкой и организацией деятельности обучающихся. На этом этапе определяется и формулируется тема, формируются рабочие группы, устанавливаются сроки и планируется дальнейшая деятельность обучающихся. Процессуальный этап можно разделить этап работы с информацией и этап оформления проекта. Степень участия преподавателя в работе на данном этапе определяется как уровнем языковой компетенции обучающихся, так и их готовностью к самостоятельной проектной деятельности. Необходимы регулярные встречи, во время которых обучающиеся обсуждают промежуточные результаты, корректируются грамматические и лексические ошибки, планируется дальнейшая деятельность, готовится презентация проекта. На заключительном этапе происходит презентация и оценка проекта. Оценка производится согласно критериям, определенным заранее на подготовительном этапе. На данном этапе необходимо не только оценить результат деятельности, но и проанализировать работу над проектом, обсудить возникшие проблемы и трудности в реализации проекта, какие изменения необходимы для более успешной деятельности в дальнейшем. Именно самооценка обучающихся позволит им развивать учебно-познавательные и социально-трудовые компетенции.

К достоинствам проектной технологии можно отнести:

- возможность многократно обрабатывать учебную информацию в доступном темпе и в удобное время
- коллективность обучения
- контекстуальность
- проблемная ориентация
- междисциплинарность
- практическая направленность. [5, с. 49]

В литературе практически не уделяется внимание недостаткам проектной технологии. К слабым сторонам технологии можно отнести то, что она требует больших временных затрат. Кроме того, эффективность технологии зависит от правильного планирования и организации деятельности обучающихся, что требует определенных знаний и умений как от обучающихся, так и от преподавателя.

Общей проблемой проектного подхода является сложность оценки его эффективности. Показателем успешности проекта является достижение цели, но для преподавателя иностранного языка целью является овладение навыками и умениями и получение определенных знаний. Наиболее точным способом оценки эффективности проектного обучения является сравнение результатов

учебной деятельности обучающихся в двух группах, одна из которых занималась в рамках традиционных методов обучения, а вторая выполняла образовательный проект. В образовательных организациях США среди возможных инструментов определения сильных и слабых сторон проекта называется SWOT-анализ. Но вопросы оценки эффективности проектного обучения пока остаются открытыми и нуждаются в дополнительном изучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Харламенко, И.В. Вики-проект в обучении иностранному языку в вузе / И.В. Харламенко, С.В.Титова // – Преподаватель XXI век. 2018. № 4–1, с. 112–126.
2. Айнутдинова, И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста (зарубежный и российский опыт) / И.Н. Айнутдинова. – Казань, 2011. – 457 с.
3. Полат, Е.С., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Е.С. Полат [и др.].– М.: Академия, 2005. – 272 с.
4. Дубровина, Н.А. Использование метода проектов в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Н.А. Дубровина // Новые образовательные технологии в вузе : материалы X международной научно-методической конференции. – Екатеринбург, 2013. – Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26704/1/notv_2013_51.pdf Дата доступа: 1.12.2022
5. Казун, А.П. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран /А.П. Казун, Л.С. Пастухова // Образование и наука. 2018. № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiki-primeneniya-proektnogo-metoda-obucheniya-opyt-raznyh-stran> Дата доступа: 1.12.2022

САВКО Н. Ю.

Лидский государственный технологический колледж
(г. Лида)

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ

Стремительные изменения в обществе в условиях глобализации, развитие технологий оказали существенное влияние на формирование требований, предъявляемых к подготовке рабочих/ специалистов сферы общественного питания. Формирование иноязычной профессиональной компетенции является важной составляющей профессиональной подготовки будущего работника. Уверенное владение профессионально-ориентированным иностранным языком повышает конкурентоспособность работников на рынке труда, открывает новые возможности для самообразования. Сегодня готовность рабочего/специалиста к иноязычной профессиональной коммуникации определяет его способность

решать личностные и профессиональные коммуникативные задачи на самом высоком уровне. Предполагается, что будущие рабочие/специалисты будут обладать такими качествами как самостоятельность, инициативность, способность к совершенствованию профессиональной деятельности и к творчеству. В связи с такими изменениями в характере образования возникает необходимость пересмотра традиционных методов и средств преподавания.

Проблема формирования иноязычной профессиональной компетенции будущих работников сферы общественного питания с применением инновационных технологий недостаточно изучена в теории и методике обучения.

По мнению А.В. Коньшевой, сегодня остро ощущается необходимость повышения эффективности обучения иностранным языкам, т.к. многие из тех, кто получает профессиональное образование, не способны использовать иностранный язык в профессиональной деятельности для решения профессиональных задач. А.В. Коньшева выделяет следующие причины неудовлетворительного уровня процесса обучения: 1) недостаточная разработанность методического обеспечения профессионально ориентированного обучения; 2) недостаточное использование активных форм и методов обучения иностранному языку, которые ориентированы на повышение профессиональной компетентности (учебно-деловая игра, дискуссия, конференция, викторина и др.); 3) недостаточная ориентация на специальность и конкурентоспособные качества будущих рабочих/специалистов при планировании процесса обучения и построении занятий по иностранному языку; 4) недостаточная мотивации обучающихся; 5) отсутствие иноязычной профессионально ориентированной среды [1, с. 88, 89].

