

Глумова Е.П.
ФГБОУ ВО Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова
Н.Новгород, ул. Минина 31-А
el.glumova2010@yandex.ru

Теоретические предпосылки регионального подхода в обучении межкультурной коммуникации

Современные геоэкономические и геокультурные ситуации вынуждают человека уметь сосуществовать в общем жизненном мире, что означает быть способным строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами жизненного пространства. Эти обстоятельства дают основания считать способность к осуществлению межкультурной коммуникации важной целью современного образования [1].

Несмотря на то, что идея соизучения языка и культуры на занятиях по иностранному языку является общепризнанной и продолжает развиваться в работах многих ученых, тем не менее, в этой научной области существуют противоречия и нерешенные проблемы, выявленные нами при наблюдении за учебно-воспитательным процессом по немецкому языку в школе и вузе, анализе современной психолого-педагогической и методической научной литературы, анализе существующих учебников и учебных пособий по немецкому языку для учащихся школ и студентов лингвистического университета, анализе нормативных документов (новые ФГОС общего и высшего образования), а также по результатам анкетирования и тестирования учащихся школ, студентов и преподавателей лингвистического университета.

Выявленные проблемы и противоречия заключаются: 1) в низкой подготовленности учащихся и студентов к реальным процессам межкультурной коммуникации с конкретными представителями регионов функционирования иностранного языка; 2) в недостаточном учете в рамках современных культурно-ориентированных подходов региональной культуры партнеров по коммуникации в двустороннем порядке; 3) в несоблюдении принципа преемственности между школой и вузом в плане подготовки учащихся и студентов к межкультурным контактам на региональном уровне; 4) в отсутствии учебных пособий по иностранным языкам, отражающих региональную культуру партнеров по общению [2].

В связи с этим нам видится целесообразным и необходимым в рамках межкультурной образовательной парадигмы предложить подход к обучению иностранному языку, который в полной мере учитывал бы конкретный контекст ситуаций межкультурной коммуникации с опорой на языковые и культурные особенности партнеров по общению.

В качестве такого подхода мы предлагаем региональный подход к формированию способности осуществлять межкультурный диалог с иноязычными партнерами.

Региональный подход в обучении иностранному языку – это целостная система взаимосвязанных компонентов процесса соизучения иностранного языка и региональных культур родного и иноязычного лингвосоциумов с целью обеспечения подготовки к процессу полноценной межкультурной коммуникации с представителями конкретных регионов функционирования иностранного языка [3].

Выделению данного подхода служат следующие основания: идея коммуникативности, идея поликультурности, идея различия.

Литература

1. Глумова Е.П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации [Текст] / Глумова Е.П. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. - 2013. № 21.- С. 146-154
2. Глумова Е.П. Цели иноязычной подготовки будущих бакалавров-лингвистов к межкультурной коммуникации на региональном уровне. [Текст] / Глумова Е.П. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова - 2016. № 25.- С. 130-137
3. Глумова Е.П. Региональный подход в обучении иностранным языкам [Текст] / Глумова Е.П. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. - 2015. № 32.- С. 141-147

Гришина О.В.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
OGrischina@yandex.ru*

Роль письменного дискурса как продукта письменного иноязычного общения

Важной целью иноязычного образования в вузе является обучение письменному иноязычному общению как способности обучающихся вступать в взаимодействие с носителями иностранного языка посредством письменных произведений различного назначения и вида. Увеличение объема письменной иноязычной коммуникации требуют уделить особое внимание формированию письменного дискурса на иностранном языке. Обучение порождению и восприятию дискурса обеспечивает формирование дискурсивной иноязычной компетенции, включающей способность определить цель коммуникации и соответствовать ей при подготовке и создании высказывания. Дискурсивная иноязычная компетенция как компонент коммуникативной иноязычной компетенции позволяет организовать речевое взаимодействие на иностранном языке в соответствии с речевыми нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе.

В обучении иноязычному письменному дискурсу необходимо учитывать и развивать все компоненты коммуникативной компетенции, поскольку каждый из них имеет определенное значение и способствует формированию у обучающихся разносторонней компетенции в письменном общении.

Выделяют несколько видов иноязычного письменного дискурса: личное и деловое письмо, биография, аннотация, рецензия, эссе, исследовательская работа. При обучении иноязычному письменному дискурсу особое внимание следует уделять не только способности анализа оригинального письменного текста, а также созданию своего собственного. В этой связи особую значимость приобретают дискурсивные умения, формируемые в процессе обучения иноязычному письменному дискурсу: умения, связанные с интеллектуальными процессами; умения, связанные с организацией учебной деятельности; компенсаторные умения.

Умения, связанные с интеллектуальными процессами, предполагают умение наблюдать за языковыми явлениями, проводить их сравнительный и сопоставительный анализ на родном и иностранном языках; умение осуществлять поиск и выделять основную информацию в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; умение систематизировать и оценивать информацию; умение корректировать содержание высказывания (сократить, расширить, реструктурировать); умение создавать неподготовленные письменные высказывания (импровизировать). Под умениями, связанными с организацией учебной деятельности, понимаются умение пользоваться справочным материалом; умение контролировать свои действия; умение обращаться за помощью и дополнительными пояснениями. Компенсаторные умения подразумевают умение использовать лингвистическую догадку, опорные материалы и словари; умение включать в письменную речь перифразы, синонимы, антонимы; умение приводить примеры.

Письменный дискурс обладает рядом особенностей, которые следует принимать во внимание в процессе формирования иноязычного письменного дискурса. К ним относят когезию, т.е. связность слов в предложении и связность предложений между собой в тексте; когерентность, включающую семантико-прагматические аспекты связанности текста; контекстность, подразумевающую учет экстралингвистической информации при создании текста. Поскольку иноязычный письменный дискурс является сложным многоаспектным феноменом, то обучение данному виду дискурса представляет собой сложный, но очень важный процесс. Отсутствие дискурсивных умений затрудняют письменную коммуникацию с представителями иной культуры и препятствуют приобретению обучающимися социокультурной мобильности.

Егорова О.М.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
inyaz@yandex.ru*

Особенности преподавания дисциплины «Лингвострановедение и страноведение немецкоязычных стран»

Дисциплина «Лингвострановедение и страноведение немецкоязычных стран» изучается на 5 курсе направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Изучение дисциплины базируется на курсах «Практика устной и письменной речи немецкого языка», «Практическая фонетика немецкого языка», «Практическая грамматика немецкого языка». Освоение дисциплины «Лингвострановедение и страноведение стран второго иностранного языка» является необходимой основой для последующего изучения дисциплин «Теоретические основы немецкого языка», «Современные средства оценивания результатов обучения немецкому языку» и прохождения производственной практики.

