

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ  
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

*Н.И Алмазова Н.В. Попова*

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**(иностраные языки)**

**Конспект лекций для подготовки к кандидатскому экзамену по  
специальности**



**Политех-пресс**

**Санкт-Петербург**

**2021**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ  
ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ПЕТРА ВЕЛИКОГО

*Н.И Алмазова Н.В. Попова*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

(иностраннные языки)

Конспект лекций для подготовки к кандидатскому экзамену по  
специальности

Политех-пресс

Санкт-Петербург

2021

УДК 37.01 (075)

ББК 74.00

А64

Рецензент:

Доктор педагогических наук, профессор СПбПУ А.В.Рубцова

**Алмазова Н.И., Попова Н.В. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки).** Конспект лекций для подготовки к кандидатскому экзамену по специальности. Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2021. 82 с.

Пособие предназначено для подготовки аспирантов педагогической направленности к экзамену по научной специальности *5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)*. В пособии представлены примерные варианты ответов аспирантов по различным аспектам научной специальности, вопросы для самопроверки.

Печатается по решению редакционно-издательского совета СПбПУ.

©Алмазова Н.И., 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
1. Языковое образование на современном этапе общественного развития.....	6
2. Основные требования, предъявляемые к уровню сформированности коммуникативной компетентности и составляющих ее компетенций.....	8
3. Роль педагогических технологий в реализации целей обучения иностранному языку.....	10
4. Уровни владения иностранным языком как основа системы языкового образования. Дескрипторы уровней владения иностранным языком.....	12
5. Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам.....	14
6. Сущность грамматических навыков, методы и приемы их формирования.....	16
7. Сущность этапов становления и развития отечественной и зарубежной методики преподавания иностранных языков.....	18
8. Цели обучения иностранным языкам. Иностраный язык как средство межкультурного общения.....	20
9. Формы, методы и технологии контроля в языковом образовании.....	22
10. Современное языковое образование как результат овладения неродным языком и иноязычной культурой.....	24
11. Анализ примерной программы обучения иностранному языку в неязыковом вузе...	26
12. Характеристика проблемного обучения иностранному языку.....	28
13. Характеристика основных этапов становления и развития отечественной методики преподавания иностранных языков.....	30
14. Характеристика психологических основ обучения иностранным языкам.....	32
15. Контроль лексических навыков в системе отечественных и международных экзаменов.....	34
16. Языковое образование как система: структура, функции и основные компоненты...	36
17. Характеристика различных подходов к теории и практике обучения иностранным языкам.....	38
18. Основные психологические механизмы обучения иностранному языку.....	40
19. Характеристика основных современных методов обучения иностранным языкам...	42
20. Основные закономерности обучения продуктивным видам речевой деятельности...	44
21. Современные квалификационные требования к преподавателю иностранного языка.....	46
22. Иностраный язык как учебный предмет в системе языкового образования.....	48
23. Компоненты содержания обучения иностранному языку: лингвистический, психологический и методологический.....	50
24. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку в школе и вузе.....	52
25. Сущность, функции и принципы языкового образования.....	54
26. Основные закономерности обучения рецептивным видам речевой деятельности.....	56
27. Требования к разработке современных программ по иностранному языку для средней и высшей школы. ....	58
28. Межкультурное обучение: содержание и принципы.....	60
29. Основные требования к содержанию курсов дистанционного обучения иностранным языкам.....	62
30. Характеристика учебных программ по иностранному языку для разных профилей и уровней языкового образования.....	64
31. Воспитательные и развивающие возможности дисциплины «иностраный язык»...	66
32. Методы исследования в методике преподавания иностранных языков.....	68
Список вопросов и заданий для самопроверки.....	70
Рекомендуемая литература.....	73
Паспорт научной специальности ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки).....	77

## Введение

Пособие соответствует программе подготовки аспирантов по научной специальности 5.8.2. *Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)*. В связи с недостаточным количеством аудиторных часов для проведения полного курса лекций, аспирантам необходимо дать более полное представление о содержании подготовки для сдачи экзамена по специальности. Именно на это и нацелено данное пособие, которое предназначено для семинарских и индивидуальных занятий с аспирантами.

Пособие состоит из тридцати двух кратко изложенных тем по теории и методике обучения и воспитания в предметной области *иностранные языки* для семинарских занятий. Аспиранты получают представление о языковом образовании на современном этапе, о тенденциях в формировании коммуникативной компетенции, о роли педагогических технологий в реализации целей обучения иностранному языку, о лингводидактике как методологической основе обучения иностранным языкам, о сущности грамматических и лексических навыков, методах и приемах их формирования. Обучающиеся ознакомятся также с сущностью этапов становления и развития отечественной и зарубежной методики преподавания иностранных языков, с основными закономерностями обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности и т.д.

Все темы изложены весьма кратко – они дают только самое общее представление о специфике изучаемой научной специальности. Для качественной подготовки к экзамену по специальности аспиранту необходимо обратиться к первоисточникам, которые указаны в конце каждой темы, а также использовать рекомендуемую литературу, как основную, так и дополнительную, а также ресурсы сети интернет.

Во всех темах даны ссылки на мнения известных педагогов и психологов, специализирующихся по соответствующей тематике, например, В. С. Гершунского, Е. И. Пассова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, М. Н. Вятютнева, И.Л.Бим, Ю.Н.Караулова, Н.Ф.Коряковцевой, Б.Т.Лихачева, В.П.Беспалько, А.Н.Щукина, Н.М. Шанского, А.М. Новикова, А.А. Миролубова Р.К. Миньяр-Белоручева, И.И. Халеевой, М.А. Бовтенко, Е. С. Полат, Г.В.Роговой, Е.Н.Солововой, И.Л. Колесниковой, О.А. Долгиной, С. Г. Тер-Минасовой, С. К. Фоломкиной, Г. В. Елизаровой, В.В.Сафоновой, А.А.Леонтьева, Л.С. Выготского, И. А. Зимней, и многих других. Аспирантам рекомендуется, безусловно, учитывать мнения этих авторитетных ученых, но при этом целесообразно также сравнить их

мнения с суждениями более современных исследователей и сделать собственные объективные выводы по методической проблеме.

Наиболее полезными для изучения отечественной методики преподавания иностранных языков нам представляются учебные пособия Гальсковой Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. 2006; Щукина А. Н. и Фроловой Г. М. *Методика преподавания иностранных языков*, 2015.

Зарубежная методика преподавания лучше всего отражена в терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков Колесниковой И.Л., и Долгиной О.А. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков*. 2001. Рекомендуются также монографии Пенни Ур, Дж. Хармера и П.Хеджа (Ur P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge, 2006; Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. L., 2005. Hedge P. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford, 2011).

При подготовке к экзамену по специальности аспирантам рекомендуется пользоваться вопросами и заданиями для самопроверки, которые полностью соответствуют тематике соответствующих текстов пособия, конкретизируют и расширяют тематику аспекта по изучаемой специальности. Если, например, изучаются требования, предъявляемые к уровню сформированности коммуникативной компетенции и ее составляющих, то логично привести примеры заданий и упражнений, нацеленных на формирование дискурсивной, прагматической и стратегической составляющих коммуникативной компетенции.

Прилагаемый паспорт научной специальности ВАК 5.8.2. *Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)* поможет аспирантам найти нужный ракурс изложения методической проблемы, так чтобы он лучше коррелировал с положениями паспорта изучаемой специальности.

Для качественной подготовки к экзамену по специальности аспирантам, как практикующим преподавателям иностранного языка (далее ИЯ), необходимо также полагаться на свой опыт преподавания и приводить конкретные примеры творческого подхода для решения насущных методических проблем.

## 1. Языковое образование на современном этапе общественного развития

Языковое образование становится лингвокультурным и обуславливает тенденцию изучения родных и иностранных языков в тесной связи с культурой. Это проявляется в интеграции предметных знаний, направленных на опознание целостной картины мира. Под языковым образованием нередко понимают процесс усвоения систематизированных знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность. Если принять логику рассуждений В. С. Гершунского, то **языковое образование как ценность** предполагает рассмотрение трех аксиологических блоков:

- языковое образование как государственная ценность;
- языковое образование как общественная ценность;
- языковое образование как личностная ценность

**Поликультурная парадигма** повлекла за собой смещение акцентов в образовательной системе. Так, в недавнем прошлом обучение иностранным языкам, с утвердившейся в нем коммуникативной направленностью, было ориентировано на процесс общения. В настоящее время субъекты образовательного процесса рассматриваются как представители определенного социума, как носители национальной культуры. Языковое многообразие и многообразие культур рассматриваются в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общероссийского культурного наследия как философия межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном пространстве.

В политической сфере также осознается тот факт, что многообразие языковых культур, являясь бесценным уникальным наследием, в перспективе должно превратиться из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных культур, в средство взаимного понимания и обогащения. Совсем недавно языковое образование было сориентировано на формирование знаний, умений, навыков в рамках коммуникативной компетенции. На современном этапе акцент делается на том, что овладение иностранным языком предполагает в первую очередь **приобщение к иной культуре**. Как известно, языковое культурное многообразие России, одного из крупнейших полиэтнических государств, где проживают не менее 176 наций, есть одно из исторических и культурных ее наследий.

Являясь средством общения и познания, иностранный язык (ИЯ), как предмет междисциплинарного характера благоприятствует созданию достаточно широкого социокультурного пространства, способствующего

формированию целостной языковой и социокультурной картины мира. Владение иностранным языком межкультурного общения в устной и письменной форме, выступает в качестве инструмента, позволяющего успешно ориентироваться в современном поликультурном и мультилингвальном обществе людей.

*Благодаря Интернету*, мир культуры стал теснее, становится близким и осязаемым. Стираются границы, делая мир культуры безграничным, общечеловеческим. Иностранный язык диалогичен по своей природе. Иноязычное общение в контексте поликультурной парадигмы есть, прежде всего, приобщение к иной культуре посредством диалога культур. Оно предполагает соблюдение этических норм вежливости, умение ориентироваться в языке жестов, в визуальных знаках иноязычной культуры, умение рассуждать и аргументировать свое высказывание. Субъектам образовательного процесса предоставляется возможность усваивать новый социокультурный опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления.

Продуцирование, восприятие и осмысление информации тесно связано с уровнем развития духовной культуры общающихся, с их социокультурной и коммуникативной компетентностями, которые рассматриваются как коммуникативно-социальная характеристика человека, реализующего диалог культур.

*В речевом общении выделяется три стороны: интерактивная, коммуникативная и перцептивная.* Иноязычное общение, являясь по образному выражению Е. И. Пассова, каналом познания, средством развития, инструментом воспитания, адекватной средой обучения, способствует формированию языковой культуры личности, ее лингвоментальных иноязычных способностей и социокультурной компетентности. Языковое, лингвокультурное иноязычное образование на современном этапе рассматривает человека не только как представителя национальной культуры, но и как субъекта диалога культур. Учащийся выдвигается в ранг *субъекта учебной деятельности и субъекта межкультурной коммуникации*, т.е. становится центральным элементом языкового образования как системы. Это значит, что именно он (учащийся), перспективы его личностного и языкового развития становятся точкой отсчета при конструировании и анализе содержания процессов обучения неродному языку.

Гутарева Н. Ю. Языковое образование и пути его развития в России. URL: [www.gramota.net/materials/2/2010/1-1/30.html](http://www.gramota.net/materials/2/2010/1-1/30.html)

Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.



## 2. Основные требования, предъявляемые к уровню сформированности коммуникативной компетенции и ее составляющих

Понятие «коммуникативная компетенция» (КК) было введено Д. Хаймсом, который выделяет следующие компоненты коммуникативной компетенции: лингвистическую – непосредственно правила языка, знание лексики и грамматики; социолингвистическую – особенности диалектной речи; дискурсивную – правила построения высказывания с точки зрения смысла; стратегическую – поддержание контакта с собеседником.

Схожий структурный компонентный состав коммуникативной компетенции предлагает и Ян Ван Эк, который подразделяет ее на следующие **составляющие**: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная – знакомство с социокультурным контекстом, а также социальная компетенция, означающая желание вступить в диалог и взаимодействовать с другими коммуникантами.

Так, одним из первых ученых в нашей стране, кто предложил свой компонентный состав КК был М. Н. Вятютнев, который предлагал выделять **два вида компетенций: языковую и коммуникативную**, языковую компетенцию он рассматривал как интуитивное знание некоторых правил языка, которые необходимы для построения структур языка и высказываний. М. Н. Вятютнев предлагает рассматривать **лингвистическую, психологическую и социолингвистическую компетенции** как компоненты коммуникативной компетенции.

И. Л. Бим, подчеркивает, что сегодня обучение ИЯ нацелено на реальное общение с представителями других культур, а овладение КК позволяет учащимся реализовывать в процессе коммуникации даже на самом элементарном уровне все основные функции общения: **информационную** (передача и получение информации); **регулятивную** (выражения просьбы, запрета, получение совета); **эмоционально-оценочную** (выражение собственного мнения, отношения относительно чего-либо); **компенсаторную** (умение вести диалог даже при ограниченных языковых средствах).

Схожий компонентный состав КК предлагают и А. Н. Щукин и Г. М. Фролова, которые полагают, что компоненты межкультурной коммуникативной компетенции тесно взаимосвязаны и их выделение носит достаточно условный характер. Как и другие ученые они выделяют **лингвистическую, прагматическую, социолингвистическую, социокультурную компетенции**, а также **стратегическую или компенсаторную**, которая понимается как способность при чтении предвосхитить содержание текста, догадаться о значении некоторых

незнакомых слов из контекста; при слушании также догадаться о значении фразы из контекста; при говорении использовать только известные структуры, используя только знакомые слова и образцы речи; при письме использовать образцы существующих текстов для создания собственных.