Очень часто при формировании иноязычной компетенции профессиональный компонент отодвигается на второй план. М.Д. Рахманова подчеркивает, что целью содержания и технологий профессионального образования должно быть решение профессионально-значимых задач посредством формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности. Автор представляет модель интегрированной профессиональной иноязычной компетентности. Таким образом, содержание образования, по ее мнению, представляет собой интеграцию профессионального и языкового компонента посредством его введения в профессиональную деятельность. Ведущая роль должна отводиться профессиональному компоненту, языковой же компонент является ведомым. Такая интеграция представляет собой инновационный подход в системе иноязычной профессионально-коммуникативной подготовки [2, с. 14, 15].

По мнению М.Д. Рахмановой интегрированная профессионально-коммуникативная компетентность является результатом профессионально-ориентированной подготовки по иностранному языку и понимается автором, как «способность и готовность личности к продуктивному общению в иноязычной профессиональной среде» [2, с. 15].

На наш взгляд, формирование иноязычной профессиональной компетенции будет проходить успешнее, если внедрять интегрированный и контекстный подходы к обучению иностранному языку, использовать информационные технологии в процессе преподавания иностранного языка

и создать условия для формирования устойчивой мотивации будущих рабочих/специалистов. Остановимся подробнее на каждом пункте.

На сегодняшний момент актуальным способом повышения качества подготовки будущих рабочих/специалистов является интеграция общеобразовательных и специальных дисциплин. В.Н. Орлова объясняет большое значение интеграции для профессионального становления будущих рабочих/специалистов усиливающейся в науке тенденцией к синтезу знаний и исследованию общих закономерностей объективной действительности. По ее мнению, это связано с возрастающим количеством проблем, которые можно решить только на междисциплинарном уровне [3, с. 4].

Интегрированное построение процесса обучения иностранным языкам открывает большие технологические возможности. Однако, такое построение учебного процесса пока не получило значительного распространения.

Обучая будущих работников общественного питания иностранному языку в профессии необходимо руководствоваться определенными принципами. В процессе обучения преподавателю необходимо создавать такие условия обучения, реализация которых приведет к проявлению личной активности обучающихся, их инициативности, раскрытию их творческого потенциала, а также применению их личностного опыта. Кроме того, особенное внимание при определении содержания обучения необходимо уделять культурному и социальному запросу общества. Планируемый результат подготовки будущего работника сферы общественного питания должен учитывать требования, которые сегодня предъявляются в данной сфере. Целесообразно создавать на учебных занятиях ситуации, которые будут максимально приближены к профессиональному взаимодействию и сотрудничеству. В копилке преподавателя должны быть такие методы обучения как деловые игры, дискуссии, круглые столы, мозговой штурм, метод проектов, кейс-стади и т.д. Развитию критического мышления обучающихся будет способствовать создание проблемных заданий. Все это будет обеспечивать формирование профессионально значимых качеств личности. Задача преподавателя – установить связь между разрозненными элементами в процессе обучения иностранному языку в профессии, что приведет к усилению целостности профессиональной подготовки будущего рабочего/специалиста.

Обратим наше внимание на возможности контекстного обучения. О.В. Дехтяренко указывает на то, что ввиду недостаточного использования межпредметных связей и отрывом учебных задач от аутентичного профессионального контекста из поля зрения выпадает разработка функционально направленных учебных программ, которые предполагают согласование, взаимосвязь и взаимодополнение отдельных дисциплин в соответствии со спецификой решаемой профессиональной задачи с целью формирования компетентности. По ее мнению, в рамках обособленного изучения учебных дисциплин, даже при ориентации их содержания на формирование отдельных видов компетентности, могут быть заложены только лишь необходимые предпосылки для развития интегративной профессиональной компетентности. Однако жизнь будущих

рабочих/специалистов и их профессиональная деятельность не будут предметно структурированы. Поэтому профессиональное образование должно обеспечивать овладение не только предметными операциями, но и целостной многоступенчатой цепочкой организации профессиональных процессов. Основной дидактической задачей становится создание соответствующего образовательного пространства и учебных ситуаций, позволяющих обучающимся исследовать и «прочувствовать» во взаимосвязи функциональные аспекты деятельности, а не просто выучить алгоритм выполнения отдельных операций. В связи с этим оптимальным основанием для отбора и структурирования содержания обучения становится дидактический принцип воссоздания профессионального контекста [4, с. 31, 32].

Таким образом, с этой позиции процесс обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению должен отражать совокупность закономерностей, существующих в обществе и обеспечивать полноценное включение обучающихся в переживание многогранных профессиональных контекстов. Включение обучающихся в профессиональный контекст будет обеспечиваться проигрыванием его фрагментов – учебных ситуаций [4, с. 33].