Овладение лингвострановедческими основами немецкого языка дает возможность лучше осознать изучаемый язык, глубже понять тенденции развития немецкоязычных стран в современном мире. У студентов формируется готовность к анализу концептуальной и социокультурной информации, отраженной в иностранном языке, а также истории, традициях и быте народа стран изучаемого языка, кроме того студенты готовятся к профессионально-педагогической деятельности, что может быть продемонстрировано во время прохождения производственной практики в качестве учителя немецкого языка.

В рамках дисциплины «Лингвострановедение и страноведение немецкоязычных стран» изучаются 2 ключевых раздела: Страна и люди и Федеральные земли Германии. Раздел «Страна и люди» предполагает подробное рассмотрение социокультурной информации о Германии: ее географическом положении, особенностях ландшафта и климата, о происхождении населения, их характерных чертах, дается характеристика иностранцам и их влиянию на историю, традиции и быт жителей Германии, а в разделе «Федеральные земли Германии» изучаются история и традиции каждой федеральной земли, дается описание крупных городов и достопримечательностей, особенностей экономического развития федеральных земель.

Дисциплина «Лингвострановедение и страноведение немецкоязычных стран» предполагает следующие виды учебной работы: лекции, практические занятия и самостоятельную работу.

При освоении дисциплины студент должен знать нормы и закономерности развития иностранного языка и иноязычной культуры, уметь понимать и передавать социокультурную специфику иноязычных явлений при выполнении заданий в формате экзамена ЕГЭ и владеть готовностью к использованию лингвострановедческих знаний и социокультурных умений в процессе решения задач образовательной и профессиональной деятельности.

Для успешного освоения теоретического материала обучающийся: знакомится со списком рекомендуемой основной и дополнительной литературы; уточняет у преподавателя, каким дополнительным пособиям следует отдать предпочтение; ведет конспект лекций и прорабатывает лекционный материал, пользуясь как конспектом, так и учебными пособиями.

На практических занятиях пройденный теоретический материал закрепляется выполнением упражнений по основным темам дисциплины. Задания выполняются обучающимися индивидуально или в группах с последующей проверкой преподавателем, выявляются ошибки и выполняется работа над ошибками. Каждый обучающийся принимает участие в обсуждении вопросов по плану лекции. По каждой теме предусмотрены задания разного уровня сложности.

Самостоятельная работа оказывает важное влияние на формирование личности будущего специалиста, она планируется обучающимся самостоятельно. Каждый обучающийся

самостоятельно определяет режим своей работы и меру труда, затрачиваемого на овладение учебным содержанием дисциплины. Он выполняет внеаудиторную работу и изучение разделов, выносимых на самостоятельную работу, по личному индивидуальному плану, в зависимости от его подготовки, времени и других условий. По каждой теме для самостоятельного изучения предполагается выполнение рефератов.

Форма заключительного контроля при промежуточной аттестации – экзамен. Для проведения промежуточной аттестации по дисциплине разработаны фонд оценочных средств и балльно-рейтинговая система оценки учебной деятельности студентов. Оценка по дисциплине выставляется в информационной системе и носит интегрированный характер, учитывающий результаты оценивания участия студентов в аудиторных занятиях, качества и своевременности выполнения заданий в ходе изучения дисциплины и промежуточной аттестации.

Таким образом, для грамотного использования социокультурной информации о немецкоязычных странах в иноязычной коммуникации и в профессиональной деятельности требуется значительная подготовка. Овладение студентами социокультурной информацией о немецкоязычных странах необходимо на таком уровне, который позволит использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования.

Егорова О.М.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
inyaz@yandex.ru*

Приобретение модальных значений глаголом lassen в современном немецком языке

Двадцатый век, как ни один другой, обогатил лингвистику научными направлениями: сменяя друг друга и готовя почву друг для друга, прошли структурализм, дескриптивизм, генеративная, коммуникативная, когнитивная лингвистика, углубляя наши представления о структуре и выразительных возможностях языка и демонстрируя различные подходы к языковым явлениям.

В задачи когнитивной лингвистики входит и описание/изучение систем представления знаний и процессов обработки и переработки информации, и – одновременно – исследование общих принципов организации когнитивных способностей человека в единый ментальный механизм, и установление их взаимосвязи и взаимодействия [1].

Грамматический статус глагола lassen также является предметом постоянных дискуссий германистов в силу его широкой семантики. Одни исследователи включают глагол lassen в группу модальных (U. Abraham, P. Eisenberg, B. Rolland, G. Helbig и др.), другие нет (A. Redder, U. Engel, G. Diewald, R. Müller и др.). В силу своей специфики выражать широкий спектр значений данный глагол получил большое распространение в современном немецком языке.

Своеобразие глагола lassen заключается в том, что в одних случаях он является модальным, а в других – немодальным. Модальным глаголом он является в тех случаях, когда он выражает возможность, желание, побуждение или сомнение. В других случаях он представляет собой немодальный глагол. Поэтому следует рассматривать употребление глагола lassen без инфинитива, как немодального глагола, и с инфинитивом – как модального глагола [2].

В употреблении без инфинитива основное значение глагола lassen «оставлять» выступает в наиболее чистом виде. В этом употреблении значения глагола lassen лишены особой модальной окраски. В приказе „Lass ihn!“ модальное значение выражается формой императива, а глагол lassen значит «оставлять». В употреблении с инфинитивом глагол lassen утрачивает самостоятельное значение, на смену ему развивается система новых, в основном модальных значений.

Без инфинитива употребление глагола lassen в современном немецком языке включает в себя три больших группы:

- а) Употребление глагола lassen в значении «оставлять, покидать» с объектами.
- б) Употребление глагола lassen в качестве части сложного глагола.
- в) Употребление глагола lassen во фразеологических сочетаниях [2].

Чаще всего глагол lassen образует сложные глаголы с наречиями.

Число этих сложных глаголов весьма значительно. Например: zurücklassen, niederlassen, hereinlassen, hineinlassen, nachlassen, herauslassen, hinauslassen, herunterlassen, а также loslassen, freilassen и многие другие.

Уточнение семантики глагола lassen с помощью наречий необходимо, так как в современном немецком языке развилось много значений глагола lassen, которых не было раньше и эти наречия внесли в семантику глагола lassen большую чёткость и конкретизировали её.

В основе семантики глагола lassen + инфинитив лежит значение «разрешать», «отпускать», «допускать». Постепенно из глагола допущения lassen + инфинитив становится глаголом действия, вытесняя из этой роли глаголы tun и machen, превратился в средство выражения основного модального значения lassen – побуждения.