С учетом проведенных исследований, в **примерной программе по ИЯ для неязыковых вузов и факультетов** указано, что иноязычная коммуникативная компетенция включает **языковую, речевую, учебно-познавательную, компенсаторную и социокультурную** составляющие, при этом языковая компетенция включает в себя фонетическую, лексическую и грамматическую составляющие. Требования, предъявляемые к уровню сформированности КК варьируются в зависимости от **основного** или **повышенного** уровней обучающихся.

**Требования к уровню сформированности КК** варьируются также в зависимости от направления вузовской подготовки, например:

- требования к владению коммуникативной иноязычной компетенцией, согласно ФГОС ВПО/ФГОС ВО, при подготовке бакалавра-инженера по направлению подготовки 280700 «Техносферная безопасность» включают: «способность осуществлять социальное взаимодействие на одном из иностранных языков» (ОК-14), что выражается в категориях: знать: – лексический минимум изучаемого иностранного языка в объеме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера; владеть: – иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников;
- требования к владению коммуникативной иноязычной компетенцией, согласно ФГОС ВПО/ФГОС ВО, при подготовке бакалавра-инженера по направлению подготовки 270900 «Градостроительство» предполагают: «владение одним из иностранных языков международного общения, на уровне, обеспечивающем устные и письменные межличностные и профессиональные коммуникации, умением логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь» (ОК-6).

Обобщенно сформулированные требования к уровню сформированности КК конкретизируются в вузовских рабочих программах дисциплины ИЯ.

**Рябенко Н. Л.** Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов международного профиля средствами интерактивных технологий. Дис.канд.н., М., 2019. 174 с.

**Шубкина О.Ю.** Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки. Дис.канд.н., Красноярск, 2016. 266 с.

«Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. Под ред. С.Г.Тер-Минасовой. М., МГУ. 2009. 23 с.

### **3. Роль педагогических технологий в реализации целей обучения иностранному языку**

Цели обучения относятся к числу базисных категорий методики обучения ИЯ. В современной методике ведущей целью обучения иностранным языкам принято считать стратегическую цель, которая рассматривается как формирование в процессе обучения языку вторичной языковой личности (термин Ю.Н.Караулова), т.е. достижение такого уровня владения языком, который присущ носителю языка (языковой личности). Помимо стратегической, в методике выделяют следующие цели обучения: **практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую.**

**Реализация практической цели** предполагает овладение учащимися языком как средством общения, овладение комплексом компетенций, составляющих межкультурную коммуникативную компетенцию.

**Общеобразовательная цель** обучения ИЯ предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, приобретение учащимися страноведческих и лингвострановедческих знаний.

**Воспитательная цель** обучения предполагает формирование уважительного отношения к народу, язык которого стал предметом изучения; формирование толерантности, активной жизненной позиции.

**Реализация развивающей цели** проявляется в деятельности преподавателя, направленной на развитие языковых способностей учащихся,

В реализации этих целей обучения иностранному языку велика **роль педагогических технологий**, которые отражают взаимосвязь методов, организационных форм и средств в системе обучения ИЯ и играют большую роль в реализации указанных целей обучения ИЯ. Рассмотрим несколько определений технологии:

- Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения; она есть организационно-методический инструментальный педагогического процесса (Б.Т.Лихачев).

- Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П.Беспалько).

- Педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П.Волков).

Большинство исследователей рассматривают технологии обучения как один из способов реализации на занятиях деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности (И. А. Зимняя, Е. С. Полат, И. Л. Бим, Н. Ф. Коряковцева и др.). В методике преподавания ИЯ к современным технологиям обучения принято относить: метод проектов (проектные

технологии), дистанционное обучение, применение технических средств (в первую очередь компьютерных и аудиовизуальных технологий) и ряд других. Технология отличается от методик четким алгоритмом действий, наличием обратной связи с обучающимися, гарантированной воспроизводимостью результатов.

Рассмотрим примеры педагогических технологий.

**Проектная технология обучения.** Эта технология обучения является развитием концепции обучения в сотрудничестве и основана на моделировании социального взаимодействия в учебной группе в ходе занятий или во внеурочное время. Ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием личностно мотивированным. В методической литературе предлагаются различные варианты проектов в области ИЯ (Н.Ф. Коряковцева, 2010). Это могут быть игровые — ролевые проекты (разыгрывание ситуации, драматизация), информационные проекты и др.

**Технология «кейс-стади».** Одной из социально ориентированных технологий обучения деловому общению является «кейс-стади». Суть кейс-технологии заключается в том, что обучающимся предлагается осмыслить и обсудить деловую ситуацию, взятую из реальной коммерческой / педагогической практики в соответствии с профилем обучающихся.

**Языковой портфель как средство обучения языку.** Языковой портфель является новым технологическим средством обучения, обеспечивающим как развитие продуктивной деятельности обучающегося, так и его личностное развитие как субъекта образовательного процесса. Языковой портфель можно определить как пакет рабочих материалов, который дает представление о результатах учебной деятельности учащегося по овладению ИЯ. Портфель является гибким технологическим средством, который может быть использован как инструмент оценки и самооценки достижений учащегося в процессе овладения языком и определения уровня владения им. Использование языкового портфеля отражает общую тенденцию переноса акцента в языковом образовании с понятия «обучение языку» на понятие «овладение языком и культурой», т.е. на непосредственно самостоятельную учебную деятельность обучающегося. В пакет документов «Европейского языкового портфеля» (2001, 2003) входят средства самостоятельной диагностики и оценки владения языком. Портфель помогает обучающемуся: показать достижения; повысить мотивацию в изучении неродных языков и осознать ценность межкультурной коммуникации.

**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.

#### **4. Уровни владения иностранным языком как основа системы языкового образования. Дескрипторы уровней владения иностранным языком**

Под **уровнем речевого общения** понимается достигнутая учащимся способность пользоваться языком как средством общения в пределах того или иного этапа обучения. В основу российской системы уровней владения языком была положена шкала уровней владения иностранными языками, разработанная Советом Европы (1997). Согласно рекомендациям Совета Европы, принято выделять три пороговых уровня владения иностранным языком со следующими дескрипторами (описаниями умений и навыков):

**Уровень А (элементарное владение ИЯ)** достигается на двух подуровнях: выживания (А-1) и допороговый (А-2):

- **уровень элементарный — А1.** Участник иноязычного общения понимает и может употреблять в речи знакомые фразы и выражения, необходимые для выполнения конкретных задач. Может представиться/представить других, задавать/отвечать на вопросы о месте жительства, знакомых, имуществе. Может участвовать в несложном разговоре, если собеседник говорит медленно и отчетливо.

- **уровень элементарный — А2.** Участник иноязычного общения понимает отдельные предложения и часто встречающиеся выражения, связанные с основными сферами жизни (например, сведения о себе и членах своей семьи, покупках, устройстве на работу, учебе). В простых выражениях может рассказать о себе, своих родных и близких, описать основные события в сфере повседневной жизни.

**Уровень В (свободное владение языком)** включает подуровни: пороговый (В-1) и пороговый продвинутой (В-2):

- **уровень, близкий к свободному владению — В1.** Участник иноязычного общения понимает основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, часто возникающие на работе, учебе, досуге и т.д. Умеет общаться в большинстве ситуациях, которые могут возникнуть во время пребывания в стране изучаемого языка. Уровень В-1 характеризует требования к владению ИЯ выпускников средней школы;

- **уровень, близкий к свободному владению — В2.** Участник иноязычного общения понимает общее содержание сложных текстов на известные и узкоспециальные темы. Умеет делать подробные, четкие сообщения на различные темы и излагать свои взгляды на разные темы, показывать преимущество и недостатки разных точек зрения на проблему. Уровень В-2 может быть достигнут учащимися профильного гуманитарного направления.

В условиях высшей школы достижение уровня В-2 планируется в работе со студентами-бакалаврами.

Достижение *уровня С* (совершенное владение языком) с его двумя подуровнями: С-1 (профессиональный уровень) и С-2 (совершенный уровень) достигается в работе с магистрами и в результате повышения квалификации, в том числе на занятиях в аспирантуре и в период стажировки:

- ***уровень свободного владения — С1.*** Участник иноязычного общения понимает большие тексты различной тематики, распознает в них скрытый смысл. Говорит спонтанно в темпе носителей языка, не испытывая затруднений в выборе слов и выражений. Может создать точное, хорошо построенное сообщение на разные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи;
- ***уровень свободного владения — С2.*** Участник иноязычного общения понимает практически любое устное или письменное сообщение, может составить связный текст, опираясь на разные источники. Говорит спонтанно, с высоким темпом, соблюдая нормы языка и подчеркивая оттенки значений даже в самых сложных ситуациях общения.

В качестве критериев для перехода от одного уровня владения ИЯ к другому, в рамках деятельностного подхода, обычно используют:

- коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решать средствами изучаемого языка на разных этапах обучения;
- сферы, темы, ситуации общения, в рамках которых такие задачи решаются, т.е. учитывается содержательная сторона общения;
- степень лингвистической и экстралингвистической корректности решения коммуникативной задачи.

Система уровней владения ИЯ непрерывно развивается. Например, в 2018 году Советом Европы добавлен новый уровень владения языком - Pre-A1; значительно конкретизированы дескрипторы уровней А1 и С2. В практической деятельности можно сконцентрировать внимание на определенном уровне владения ИЯ и необходимых видах речевой деятельности в зависимости от конкретных целей. Последние изменения в языковой программе Совета Европы направлены на разработку инструмента, с помощью которого преподаватели языков будут способствовать развитию многоязычной (полилингвальной) личности. Наличие системы уровней облегчает сопоставление систем сертификации в разных странах.

## 5. Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова дает следующие определения наук, связанных с обучением иностранному языку. *Дидактика* – раздел педагогики, изучающий общую теорию образования и обучения. *Методика* – совокупность методов обучения чему-либо, практического выполнения. Наука о методах преподавания.

Термин «*лингводидактика*» был введен в 1969 году академиком РАО Н.М. Шанским и с 1975 года признан в качестве международного. Педагогический энциклопедический словарь (2003) определяет лингводидактику как общую теорию обучения языку, исследующую общие закономерности обучения языкам, специфику содержания, методов, средств обучения определенному языку в зависимости от дидактических целей, задач и характера изучаемого материала.

Приведем определения данных понятий рядом крупных ученых современности. Академик РАО А.М. Новиков считает, что дидактика является общей теорией обучения, рассматривая всю совокупность проблем целей, содержания, форм и методов преподавания и учения, средств обучения. Методика – это «частная дидактика», т.е. теория обучения конкретному курсу, предмету. Академик РАО А.А.Миролюбов подчеркивает, что базовой наукой для методики (а также для дидактики) является педагогика. Её положения служат исходными для решения таких важнейших вопросов построения системы обучения иностранному языку, как цели обучения, ступени обучения, общая направленность содержания и процесса обучения этому предмету.

Что касается связи методики и дидактики, то А.А. Миролюбов считает, что «...на уровне дидактики как науки, специально выделяющей обучение в качестве своего объекта, оно предстает как единство преподавания и учения в деятельности по передаче содержания образования. На уровне методики обучение – это совокупность форм реализации деятельности преподавания и учения на материале конкретного учебного предмета».

Установлено, что лингводидактика аккумулирует все наработки теоретического плана, с тем, чтобы определить теоретические основы, приемлемые к любой дидактической ситуации. Лингводидактика, как направление дидактики, рассматривает закономерности обучения иностранным языкам в любой ситуации человеческой деятельности. Основами организации процесса обучения в большинстве случаев признано

считать научно-обоснованные принципы. При этом языковая личность – центральная категория лингводидактики.

Учитываем также позицию Р.К. Миньяр-Белоручева, который не только признает за лингводидактикой право самостоятельной науки, но и считает приоритетным в современных условиях использование термина «лингводидактика», а не «методика» при разработке теории и практики обучения ИЯ.

Примером возможности расширения отраслей или разделов лингводидактики может служить появление, например, «компьютерной лингводидактики». Ее автор М.А. Бовтенко считает, что основные исследовательские проблемы, которые рассматривает данное направление, охватывают процесс от разработки качественных в образовательном отношении учебных программных продуктов до развития коммуникативных навыков при использовании компьютерных технологий в обучении иностранному языку.

Центральным остается определение, данное И.И. Халеевой, которая считает, что лингводидактика выступает как методологический аспект теории обучения ИЯ. Лингводидактика позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой – языковая личность. Вслед за И.И. Халеевой, Н.Д. Гальскова считает, что лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития.

Лингводидактика – это *междисциплинарное явление*, и в ее современном состоянии она не может обойтись без традиционно наиболее тесно связанных с нею наук – лингвистики и психологии. Только при полном и рациональном использовании данных этих наук возможно построение оптимальной системы обучения ИЯ.

Под *профессиональной лингводидактикой* понимается такая отрасль лингводидактики, которая занята разработкой методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку, исследующей закономерности и принципы взаимодействия обучающего и обучаемого иностранному языку для профессиональных целей. Примерами методик в русле профессиональной лингводидактики являются язык для специальных целей (ЯСЦ) или английский язык для специальных целей (English for specific purposes: ESP) и предметно-языковое интегрированное обучение (content and language integrated learning: CLIL)

**Крупченко А.К., Кузнецов А.Н.** Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПКППРО, 2015. – 232 с.

**Бовтенко М.А.** Компьютерная лингводидактика: Учеб. пособие М.: ФЛИНТА: Наука, 2005. 216 с.



## 6. Сущность грамматических навыков, методы и приемы их формирования

Под грамматическим уровнем языка понимаются синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования. Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения.