В соответствии с теорией контекстного обучения основное противоречие в процессе обучения возникает из-за того, что овладение профессиональной деятельностью должно осуществляться в рамках и средствами учебной деятельности. Преодолеть данное противоречие представляется возможным, если в процессе обучения обучающиеся проходят путь от собственной учебной деятельности через квазипрофессиональную (имитационно-игровые формы, кейсовое обучение) и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности [4, с. 33, 34].

Глобальной тенденцией в системе образования является цифровая трансформация образовательных процессов. Количество источников знаний постоянно растет, доступ к ним расширяется, все это открывает новые возможности для обучения, делая его менее формализованным и более инновационным. В связи с этим меняются методы обучения и способы организации работы с учебным материалом.

Отставание знаний, получаемых обучающимися, от уровня развития технологий, инерционность и невысокая адаптивность образовательных программ к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям относятся к основным факторам, вызывающим кризис в классическом образовании. Цифровые технологии особенно важны для реализации непрерывного обучения и получения дополнительной информации вне учебных занятий. А успешная реализация широко распространенной парадигмы «обучение через всю жизнь» практически невозможна без модификации процессов, протекающих в сфере образования [5, с. 3, 4].

При определении содержания обучения очень важно не допускать перегрузки обучающихся и проектировать учебный материал для усвоения, применяя цифровые технологии. С целью оптимизации процесса обучения разумно предлагать обучающимся электронные образовательные средства. Применение цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку

будет способствовать эффективному вовлечению обучающихся в образовательный процесс, а также позволит персонализировать процесс обучения посредством предоставления его участникам материалов, соответствующих их уровню знаний и интересам.

Кроме того, работа с такими средствами обучения будет способствовать повышению мотивации обучающихся. Ведь при обучении будущих работников общественного питания важно создать такие условия, при которых они увидят возможности, которые открывает для них иностранный язык в профессиональной сфере. Цифровые технологии эффективно справляются с вопросом мотивации обучающихся и решают задачи профессионального характера. Они не сковывают творческую активность, вовлекают в активную учебную деятельность и придают характер непринужденности образовательному процессу. Обучающимся кажется, что они прилагают меньше усилий, чем в действительности. Они меньше устают, а процесс обучения проходит весело и интересно.

Необходимо также отметить, что созданию прочной мотивации обучающихся будет способствовать использование активных методов обучения, создание проблемных ситуаций на учебных занятиях (когда обучающиеся пытаются применить старые знания в новой ситуации или приобрести новые знания для разрешения проблемной ситуации) и разнообразие учебного материала и форм работы. Особенно ответственно следует подходить к отбору и адаптации учебного материала. Необходимо, чтобы он не только соответствовал программным требованиям и учитывал особенности профессиональной деятельности будущих работников сферы общественного питания, но и соответствовал уровню их подготовки, опирался на их жизненный и личный опыт. Слишком сложный или слишком легкий учебный материал крайне негативно сказывается на учебной мотивации.

В заключении хочется отметить, что современный рынок труда предъявляет жесткие требования к работникам сферы общественного питания. Работодатели нуждаются в компетентных работниках, которые смогут уверенно ориентироваться в иноязычной среде и готовы к иноязычному общению в своей профессиональной деятельности. Поэтому задача преподавателя обеспечить соответствующий уровень подготовки будущих рабочих/ специалистов, используя все доступные ему средства. На наш взгляд решение данной задачи кроется в использовании инновационных образовательных технологий, среди которых особое место занимает контекстное обучение и интеграция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коньшева, А.В. Формирование иноязычной компетенции как компонент инженерного образования в вузе / А.В. Коньшева // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Сер. Е. Пед. Науки. – 2010. – № 11. – С. 87–92.

2. Рахманова, М.Д. Инновационные технологии формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов при обучении

английскому языку : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / М.Д. Рахманова. – Душанбе, 2016. – 25 с.

3. Орлова, Н.П. Интегративный подход к информационной подготовке студентов колледжа : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.П. Орлова . – Нижний Новгород, 2006. – 26 с.

4. Дехтяренко, О.В. Формирование профессиональной компетентности на основе контекстного подхода : монография / О.В. Дехтяренко. – Минск: РИПО, 2008. – 96 с.

5. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс] : утв. Министром образования Респ. Беларусь, 15 марта 2019 г. // Центр информ. технологий Минского гор. ин-та развития образования. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963>. – Дата доступа: 16.02.2023.

СЕЛИЦКАЯ Е. Ю.

Филиал Институт профессионального образования
Университета гражданской защиты МЧС Беларуси
(г. Гомель)

ПРИНЦИПИАЛЬНОЕ ОТЛИЧИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОТ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

В современной педагогической науке на сегодняшний день не выработано единого отношения к понятиям «педагогическая методика» и «педагогическая технология». Некоторые педагоги, считая педагогический процесс творческим и рассматривая каждого обучающегося как уникальную личность, категорически не принимают понятие «технология» в отношении педагогической деятельности. Другие, под влиянием огромного количества зарубежной педагогической литературы, ставшей доступной в нашей стране в последние десятилетия, совершенно исключили из употребления не современное по их понятиям слово «методика».