Модальное значение возможности развилось из побочного оттенка немодального, пассивного значения глагола lassen с элементом допуска. Глагол lassen выражает возможность

в безличных оборотах; при этом он почти полностью утрачивает связь со своим основным, лексическим значением и подвергается грамматикализации.

Доказательством участия глагола *lassen* в процессе грамматикализации и приобретения им модального значения служит его употребление в определенных контекстах, так как контекст играет ведущую роль в развитии новых значений лексических единиц. Б. Гейне утверждает, что благоприятный контекст является условием появления нового семантического смысла, новых значений языковых единиц. В ходе контекстного переосмысления второстепенное значение лексической единицы выходит на первый план и развивается в новое ядерное значение [9]. В данном случае речь идет об употреблении глагола *lassen* в нетипичных контекстах, т.е. с неопределенным субъектом.

Наряду с возможностью из значения «допускать» развились побудительные значения глагола *lassen*. Значение допуска действия, которое легло в основу образования переходного значения глагола *lassen*, сыграло большую роль и в образовании модальных, в основном, побудительных значений глагола.

В функции побуждения глагол *lassen* получил значение «заставлять», «приказывать», «просить», «вынуждать», «предлагать что-нибудь сделать».

Употребление глагола *lassen* с побудительными значениями очень распространено в современном немецком языке. Выражая побуждение, глагол *lassen* как бы сообщает содержание приказа или просьбы.

Таким образом, мы видим, что лингвисты всё более пристальное внимание обращают на глаголы, способные выполнять те же функции, что и «классические» модальные. Список данных глаголов со временем пополняется. При этом разные лингвисты делают акцент на разных сторонах сходства данных глаголов с традиционными модальными: семантике, синтаксической функции, сочетаемости с инфинитивом.

Литература

1. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов/ Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245с.
2. Крашенинникова Е.А. Модальные глаголы в немецком языке / Е.А. Крашенинникова. – М.: Учпедгиз, 1954. – 126 с.
3. Heine В. Grammaticalization: a conceptual framework. [Текст] / В. Heine, U. Claudi, F. Hünnemeyer. – Chicago: University of Chicago Press, 1991. – 318 p.

Залугина М.В.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
marimur@yandex.ru*

Проблема мотивации студентов при изучении иностранного языка в системе СПО

Дисциплина «Иностранный язык» в учебных заведениях среднего профессионального образования (СПО) является одним из основных элементов образовательных программ. Изучение данной дисциплины осуществляется в течение всего курса обучения. Многие студенты считают главным получение знаний по своей специальности, изучение иностранного языка становится необязательным и предмет уходит на второй план. Данный факт знаком многим преподавателям, ведущим эту учебную дисциплину в учреждениях среднего профессионального образования.

В текущей ситуации причин много. Это низкий уровень школьных знаний, боязнь ошибиться при формулировке высказывания, упорное нежелание студентов изучать иностранный язык. У обучающихся нет вера в свои силы, ошибочно считая, что добиться достижений и результатов можно только на индивидуальных занятиях или с носителем языка. Другие студенты считают главной целью получение хороших оценок или зачета. Для третьих изучение языка не является необходимостью для своего развития в будущем, так как не связана с получением будущей профессии, в том числе низкая мотивация при изучении данной дисциплины. Проблема мотивации является довольно распространенной во многих учебных заведениях.

Признавая этот факт, преподавателю необходимо четко представлять себе способы и приемы ее формирования в условиях своего учебного учреждения, ведь именно мотивация играет ведущую роль в обучении иностранному языку. Формирование мотивации – это не перекладывание преподавателем в головы студентов уже готовых, извне задаваемых мотивов и целей учения. В первую очередь, это создание условий для проявления внутренних побуждений к учению, осознания их самими студентами для дальнейшего самообразования и саморазвития. Мотивация – это результат внутренних стремлений человека, его интересов, а также осознание необходимости изучения предмета. Без мотивации учения деятельность обучающихся не будет иметь успеха, а передача знаний от преподавателя к студенту не может быть эффективной без деятельности самого обучающегося [1].

Мотивация выражается внутренним настроем личности, его уверенности в выполняемых задачах. Любая познавательная деятельность включает в себя, как знания, умения и навыки, так и мотивационные компоненты, такие как интерес и отношение. В данной области преподаватель выступает не в роли простого наблюдателя за тем, как развивается мотивационная сфера студента, он стимулирует ее развитие системной методически и психологически продуманных приемов [2].

Преподавателю необходимо четко представлять себе способы и приемы формирования мотивации в системе СПО. Нельзя сказать, что отрицательная мотивация студентов в обучении языка зависит только от самих учащихся. Качество преподавания, вовлеченность и заинтересованность студентов в процессе являются непосредственным залогом успеха проведения занятия. Задача преподавателя – найти к каждому подход в общении, стимулировать обучающихся на результат, а не на оценку. Грамотно разработать и использовать систему оценивания за проделанную работу, дать свободу действий при выполнении заданий. Учитывая личностно-ориентированный подход, знания и ежедневный труд самих обучающихся, а также желание преподавателя постоянно работать, развивать и поддерживать интерес к предмету смогут изменить ситуацию.

Благодаря современным педагогическим технологиям преподаватель может выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свои знания, свою активность, свое творчество (деловая игра, проектная методика, использование новых информационных технологий), которые хорошо увлекают в деятельность обсуждения определенных тем по конкретному вопросу на иностранном языке [3]. Данные методы помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучающихся, их уровню знаний, способствуют развитию творческого потенциала, снятию закомплексованности личности и помогают выражать собственную точку зрения.

Литература

1. URL:<http://ntk.kubstu.ru/file/508> (Научные труды КубГТУ, №9, 2015 год).
2. Прокофьева В.Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению, 2015.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2016.

Лебедев А.Р.

Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
e-mail: ar187@mail.ru

Молодежная интерпретация семантики неологических англицизмов русского языка

Понимание значения слова носителями языка является одной из психолингвистических проблем, вызывающих непреходящий научный интерес. Особая важность придается изучению соотношения системного значения слова и его понимания [2].

С целью определения специфики молодежной интерпретации семантики неологических англицизмов русского языка: были отобраны лексические единицы, заимствованные за последние несколько лет и активно используемые в русскоязычной молодежной коммуникации (байтить, донат, краш, криповый, мерч, рофл, флексить, чиллить, шеймить); был проведен лингвистический опрос, в рамках которого студентам первого и второго курсов бакалавриата предлагалось сформулировать значения данных лексических единиц; было осуществлено сопоставление результатов опроса с дефинициями, представленными в толковых словарях русского языка.