История преподавания иностранных языков свидетельствует о том, что отношение к грамматике определяло специфику того или иного метода, принципы и приемы обучения. Роль грамматической теории при этом либо преувеличивалась, как это имело место в переводных методах, либо недооценивалась или вовсе исключалась (в прямых и не прямых методах). В преобладающем сейчас коммуникативном подходе бытует точка зрения, согласно которой грамматическая компетенция формируется сама по себе, независимо от того, будет ли осуществляться специальное обучение грамматике, предпочтение отдается беглости речи, а не точности и правильности высказывания. Другая точка зрения сводится к тому, что при обучении ИЯ следует создавать прочную структурную базу, на основе которой формируются грамматические навыки.

Выбор приемов обучения зависит от характера грамматического явления. При объяснении важно, чтобы учащиеся, опираясь на теорию, поняли коммуникативную значимость и формальные свойства грамматического явления. При изучении простых конструкций теоретические пояснения необязательны, так как с помощью упражнений (с использованием *приемов* дифференциации грамматического явления, субституции, трансформации, перевода и т.д.) можно раскрыть значение грамматической формы и ее использование в речевом общении. Базовый минимум грамматических средств изучается в школе концентрически. Ряд грамматических явлений и конструкций может на младшем и среднем этапах усваиваться как *рецептивные*, а на старшем и профильно ориентированном — как *продуктивные*.

Под грамматическим навыком подразумевается правильное коммуникативно-мотивированное автоматизированное употребление грамматических явлений в устной речи. Грамматические навыки, обеспечивающие правильное формообразование и формоупотребление, можно назвать речевыми *морфологическими* навыками. Те навыки, которые отвечают за верное автоматизированное расположение слов во всех типах

предложений, определяются как *синтаксические* речевые навыки. В грамматическом навыке можно выделить составляющие его более частные действия: 1) выбор структуры, адекватной речевому замыслу говорящего; 2) оформление речевых единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определённым временным параметром; 3) оценка правильности и адекватности этих действий.

Основные методы формирования грамматических навыков - это *дедукция* и *индукция*. Под дедукцией понимается движение познания от общего к частному, т. е. от обобщающего правила или правила-инструкции, касающегося формы, значения и функции соответствующего явления, к наблюдению за контекстом и закреплению в упражнениях.

Преимущества *дедуктивного* пути заключаются в следующем:

- а) он требует значительно меньше времени на объяснение, увеличивая тем самым удельный вес упражнений;
- б) позволяет учителю прогнозировать трудности и предусматривать основные ошибки;
- в) способствует точности планирования урока;
- г) учит работать по справочному материалу

*Индуктивный* путь имеет следующие преимущества:

- а) он является более наглядным, так как изучение грамматического материала проводится в языковом контексте;
- б) индукция способствует развитию мыслительной деятельности, так как она предполагает наличие у учащихся внимания и наблюдательности;
- в) обеспечивает быстрое запоминание, так как в результате наблюдения за контекстом и самостоятельного вывода правила первичное закрепление осуществляется уже на этапе ознакомления.

Индукция и дедукция могут дополнять друг друга. Дедукция предпочтительна в больших группах студентов, имеющих низкий уровень иноязычной компетенции. Индукция уместна тогда, когда форма грамматического явления проста и достаточно прозрачна для наблюдения в контексте (например, степени сравнения прилагательных; модальные глаголы, и др.). Индукция предпочтительна также там, где имеется сходство, дедукция — в тех случаях, когда аналогия отсутствует (например, система времен, функции артикля и др.). Продуктивная грамматика изучается преимущественно индуктивно, в устном ситуативно обусловленном общении. Индукция и дедукция могут взаимодействовать, если студенты имеют хорошую языковую подготовку (например, семантические аспекты объясняются индуктивно, а функциональные, требующие наблюдений, — дедуктивно).

**Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

## 7. Сущность этапов становления и развития зарубежной методики преподавания иностранных языков

**Этап 1.** Первый этап становления зарубежной методики преподавания иностранных языков логично рассмотреть на примере Англии, которая в 1920-30 гг. занимала одно из ведущих мест в области методики преподавания ИЯ. Наиболее заметными методистами были Гарольд Пальмер и Майкл Уэст, которые начинали свою деятельность в английской школе, а затем долгое время работали за рубежом. Оба методиста внесли вклад в развитие лексикографии: они не только принимали участие в создании словарей, но впервые сформулировали принципы отбора лексики.

Заслугой Г. Пальмера было то, что он обосновал *устный метод* и показал, чем он отличается от прямого: прямой метод исключает перевод и письменные формы работы на первом этапе обучения. Устный метод допускает постепенный переход от устной речи к чтению и письму, а перевод рекомендует использовать как наиболее экономное средство семантизации и контроля.

Заслугой М. Уэста было обоснование методики преподавания ИЯ в сложных условиях переполненных классов и слабо подготовленных студентов (например, в Индии, которая была английской колонией). Уэст считал обучение чтению важнейшим навыком обучающихся и посвятил свои основные труды разработке *методики обучения чтению*. Центральной проблемой при обучении чтению Уэст считал накопление словарного запаса и придавал большое значение подбору текстов.

**Этап 2.** В 1940-е - 1960 -е гг. годы стал превалировать *аудиолингвальный метод* обучения ИЯ, основным теоретиком которого был Л.Блумфильд, а позднее Ч.Фриз, Р.Ладо, Н.Брукс, Д.Бодуэн. Наблюдался возврат к натуральной методике, когда учили с голоса, и все обучение сводилось к подражанию и заучиванию наизусть. Обучение по аудиолингвальной методике носило исключительно прагматический характер, практическое овладение ИЯ ограничивалось устной речью – говорением и пониманием на слух, обучение чтению считалось необязательным. Чтению всегда должно было предшествовать устное изучение материала.

*Аудиовизуальный метод* был разработан во Франции в 1950-е годы и был направлен на интенсивное обучение взрослых разговорной речи. На формирование метода оказали влияние бихевиористская психология и европейская гештальтпсихология. Важнейшая роль отводилась опоре на зрительную наглядность (Миаларе Ж., Гено Ж., Ферензи В. и др.).

В 1950-1960-е годы преобладали аудилингвальный и аудиовизуальный методы обучения ИЯ, но было признано, что они не давали ощутимых результатов. Критике, в первую очередь, подвергался аудилингвальный метод, делавший упор на овладение грамматическими структурами. Методисты пришли к выводу, что нужно формировать умение студентов употреблять языковые средства адекватно ситуации общения.

Л.Д.Ньюмарк образно назвал изучающего ИЯ *структурно компетентным*, т.е. умеющим порождать правильные фразы, но неспособным решить простую коммуникативную задачу. Например, если человеку нужно попросить прикурить у прохожего, то он задает вопросы: *Have you fire?* или *Do you have illumination?* или *Are you a match owner?* Такие грамматически правильные вопросы выглядят нелепо и забавно.

**Этап 3.** В 1971 году Совет Европы поручил группе специалистов разработать новый коммуникативный метод обучения ИЯ, и английскому специалисту Д.А.Вилкинсу было поручено обоснование принципов и содержания обучения. В 1972 году было принято решение Конгресса лингвистов и экономистов Европы (Штутгарт) о необходимости создания метода преподавания для решения важной социальной задачи – достижения многоязычия (владения двумя титульными европейскими языками, не считая родного) в условиях единого экономического европейского рынка.

Сущность **коммуникативного метода** заключается в следующем:

1. В процессе коммуникации взаимодействуют лингвистическая и социальная стороны.
2. Язык используется с учетом ситуации общения и ее влияния на вербальную стратегию говорящего, т.е. с учетом прагматического эффекта, что исключает возможность существования изолированных предложений, созданных вне коммуникативного контекста.
3. Единицами коммуникации являются действия (функции): утверждения, просьбы, вопросы, извинения, выражения благодарности и т.д.
4. Порождению речевого акта предшествует формирование речевого намерения (интенции), в котором учитываются предварительные знания о партнере по общению, цель, предмет, место и время высказывания.
5. При исследовании языка следует идти от функций и условий общения к системообразующим признакам, а не наоборот.

Коммуникативный метод является сейчас наиболее распространенным.

Примером интенсивного обучения ИЯ является суггестопедический метод болгарского психолога Г.Лозанова (1970), в котором применяются методы внушения для использования резервов памяти обучающихся.

**Гез Н.И.** История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений /Н.И.Гез, Г.М.Фролова. – М., Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

## **8. Цели обучения иностранным языкам. Иностранный язык как средство межкультурного общения**

Цель обучения языку – это заранее планируемый результат деятельности по овладению языком, достигаемый с помощью различных приемов, методов и средств обучения. Цели обучения определяются потребностями общества и сформулированы в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2013), ориентирующем среднюю и высшую школы на подготовку обучаемого к интеграции в мировую культуру. Цели обучения относятся к числу базисных категорий методики обучения ИЯ.

В современной методике ведущей целью обучения иностранным языкам принято считать стратегическую цель, которая рассматривается как формирование в процессе обучения языку вторичной языковой личности (термин Ю.Н.Караулова), т.е. достижение такого уровня владения языком, который присущ носителю языка (языковой личности). Помимо стратегической, в методике выделяют следующие цели обучения: *практическую, общеобразовательную, воспитательную, развивающую.*

**Реализация практической цели** предполагает овладение учащимися языком как средством общения, овладение комплексом компетенций, составляющих межкультурную коммуникативную компетенцию, а также формирование ряда общеучебных умений (умение работать с книгой, делать учебные записи, пользоваться современными технологиями обучения). Таким образом, практическая цель в современной методике понимается шире, нежели только способность к коммуникации.

**Общеобразовательная цель** обучения ИЯ предполагает использование ИЯ для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, знаний о стране изучаемого языка и об окружающем мире в целом. Предусматривается приобретение учащимися страноведческих и лингвострановедческих знаний и сравнение родной и иноязычной лингвокультур.

**Воспитательная цель** обучения реализуется через отношение обучающегося к языку и культуре его носителей и предполагает решение задач, обеспечивающих формирование уважительного и доброжелательного отношения к народу, язык которого стал предметом изучения; формирование толерантности, активной жизненной позиции.

**Реализация развивающей цели** проявляется в деятельности преподавателя, направленной на развитие языковых способностей учащихся, Это решение задач, способствующих формированию механизма языковой

догадки и умения переноса сформированных знаний и навыков в новую ситуацию на основе проблемно-поисковой деятельности.

Иностранный язык является *средством межкультурного общения*. Определение межкультурной коммуникации очевидно из самого термина: это общение людей, представляющих разные культуры. В книге Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура», этой Библии лингвострановедения, дается следующее определение: межкультурная коммуникация - это адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур коммуникантов могут затруднить процесс межкультурного общения.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

а) традиции или устойчивые элементы культуры, а также обычаи и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также культурные коды (символы, жесты и т.п.), используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

В обучении ИЯ как средству межкультурного общения необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления. Повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора при сопоставлении ИЯ с родными и чужой культуры со своей родной, культурой, *при чтении и обсуждении культурно-специфических текстовых и видеоматериалов*.

## 9. Формы, методы и технологии контроля в языковом образовании

Контроль - это совместная деятельность преподавателя и учащихся по определению достигнутого учащимися уровня владения языком.

Объектами контроля являются:

- фонетические, лексические, грамматические навыки (языковая компетенция);
- знания о стране изучаемого языка и образе жизни носителей языка (социокультурная компетенция);
- речевые умения, обеспечивающие возможность успешно пользоваться иностранным языком как средством общения (межкультурная коммуникативная компетенция).

Ведущим объектом контроля являются речевые умения. На занятиях по языку принято выделять следующие функции контроля:

- диагностическую — определяет уровень владения языком в соответствии с программными требованиями;
- обучающую — способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала;
- управляющую — обеспечивает управление процессом овладения языком благодаря использованию специальных учебных материалов;
- корректирующую — проявляется во внесении преподавателем изменений в процесс обучения языку исходя из контроля данных;
- стимулирующую — создает положительные мотивы учения;
- оценочную — позволяет вынести суждение о результатах деятельности как обучаемого, так и обучающего, эффективности самого процесса обучения.

Различают предварительный, текущий, промежуточный, итоговый **виды** контроля. **По формам** различают фронтальный, индивидуальный, групповой, парный опросы; письменный и устный опросы, письменные контрольные работы, тестирование в открытой (например, дополнить основной текст) или закрытой форме (выбор из нескольких вариантов). Выбор формы контроля зависит от конкретных условий и цели занятий.

Индивидуальный контроль является наиболее объективным, тогда как фронтальный контроль является наиболее поверхностным. Для повышения эффективности фронтального контроля его нужно проводить в высоком темпе и не допускать переключения на индивидуальный контроль. Фронтальный контроль может успешно проводиться в форме игры.

Дифференцированный характер контроля предполагает, что форма контроля соответствует тому аспекту языка (фонетика, лексика, грамматика) или виду речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), который проверяется.

Так, оценка уровня владения устной речью проверяется дифференцированно для диалогической и монологической речи, а источником контроля является сама устная речь. Для диалогической речи объектами контроля являются умение понять собеседника и определить его коммуникативное намерение, а также адекватно реагировать на реплику собеседника, умение инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу, желание и т.д.). Для монологической речи объектом контроля является умение построить связный текст разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение, описание, рассуждение). Для чтения важно контролировать владение разными видами чтения.

Тестовые задания предполагают измерение с использованием специальной шкалы, поэтому оценка за тест более объективна, чем оценка преподавателя, которая может быть субъективной. В практике обучения ИЯ получили распространение *нормативно-ориентированные* и *критериально-ориентированные* тесты. Первый из них предназначен для сравнения достижений отдельных испытуемых, результаты проставляются в баллах, и эти тесты используются для распределения студентов по группам. Второй вид тестов предназначен для оценки степени владения испытуемым пройденным материалом и используется для профессиональной аттестации кадров по уровню владения ИЯ.