Сравнивая определения терминов в толковых словарях, приходится отметить, что они либо близки по значению, либо взаимозаменяемы. Так, «Новейший большой толковый словарь русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова определяет:

методика – 1. Совокупность методов, приемов практического выполнения чего-л. 2. Раздел педагогики, рассматривающий методы преподавания учебных предметов, воспитания кого-л.;

метод – 1. Способ действия в процессе познания чего-л.; последовательность действий при теоретическом исследовании чего-л. 2. Один из приемов, позволяющий осуществить чего-л. на практике; процедура;

технология – 1. Совокупность методов, процессов и средств, используемых при производстве, изготовлении чего-л. 2. Совокупность знаний о способах

обработки материалов, изделий и методах осуществления каких-л. производственных процессов. [1]

Понятие «технология» проникает в педагогику в середине XX века на волне технического прогресса в связи с необходимостью обучения большого количества людей для нужд интенсивно развивающейся и глобализирующейся экономики, а также с развитием компьютерной техники и внедрением ее в образовательный процесс. Зародившись в 60-е годы прошлого века в США и Англии, понятие «образовательная технология» (англ. – educational technology, edutech) долгое время подразумевало именно использование всякого рода инфокоммуникационных технологий в обучении. На сегодняшний день в англоязычной педагогической литературе мы встречаем термины «Instructional technology» или «instructional design» – «педагогическая технология» или «педагогический дизайн», рассматриваемый как «систематизированный подход к созданию образовательных решений, в котором используются педагогические принципы и теории для обеспечения высокого качества обучения на основе технологических решений, связанных с онлайн или виртуальным обучением». Для обозначения отдельных способов организации практического обучения все же применяется термин «метод обучения» (англ. – «teaching method») [2].

Педагогическая наука постоянно старается ответить на вопрос: «Как обучать результативно?», иными словами – как помочь обеспечить обучающемуся обеспечить себе наилучший уровень компетенций в той или иной области знаний. Четкое и гарантированное получение результата в промышленных технологиях явилось тем фактором, благодаря которому специалисты гуманитарной сферы и образования задумались над «технологизацией» своих областей знаний. Отечественные педагоги, перенея термин «педагогическая технология» в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века, выработали свой взгляд на его наполнение. Основными представителями научного направления педагогики «Педагогическая технология» являются В.П. Беспалько, М.В. Кларин, С.С. Кашлев, В.М. Монахов, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко. Для представителей направления педагогической технологии характерно употребление технической лексики для описания образовательного процесса: технологическая карта, технологическая цепочка, алгоритм, блочное обучение и др.

В чем же отличие? С.С. Кашлев утверждает, что технология отличается от методики своей алгоритмичностью. По определению В.А. Сластенина педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. [3]. По мнению Г.К. Селевко «в технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках - целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны». При этом любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям: концептуальностью, т.е. научной основой; системностью, т.е. целостностью и взаимосвязью всех частей; управляемостью, т.е. возможностью диагностики и коррекции на каждом этапе; эффективностью, т.е. гарантией определенного результата; воспроизводимостью, т.е. возможностью применения другими субъектами [4].

Можно ли сказать, что, разрабатывая какую-либо методику, педагоги не опираются на достижения науки (например, языкознание, психологию и т.п.), не стремятся выстроить четкую систему, не уделяют внимания методам контроля, не ставят целью достижение результата, каким является иноязычная культура, и не делятся своими достижениями с коллегами?

Какое понятие шире: технология или методика? С одной стороны, в рамках той или иной технологии педагог может использовать те или иные методики, в том числе авторские. С другой стороны, применяя ту или иную методику обучения, педагог использует в ней технологические вставки [5]. Г.К. Селевко, например, замечает, что понятие педагогической технологии часто совпадает с понятием педагогическая система, а на частнопредметном уровне оно почти полностью перекрывается понятием методики обучения [4].

В этой связи интересно определение методики преподавания иностранных языков, данное А.Н. Щукиным, который называет методику практической дисциплиной, дающей представление о приемах работы педагога, с помощью которых достигается поставленная на занятиях цель обучения. «Этому значению термина соответствует понятие технология обучения, или научная организация труда (НОТ). Знание технологий обучения (педагогических технологий) и умение ими пользоваться является показателем профессиональной компетенции преподавателя, и преподаватель должен постоянно стремиться к ее совершенствованию» [6].

В данном определении речь идет в основном о тех технологиях, которые принято называть локальными. Локальные технологии представляет собой технологии отдельных частей образовательного процесса, решение частных дидактических задач: технология отдельных видов деятельности, формирование понятий, технология усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др. В строгом смысле технологиями можно назвать именно предметно-ориентированные технологии, т.е. технологии, обеспечивающие высокий уровень предметных знаний, умений и навыков (например, иммерсивная технология обучения иностранному языку, иначе называемая «погружение в предмет»). Педагогические технологии в обучении иностранным языкам особенно эффективны тогда, когда учебные задания организуются на репродуктивном уровне для выработки определенных языковых и речевых навыков. В этом случае легко организовать всю технологическую цепочку каждого этапа: *цель – средства достижения – продукт*.