В ходе исследования выявлены следующие семасиологические особенности:

- расширение значения: байтить («копировать чей-либо стиль» [1] → копировать), донат («денежное пожертвование на какие-либо цели, в поддержку кого-либо, чего-либо» [1]; «плата или пожертвование, которые возмещаются какими-либо игровыми бонусами» [3] → пожертвование), рофл («шутка, прикол» [4] → что-то смешное), флексить («танцевать под качающий бит» [4] → танцевать), шеймить («публично осуждать, стыдить» [1] → стыдить);
- сужение значения: краш («человек, который безумно нравится» [4] → парень);
- изменение экспрессивного компонента коннотативного элемента значения: краш («человек, который безумно нравится» [4] → человек, который нравится);
- переосмысление значения: мерч («официальная продукция с символикой музыкальных коллективов, отдельных исполнителей, спортивных команд, кинофильмов и прочего» [1] → товар с логотипом бренда).

Установлено, что большая часть информантов знакома с большинством отобранных лексических единиц, но формулирует значения, не являющиеся системными (обнаружены отличия от словарных дефиниций как в денотативном, так и коннотативном компонентах). Полученные данные могут быть применены в процессе обучения английскому языку при семантизации исходных английских слов.

Литература

1. Викисловарь [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://ru.wiktionary.org>.
2. Высочина, О. В. Понимание значения иноязычного слова: Психолингвистическое исследование: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Высочина Ольга Владимировна. – Воронеж, 2001. – 183 с.
3. Молодежный сленг [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.вокабула.рф/словари/молодежный-сленг/>.
4. Свердлова-Ягур, В. Подростковый словарь – 2017 [Электронный ресурс] / В. Свердлова-Ягур // Сноб. – 28.12.2017. – Режим доступа: <https://snob.ru/entry/156179/>.

Мацкевич К.О.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-mail: matskevich_ksenia@mail.ru*

Определение целей и задач обучения иностранному языку студентов с разными уровнями языковой подготовки в неязыковом вузе

Самые главные особенности преподавания иностранных языков в неязыковом вузе представлены в примерной программе по данной дисциплине, которая была составлена в 2009 году С.Г. Тер-Минасовой [1]. В данном документе мы можем видеть основную цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а именно, повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования [1].

Самый главный акцент мы делаем на том, что важно повышать исходный уровень владения иностранным языком, а вот этот самый уровень у всех студентов будет разным. Разный уровень владения иностранным языком является одной из самых сложных задач в преподавании иностранному языку. Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки специалиста высокого уровня и, несомненно, основная задача преподавателя добиться, чтобы все студенты в равной мере овладели иностранным языком. В данной статье мы рассмотрим основные цели и задачи обучения иностранному языку студентов с разными уровнями языковой подготовки.

В большинстве неязыковых вузов не происходит деления студентов по уровню владения иностранным языком, т.е. группы являются смешанными, и в одной группе могут быть студенты как с высоким уровнем, так и с очень низким. Во многих группах, студенты учатся вместе, т.к. с самого первого курса предполагается повторение ранее изученного материала и акцент делается на том, что, в принципе, студенты с невысоким уровнем владения могут начать изучать иностранный язык с самого начала и тем самым догнать студентов, у которых уровень владения иностранным языком является высоким. Но, здесь возникают некоторые вопросы: что происходит со студентами чей уровень языка высокий, они просто повторяют то, что им и так уже известно? Могут ли студенты с более низким уровнем овладеть иностранным языком в должной мере, чтобы достичь того же уровня, что и другие студенты?

Можно сделать вывод, что данная система не работает и необходимо найти новые пути решения данной проблемы обучения иностранному языку студентов с разными уровнями языковой подготовки.

Исходя из постановки проблемы, мы видим, что цель, которая была определена в примерной программе дисциплины четко отражает следующее: повысить уровень владения языком в смешанной группе так, чтобы охватить каждого студента, учитывая их индивидуально-психологические особенности.

Для того, чтобы добиться данной цели обучения, необходимо определить основные задачи обучения и в данном контексте речь будет идти о дифференцированном обучении, цель которого именно достижение баланса между разноуровневыми студентами и необходимостью сформировать необходимый уровень иноязычной коммуникативной компетенции.

Основными задачами обучения могут являться следующие:

- 1) дифференцировать процесс обучения, а именно, дифференцировать содержание обучения, процесс обучения и результат обучения;
- 2) определить уровень владения иностранным языком у студентов и исходя из этого, определить основные методы обучения иностранным языкам в разноуровневых группах;

3) реализовать личностно-ориентированное обучение в условиях дифференциации процесса обучения.

Подводя итоги, необходимо отметить, что данная тема является актуальной в настоящее время, так как изучение иностранного языка является неотъемлемой частью обучения в неязыковом вузе и тот факт, что студенты приходят с разной языковой подготовкой, становится очевидным. Но, если грамотно выстроить учебный процесс, решить все поставленные задачи, то главная цель обучения будет достигнута.

Литература

1. "Иностранный язык в неязыковом вузе" примерная программа под руководством С.Г. Тер-Минасовой, Москва, 2009 [Электронный ресурс]
https://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf

Молодкина Е.В.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
e-mail: lenamolodkina@mail.ru*

Репродуктивная иноязычная письменная речь в обучении студентов педагогического направления подготовки

В методике преподавания иноязычной письменной речи используются такие виды репродуктивной и продуктивно-репродуктивной письменной речи как изложение, тезисы, учебный конспект, реферат, резюме и аннотация. Для репродуктивной письменной речи характерно то, что формирование письменного высказывания происходит на основе прослушанного или печатного текста в отличие от продуктивной письменной речи, которая представляет собой деятельность по построению самостоятельных письменных высказываний, в основе которых лежат речевые действия порождения содержания и его выражения соответствующими языковыми средствами.

Среди видов репродуктивной иноязычной письменной речи изложение является наиболее оправданно используемым. Изложение – вид упражнения близкого к сочинению, которое развивает память и логическое мышление, расширяет словарный запас и обогащает речь оборотами литературного языка. Изложения могут быть представлены тремя видами: развернутые, сжатые и свободные. Изложение относится к репродуктивной форме речи, если это сжатое или подробное воспроизведение, или репродуктивно-продуктивной при написании свободного изложения (или с элементами рассуждения). Развернутое или близкое к тексту изложение является одним из эффективных средств развития письменной речи. Сжатое изложение связано с умением выделять в тексте главное и исключать второстепенное, что требует одновременной концентрации внимания на содержании оригинального текста и его формы. [1] Сокращение текста требует от обучающихся творческой работы. Такой вид изложения может включать в себя элементы критического анализа или личной оценки, сравнения или сопоставления отдельных фактов, расширение или дополнение содержания. Для развернутого или близкого к тексту изложения следует отбирать тексты повествовательного или описательного характера. Свободное изложение предполагает не только определенное изменение языкового аспекта текста, но и его содержания.