Рекомендуется использовать тестовые задания по ИЯ следующих видов: перекрестный выбор, альтернативный выбор, множественный выбор, завершение предложения, подстановка, внутриязыковое перефразирование, межъязыковое перефразирование (перевод текста и отдельных его структур), а также восстановление пропущенных в тексте слов.

**Методы контроля** – это способы, при помощи которых можно оценить результативность обучения ИЯ. Основными методами контроля считают наблюдение, зачеты, экзамены. Сформированность коммуникативной компетенции – это основной объект контроля при проведении зачета или экзамена по ИЯ в вузе. Средства контроля (примерные варианты лексико-грамматических тестов) и критерии оценивания представлены в фондах оценочных средств в рабочей программе дисциплины *ИЯ*.

**Технологиями контроля** можно считать известные международные системы тестирования по английскому языку: IELTS, TOEFL, CAE и др. Все эти экзамены состоят из нескольких этапов контроля всех видов речевой деятельности: говорение (монологическая речь) и коммуникация с собеседником, аудирование большого количества фрагментов и заполнение бланков множественного выбора ответов, написание эссе и выполнение заданий по чтению на понимание сложного текстового материала.



## 10. Современное языковое образование как результат овладения неродным языком и иноязычной культурой

В современной отечественной методической науке всё более употребляется термин «языковое образование». Он имеет многоаспектный характер и предполагает рассмотрение образования в области ИЯ как ценность, процесс, результат и систему.

Что касается образования как результата, то его смысл заключается в факте присвоения и личностью, и государством, и обществом всех тех ценностей, которые «рождаются» в процессе образовательной деятельности (Гершунский Б. С.). Таким образом, результат языкового образования определяется на трех уровнях: 1) индивидуально-личностном, 2) общественно-государственном, 3) общецивилизационном.

На *индивидуально-личностном* уровне речь идет прежде всего о тех знаниях, умениях и навыках, которые приобретает каждый учащийся в образовательном процессе. В этом смысле результат, как правило, оценивается непосредственно со точки зрения количественных и качественных характеристик владения языком как средством общения. Владеть неродным языком — значит *быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке*, при этом основным критерием владения языком является *взаимопонимание* с партнерами по общению, а не языковая корректность.

Владение неродным языком — многомерное понятие. Оно включает в себя, *во-первых*, знания человеком «объективных» параметров коммуникации и владение этими параметрами. Речь идет о предметных знаниях, обусловленных ситуациями общения и реализуемых с помощью языковых средств. Сюда же относятся знания социальных взаимосвязей и условий их реализации. *Во-вторых*, основу владения языком составляют готовность и умение человека анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватное им решение относительно речевого поведения и осуществлять контроль поступков своих партнеров по общению. *В-третьих*, существенными для владения неродным языком являются умение дать субъективную оценку своему собственному коммуникативному потенциалу и добиваться результативности общения. *В-четвертых*, владение языком предполагает умения человека понимать при декодировании высказываний других лиц паралингвистические и экстралингвистические элементы речевого общения.

Все составляющие понятия «владение неродным языком» можно свести к сформированности общей и коммуникативной компетенций. Общая компетенция обуславливает познавательную активность человека, его

способность осуществлять общение с чужой лингвоэтнокультурой и познавать ее. Данный вид компетенции составляют:

- 1) декларативные знания: знания о мире; знания из различных областей;
- 2) индивидуально-психологические особенности человека, позволяющие ему осуществлять речевую деятельность;
- 3) умения и навыки, обеспечивающие учащемуся эффективное овладение неродными для него языком и культурой (умение учиться: работать со словарем, справочной литературой, использовать цифровые средства).

**Коммуникативная компетенция (КК)** есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка. В обобщенном виде коммуникативную компетенцию составляют:

- знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми средствами общения — *лингвистический компонент КК*;
- знания, умения и навыки, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, — *прагматический компонент КК*;
- знания, умения и навыки, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума, — *социолингвистический компонент КК*.

На **общественно-государственном** уровне результат языкового образования выражается в той значимости, которую приобретает знание современных неродных языков гражданами общества с точки зрения экономического, научно-технического, культурного, интеллектуального и демографического развития общества. Любой гражданин с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции становится более рентабельным членом общества, который может быть для него максимально полезным.

Что касается языкового образования как результата на **общецивилизационном уровне**, то владение учащимся неродным языком и понимание ментальных традиций и ценностей его носителей позволяют ему адекватно осуществлять социальное взаимодействие с представителями иных лингвокультур, развивать многоаспектное партнерство как в общероссийском, так и в общеевропейском масштабе и в мировом сообществе.

**Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

## 11. Анализ примерной программы обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Примерная программа "Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов под редакцией С.Г.Терминасовой (2009) призвана обеспечить единство образовательного пространства на территории Российской Федерации в рамках первой ступени высшего профессионального образования (уровень бакалавриата). На основе предлагаемой Программы кафедры иностранных языков вузов разрабатывают рабочие программы дисциплин (РПД), учебно-методические комплексы (УМК) и учебные пособия, учитывающие профессиональные, региональные и другие особенности языковой подготовки специалистов в учебном заведении.

Общая трудоемкость изучения дисциплины ИЯ составляет 340 час. (170 час. аудиторных занятий и 170 час. самостоятельной работы).

В основе Программы лежат следующие положения, зафиксированные в современных документах по модернизации высшего образования:

- Владение ИЯ является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе.
- Курс ИЯ является многоуровневым и разрабатывается в контексте непрерывного образования.
- Изучение ИЯ строится на междисциплинарной интегративной основе.
- Обучение ИЯ направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов.

Данная Программа строится с учетом следующих принципов:

**Принцип коммуникативной направленности** предполагает преобладание проблемно-речевых и творческих упражнений и заданий над чисто лингвистическими, репродуктивно-тренировочными.

**Принцип культурной и педагогической целесообразности** основывается на тщательном отборе тематики курса, языкового, речевого и страноведческого материала.

**Принцип интегративности** предполагает интеграцию знаний из различных предметных дисциплин.

**Принцип нелинейности** предполагает не последовательное, а одновременное использование различных источников информации.

**Принцип автономии** студентов реализуется открытостью информации для студентов о структуре курса, требованиях к выполнению заданий.

Данная Программа обеспечивает возможность реализации обучения ИЯ в двух вариантах (в зависимости от исходного уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов):

1. Основной уровень – в диапазоне уровней: А1 – А 2+;
2. Повышенный уровень – в диапазоне уровней: А2+ - В1+

(по Общеввропейской шкале уровней владения иностранными языками)

На основном уровне предполагается усвоение лексики в рамках обозначенной проблематики общения в объеме 1200 лексических единиц.

Курс по ИЯ состоит из 4 обязательных разделов, каждый из которых соответствует определенной сфере общения (бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная и профессиональная сферы). Данные разделы различаются по трудоемкости и объему изучаемого материала. На освоение названных разделов рекомендуется выделять следующее количество часов:

Раздел 1 (бытовая сфера общения) – 50 час.

Раздел 2 (учебно-познавательная сфера общения) – 120 час.

Раздел 3 (социально-культурная сфера общения) – 120 час.

Раздел 4 (профессиональная сфера общения) – 50 час.

Соотношение трудоемкости разделов является рекомендуемым, а не обязательным, и может варьироваться с учетом специфики вуза.

Достоинством программы является четкая формулировка положений по модернизации высшего образования с учетом требований компетентностного подхода в новых ФГОС-3, принципов построения программы, проблематики общения для студентов основного и повышенного уровней языковой компетенции и рекомендуемое соотношение трудоемкости разделов программы. Требования по использованию грамматических конструкций для студентов повышенного уровня сформулированы в терминах общепринятого в Европе коммуникативного подхода, то есть с учетом коммуникативных функций (запрос, выяснение отношений, согласие, возражение, утверждение; выражение намерений, мнения; привлечение внимания, перечисление и т.д.).

Недостатком программы является нечеткое представление перечня компетенций и их формулировок: в первом перечислении компетенций (см. выше) не учтены появившиеся во втором перечислении *языковая, речевая, социокультурная, учебно-познавательная* и *компенсаторная* компетенции, как составляющие коммуникативной компетенции. Все указанные составляющие логичнее было бы назвать субкомпетенциями, чтобы избежать приведения двух разных списков компетенций.

Вторым недочетом программы является полное игнорирование авторами перевода как рецептивно-продуктивного вида речевой деятельности и как эффективного средства контроля усвоения ИЯ. Авторы программы не учли большое значение перевода для российских преподавателей ИЯ.

"Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. Под ред. С.Г.Тер-Минасовой. М., МГУ., 2009. 23 с.

## 12. Характеристика проблемного обучения иностранному языку

Понятие «проблемное обучение» относится ко всем дисциплинам учебного процесса. Проблемное обучение (ПО) активизирует творческие способности обучающихся, которые становятся более мотивированными. Целостная теория проблемного обучения была создана академиком М.И.Махмутовым, который разработал системную концепцию ПО. Созданная им методологическая база ПО явилась основой для разработки частных методик и технологий на принципе проблемности.

Обучение ИЯ, направленное на становление у учащихся способности к межкультурному общению, должно строиться как творческий процесс, а не процесс механической выработки речевых навыков. В зависимости от возраста, учебного материала и других факторов обучение организуется как игра, написание или инсценировка пьесы, разработка проекта, решение проблемной задачи, дискуссия и др. В любом случае деятельность, в которую вовлекаются учащиеся на уроке, носит неформальный, мотивированный характер, предоставляя каждому обучающемуся большие возможности для индивидуального самовыражения. Успешность обучения говорению зависит, в частности, от ситуативной обусловленности и проблемности упражнений.

Как отмечает психолог И.А.Зимняя, проблемное обучение - это тип обучения, основным принципом которого является проблемность. **Проблемность** трактуется как «главное условие развития творческого мышления, творческих межличностных отношений, в процессе совместной творческой деятельности». Для создания проблемности используются проблемные ситуации, проблемные задания, а **механизмом проблематизации** является вскрытие проблемы в учебном материале.

Большое значение для обучения устному общению на старших этапах имеют систематически преднамеренно создаваемые **проблемные ситуации**, поскольку проблемность содержания является, по мнению А. А. Вербицкого, характерной чертой современной высшей и средней школы, в которых намечился переход от преимущественно информационных форм к активным формам с включением элементов проблемного и научного поиска.

При организации учебного процесса следует стремиться к тому, чтобы упражнения и ситуации содержали как можно больше проблемных вопросов, позволяющих учащимся высказывать противоположные точки зрения, спорить и убеждать. Активное участие в решении проблем повышает интерес к занятию языком, а удовлетворение от самостоятельно найденного решения является сильным мотивирующим фактором, развивающим умственную деятельность обучающихся.

При проведении занятий по ИЯ на старших курсах рекомендуется использовать для дискуссий профессионально-ориентированные *междисциплинарные проблемы*, связанные с профильной подготовкой студентов. Решение определенной междисциплинарной проблемы может быть представлено в процессе семестровой проектной работы студентов в группах из 3-4 человек.

Проблемность может быть разной, и это накладывает отпечаток на выбор проблемных заданий. Например, в качестве средства обучения в формате социокультурного подхода (Сафонова, 1991, 1996; П.В.Сысоев, 1991), выступает система *проблемных культуроведческих заданий*, направленных на использование ИЯ и социокультурной компетенции в ситуациях межкультурного общения.

Для проблематизации обучения ИЯ можно также использовать игры, а также составление диалогов по определенному учебному алгоритму.

Средством ПО иностранному языку могут стать, в частности, *ролевые игры*, поскольку для них характерны:

- а) наличие проблемы, лежащей в основе игры;
- б) наличие определенных персонажей / ролей, имеющих разное отношение к обсуждаемой проблеме;
- в) наличие проблемной ситуации, которая содержит в себе условия когнитивного конфликта.

Для повышения степени интерактивности студентов при составлении диалогов на ИЯ необходимо дать им проблемное задание, которое нужно структурировать с применением определенного алгоритма решения проблемы исходя из нескольких вариантов ее решения. Алгоритм составления диалога с целью обмена оценочной информацией можно условно разделить на 4 части: 1) приведение обобщенной констатации проблемы и сравнение трактовок проблемы собеседниками; 2) аргументация собственного мнения и сравнение его с мнением собеседника; 3) выражение несогласия / нежелания решать проблему, объяснение причины несогласия; 4) предоставление варианта решения проблемы (компромисс).

*Алгоритмизация диалогической речи* студентов на ИЯ на основе проблемы способствует интенсификации их общения и формированию коммуникативной компетенции.

**Колесник Л.И.** Проблематизация учебного текста и заданий к нему: дис. ...к.п.н. – М.: 2004.

**Осипова Н.Н.** Проблемные методы обучения и методы проблемного обучения иностранным языкам. Известия Самарского научного центра РАН, т. 13, №2(5), 2011. С. 1120-1122.

**Зимняя И.А.** Лингвopsихология речевой деятельности. – М.; Воронеж: 2001.

**Одинокая М. А.** Технология интерактивного обучения как средство организации самостоятельной работы студентов (на базе дисциплины иностранный язык). Дис....канд.пед.н. СПб., 2014. 247 с.

### 13. Характеристика основных этапов становления и развития отечественной методики преподавания иностранных языков

В развитии отечественной методики преподавания иностранных языков выделяются два этапа: дореволюционный и послереволюционный.

1. *Дореволюционный период*: от Крещения Руси в X веке до октябрьской революции 1917 г.