При использовании в образовательном процессе так называемых личностно ориентированных технологий. намного сложнее осуществить диагностику (контроль) достижения целей, которые относятся к сфере личностного развития обучающихся. Скорее всего, называя этот вид педагогического процесса технологией, педагоги имеют в виду индивидуальный подход, важность индивидуализации обучения при работе с этой группой учащихся. *Индивидуализация обучения* – один из дидактических принципов, предусматривающий такую организацию учебного процесса, при которой учитываются индивидуальные особенности обучающихся, их социальный и учебный опыт, а также уровень интеллектуального развития, познавательные

интересы, социальный статус, режим жизнедеятельности и другие факторы, оказывающие влияние на успешность обучения [7]. В идеале технология предполагает, что при выполнении определенной цепочки действий мы гарантированно получаем результат – обучающегося, владеющего определенными знаниями и умениями. В реальности, чтобы получить определенный результат, с одним обучающимся нужно идти одним путем, а с другим – оказывается продуктивным другой путь.

Итак, современная мода на «технологизацию» образования ведет к тому, что методы, способы, приемы, системы упражнений, учебные комплексы называют технологиями (например, «метод проектов», он же «проектная технология»). Нужно ли педагогам-практикам искать разницу между понятиями «методика» и «технология», если у теоретиков педагогической науки нет четкого разграничения, а происходит простая замена названий? С нашей точки зрения, предназначение педагога создавать и опробовать новые, продуктивные приемы педагогической работы, способствующие как решению отдельных задач обучения, так и общему развитию личности обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новейший большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., М.: Норинт; Рипол классик, 2008. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/kuznetsov>. – Дата доступа: 20.12. 2023.
2. Lathan, Joseph. The complete list of teaching methods [Electronic resource] / Joseph Lathan. – San Diego : University of San Diego – Mode of access: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/complete-list-teaching-methods/> – Date of access: 20.02.2023.
3. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. / С.С. Кашлев. – Минск: Университетское, 2000. – 95 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии: пособие для учителей / Н.И. Запрудский. – Минск : «Сэр-Вит», 2003. – 288 с.
6. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с. – (Сер. Бакалавриат).
7. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В данной работе рассмотрен феномен критического мышления как таковой, а также – специфика использования приемов критического мышления при изучении иностранных языков на примерах из занятий по английскому языку. Представлены некоторые практические рекомендации по развитию критического мышления на занятиях по английскому языку.

Современные исследователи определяют *критическое мышление* как систему суждений, которая используется для анализа событий с критической точки зрения с формулированием обоснованных выводов. Данный метод позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам.

Критическое мышление – способность человека ставить под сомнение поступающую информацию, включая собственные убеждения [1].

Одним из наиболее авторитетных исследователей феномена критического мышления является американский психолог Дайана Халперн. Она рассматривает критическое мышление как использование таких методов познания, которые отличаются контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Эти методы используются при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений и требуют навыков, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи. Д. Халперн указывает, что для критического мышления характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений, касающихся того, отклонить какое-либо суждение, согласиться с ним или временно отложить его рассмотрение. Все эти определения подразумевают психическую активность, которая должна быть направлена на решение конкретной когнитивной задачи. Критическое мышление – это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. Критическое мышление – отправная точка для развития творческого мышления, они развиваются в синтезе, взаимообусловлено [2].

Набор ключевых навыков, необходимых для критического мышления, включает в себя наблюдательность, способность к интерпретации, анализу, выведению заключений, способность давать оценки. Критическое мышление применяет логику и широкие критерии интеллектуальности, такие как ясность, правдоподобие, точность, значимость, глубина, кругозор. Творческое воображение и ценностные установки также являются составными частями критического мышления [1].

Д. Халперн выделяет ряд качеств, которыми должен овладеть обучающийся в целях развития критического мышления:

1. **Готовность к планированию.** Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, выстроить последовательность изложения. Упорядоченность мысли – признак уверенности.

2. **Гибкость.** Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока ученик не обладает разнообразной информацией.

3. **Настойчивость.** Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем ее решение на потом. Выработывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении.

4. **Готовность исправлять свои ошибки.** Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

5. **Осознание.** Это очень важное качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.

6. **Поиск компромиссных решений.** Важно, чтобы принятые решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний [2].

Технология критического мышления призвана дать обучающемуся следующие преимущества:

- повышение эффективности восприятия информации;
- повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения;
- умение критически мыслить;
- умение ответственно относиться к собственному образованию;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- повышение качества образования учеников;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

Технология критического мышления призвана дать учителю:

- умение создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества;
- возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;
- стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность;
- стать источником ценной профессиональной информации для других учителей [2].