При написании изложений можно выделить следующие этапы [2]:

- определять основную мысль прочитанного или услышанного;
- строить развернутое высказывание в соответствии с коммуникативной задачей;
- выстраивать события или факты в логической последовательности;
- учитывать стиль речи (нейтральный);
- использовать соответствующие средства логической связи;
- оформлять текст лексически, орфографически, грамматически, пунктуационно;
- представлять изложение как самостоятельно оформленное высказывание с вступлением и заключением.

Обучение репродуктивной и репродуктивно-продуктивной письменной речи предполагает последовательную систематическую работу, направленную на расширение вокабуляра обучающихся, изучение образцов изложений в рамках изучаемых тем, а также тренировочные упражнения на употребление средств логической связи, вводных слов и пунктуации [3]. Каждая разговорная тема учебного пособия включает тематические тексты, содержащие активную лексику, устойчивые словосочетания, фразовые глаголы и идиоматические выражения. Для контроля лексики и орфографии используются словарные и текстовые диктанты. Богатый словарный запас – необходимое условие для построения репродуктивно-продуктивных, а в дальнейшем, продуктивных письменных высказываний. Важным этапом является детальное изучение образцов письменных высказываний (изложений) в рамках изучаемых разговорных тем курса. Специальные упражнения на использование средств

логической связи демонстрируют значение коннекторов и вводных слов и их важность при переходе от одной мысли к другой. Необходимо предусмотреть задания на выстраивание высказывания в соответствии с его логической структурой и деление его на абзацы. Подготовку устных высказываний на изучаемые темы, когда студенты должны демонстрировать знание активной лексики по теме, использовать соответствующие грамматические структуры и соблюдать правила логической связи, рассматривают как промежуточный этап при подготовке к написанию изложения. Важен отбор материала для изложений: на младших курсах это могут быть небольшие прослушанные фабульные тексты в рамках изучаемых тем, а в дальнейшем изложения, затрагивающие определенные проблемы и требующие от студентов умения рассуждать и выразить свою точку зрения.

Литература

1. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018.— 104 с.
2. Кузьмина Л.Г. Критерии оценки уровня сформированности умений письменной иноязычной речи//Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России. М, «Еврошкола», Часть 2, 1999 - С.56-58.
3. Вторушина Н.Ю. Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку//Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. – №1(32). – В 2 ч. – Ч.2 – С. 129-132.

Молодкина Е.В.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
e-mail: lenamolodkina@mail.ru*

Трудности при обучении иноязычной письменной речи студентов педагогического направления подготовки

Письменная речь – это умение сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения. Целью обучения письменной речи является развитие умений создавать различные типы или жанры письменных высказываний – текстов. Письменная речь рассматривается в качестве творческого коммуникативного умения, понимаемого как способность изложить свои мысли в письменной форме. Для этого необходимо «владеть орфографическими и каллиграфическими навыками, умением композиционно построить и оформить речевое высказывание в письменном виде, а также умением отобразить соответствующие лексические и грамматические единицы» [1].

Существует ряд трудностей обучения письменной речи, с которыми сталкиваются как преподаватели, так и обучающиеся. Процесс овладения письменной формой речи достаточно длительный, а времени в программе для решения этой задачи отводится недостаточно. Также, до недавнего времени письменная речь не была востребована как вид речевой деятельности. И, наконец, письменная речь должна быть максимально ясной и развернутой, поскольку выполняет коммуникативную функцию. При освоении требуемых форматов письма у студентов возникает ряд проблем. Во-первых, это многословие, когда одна и та же мысль высказывается разными способами. Зачастую это результат опасения быть неправильно понятым, а также попытка донести до читателя свою точку зрения [2]. Необходимо научить студентов грамотно и логично формулировать свои аргументы. Во-вторых, использование средств логической связи является одним из критериев оценивания письменного высказывания, однако, многие студенты недостаточно или неправильно используют вводные слова. Перед преподавателем стоит задача объяснить необходимость использования средств логической связи. В-третьих, логичность высказывания может быть нарушена при нелогичном или неправильном делении текста на абзацы. В-четвёртых, небогатый словарный запас приводит к неправильному использованию лексики, нарушению в ее употреблении могут затруднять понимание написанного, а скудный словарный запас вообще не позволяет выполнить поставленную коммуникативную задачу [2]. В-пятых, грамматические ошибки, которые обучающиеся допускают из-за невнимательности, производят отрицательное впечатление.

Исходя из критериев оценки письменных высказываний (содержание, организация текста, стиль и регистр, языковое оформление, связность, расположение частей текста и общее впечатление [3]) трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, включают несоответствие заданной теме, недостаточную степень раскрытия основной мысли, слабую аргументацию; отсутствие последовательности и логичности высказывания; несоблюдение стиля; однообразие лексико-синтаксических и грамматических структур; отсутствие связи внутри и между предложениями высказывания.

Литература

1. Вторушина Н.Ю. Письмо и письменная речь в обучении иностранному языку // Альманах современной науки и образования. — Тамбов: Грамота, 2010. — №1 (32). — В 2 ч. — Ч. 2. — с. 129–132.
2. Штанько Е.В. Совершенствование умений и навыков письменной речи у студентов, изучающих английский язык // Молодой ученый. – Казань, 2009. – №12 (71). – с.314-318.
3. Кузьмина Л.Г. Критерии оценки уровня сформированности умений письменной иноязычной речи // Опыт билингвального образования средствами родного и иностранного языков в России. – М. «Еврошкола», 1999. – с.56-58.

Оберемко О.Г.
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова
603155, Россия, Нижний Новгород, ул. Минина 31а
E-mail: dolober@rambler.ru

Лингвострановедческий аспект в обучении иностранным языкам

Предметом лингвострановедения является специально отобранный однородный языковой материал, отражающий культуру страны, изучаемого языка, также – это безэквивалентная фоновая лексика, невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения.

При обучении иностранному языку целесообразно обращение к лексике с «культурным компонентом»: безэквивалентной и фоновой.

Фоновые знания служат ориентировочной основой для формирования навыков и умений использования в целях общения национально-культурного компонента лексики; речевого этикета.

Целенаправленная работа по реализации лингвострановедческого аспекта на уроках английского языка способствует, с одной стороны, повышению интереса к предмету, а с другой – создает положительную мотивацию при усвоении языковых средств и при приобретении культуроведческой информации с помощью и на основе этих средств.

Лингвострановедческий аспект формирует разные виды компетенции у учащихся.