Первый этап (X-XVII вв.): от Крещения Руси до эпохи Петра Первого. Основной сферой применения ИЯ были религия и перевод священных книг. Центрами по изучению ИЯ были монастыри, где преподавали греческий язык, на основе которого в IX веке была создана первая славянская азбука-кириллица (Кирилл и Мефодий).

Второй этап (XVIII в. - 1917 гг.): от реформ Петра Первого до октябрьской революции. Указ Петра I положил начало светскому образованию. В артиллерийской и медицинской школах в первой половине XVIII в. изучались голландский и немецкий языки, а с 1730 гг. – французский. Латынь рассматривалась в качестве основы для изучения новых языков. В XVIII-XIX вв. знание ИЯ, особенно, французского, считалось необходимым, уровень иноязычной языковой культуры был очень высок. Использовались принципы сознательности, сопоставления родного и ИЯ путем перевода (грамматико-переводной метод). В дворянские семьи приглашались носители языка, которые воспитывали ребенка с рождения (метод гувернантки).

#### 2. *Послереволюционный период*

(1) **1917-1939** гг. Научное обоснование преподавания ИЯ в работах Л.В.Щербы «Об общеобразовательном значении ИЯ» (1926) и К.А.Ганшиной «Методика преподавания ИЯ» (1930). Обоснована возможность прямого метода обучения, в противовес грамматико-переводному методу (ГПМ), с устной проработкой текста на ИЯ. Но в конце 1930-х гг. прямой метод уступает позиции ГПМ.

(2) **1940-1959** гг. Научное обоснование преподавания ИЯ в работе Л.В.Щербы «Преподавание ИЯ в средней школе: общие вопросы методики» (1947). Лингвистическая основа его методики - теория о трех аспектах языковых явлений: а) речевая деятельность, то есть процессы говорения и понимания б) речевой материал используемый в процессе общения (*нерасчлененный* языковой материал) в) языковой материал выделяемый из речевого в виде набора грамматических форм (*расчлененный* языковой материал). Ему также принадлежит идея о рецептивном и продуктивном владении ИЯ. Отрицательная сторона его

методики – отказ от обучении устной речи и замена такого обучения «конструированием вопросов и ответов» (программа 1954 г.)

- (3) **1960-1969 гг.** рецептивные цели обучения ИЯ пришли в противоречие с потребностями общества в практическом владении ИЯ. Публикации этих лет Б.В.Беляева, Н.И.Жинкина, А.Н.Леонтьева ориентировали преподавателей на *практическое обучение ИЯ*. Широкое распространение получила психологическая теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Устная речь приобретала приоритетное значение, последовательность обучения устанавливалась *от устной речи к чтению и письму*. Уделялось также внимание аудиолингвальному, аудиовизуальному и программированному методам обучения ИЯ.
- (4) **1970-1979 гг.** Методическая концепция в 1970-е годы формировалась под влиянием психологической теории деятельности и психолингвистики, возникшей на стыке психологии и языкознания. Психологическое обоснование методической концепции 1970-х гг. было дано И.А.Зимней и др. Речевая деятельность провозглашалась главным объектом в обучении ИЯ. Методический аспект обучения ИЯ был реализован в обосновании системы упражнений речевой направленности (Б.А.Лapidус, 1970, М.С.Ильин, 1975, И.Л.Бим, 1977).
- (5) **1980-1989 гг.** Преподавание ИЯ в 1980-е гг. было сосредоточено на реализации основных направлений реформы среднего (1984) и высшего (1987) образования. Подчеркивалась практическая направленность обучения, важность использования технических средств, роль аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Было дано обоснование коммуникативного метода обучения ИЯ как основного (Е.И.Пассов, И.Л.Бим, Скалкин и др.). Закономерен был интерес к интенсивным методам обучения на основе суггестопедического метода Г.Лозанова, который был развит в учебных курсах Г.А.Китайгородской.
- (6) **1990-1999 гг.** Организация обучения ИЯ в общении на основе совместной игровой, продуктивной познавательной деятельности. Разрабатывается использование лингвострановедения и лингвокультурологии в изучении ИЯ. Наблюдается интерес к интенсивным методам обучения (методика Шехтера, экспресс-метод И.Давыдова, Интелл-метод (25 кадр), разработанный в АН СССР (1987).

Перспективы развития методики связаны с цифровыми технологиями.



#### 14. Характеристика психологических основ обучения иностранным языкам

Овладение ИЯ на уровне использования речевого и лингвистического опыта составляет не только методическую, но и психологическую проблему, которую исследовали психологи Б.В.Беляев, Б.А.Бенедиктов, Г.Е.Ведель, В.А.Артемов, А.А.Залевская, А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя и др. Рассмотрим некоторые аспекты в проблемном поле психологических исследований.

Изучая процесс обучения неродному языку на основе русского как иностранного (РКИ), А.А.Леонтьев считает его обучением речевой деятельности и подчеркивает наличие двух значимых элементов освоения лингвистического опыта – когнитивного и личностного аспектов овладения ИЯ. Подчеркивается роль культурологической составляющей, важность приобретения знаний о стране изучаемого ИЯ. Это и составляет главную задачу овладения ИЯ в когнитивном аспекте. Личностный аспект не менее значим чем когнитивный, так как овладение ИЯ ориентировано не только на деятельность и общение, но и на личность обучающегося. Сюда входит мотивация, личностная и групповая идентичность, понимание иноязычного общения как способа актуализации собственной личности, особого пути самоутверждения.

В трудах И.А.Зимней исследуется лингвопсихология речевой деятельности, то есть процесс говорения на ИЯ, который, являясь по сути беспредметным, совмещает в себе, при обучении лингвистов, цель и средство обучения. Важное значение имеет различие внешней и внутренней речи, Первый вид речи характеризуется полным языковым оформлением, второй – фрагментарностью и свернутостью. Внутренняя речь выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности или как фаза осуществления плана.

Иными словами, *внутренняя речь* выступает как предварительно свернутое проговаривание. Положения о внешней и внутренней речи позволяют сделать следующие *важные выводы для методики обучения ИЯ*: поскольку процессы чтения, аудирования, письма, говорения связаны с функционированием внутренней речи, отличающейся проговариванием с разной мерой свернутости, то при обучении любому виду речевой деятельности необходимо формировать слухомоторные образы языкового материала, без чего невозможно проговаривание, а это, в свою очередь, означает обязательность выполнения обучающимися устных упражнений.

Важнейшими *психологическими принципами* обучения ИЯ являются принципы мотивации, поэтапности формирования речевых умений и

навыков, учета индивидуальных психологических особенностей личности обучающихся, учета адаптационных процессов (А.Н.Щукин).

Существует **внешняя и внутренняя мотивация**. Внешняя мотивация имеет место, когда мы выполняем какое-либо действие, чтобы получить вознаграждение, при этом сам процесс не всегда сопровождается положительными эмоциями и не всегда бывает приятным. Например, учащиеся могут потратить много времени и усилий на изучение какой-либо неинтересной, по их мнению, школьной дисциплины только для того, чтобы получить хорошую оценку. Внутренняя мотивация имеет место, когда действие выполняется ради самого себя, а не для получения какого-либо вознаграждения. Например, ученики могут активно и с удовольствием работать на уроке только потому, что им интересен сам процесс обучения, а не для того, чтобы им поставили хорошую оценку или похвалили.

При обучении ИЯ преподавателю нужно стремиться к **формированию внутренней мотивации** студентов, основным средством формирования которой является лингвострановедческая информация о стране изучаемого ИЯ, использование визуальной и языковой наглядности (например, видеоролики), повышающей интерес к ИЯ.

Важную роль в овладении ИЯ играют изучаемые психологами **процессы памяти**, которая бывает кратковременной и долговременной. Эффективность запоминания также зависит от привлечения доминирующего канала восприятия информации. Однако у любого типа учащегося (существуют *визуалы*, *аудиалы* и *кинестетики*) будет больше шансов усвоить материал, если объяснение будет сопровождаться привлечением разных каналов. Например, при объяснении нового лексического материала можно использовать **разные виды наглядности**: визуальную, слуховую, демонстративную, двигательную и др.

При обучении ИЯ особое значение имеет **непроизвольное запоминание**. Психологические исследования показывают, что непроизвольно запоминается лучше тот материал, который связан с совершаемой над ним умственной деятельностью; если выполнение действий логически осмысливается; если запоминание опирается на различные виды ощущений; если возбуждает интерес. При **произвольном запоминании** намеренно используются специальные средства для лучшего сохранения материала в памяти (например, создание вспомогательных искусственных ассоциаций, использование ритма или рифмы и т.д.).

**Тылец В.Г.** Обучение иностранному языку в проблемном поле психологических исследований. Вестник Ставропольского университета, 35/2003, с.145-153.

## **15. Контроль лексических навыков в системе отечественных и международных экзаменов**

К речевым навыкам, входящим в качестве элементов в состав речевых умений, относятся навыки употребления лексики (лексический навык), грамматики (грамматический навык), навыки техники письма (орфографический навык), а также произносительные навыки.

Среди общих лексических навыков особое значение имеют:

- а) навыки использования двуязычных словарей,
- б) навыки различения компонентного состава лексической единицы
- в) навыки распознавания и корректного социокультурного употребления в собственной речи страноведчески маркированных лексических единиц;
- г) навыки двустороннего перевода лексических единиц;
- д) лингвострановедческого комментирования социокультурного содержания языковых реалий в иностранном языке

Формирование лексических умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка.

Лексические навыки делятся также на продуктивные и рецептивные:

### **а) продуктивные лексические навыки (говорение, письмо):**

- правильно выбирать слова и словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением;
- правильно сочетать слова в синтагмах и предложениях;
- владеть лексико-смысловым и лексико-тематическими ассоциациями;
- сочетать новые слова с ранее усвоенными;
- выбирать строевые слова и сочетать их со знаменательными;
- выбирать нужное слово из синонимических и антонимических оппозиций;
- выполнять эквивалентные замены;
- владеть механизмом распространения и сокращения предложений;
- приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего.

### **б) рецептивные лексические навыки (аудирование, чтение):**

- соотносить звуковой/зрительный образ слова с семантикой;
- узнавать и понимать изученные лексические единицы в речевом потоке /графическом тексте;
- раскрывать значение слов с помощью контекста;
- дифференцировать сходные по звучанию и написанию слова.

При формировании лексических навыков нужно учитывать характерные особенности английского языка: многозначность (set – набор, серия, группа и т.д.) и омонимию (can : мочь; консервная банка; well : хорошо; колодец). Трудности представляют также такие явления, когда имя существительное

семантически близких слов представлено словом английского происхождения, а прилагательное — заимствованием из латинского или французского языка (*сердце* — *heart*, *сердечный* — *cordial*; *человек* — *man*, *человеческий* — *human* и т.д. Такой продуктивный способ словообразования как конверсия, когда одно и то же слово может относиться к разным частям речи, также может вызывать трудности при переводе (*flower* - цветок; *to flower* – расцветать и т.п.)

**Контроль лексических навыков** осуществляется на всех отечественных и международных экзаменах (например, FCE, CAE, IELTS, TOEFL и др.). Рецептивные лексические навыки проверяются в заданиях по чтению и аудированию, а продуктивные навыки - в заданиях на говорение и письмо. В каждый экзамен входят также задания на практическое знание английского языка, то есть лексико-грамматических моделей.

Например, в содержание ЕГЭ входят лексико-грамматические задания, к которых осуществляется проверка постановки аффиксов как элементов словообразования. Например, учащимся необходимо образовать новое слово с учетом контекста с использованием таких аффиксов как *-un, in, re, dis, -ing, -ness, -ment, -tion* и т.д., при этом особую сложность вызывает использование отрицательных префиксов. Кроме этого, проверяется многозначность лексических единиц, знание синонимов и антонимов, а также даются задания на лексическую сочетаемость (типа *make a mistake* или *do a mistake*). Примерная формулировка задания может быть следующей: *преобразуйте выделенные слова так, чтобы они грамматически и лексически соответствовали содержанию текста.*

Приведем, для сравнения, задания для контроля лексических навыков в содержании международного экзамена *Первый сертификат (First Certificate: FCE)*. В первом задании на проверку лексической сочетаемости слов дается текст с пропущенными словами, и обучающимся необходимо вставить нужное слово исходя из множественного выбора в количестве 4 вариантов. Во втором задании требуется вставить слово для заполнения пробела в тексте, то есть сам тестируемый определяет нужное слово исходя из контекста. В третьем задании на словообразование необходимо образовать новое слово с учетом контекста с использованием соответствующих аффиксов. В четвертом, самом сложном задании необходимо заполнить пропуски в предложении группой от 2 до 5 слов, так, чтобы предложение по смыслу было аналогичным первому. По сравнению с ЕГЭ, контроль лексических навыков в FCE является более сложным и многогранным: на него выделено 30 пунктов (в ЕГЭ - 19).

**Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

## **16. Языковое образование как система: структура, функции и основные компоненты**

Система языкового образования является сложноорганизованным объектом исследования, который по своей структуре представляет несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных относительно автономных подсистем единой языковой макросистемы. Можно рассмотреть систему языкового образования как *совокупность следующих основных компонентов*:

- а) социальных институтов, которые занимаются теми или иными проблемами преподавания и изучения современных неродных языков;
- б) образовательных процессов по неродным, в том числе иностранным, языкам, протекающих на различных этапах обучения в разных видах общеобразовательных учреждений и др.

*Система языкового образования как совокупность социальных институтов*, деятельность которых направлена на приобщение учащихся общеобразовательных учреждений к современным неродным языкам - это сложная иерархически организованная система с разнородными элементами и иерархической системой управления. В основе взаимодействия данных элементов лежат сложные и многофакторные механизмы управления, а именно информационный, экономический, социальный, административный и правовой.