Занятия по иностранному языку способствуют развитию критического мышления благодаря разнообразному материалу. Критическое мышление – это точка опоры, естественный способ взаимодействия с идеями и информацией. Необходимы умения не только владеть ею, но и критически оценить, осмыслить, применить. Получая новую информацию, обучающиеся должны научиться

рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее ценности и точности. На занятиях по иностранному языку необходимо привлекать информацию, при которой учащийся должен осознавать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения [2].

Метод критического мышления на уроках иностранного языка применяется по 2 направлениям: по отношению к словам, и по отношению к текстам.

Наглядной демонстрацией применения метода критического мышления по отношению к словам является **прием кластеров**, применение которого важно для развития аналитических способностей и ассоциативного мышления у обучающихся.

Кластер (англ. – «гроздь») – выделение смысловых единиц из текста или темы и графическое их оформление в определенном порядке.

Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы часто интуитивно распределяем их особым образом, компоуем по категориям. Кластер – прием систематизации материала. Наши мысли не громоздятся, а располагаются в определенном порядке [3].

Кластерные связи между лексическими единицами можно оформить в таблице. Составление такой таблицы может стать заданием для обучающихся в целях развития способностей кластерного мышления. Например:

fire department	fire vehicles	ladder truck
		fire engine
		etc.
	fire equipment	nozzle
		water hose
		etc.

В основе применения метода критического мышления по отношению к тексту лежит сократовский метод. Сократовский метод является первым исторически известным примером применения критического мышления. Этот метод описан в сочинениях ученика Сократа Платона. Сократ утверждал, что нельзя полагаться на мнение авторитетных людей, только потому, что они обладают высоким положением в обществе. В своих диалогах философ демонстрировал, что у авторитетного человека мышление может запутанным и иррациональным. Сократ утверждал, что достойную жизнь имеет только тот, у кого есть пылкий ум и умение задавать критические вопросы [4].

Сократовский метод – это метод критического отношения к убеждениям, метод тщательной проверки утверждений и метод полагания на очевидные факты и здравый смысл. В своем методе Сократ указывает на важность ясности и логической связности в ходе рассуждений. Впоследствии ученик Платона, Аристотель, довел до совершенства метод Сократа, положив его в основу современной логики, которая призвана помочь людям раскрыть природу реальности, скрывающуюся за внешним обликом вещей [4].

Сократовский метод, в частности, умение задавать критические вопросы, стал составной частью многих отраслей знания, в том числе, и лингвистики. Умение задавать **уточняющие вопросы** – важнейший навык при работе с текстом на занятиях по иностранному языку.

Российская исследовательница Яфарова М.П. предлагает следующий набор уточняющих вопросов, которые можно использовать для повышения понимания содержания текста:

– *What important information have you found?* – Какую важную информацию Вы узнали из текста?

– *What is the main problem?* - Какова главная проблема (в содержании текста)?

– *What do you know else about this problem?* – Что еще Вы знаете об этой проблеме?

– *Can you find solutions to the problem?* – Вы можете найти решение проблемы? [3]

Использование подобных вопросов помогает обучающимся творчески относиться к изучаемым текстам и лежит в основе **проблемного подхода**, существенной характеристикой которого является исследовательская деятельность обучающихся, заставляющая их задавать себе вопросы-проблемы, формулировать гипотезы и проверять их в ходе умственных операций [3].

Таким образом, технология развития критического мышления хорошо применима на уроках иностранного языка. Она позволяет преподавателю давать обучающимся возможность анализировать потоки информации, выстраивать логические связи между изучаемыми словами, формировать свою точку зрения по поводу изучаемых тем и текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Критическое мышление// Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Критическое_мышление – Дата доступа: 26.01.2023.

2. Мусаева, Э.Н. Технология критического мышления на уроках английского языка // Образовательная социальная сеть nsportal.ru [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: [https:// nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2017/12/19/tehnologiya-kriticheskogo-myshleniya](https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2017/12/19/tehnologiya-kriticheskogo-myshleniya) – Дата доступа: 26.01.2023.

3. Яфарова, М.П. Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации / М.П. Яфарова // Молодой ученый. Международный научный журнал. – 2017. – № 42 (176) – С. 222–229.

4. Critical thinking// Wikipedia. The free encyclopedia. [Electronic resource]. – 2023. – Mode of access: https://en.wikipedia.org/wiki/Critical_thinking – Date of access: 30.01.2023.

СИМУЛЯЦИЯ, РОЛЕВАЯ ИГРА, ДРАМАТИЗАЦИЯ

Симуляция определяется как воспроизведение на английском языке реальной жизненной ситуации в условиях учебной аудитории. К видам симуляции можно отнести драматизацию, деловые игры и драматизацию.

Драматизация в обучении иностранному языку рассматривается как уникальный методический прием, который способствует не только формированию языковых и речевых навыков, но и более глубокому пониманию других предметных областей. Посредством драматизации обогащается и активизируется грамматический и лексический запас, осваивается новый грамматический и лексический материал посредством коммуникации, корректируется и автоматизируется произношение и интонация, формируется фонематический слух, повышается языковая компетенция.