Усиление страноведческой ориентации учебного процесса представляется важнейшим средством обогащения социального опыта в совершенно иной культурно-ценностной плоскости, познание мира в его единстве и многообразии.

В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус и роль страноведческой информации, представленной таким образом, чтобы соответствовать опыту, потребностям и интересам учащихся и быть сопоставленной с аналогичным опытом их ровесников в стране изучаемого языка.

Возрастающая значимость межнационального общения и средств ее обеспечения заставляет по-особому взглянуть на задачи преподавания страноведческого материала на уроках английского языка. В центре внимания должно оказаться не механическое усвоение привнесенной извне информации, а осмысленное понимание социальных ценностей другого народа, познание особенностей его национальной психологии, моделей повседневного поведения.

Это способствует социализации молодого поколения. Главной целью введения лингвострановедческого компонента в обучение иностранным языкам в школе является обеспечение коммуникативной компетенции. Функциями речевой деятельности нельзя овладеть в отрыве от функций культуры и наоборот.

Изучения иностранного языка страноведческая информация носит занимательный характер. Однако целесообразно на этом этапе обращение к лексике с «культурным компонентом»: безэквивалентной и фоновой.

Лингвострановедческий подход обеспечивает, кроме того, устойчивый полезно планируемый результат в области практических навыков и умений на английском языке. Данный результат носит двусторонний характер. С одной стороны, создается прочная система навыков и умений по практическому применению языка как средства межличностного и межкультурного общения. С другой – в качестве полезного результата такой учебной работы следует рассматривать приобретаемые школьником обширные культуроведческие знания.

Использование лингвострановедческого компонента в обучении языку способствует стимуляции интереса к языку, мотивации учения, развитию образного мышления, формированию образно-художественной памяти, более осознанному овладению языком как средством общения.

Дети особенно чутки и восприимчивы к чужой культуре, они с готовностью и интересом овладевают новыми знаниями, умениями и навыками, а лингвострановедческий компонент

обеспечивает межкультурную коммуникацию, пробуждает интерес к учению, что в свою очередь повышает активность и эффективность усвоения знаний.

Принимая во внимание все выше изложенное, мнение ученых и преподавателей, представляется рациональным предложить учителям использовать на уроках дополнительные материалы, среди которых особенно актуально использование песенных материалов на разных этапах обучения языку, что способствует образному отражению различных сторон жизни страны изучаемого языка.

Литература

1. Бим И. В. Личностно – ориентированный подход – основная стратегия обновления школы. ИЯШ, №6 2010 г.
2. Большая советская энциклопедия (БСЭ). Online-версия. – Режим доступа: <http://www.big-soviet.ru/>
3. Верещагин Е. Н., Костомаров В. Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. язык, 1992. – 234 с.
4. Калинина Л.В. Предметная неделя в школе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 170 с.
5. Ладо Р. Обучение иностранному языку //Методика преподавания иностранных языков за рубежом? Сб.статей / Пер. с англ., франц., нем.: Сост. Васильев М.М. и Е.В.Синявская. М., 1967. – 247 с.
6. Левашова, В. А. Современная Британия= Britain today: учеб. пособие по страноведению для вузов / В. А. Левашова . - 2-е изд., испр. - М.: Высшая школа, 2007. – 240 с.
7. Миньяр-Белоручев Р.К., Оберемко О.Г. Лингвострановедение иноязычная культура? //Иностр. языки в школе. 1993. -№ 6. 24 с.
8. Нефедова М.А., Лотарева Т.В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся. // Иностранные языки в школе. № 6, 1987. – 24 с.
9. Никитенко З.Н. Лингвострановедение. // ИЯШ 2000 - №5. – 24 с.
10. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики. – М.: Русский язык, 1989. – 245 с. – 24 с.
11. Пассов Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // Иностр. яз. в шк. - 2008. - №6. – 24 с.
12. Рахштейн А.Д. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1990. № 36 – 24 с.
13. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 178 с.
14. Рубинштейн С.Л. Задачи и мотивы деятельности // Основы общей психологии. - М.: Педагогика. – 1989. – 243 с.
15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2003. – 239 с.
16. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Практикум к базовому курсу Учебное пособие для вузов. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 192 с.
17. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? ИЯШ, 1996 № 6.
18. Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): – Автореф. дис... д-ра. филол. наук. – М., 1984. – 19 с.
19. Халеева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языка и культура // Известия Российской Академии образования. – 2000. - № 1. – 50 с.

Панкратова Е.А.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
murom-lingua@yandex.ru*

**Моделирование системы педагогического образования
будущих учителей иностранного языка в высшем учебном заведении
в контексте современных требований**

В связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения актуальным становится моделирование системы педагогического образования будущих учителей иностранного языка для эффективного проектирования и реализации основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профили Английский язык и Немецкий язык) [1]. С этой целью была выполнена данная работа, которая представляет собой результат проведенного анализа нормативно-правовой базы и передового опыта работы в высшем учебном заведении.

Предлагается модель системы педагогического образования, которая включает три основных компонента: (1) входные требования, (2) педагогическая деятельность как совокупность видов профессиональных деятельностей, сопряженных с решением соответствующих типов задач в духе современных педагогических ценностей, (3) выходные требования.

На входе, первом элементе системы, государство и общество в целом формулирует требования к подготовке будущих педагогов, фиксируя их в форме образовательных стандартов, определяющих основное направление и границы содержания обучения для достижения главных результатов: формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В контексте подготовки учителей иностранного языка предлагается дополнить список компетенций как результатов освоения основной образовательной программы [1] той, что учитывает специфику обучения иностранному языку, а именно готовностью к организации и осуществлению международных проектов на базе образовательного учреждения. Иностранный язык выступает не только целью, но и средством обучения, в чем проявляется его межпредметный характер. Более того поскольку в языке хранится, отражается и передается культура, иноязычное образование предполагает соизучение языков и культур. Нацеленность предмета на формирование коммуникативной компетенции диктует необходимость использования его как средства общения в контексте диалога культур. Все это требует формировать будущего учителя как организатора межкультурной коммуникации и взаимодействия. Наш положительный опыт формирования данной компетенции в рамках реализации международных проектов описан и может быть рекомендован к использованию в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка. Как видим, входные требования должны также учитывать жизненные потребности обучающихся в использовании изучаемого предмета.