Процесс преподавания и изучения неродных языков институционально организован в различных видах и типах общеобразовательных учреждений и на разных образовательных уровнях. *Совокупность социальных институтов*, занимающихся различными аспектами языкового образования включает органы управления федерального, регионального и местного значения, средние школы, школы с углубленным изучением языков, гимназии, лицеи, университеты.

Следует заметить, что в настоящее время коренным образом изменилось представление о системе как совокупности социальных институтов, занимающихся проблемами обучения современным неродным языкам в школьных условиях. Данная система как составляющая общей образовательной системы все более явно превращается из жестко централизованной и монолитно устойчивой системы в открытую для оперативных изменений, дифференцированную сферу образовательных услуг. Это значит, что система управленческих и образовательных социальных институтов не ограничивает свободу выбора личности, учащийся выбирает индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со

своими интересами и способностями, определяющими его образовательные потребности (Гершунский Б.С.).

На современном этапе развития школы необходимо также говорить о **совокупности образовательных процессов** как компоненте общей системы языкового образования. Центральным элементом рассматриваемой системы является методическая наука, точнее, вся ее объектно-предметная область, формулирующая основные исходные теоретические понятия (цели, содержание, принципы, методы и средства обучения, воспитания и образования и др.). Эта наука, пребывая в постоянном развитии, черпая новые импульсы как в смежных с нею научных областях, так и в собственных внутренних резервах самосовершенствования, позволяет выработать общеконцептуальные подходы в области языкового образования, т.е. «выстроить» определенную исторически обусловленную методическую (концептуальную) систему (модель).

Методическая модель (концепция) реализуется в том или ином **«знаковом продукте»**. Речь идет о тех «знаковых продуктах» (образовательном стандарте, программе, учебнике и др.), совокупность которых является в определенном смысле нормативно-правовой и обучающей базой общей системы школьного языкового образования.

Что касается **функций** системы языкового образования, то нужно отметить его человекообразующую функцию, которая реализуется благодаря факторам гуманизации и гуманитаризации, обеспечивающим в образовательной сфере максимально благоприятные условия для раскрытия и развития способностей каждого ученика. В качестве важнейших функций системы языкового образования выступают также систематическое обучение и воспитание обучаемых, направленные на овладение ими:

- 1) неродным языком как средством познания чужой и своей национальных культур, своего родного языка;
- 2) неродным языком как инструментом, позволяющим успешно ориентироваться в современном поликультурном мире;
- 3) ценностными ориентациями, обусловленными спецификой социокультурного, политического и социально-экономического этапов развития родной страны, страны изучаемого языка и мировой цивилизации.

В настоящее время реализация личностно ориентированной концепции образования позволяет поставить учащегося в центр образовательной системы. Таким образом, **лично-образующая функция** языкового образования является основной и ведущей.

**Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

## 17. Характеристика различных подходов к теории и практике обучения иностранного языка

Подход к обучению является базисной категорией методики, дающей представление о взглядах методистов как на сам язык, так и на способы овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей лингводидактической основы обучения и служит основанием для выбора методов и приемов преподавания языка.

Самым актуальным *с точки зрения способа обучения* является **деятельностный** подход, основы которого были заложены в работах психологов С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, рассматривавших деятельность в качестве движущей силы развития личности. Главными структурными компонентами деятельности являются действия речевого и неречевого характера.

В методике преподавания ИЯ деятельностный подход получил интерпретацию в **коммуникативно-деятельностном подходе** к обучению, который был обоснован И. А. Зимней (1991) и И.Л.Бим (1998). Обучение языку носит деятельностный характер, поскольку реальное общение на занятиях осуществляется посредством речевой деятельности, с помощью которой участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи. Средствами осуществления деятельности являются задания:

- ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом и распределенными ролями;
- проблемные ситуации с использованием речемыслительных заданий, основанных на критическом рассуждении, предположении, догадке, и др.;
- свободное (спонтанное) общение, не всегда предсказуемо, требуется активная мобилизация предшествующего речевого опыта.

Материалом для заданий этого типа обычно являются ситуации реального общения. Коммуникативно-деятельностный подход означает также, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей его личности.

Методическим содержанием этого подхода являются способы организации учебной деятельности, связанные с использованием коллективных форм работы, решением проблемных задач, сотрудничеством между преподавателем и учащимися. Создаются условия для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Обучение организуется в парах и малых группах, в которых задействованы студенты с разными уровнями языковой компетенции. Итогом обучения является сформированность коммуникативной компетенции обучающихся.

С точки зрения целей обучения можно выделить **компетентностный** и **межкультурный** подходы.

Переход России на компетентностно-ориентированное образование было закреплено в «Программе модернизации российского образования до 2010 г.» и получило подтверждение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) последнего поколения. **Компетентностный подход** имеет в первую очередь общедидактическую направленность, а целью ставит преодоление в образовательном процессе разрыва между знаниями учащихся и их практической деятельностью. Он претендует на применение во всех отраслях образования, в том числе и в преподавании ИЯ. Согласно этому подходу, в разработке основ которого участвовали многие известные ученые (Баранников, 2012; Зимняя, 2004; и др.), целью образования должна быть не только совокупность знаний, умений и навыков, а набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические задачи. Основной характеристикой компетентностного подхода является его практикоориентированность.

**Межкультурный подход** к обучению ИЯ предполагает рассмотрение взаимосвязи культуры и коммуникации. Влияние культуры на процесс коммуникации чрезвычайно велико в языковом, психологическом и поведенческом аспектах, что признают культурологи и исследователи межкультурной коммуникации (Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров, 1990; В.В.Сафонова, 1991; П.В.Сысоев, 1991; С.Г.Тер-Минасова, 2007; и др.). В Европе Дж. ван Эк (van Ek, 1986) одним из первых начал говорить о необходимости одновременного изучения не только ИЯ, но и культуры.

Межкультурный подход является одним из наиболее популярных в современной лингводидактике и методике обучения ИЯ. Ему посвящены работы исследователей как в России (Г. В. Елизарова, С. Г.Тер-Минасова, В. П.Фурманова, И. И.Халеева, и др.), так и за рубежом (M.Вуган, G.Heinrici, и др.) В 1990-х гг. применительно к обучению иностранным языкам в отечественной методике был предложен **социокультурный подход** (В.В.Сафонова, 1991, 1996; П.В. Сысоев, 1991), направленный на формирование коммуникативных и общекультурных умений пользоваться языком как средством межкультурного общения. В качестве средства обучения в этом подходе выступает система проблемных культуроведческих заданий, направленных на использование ИЯ и формирование социокультурной компетенции в ситуациях межкультурного общения.



## 18. Основные психологические механизмы обучения иностранному языку

Термин *психологический механизм* весьма неоднозначен и трактуется психологами по-разному. Наиболее полно характеристика психологических механизмов речевой деятельности рассмотрена в исследованиях одной из отечественных школ психолингвистики (В.А. Артемова – Н.И.Жинкина – И.А. Зимней). В работах Н.И.Жинкина и И.А. Зимней представлена целостная научная концепция психологических механизмов речевой деятельности. Согласно этой концепции, основными психологическими механизмами речевой деятельности являются *механизм осмысления, мнемической организации речевой деятельности* (прежде всего – механизм речевой памяти), а также *механизм предупреждающего анализа и синтеза речи* (механизм речевого прогнозирования или прогнозирования речи).

Большой интерес представляет модель взаимосвязи лингвистических способностей обучающихся с механизмами усвоения ИЯ (Лукашенко И.Н., Заика Е.В.). Представленные механизмы усвоения ИЯ следует рассматривать не столько как развернутые во времени последовательность и этапы, сколько осуществляемые одновременно и все время переходящие друг в друга механизмы, которые здесь разделены весьма условно, а в реальности образуют единое синтетическое психологическое явление.

Такой механизм усвоения ИЯ как *восприятие фонем, слов и фраз, а также грамматических конструкций* успешно осуществляется при хорошо развитом фонематическом слухе, благодаря которому быстро и точно выделяются и различаются отдельные фонемы (напр., различаются слова «bed»-«bad», «rat»-«red» на англ. яз.), а также симультанное слуховое (при слушании) и зрительное (при чтении и письме) восприятие. Таким образом, обеспечивается единство и взаимопереходы сукцессивного (фонематический слух) и симультанного восприятия друг в друга, что только и может обеспечить успешное освоение на уровне восприятия того или иного лингвистического материала.

Следующий механизм усвоения иностранного языка – *понимание* – опирается на целую систему взаимосвязанных мыслительных операций. Центральное место среди них занимает лингвистическое обобщение. Оно представляет собой сложный процесс взаимодействия эмпирического (построение вербальной конструкции по образцу) и теоретического (формулирование грамматического правила) видов обобщения, которые отражают индивидуальные особенности и типологию мыслительной деятельности обучающихся.

Следующий механизм – **семантизация** – мыслительная операция, которая обеспечивает понимание смысла иностранного слова, раскрытие значения слова и фразеологического словосочетания, показывает особенности его употребления. Семантизация – процесс и результат получения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы. Лингвистический анализ обеспечивает возможность, анализировать слово по составу (корень слова, суффикс, префикс, окончание). Напр., build, build-er, re-build, build-ing.

Следует отметить также **лингвистическое абстрагирование**, благодаря которому учащийся может отойти от конкретных лингвистических фактов и понять схему лингвистического явления, которую предлагает преподаватель, или построить ее самостоятельно. Напр., схема образования времен группы Continuous выглядит так «be ... -ing». «He is writing» – он сейчас пишет, а схема пассивной конструкции так: «be (am|are|is) ... -ed (3 форма глагола)». «It is said» – «говорят», «it was translated» – «был переведен».

Следующий механизм усвоения иностранного языка – **запоминание** лингвистического материала. Для его успешного осуществления важны такие компоненты ЛС, как вербальная память и синтагматические ассоциации. Вербальная память обеспечивает запоминание, сохранение и воспроизведение словесной информации. Благодаря синтагматическим ассоциациям достигается сочетание слов разных грамматических классов, связывание нового слова с рядом возможных слов в языковом опыте учащегося, что обеспечивает лучшее сохранение вербальной информации.

**Опережающее отражение** – следующий важный механизм успешного усвоения ИЯ. Для его эффективного осуществления первостепенную роль играют такие компоненты ЛС, как способность к быстрому и точному вероятностному прогнозированию на уровне отдельных слов, их элементов и целостных фраз. Напр., услышав начало слова «black...» , можно ожидать, что далее последует «...board» или «desk».

Л.С. Выготский указывал, что в одних и тех же условиях восприятия ИЯ студенты с различными способностями к восприятию получают, активно добывают информацию различного характера. У способных учащихся предварительная ориентировка свернута, как бы срастается с моментом восприятия, является симультанной. Поэтому важным условием успешного осуществления усвоения языка является симультанность восприятия.

**Лукашенко И.Н., Заика Е.В.** Психологические механизмы успешного усвоения иностранного языка (с позиций когнитивной психологии). Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. 2011. № 959, Вип. 46. С 92-96.

**Локтюшина Е.А.** Формирование психологических механизмов профессиональной иноязычной компетентности специалиста. Известия ВГПУ. №1. 2011. С.35-39.

## 19. Характеристика основных современных методов обучения иностранным языкам

*Аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод* обучения иностранным языкам (Франция, 1950 гг.) основан на принципах структурной лингвистики и бихевиористском подходе и является разновидностью прямого метода. Характерные черты метода: широкое использование аудиовизуальных средств обучения, например, видеороликов, кинофильмов. Глобальная подача материала: видеофрагменты не разделяются на эпизоды, грамматические структуры также вводятся и тренируются целиком. Аудиовизуальный метод опирается на положение бихевиоризма о том, что овладение единицей языка возможно только в результате многократного повторения и заучивания. Большое внимание обращается на употребление языковых структур в аутентичных жизненных ситуациях, что делает этот метод более коммуникативно направленным. В настоящее время наиболее популярным источником аудиовизуальных материалов является сервис *YouTube* для скачивания видеофрагментов и использования в обучении ИЯ.

Основными положениями аудиовизуального метода являются следующие:

- формирование устно-речевых умений является целью обучения, главное внимание уделяется аудированию и говорению. Последовательность овладения видами речевой деятельности такова: аудирование, говорение, чтение, письмо. Используется период устного опережения продолжительностью от полутора до двух месяцев;

- устно-речевая направленность процесса обучения находит отражение в тщательном отборе языкового материала. Основным принципом отбора образцов является принцип функциональности, то есть предполагается не системная, а функциональная, соответствующая речевым функциям, организация изучаемого материала. Отбирается лексика, которая характерна для устно-речевой формы высказывания и отражает ее особенности. Этот метод реализуется в коммуникативном подходе к преподаванию ИЯ.

**Обучение ИЯ посредством компьютера (computer-assisted language learning: CALL)** опирается на личностно-ориентированный подход в педагогике. Компьютерное обучение получило широкое распространение в методике преподавания ИЯ благодаря разработке индивидуального подхода к обучению, достижениям в области программированного обучения и компьютерной лингвистики, исследованиям возможностей машинного перевода. Широкое распространение компьютера в современной жизни, а также специальные знания, которые необходимы преподавателю при его использовании,

позволяют говорить об обучении с помощью компьютера как о направлении в методике преподавания ИЯ.

В настоящее время существуют тренировочные программы для индивидуальной работы, ориентированные на овладение грамматическими формами, лексическими единицами и отдельными речевыми образцами; текстовые программы, позволяющие модифицировать текст: перегруппировывать предложения, редактировать текст и т. д.; игровые программы, построенные на проблемных ситуациях и способствующие повышению мотивации учащихся; тестовые программы и т.д. Большую роль играет в настоящее время, в условиях пандемии коронавируса, дистанционное обучение ИЯ с использованием электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза, виртуальной среды LMS MOODLE, сервисов ZOOM, MS-Teams и т.п.