Игра обеспечивает эмоциональное воздействие на обучаемых, активизирует возможности личности. Она облегчает овладение знаниями, навыками и умениями, способствует их актуализации. Игра обеспечивает эмоциональное воздействие на обучаемых, активизирует резервные возможности личности. Игра развивает память и воображение, оказывает влияние на развитие эмоционально-волевой стороны личности, учит управлять своими эмоциями, организовывать свою деятельность. Игра ориентирована на групповую активность. Игра является той самой деятельностью, которая создает эмоционально стимулирующую заинтересованность и способствует непроизвольному запоминанию. Благодаря игре повышается требовательность к себе и развиваются профессиональные качества будущего специалиста, формируются методические умения.

Различие между ролевой и деловой игрой мы видим в задачах, реализуемых в них. В ролевых играх воссоздается личностное взаимодействие, не ограниченное профессиональной деятельностью, а в деловых играх проигрываются ситуации, приближенные к реальной профессиональной деятельности.

Деловая игра предполагает совместную деятельность, поэтому в ней снимается противоречие между коллективным характером будущей профессиональной деятельности и индивидуальным характером усвоения знаний.

Ролевая игра – методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком.

Ролевая игра является точной моделью общения, разыгрыванием возможных жизненных ситуаций: в аэропорту, в институте, на пожаре, на месте автокатастрофы и т.д. Ролевая игра помогает раскрепощению, стимулированию фантазии; развивает память, внимание, эрудицию, дисциплину, делает обучаемого более активным, приучает к коллективным формам работы, пробуждает любознательность. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь взрывом мотивации, повышением интереса к предмету.

Ролевая игра мотивирует речевую деятельность, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником. Обучаемые наглядно убеждаются в том, что язык можно использовать как средство общения. Игра активизирует стремление студентов к контакту друг с другом и преподавателем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между преподавателем и студентом.

Ролевые игры помогают сделать процесс обучения иностранному языку интересным и творческим. Они дают возможность создать атмосферу увлеченности и снимают усталость. В любой вид деятельности на уроке иностранного языка можно внести элементы игры, и тогда даже самое скучное занятие приобретает увлекательную форму. Игра дает возможность робким, неуверенным в себе студентам говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. Благодаря ролевым играм обучаемые овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его, умение целенаправленно слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы и т.д. Практически все учебное время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, определить, насколько она соответствует ситуации и задаче общения, и правильно отреагировать на реплику. Ролевые игры, способствуют осознанному освоению иностранного языка. По мнению психологов, использование игры на уроках иностранного языка имеет большое значение для приобретения новых представлений и знаний, и формирования новых умений и навыков, а также для развития мотивации, обучаемых к овладению иностранным языком.

Ролевая игра имеет следующие преимущества в обучении иностранному языку: способствует созданию благоприятного психологического климата на уроке; усиливает мотивацию и активизирует деятельность обучаемых; дает возможность использовать имеющиеся знания, опыт, навыки общения в разных ситуациях. Игре обычно предшествует большая подготовительная работа. Для проведения игры преподавателю необходимо подготовить учебные пособия, подробно объяснить правила игры, преподаватель ставит цель данной игры. Целесообразно время от времени давать студентам, занимающим положение ведомых, роли главных героев, а лидерам коллектива поручать роли персонажей, находящихся в зависимом положении. Особенно тщательно отбираются роли для более слабых студентов. Для них необходимо подбирать какие-либо положительные ситуации. Можно использовать индивидуальную, парную и групповую формы подготовки.

По завершении ролевой игры следует мотивированная оценка преподавателем участия каждого студента в подготовке и проведении конкретной ролевой игры. Кроме языковой правильности преподаватель комментирует выразительность ролевого поведения, а также инициативность студентов на всех этапах работы.

Таким образом, ролевая игра, как методический прием включает в себя три этапа:

1) подготовительный этап, в рамках которого происходит ознакомление учащихся с условиями проведения ролевой игры и закрепление необходимого языкового материала;

2) этап проведения игры, когда учащиеся становятся участниками непосредственного иноязычного общения, обусловленного учебно-речевой

3) заключительный этап, который предполагает подведение ситуаций и заданной ролью;

При проведении ролевой игры необходимо также остановиться на вопросе исправления ошибок. Ошибки являются неотъемлемой частью процесса обучения языку, и возможность свободно делать ошибки на уроке скорее содействует обучению, нежели сдерживает его. Они постепенно исчезают по мере того, как студенты становятся более компетентными и уверенными в себе. Ничто так не снижает энтузиазм и рвение, как постоянное исправление ошибок. Важно предусмотреть наиболее типичные ошибки и упредить их, продумав предварительные упражнения на использование определенных структур,

Во время игры преподаватель должен переходить от группы, к группе замечая ошибки с тем, чтобы после ролевой игры или на следующем занятии приступить к работе над ошибками. Очень важно при этом заставить студентов самим дать правильный вариант фразы или слова, в котором были допущены ошибки, написать их на доске и сопроводить их при этом каким-то типом коррективных упражнений, которые могли бы наилучшим образом способствовать отработке правильного варианта самими учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дианова Е.М., Костина Л.Т. Ролевая игра в обучении иностранному языку. (Обзор зарубежной литературы) / Е.М. Дианова, Л.Т. Костина // Иностранные языки в школе, 1988, № 3. – С. 90–92.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Ливингстоун. – М.: Высшая школа, 1988. – 126 с.