Второй компонент модели соотносится с организацией содержания педагогического образования, исходя из понимания профессиональной компетентности будущего педагога как готовности к педагогической деятельности, которая осуществляется как совокупность видов профессиональных деятельностей, сопряженных с решением соответствующих типов задач на основе соответствующих знаний. Педагогическая деятельность в целях обучения профессии может быть представлена иноязычной коммуникативной деятельностью, методической деятельностью, психолого-педагогической деятельностью, исследовательской деятельностью, международной деятельностью. Подготовка к выполнению каждой из них требует овладение технологиями решения соответствующих задач. Например, методическая деятельность требует решения проектировочных задач, задач, связанных с проведением урока, рефлексивных задач и т.п.; психолого-педагогическая деятельность связана с решением воспитательных задач в различных учебных и внеучебных ситуациях, задач взаимодействия с родителями и т.п.;

исследовательская деятельность предполагает решение задач по апробации новых методик обучения и учебных материалов и представления полученных результатов педагогическому сообществу и т.п.; в рамках международной деятельности необходимо решать задачи по поиску зарубежных партнеров, реализации совместных проектов и т.п. В качестве одного из инструментов обучения видам деятельности предлагается использовать поэтапный алгоритм совершения действий, который обобщает успешный опыт его осуществления, учитывая вариативность путей реализации. Так, например, алгоритм осуществления международного проекта уже описан нами и используется в рамках учебной практики.

Кажется целесообразным формировать у будущего учителя иностранного языка компетенции посредством содержательной интеграции не только по горизонтали, объединяя дисциплины отдельно по каждому виду педагогической деятельности, но и по вертикали, интегрируя несколько видов педагогической деятельности в одной учебной дисциплине. Например, лингвистические дисциплины по теории иностранного языка будут направлены не только на развитие языкового компонента коммуникативной компетенции будущего учителя, но и методической компетенции с позиции преподавания изучаемого аспекта языка обучающимся разных этапов обучения.

Базовым элементом каждого вида педагогически ориентированной профессиональной деятельности является ценностный, поскольку овладение педагогическими ценностями (нормами, регламентирующими педагогическую деятельность) происходит в процессе осуществления педагогической деятельности [2]

На выходе, третьем элементе системы, изучаются требования к педагогического работнику и потребности рынка педагогического труда.

Требования к педагогического работнику сформулированы в соответствующем Профессиональном стандарте педагога [3] с позиции выполнения обобщенных трудовых функций, детальное изучение которых позволяет определить профессиональные компетенции и индикаторы их сформированности, которые могут быть сопоставлены с соответствующими видами педагогической деятельности и типами профессионально-ориентированных задач с учетом педагогических ценностей.

Проведенный анализ востребованности выпускников нашего института 2017-2020 года свидетельствует о том, что все выпускники вуза, расположенного в малом городе, трудоустроены: подавляющее большинство работает учителями иностранного языка в различных образовательных учреждениях. Большое количество вернулось на свою малую родину, что очевидно положительно, поскольку сформированные компетенции позволят им не только продолжить профессиональное совершенствование, проходя путь по стадиям развития учителя от преподавателя-репликатора, к учителю-практику и учителю-эксперту, но и повышать культурный уровень местности, где он живет и работает, поскольку в основу профессиональной подготовки положен аксиологический подход.

При этом проектирование системы следует начинать с первого и третьего компонентов как те, которые регламентируют, устанавливают связь с потребностями общества, поскольку второй компонент соотносится с организацией содержания педагогического образования, которое должно быть необходимым и достаточным для того, чтобы удовлетворять обоим группам требований и гибким для перестройки в случае их изменения.

Таким образом, предлагаемая модель системы педагогического образования, с одной стороны, отражает существующую реальность, с другой – является способной к адаптации к изменяющимся условиям жизни, развитием потребностей общества и личности, посредством учета существующих педагогических ценностей, социального заказа к подготовке педагогического класса, организации и содержания подготовки будущих педагогов, потребностей рынка педагогического труда и требований к работнику педагогического труда.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 года № 125 [Электронный ресурс] // Режим доступа:

http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf

2. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. -- М.: Издательский центр "Академия", 2002. - С.125.

3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) /Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

Соколова Ю.В.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
E-mail: yuliaashina@yandex.ru*

Арт-технологии как средства создания благоприятной психологической атмосферы на уроке

В современном мире важно владеть иностранным языком как средством общения. Однако на практике нередко можно наблюдать, что ученики начального этапа обучения испытывают коммуникативные трудности на уроках английского языка. Сложность обучения устной речи, по мнению психологов и педагогов, связана с рядом факторов, основными из которых являются: эмоциональное напряжение, языковой барьер, сниженный интерес к обучению [3]. Преодолению этих проблем может способствовать правильный выбор педагогических технологий.

Арт-технологии в педагогическом процессе – это совокупность психологических методик воздействия, опирающихся на креативную деятельность учеников.

Термин «арт-технология» был заимствован из психологии. В психологической литературе под данным термином описано использование психологических методов воздействия, основанных на творческой активности, с целью формирования всестороннего развития личности человека [2].

Благодаря применению художественной деятельности на уроках, такой как танцы, драматизации, изобразительной деятельности, музыки и пения можно добиться благоприятной психологической и учебной атмосферы на уроке, роста мотивации, повышения учебной успеваемости, снятия напряжения, а также формирования и развития речевых навыков и умений, обучающихся [3].

Использование арт-технологий подходит для различных видов работы: индивидуальной, парной, групповой, коллективной. Это особенно актуально для обучения учеников в начальной школе, которые стремятся к самовыражению. Использование арт-технологий позволяет сделать обучение творческим, интересным, разнообразным и креативным, а также создать комфортную психологическую атмосферу на уроке.

При введении нового школьного предмета и при встрече с новым учителем в начальной школе, ученики часто испытывают дискомфорт. Это может привести к эмоциональным нарушениям, появлению замкнутости, затруднениям в общении, возможному отрицательному воздействию на развитие коммуникативных способностей на иностранном языке.

Приступая к обучению учеников иностранному языку с включением арт-технологий, целесообразно придерживаться определенных правил. Во-первых, необходимо учитывать психолого-педагогические особенности учеников начальной школы. Во-вторых, постараться создать комфортный психологический климат на уроках. В-третьих, у учеников должна быть свобода выбора материала и форм работы с ними.

При обучении языку с помощью арт-технологий учителю необходимо выяснить предпочтения учеников в видах художественной деятельности. Исходя из этих данных, учителю следует, подобрать арт-технику, подходящую для работы с учениками.

На проводимых занятиях наиболее часто используются изобразительные техники. На уроках наблюдается, в первую очередь, снижение эмоционального напряжения у учеников. Во время работы ученики учились взаимодействовать друг с другом.

Выставка рисунков и картин школьникам использовался как стимул к обсуждению, высказыванию своей точки зрения о готовом продукте, что позволяет активизировать завязывание диалога. При самостоятельной изобразительной деятельности, особенно при выполнении парных и групповых рисунков, наблюдались изменения эмоционального состояния, повышалась готовность наладить контакт с одноклассниками. Использование

наглядных материалов являлось катализатором процесса общения, повышало интерес к общению на уроке.