**Обучение посредством базы данных (Data-driven learning (DDL))**— это современный подход к обучению, опирающийся на индуктивные процессы познания и языковую базу данных, которая содержит набор аутентичных устных и письменных высказываний. База данных может состоять из аутентичных устных и письменных текстовых материалов или отдельных слов, фраз и микровысказываний, а также может быть представлена в виде Корпуса английского языка (*Corpus of the English Language*). Корпус представляет собой образцы аутентичной английской устной и письменной речи, отражающие ее особенности, а также функциональные стили языка, рассчитанные на разные группы пользователей: деловой английский (*Business English*), английский для финансистов (*English of finance*) и т. д.

Основная цель данного подхода — научить учащихся, выступающих в роли исследователей, самостоятельно извлекать из аутентичного материала различного рода лингвистическую информацию об особенностях его употребления. Компьютерные программы, с помощью которых осуществляется обучение, позволяют сортировать образцы речи таким образом, чтобы учащийся мог легко получить интересующую его информацию. Как правило, это одно слово или сочетания слов, представленные в виде «строки сочетаемости» (*concordance line*): на экране появляется строка из нескольких лексических единиц, в центре которой находится искомое слово. Наиболее популярны Британский национальный корпус (*British National Corpus, BNC*) и корпус современного американского английского языка (*Corpus of Contemporary American English, COCA*).

**Колесникова И.Л., Долгина О.А.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр „БЛИЦ“», «Cambridge University Press», 2001 г. — 224 с.

## 20. Основные закономерности обучения продуктивным видам речевой деятельности

Говорение и письмо являются продуктивными видами речевой деятельности. Существуют два взаимодополняющих подхода к обучению иноязычному говорению: «снизу вверх» и «сверху вниз».

**Подход к обучению говорению «снизу вверх»** (bottom-up processing), намечает путь от последовательного, систематического овладения отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями) разного уровня к их последующему комбинированию, объединению (синтезированию). В основе этого подхода лежит предположение о том, что поэтапное, поэтапное, поуровневое усвоение системы языка, овладение компонентами диалогической и монологической речи в итоге приводят к умению самостоятельно участвовать в речевом общении — порождать связные высказывания в устной и письменной форме.

**Подход к обучению говорению «сверху вниз»** (top-down processing), представляет собой путь овладения целостными актами общения, образцами речевых произведений. Формирование умений и навыков говорения начинается с многократного воспроизведения (чтения, прослушивания, заучивания наизусть) готового монологического текста, образца диалога или полилога, которые рассматриваются в качестве эталона для построения подобных им текстов. Затем происходит варьирование лексического наполнения образца, отработка элементов и самостоятельное порождение аналогичных высказываний. Путь «сверху вниз» ориентирован на владение ритуализированными диалогами в стандартных ситуациях общения.

В зависимости от характера речепорождения **реплики делятся на инициативные и реактивные**. Инициативные реплики исходят из собственного, внутреннего замысла говорящего. Стимулом к порождению реактивных реплик является реплика собеседника, которая в значительной степени определяет содержание высказывания. Две (или более) смежные реплики, взаимосвязанные по содержанию и по форме (с помощью лексико-грамматических и ритмико-интонационных средств), образуют диалогическое единство. Диалогическое единство является единицей обучения диалогической речи. При обучении диалогу важно отрабатывать постановку вопросов и реакцию обучающихся на высказывания.

**Закономерность** обучения говорению - это обучение *обмену репликами в диалоге и полилоге, или реплицированию*. Несмотря на то, что естественный разговор отличается спонтанностью, многообразием реплик

и их непредсказуемой сочетаемостью, обмен репликами регулируется рядом правил — стратегий участников устно-речевого общения.

Овладение этими стратегиями предполагает развитие следующих умений реплицирования: умение вступать в общение — в основном порождение инициативных реплик. Они могут использоваться не только для начала разговора, но и при переходе к новым темам, а также для сообщения или запроса дополнительной информации. Важно также умение поддержать общение или перейти к новой теме (в основном, порождение реактивных реплик). Реактивные реплики — это не только ответы на вопросы собеседника. Это комментарии, замечания, отношение к репликам партнера.

**Продуктивная письменная речь.** В зависимости от назначения принято выделять два уровня продуктивной письменной речи. В отечественной методике для их обозначения используются термины «учебная письменная речь» и «коммуникативная письменная речь». Академическое письмо — это письменная речь, используемая в учебных (академических) целях. Примерами письменных речевых сообщений являются конспекты и заметки, рецензии, краткие изложения и эссе. Письменная речь, используемая в профессиональных целях; реализуется в таких речевых произведениях, как деловые письма, контракты, жалобы, объявления, отчеты, статьи, протоколы и т. д.

Внутри каждого типа экспрессивной письменной речи выделяются письменные сообщения, в основе которых преобладает продуктивность (в том случае, если содержание и языковое оформление определяются самим пишущим), либо репродуктивность. Важными закономерностями обучения письму являются **официальный и неофициальный стили изложения**, в зависимости от цели письма и адресата, обучение формулам вежливости, а также правилам оформления делового письма.

Модель обучения письменной речи, опирающаяся на психолингвистическую теорию порождения письменных высказываний, включает в себя три этапа: (1) планирование, программирование содержания письменного сообщения (этап замысла, плана, по А.А. Леонтьеву) в ходе которого выявляются обобщенное смысловое содержание и структурно-семантические схемы его реализации; (2) реализация замысла письменного высказывания, его оформление в речевых структурах сначала во внутренней, затем во внешней речи; (3) этап контроля, на котором происходит редактирование написанного.

**Колесникова И.Л., Долгина О.А.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр „БЛИЦ“», «Cambridge University Press», 2001 г. — 224 с.

## 21. Современные квалификационные требования к преподавателю иностранного языка

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2025 года находят свое отражение следующие требования к современному педагогу: владение новыми технологиями и инновациями и постоянное внедрение их в образовательную деятельность; быстрая адаптация к запросам постоянно меняющегося мира; знание нормативно-правовых документов педагогической деятельности; способность осуществлять личностное и профессиональное самообразование в целях опережающего характера развития образования; поддержка инициативы ученика, ориентация на формирование практических навыков и фундаментальных умений; непрерывное повышение квалификации и участие в программах переподготовки.

С позиции компетентностного подхода *профессиограмма преподавателя ИЯ*, понимаемая как «нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста», включает следующие характеристики: 1) системные академические знания по преподаваемому языку; 2) владение методикой преподавания ИЯ; 3) понимание типологических отличий преподаваемого языка от родного языка учащихся; 4) понимание лингвокультурологических особенностей обучающихся, включая правила коммуникативного поведения; 5) навыки научно-исследовательской деятельности; 6) информационная культура как система знаний для самостоятельной деятельности по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей, проектированию электронных курсов, реализации онлайн обучения.

Поскольку современное образование развивается в условиях цифровизации общественной жизни, это влечет за собой изменения в квалификационных требованиях или профессиограмме преподавателя ИЯ. Одной из составляющих деятельности преподавателя вуза становится разработка электронных учебно-методических материалов для организации дистанционного учебного процесса. Современный студент – это представитель «цифрового поколения», «коренной житель» цифрового общества – digital native. Преподаватель в сложившейся обстановке должен не только не уступать учащимся в овладении интернет-пространством в образовательных целях, но и уметь организовать собственную преподавательскую деятельность с максимально продуктивным привлечением современных компьютерных и интернет-технологий.

В изучение ИЯ активно внедряется форма онлайн-обучения. При этом преподавание и изучение ИЯ в большей мере ориентируется на обучающихся. Удалённый формат обучения реализуется в режиме реального времени при помощи программ *Skype, ZOOM, WhatsApp, MS teams* и др.

**Информационная грамотность** становится составляющей профессиограммы преподавателя ИЯ. Понятие «информационная грамотность» преподавателя, кроме информационного мировоззрения, умений в области удовлетворения индивидуальных информационных потребностей, включает также совокупность знаний и умений, обеспечивающих самостоятельное проектирование электронных курсов, реализацию дистанционного и онлайн-типов обучения, организацию дистанционного взаимодействия между преподавателем и студентом.

По мнению профессора А.Н. Богомолова, информационно-компьютерная грамотность выражается в сформированности ряда компетенций: владение информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ-компетенция); психолого-педагогическими компетенциями в области дистанционного обучения. Информационная грамотность современного преподавателя иностранного языка включает в себя применение технических знаний и умений в реальной образовательной деятельности, сформированное информационное мировоззрение, умение грамотно формулировать информационные потребности и запросы, использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

Современные квалификационные требования к преподавателю ИЯ можно дополнить пятью базовыми компетенциями Совета Европы необходимых сегодня любым специалистам, в частности, преподавателям ИЯ. Это (1) политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность; (2) компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости; (3) компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, владение несколькими языками; (4) компетенции, связанные владением новыми технологиями, способность критического отношения к распространяемым по каналам СМИ и Интернет информации и рекламе; (5) компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, что отмечено в Болонской декларации.

**Дерябина С.А., Дьякова Т.А.** Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №4. С. 142-149.

**Борзна О.Ф.** К вопросу о профессиональной компетентности преподавателя - лингвиста [https://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf6/20.pdf](https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf6/20.pdf)



## 22. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования

Понятие «иностранный язык» как учебный предмет возникло во второй половине XVIII века в результате роста количества научных публикаций на национальных языках и потери в связи с этим латинским языком статуса языка образования (Щерба Л.В.). Начиная с этого времени иностранные языки стали изучаться с нацеленностью на практические задачи, связанные с необходимостью уметь читать книги на языках разных народов.

Поиск специфических особенностей учебного предмета «иностранный язык» всегда осуществлялся прежде всего в сфере целеполагания. Общеизвестным является тот факт, что в отличие от большинства учебных дисциплин, которые нацелены на усвоение научных знаний тех или иных явлений, тех или иных законов, управляющих этими явлениями, ИЯ, как учебный предмет, не имеет в сфере своих интересов научное знание языка, тем более науку о языке. Специфическую особенность данного предмета составляют его направленность на приобщение учащихся к некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления, нацеленность на практическое овладение языком, т.е. некоей деятельностью того или иного человеческого коллектива (Щерба Л.В.).

Рассматривая ИЯ как учебный предмет в системе языкового образования, нужно сравнить его с преподаванием родного языка в школе. Анализ целей учебных дисциплин *«иностранный язык»* и *«родной язык»* показывает, что между ними больше различий, чем общности. Различия объясняются тем, что основной целью в преподавании ИЯ является коммуникативная цель, которая определяет весь учебный процесс, в то время как в преподавании родного языка эта цель не является главной. В рамках родного языка в отличие от ИЯ у учащихся не формируется новая языковая система коммуникации, а образовательно-развивающие задачи связаны скорее с ознакомлением с теорией родного языка, с его системой.

В психологии обучения иностранным языкам, и в методике обучения предмету отмечается, что в отличие от других учебных предметов ИЯ является одновременно и *целью, и средством обучения*. Более того, в качестве специфических особенностей учебного предмета «иностранный язык», выделяются также такие его качества, как «беспредметность», «беспредельность», «неоднородность». *«Беспредметность» иностранного языка* обусловлена тем, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Беспредметность связана с тем, что, изучая язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики, или

раздел «герундий», не зная раздела «времен», и др. В свою очередь, «неоднородность» объясняется обращенностью этого учебного предмета и к «языковой системе», и к «языковым способностям» и т.д. (Зимняя И.А.)

Однако внимательное рассмотрение названных выше качественных характеристик иностранного языка как учебного предмета позволяет признать, что они имеют универсальный характер, т.е. релевантны не только для данной учебной дисциплины. Они присущи в принципе всем другим учебным дисциплинам лингвистического цикла. Независимо оттого, о каком языке идет речь (родном или иностранном), он всегда: а) является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин («беспредметность»); б) не ограничивается знанием одного лишь аспекта языка (грамматики, лексики и др.). с тем чтобы успешно осуществлять речевое общение («беспредельность»); в) включает в «языковую систему», «языковую способность» и т.д. («неоднородность»).

**ИЯ - это дисциплина деятельностного типа**, нацеленная на формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации. Обучение ИЯ имеет деятельностный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося. В основу данного принципа обучения положены идеи теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев и др.), согласно которой деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью. В контексте обучения ИЯ это речевое взаимодействие студентов между собой и с преподавателем, это обучение в сотрудничестве.

Реализовать подлинно деятельностный подход к обучению ИЯ можно при условии, если оно будет спланировано не с точки зрения интересов процессов преподавания предмета, а с точки зрения **специфики процессов усвоения учащимися ИЯ**. Учащиеся должны проявлять собственную внутреннюю активность в изучении предмета. Данная активность и саморазвитие учащихся в ходе проявления своей активности являются важными предпосылками мотивации к овладению ИЯ и культурой его носителей.

Обучение ИЯ в контексте межкультурной парадигмы будет успешным при условии ориентации на родную лингвокультуру учащегося. В содержательном плане дисциплина ИЯ имеет **личностно-ориентированную направленность** и играет большую **воспитательную роль** в процессе гуманизации и гуманитаризации современного образования.

**Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.

## **23. Компоненты содержания обучения иностранному языку: лингвистический, психологический и методологический**

Содержание обучения иностранным языкам составляет одну из кардинальных проблем методики, так как оно призвано ответить на вопросы "чему учить?". Известный советский методист Г.В. Рогова выделяет лингвистический, психологический и методологический компоненты содержания обучения ИЯ.