4. Семенова Т.В., Семенова М.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / Т.В. Семенова, М.В. Семенова // – Иностранные языки в школе. 2005, № 1

5. Перкас С.В. Ролевые игры на уроках английского языка. Иностранные языки в школе. № 4, 1999 г.

6. Стронин М.Ф. Обучающие игры на английском языке / М.Ф. Стронин. – М., 1984. – 112 с.

КРИТЕРИИ КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Для умелого и осознанного выбора из имеющего банка педагогических технологий необходимо понимать сущностные характеристики современной трактовки понятия «педагогическая технология». [2] В научно-педагогической литературе имеются различные трактовки понятия «педагогическая (образовательная) технология». Мы будем придерживаться следующего понятия.

«Педагогическая технология»- это такое построение деятельности преподавателя, в котором входящие в него действия представлены в определенной последовательности и предполагают достижения прогнозируемого результата.

Анализируя существующее определение, можно выделить критерии, которые будут составлять сущность педагогической технологии:

1. Однозначное и строгое определение целей обучения;
2. Отбор и структура содержания;
3. Оптимальная организация учебного процесса;
4. Методы, приемы и средства обучения;
5. Учет необходимого реального уровня классификации учителя;
6. Объективные методы оценки результатов обучения. [4]

Общепринятой классификации технологий обучения в педагогике на сегодняшний день не существует. К решению этой актуальной научно-практической проблемы различные авторы подходят по-своему. В современной развивающейся системе образования на первое место выходит личность обучаемого и его деятельность. [1]

Приведем некоторые классификации технологий обучения.

Как уже было сказано, принципиально важной стороной в технологии обучения является позиция обучаемого в образовательном процессе, отношение к нему со стороны педагога. Здесь выделяется несколько технологий:

1. **Авторитарные технологии**, в которых педагог является «единичным» субъектом учебно-воспитательного процесса, а обучаемый есть лишь «объект», «винтик». Они отличаются жесткой организацией образовательной жизни, подавлением инициативы и самостоятельности учащихся, применением требований и принуждения;

2. Высокой степенью невнимания к личности обучаемого отличаются **дидактоцентрические технологии**, в которых также господствует субъектно-объектные отношения педагога и обучаемого, приоритет обучения перед воспитанием, и самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства;

3. **Личностно-ориентированные технологии** ставят в центр всей образовательной системы личность обучаемого, обеспечение комфортных

бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализацию ее природных потенциалов. Личность обучаемого в этой технологии является приоритетным субъектом. Она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Такие технологии называют еще антропоцентрические.

4. Гуманно-личностные технологии отличаются прежде всего своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. В их основе лежит всестороннее уважение и любовь к обучаемому, оптимистическая вера в его творческие силы, отвергается принуждение.

5. Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и обучаемого.

6. Технологии свободного воспитания делают акцент на представление обучаемому свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, обучаемый наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия. [3]

К современным педагогическим технологиям обучения относятся:

1. Личностно-ориентированные технологии обучения (технология педагогических мастерских, технология обучения как учебного исследования, технология коллективной мыследеятельности, технология эвристического обучения, метод проектов, развивающее обучение (Д.Б. Эльконин) и т.д);

2. Предметно-ориентированные технологии обучения (технология постановки цели, технология полного усвоения (по материалам М.В.Кларина), технология педагогического процесса по С.Д. Шевченко, технология концентрированного обучения, модульное обучение);

3. Информационные технологии (ИКТ, технологии дистанционного обучения);

4. Технология оценивания достижений учащихся (технология «Портфолио», безотметочное обучение, рейтинговые технологии);

5. Интерактивные технологии (технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо», технология проведения дискуссий, технология «Дебаты», тренинговые технологии);

6. Альтернативные технологии (технология свободного труда, технология проектного обучения, технология мастерских, дальтон-технология, кейс-технология).

Стоит отметить, что какую бы педтехнологию мы не применяли в учебном процессе, все же реализуется она через систему учебных занятий, поэтому задача педагога состоит в том, чтобы обеспечит включение каждого обучаемого в разные виды деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие / Н.В. Борисова. – М., 2000.

2. Борытко Н.М. Педагогика: учебное пособие для вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – М.: Академия, 2007.

3. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ, 2012. –411с.

4. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для вузов/ В.А. Сластенин [и др.] под ред. В.А. Сластенина. – изд. 4-е, стереотип. – М.: Академия, 2008. – 566 с.