Интеграция музыки на уроках английского языка позволяло сделать учебные занятия необычными, за счет чего у учеников отмечалось повышение мотивации. Использование музыкальных произведений способствовало активизации воображения. Музыкальные отрывки с динамичной музыкой использовались в ходе урока для оживления и активизации после монотонных языковых упражнений. Подбор музыки был связан с основной темой урока, что актуально во время использования метода «погружения». Звуковой фон (шум дождя, звуки автомобилей) помогали воссоздавать атмосферу реальной языковой коммуникации.

Использование музыки на уроке во многих случаях помогало преодолеть робость и зажатость в общении неуверенным и стеснительным ученикам, находить темы для диалога.

Использование песен предоставляло дополнительные возможности в обучении фонетической стороне речевой деятельности. Прослушивание песен также помогало в формировании фонетических навыков учеников. Использование арт-технологий в процессе обучения способствует:

- повышению их самооценки, возрастанию самосознания;
- культивированию эмоционально-нравственных качеств;
- прививанию способности выражать эмоции;
- формированию умения разрешать конфликтные ситуации – снятие напряжения, релаксация;
- совершенствованию коммуникативных навыков на родном и иностранном языке
- повышению мотивацию учеников [1].

Процесс обучения говорению на начальном этапе обучения необходимо выстроить поэтапно.

На первом этапе основной акцент необходимо сделать на снижении языковых трудностей. Новые лексические единицы вводятся посредством наглядности, создаются иллюстрированные словари. Предъявление иллюстрации слова способствует лучшему запоминанию. А с помощью песен, включающих лексику урока, отрабатываются и запоминаются новые слова и выражения.

С учетом интересов учеников можно выполнять упражнения в игровой форме, разыгрывать тематические пантомим. Примером использования, созданного на уроке общего креативно-игрового пространства может служить «коллаж», в котором ученики по очереди делают добавления, связанные с темой урока, а затем проговаривают внесенных изменения.

На втором этапе дети разыгрывают диалоги, прочитывают их, примеряя на себя различные социальные роли. В процессе работы формируются лексические, фонетические и грамматические навыки и речевые умения, позволяющие в дальнейшем легко осуществлять иноязычную коммуникацию.

Наконец, на третьем этапе происходит театрализация. Возможными заданиями могут быть: разыгрывание телефонного разговора; интервью; дубляж фильма; виртуальные экскурсии, обмен информацией с опорой на иллюстрацию.

Таким образом, внедрение в школьную практику художественной деятельности, заимствованных из арт-терапии, способствует повышению активности, минимизации утомляемости, гармонизации личности учеников. Задействование элементов искусства на занятиях производит положительный эффект на психическое состояние учащихся.

Литература

1. Колкова М.К. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Пособие для учителей, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2008.
2. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. 2-е стереотип. Изд.- М.: «Когито-Центр», 2010.
3. Копытин А.И. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт.- М.: «Когито-Центр», 2012.

Фролова О.А.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23
studym@yandex.ru*

Курсовое проектирование как инструмент для формирования исследовательских компетенций у будущих педагогов

Целью современного педагогического образования является подготовка выпускника, способного осуществлять профессиональную деятельность в сфере образования и науки (в том числе в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования). [1] В качестве приоритетной задачи образовательного процесса компетентностный подход и компетентностно ориентированное образование предполагают готовность обучающегося к практическому применению в профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, полученных в процессе обучения.

Обязательным компонентом аттестации обучающихся является подготовка курсовых работ. В контексте педагогического образования курсовое проектирование предполагает, что студенты смогут анализировать лингвистические и экстралингвистические явления иностранного языка с точки зрения иноязычной культуры, публично презентовать систематизированные теоретические и практические знания в области лингвистики и методики обучения иностранному языку, а также владеть готовностью к постановке и решению исследовательских задач в соответствующих областях филологической науки, образовательной и профессиональной деятельности.

Так, учебным планом направления 44.03.05 Педагогическое образование предусмотрено выполнение курсовой работы по дисциплине «Стилистика английского языка» [6]. Курсовая работа предназначена для определения теоретической и практической подготовленности студента к научно-исследовательской деятельности в различных областях языкознания и представляет собой выполняемое под руководством научного руководителя самостоятельное исследование, связанное с разработкой теоретических, научно-методических и научно-практических проблем, лежащих в основе решения задач подготовки учащихся к профессиональной деятельности, или разработкой проблем, определяемых спецификой направления. Курсовая работа выполняется на базе теоретических знаний и практических навыков, полученных студентами в течение всего срока обучения. При этом она должна быть преимущественно ориентирована на знания, полученные в процессе освоения дисциплин профессионального цикла и в процессе прохождения студентами учебных и производственных практик.

Оценивание курсовых работ осуществляется в соответствии с такими критериями, как композиционная целостность, логичность, последовательность и аргументированность изложения, полнота раскрытия темы, полнота, логическая структурированность и аргументированность анализа и оформление работы. Текст должен соответствовать требованиям, предъявляемым к работам такого рода. Темы должны быть актуальными и соответствовать современному уровню и перспективам развития лингвистической и методической науки, в которой выполняется исследование; цели и задачи работ должны быть четко сформулированы, а сами работы представлять собой целостное и законченное исследование. Теоретическая часть предполагает исчерпывающее описание и детальный анализ объекта и предмета исследования, достаточно полный и содержательный анализ литературы по заявленной теме и изложение собственного взгляда на современное состояние и историю исследуемой проблемы. В практической части дается описание проведенного автором исследования, обобщаются его результаты, формулируются выводы и приводятся обоснованные практические рекомендации по внедрению результатов работы в практическую деятельность. Среди прочих требований также выделяют правильность применения и

оформления научного аппарата, соответствие текста работы нормам современного русского литературного языка и его научного стиля. [7]

Грамотная организация выполнения работ такого рода способствует профессиональному росту обучающихся и развитию у них таких профессионально значимых качеств, как аналитическое и критическое мышление, умение выдвигать гипотезы и предлагать различные модели и пути решения задач в определённой сфере научной деятельности. Кроме того, самостоятельная исследовательская деятельность порождает внутреннюю мотивацию студентов к учебной деятельности в целом и к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию, что в совокупности способствует дальнейшему формированию компетенций у обучающихся и готовит их к практической деятельности в качестве учителей иностранного языка.

Литература

1. Стилистика английского языка: Методические указания по написанию курсовых работ для студентов образовательной программы 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) / сост. Фролова О.А. [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. (1 Мб). – Муром.: МИ ВлГУ, 2017. – 17 с.