*Лингвистический компонент содержания* обучения иностранному языку предполагает отбор необходимого материала: 1) языкового (лексического, грамматического, фонетического), 2) речевого, 3) социокультурного. Отбор, последовательность и дозировка формальных (языковых) средств выражения диктуются потребностью общения. Критерии отбора могут быть разными, но в их основе всегда лежат такие факторы, как предполагаемый контекст деятельности обучаемых, их реальные запросы, интересы и потребности; возраст; общий уровень образованности; уровень владения языком. В обучении ИЯ в школе следует придерживаться последовательности от речи к языку, иными словами, обучать системе языка через речь в процессе организованного целенаправленного общения.

В техническом вузе, например, согласно рабочей программе дисциплины *ИЯ в сфере профессиональной коммуникации*, лингвистический компонент ИЯ реализуется через профессионально-ориентированное содержание ИЯ, с учетом междисциплинарных связей с профильными дисциплинами направления подготовки. Изучается общетехническая и специальная терминологическая лексика на основе соответствующих текстов и лексико-грамматических упражнений. Используются также подготавливающие к коммуникации видеоролики технического содержания.

В настоящее время лингвистический компонент может также реализовываться *посредством сети интернет и социальных сетей* ввиду того, что последние стали неотъемлемой частью быденной жизни современных учащихся и доступ к ним есть как и с персонального компьютера, так и с любого переносного современного средства связи (мобильный телефон, планшет и т.д.). Во время учебного процесса общение непрерывно ведётся на ИЯ, становясь быденным в формате социальной сети, что повышает *дозировку* формальных (языковых) средств выражения. Другими словами, строго отобранные языковой и речевой материал в рамках заданной темы становится для обучающихся быденным, а ввиду повышенной мотивации и естественной коммуникативной ситуации усваивается легко и с задействованием эмоционального восприятия.

**Психологический компонент** – это формирование умений и навыков пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях. Отвечая на вопрос «Чему учить?», необходимо не просто отобрать языковой материал, но и подумать о том, что с ним будет делать ученик, т.е. определить те языковые, речевые и социокультурные умения и навыки, которые нужно сформировать у учащихся по использованию данного материала в процессе иноязычного общения. Таким образом, психологический компонент содержания обучения ИЯ призван определить те умения и навыки, которые должны быть сформированы в процессе обучения.

Психолог С. Л. Рубинштейн определяет навыки как автоматизированные компоненты сознательно выполняемой деятельности, образующиеся путем упражнений и тренировки. Физиологической основой навыков по И. П. Павлову выступает динамический стереотип. А. А. Леонтьев речевыми навыками считает речевые операции, выполнение которых доведено до степени совершенства. Владение ИЯ - это владение системой речевых навыков. Язык существует в психике человека прежде всего в форме таких навыков, которые могут быть реализованы.

**Методологический компонент** – это обучение учеников рациональным приемам учения, познания нового для них ИЯ и формирования умений им практически пользоваться в целях устного и письменного общения. Усвоение знаний может идти только через деятельность. Студенту необходимо самому создавать собственные знания и приобретать умения и навыки, а преподаватель ИЯ может лишь направить этот процесс. Хороший преподаватель стремится не просто передать определённый объем информации, он обучает новым способам мышления, достаточным навыкам самостоятельной учебной работы, которая сейчас проводится, главным образом, с использованием цифровых ресурсов.

Методологический компонент выделен Г. В. Роговой потому, что без вооружения учащихся рациональными приемами учения, без формирования у них умения пользоваться средствами изучения ИЯ, учебником, грамматическим справочником, словником, словарем, а также техническими средствами обучения и без воспитания культуры умственного труда, а также четкого планирования самостоятельной систематической работы, овладеть ИЯ не представляется возможным. Учащиеся должны уже на начальном этапе усвоить, что их успехи в овладении ИЯ будут определяться тем, как они будут заниматься им сами, работать на уроке и во внеурочное время.

Основные компоненты содержания обучения иностранному языку. URL: [https://studexpo.ru/122983/pedagogika/osnovnye\\_komponenty\\_soderzhaniya\\_obucheniya\\_inostrannomu\\_yazyku](https://studexpo.ru/122983/pedagogika/osnovnye_komponenty_soderzhaniya_obucheniya_inostrannomu_yazyku)

## 24. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку в школе и вузе

Личностно-ориентированное обучение (ЛОО) актуализируется в рамках *гуманистического подхода*, который основан на гуманистическом направлении в психологии; опирается на мысли, чувства и эмоции учащихся в процессе учения, воспитания и развития, а также на когнитивные процессы, которые обеспечивают познание мира и самопознание и способствуют учению. ЛОО основывается на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Отмечается, что для каждого учащегося типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению ИЯ. Обучение, в соответствии с ЛОО, предполагает самостоятельность учащихся в процессе обучения, что зачастую выражается в определении целей и задач курса самими обучаемыми, в выборе приемов, которые являются для них предпочтительными, учет социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни.

При обучении ИЯ в формате ЛОО учитывается эмоциональное состояние обучающихся, а также их морально-этические и нравственные ценности; целенаправленно формируются учебные умения, соответствующие характерным для того или иного учащегося учебным стратегиям; наблюдается ограничение ведущей роли учителя, присвоение ему функций консультанта; использование аутентичных материалов в процессе обучения. Основным достижением методистов в этой области является исследование и разработка различных учебных стратегий, которыми пользуются учащиеся в процессе учения (Rebecca Oxford 1990).

**Учебные стратегии** — это действия и операции, используемые учащимися с целью оптимизации процессов получения и хранения информации, извлечения ее из памяти, а также процессов ее использования. Обучаемый совершает указанные действия, чтобы ускорить процесс учения, сделать его более легким, интересным и в целом более эффективным. Учебные стратегии зависят от психологических особенностей и качеств личности обучаемых, от характерных для них когнитивных стилей.

Известный методист Р. Оксфорд выделяет 62 учебные стратегии, которые подразделяет на две группы: основные и вспомогательные. К **основным стратегиям** относятся стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти: группировка, структурирование, создание логических связей, использование звука, образов, движений и т. д.; когнитивные стратегии включают использование приемов дедуктивного и индуктивного

умозаключения, сопоставительного анализа, подведения итогов и т. д.; в компенсаторные стратегии входят догадка о значении, использование синонимов и перифраза, невербальных средств для передачи сообщения, а также уклонение от использования языковых явлений, в правильности которых учащийся не уверен.

Группу вспомогательных стратегий составляют **метакогнитивные стратегии**: планирование процесса работы над заданием, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, создание условий для эффективной работы, организация своего рабочего места и т. д.; эмоциональные, аффективные, стратегии: умение владеть собой, успокаиваться, освобождаться от чувства тревоги и беспокойства, эмоциональный самоконтроль и т. д.; социальные стратегии: кооперация и сотрудничество с партнерами по общению, сопереживание, учет способностей, возможностей и социокультурных особенностей собеседника.

В рамках ЛОО некоторые зарубежные методисты придерживаются радикальной точки зрения относительно самостоятельности учащихся в процессе обучения. Они выступают за автономность и полную самостоятельность учащихся и считают, что ЛОО означает передачу учащимся контроля за процессом обучения, поскольку это позволяет им реализовать свои языковые потребности, способствует мотивации обучения, развивает чувство ответственности и стимулирует использование различных учебных стратегий. Очевидно, что такое понимание ЛОО связано с преподаванием в условиях языкового окружения или при обучении взрослых на курсах иностранных языков.

ЛОО в зарубежной методике обычно противопоставляется подходу, ориентированному на учителя, когда учитель доминирует в процессе обучения, что, как считают некоторые авторы, противоречит идее гуманизации образования, мешает творчеству и инициативе учащихся, сковывает их активность. Подход, ориентированный на учителя, соотносится с традиционными методами обучения и фронтальным режимом работы, когда учитель вызывает учащихся, сидящих рядами за партами.

ЛОО получило широкое распространение в современной зарубежной и отечественной методике. Однако отечественные методисты считают использование ЛОО в его радикальном понимании неприемлемым для условий преподавания ИЯ в школе и вузах, работающих по единым государственным стандартам и программам.

**Колесникова И.Л., Долгина О.А.** Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр „БЛИЦ"», «Cambridge University Press», 2001 г. — 224 с.

## 25. Сущность, функции и принципы языкового образования

Языковое образование – это сложное и многоплановое явление. Под **сущностью** языкового образования нередко понимают процесс усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность. В других случаях языковое образование трактуется как результат этого процесса или как система образовательных учреждений, в которых осуществляется обучение ИЯ. В любом случае, это государственная, общественная и личностная ценность.

**Основная функция** системы языкового образования - систематическое обучение и воспитание обучаемых, направленные на овладение ими ИЯ как средством опосредованного и непосредственного общения с носителями этого языка, средством познания чужой и своей национальных культур, своего родного языка; инструментом, позволяющим успешно ориентироваться в современном поликультурном мире.

Под принципами обучения понимаются базовые методологические положения, лежащие в основе процессов обучения, воспитания и развития учащихся. **Принципы обучения**, отражающие специфику преподавания ИЯ, в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и к его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, процессу обучения). Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность.

**Принцип сознательности** относится к числу ведущих **дидактических** принципов, реализуемых на занятиях по ИЯ. Известный методист Б. В. Беляев подчеркивал, что навыки и умения вырабатываются значительно быстрее в тех случаях, когда процесс их образования подвергается осмыслению в процессе овладения языком.

**Принцип активности** предполагает речевую активность учащихся в ходе урока, что означает напряженность психических процессов в деятельности обучаемого, касающихся внимания, мышления, памяти, формирования и формулирования мыслей средствами ИЯ. Реализация этого принципа предполагает, что обучающийся отвечает за результат освоения учебной программы в той же мере, что и учитель, который может помочь, дать совет, но только сам учащийся может научиться, овладеть умениями и навыками. Поэтому центральной фигурой учебной ситуации становится сам учащийся.

**Принцип наглядности** можно трактовать как специально организованный показ языкового и экстралингвистического материала с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности. Этот принцип

имеет языковую (словесно-речевую) и неязыковую (предметно-изобразительную) формы выражения. Под языковой наглядностью подразумевается демонстрация речи носителей языка. Важнейшим средством реализации принципа наглядности является демонстрация видео. Средства наглядности помогают беспереводной семантизации лексики.

*Принцип межпредметной координации* предусматривает взаимодействие преподавания разных дисциплин как на языковом, так и на предметном уровнях. Реализация этого принципа в учебном процессе способствует созданию наиболее благоприятных условий для формирования коммуникативной и профессиональной компетенций в рамках избранной студентами специальности.

*Важнейшим психологическим принципом* является *принцип мотивации*. Различают внешнюю и внутреннюю мотивации. Внешняя мотивация зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа, окружение, получение зачета, оценка на экзамене и т.п.). Внутренняя мотивация обусловлена значимостью информации о стране, культуре страны изучаемого языка, важностью ИЯ для реализации потребностей учащихся, трудностью ИЯ. Большое значение имеет также реализация принципа *учета индивидуально-психологических особенностей личности учащихся*.

*Среди лингвистических принципов* наиболее важными являются *принцип системности* рассмотрение языка как системного образования, состоящего из взаимосвязанных элементов разных уровней, объединенных в единое целое. *Принцип стилистической дифференциации* означает важность учета в процессе обучения языковых и речевых особенностей, характерных для разных стилей речи. Выбор текстов определенной стилистической направленности, объем и глубина его проработки зависят от цели и продолжительности обучения. *Принцип минимизации языка* заключается в отборе только самых необходимых языковых и речевых средств для занятий.

Наиболее важными *методическими принципами* являются *принципы коммуникативной направленности*, *принципы взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности* (например, говорению и аудированию, чтению и письму) и *взаимосвязанного обучения ИЯ и культуре*. Принцип коммуникативности в современной методике определяет содержание обучения - отбор и организацию языкового материала, ситуаций общения, обеспечивающих формирование коммуникативной компетенции.

**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.

**Гальскова Н.Д., Гез Н.И.** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 336 с.



## 26. Основные закономерности обучения рецептивным видам речевой деятельности

Рецептивные виды речевой деятельности - это аудирование и чтение. **Аудирование** — это одновременное восприятие и понимание речи на слух. Основой внутреннего механизма аудирования являются следующие *психические процессы*: восприятие на слух и узнавание; внимание; антиципация, то есть предвосхищение или вероятностное прогнозирование; смысловая догадка; сегментирование речевого потока и группировка; информативный анализ на основе вычленения единиц смысловой информации; завершающий синтез, предполагающий разного рода компрессию и интерпретацию воспринимаемого сообщения.

Различают *учебное* и *коммуникативное аудирование*. Первое выступает в качестве средства обучения, служит способом введения языкового материала, составляет предпосылку для становления и развития коммуникативных умений аудирования. Повторное прослушивание в учебном аудировании обеспечивает более полное понимание аудиотекста, а также лучшее запоминание его содержания и языковой формы. Коммуникативное аудирование нацелено на понимание устной речи при ее одноразовом прослушивании.

Основные **закономерности** учебного аудирования сводятся к следующим:

- 1) *Предтекстовый этап*: создание мотивации путем краткого введения в тему, снятие лексико-грамматических трудностей до первого прослушивания (переводная семантизация незнакомых слов), установка на прослушивание путем предъявления вопросов по содержанию аудиоматериалу.
- 2) *Текстовый этап*: письменные ответы на вопросы по тексту
- 3) *Контроль понимания и установка* на второе прослушивание (например, заполнение таблицы, восстановление пропущенных в тексте слов, вопросы с множественным выбором ответов и т.п.)
- 4) *Проверка понимания содержания текста* (общего /детального / критического) с учетом предтекстовой и промежуточной установок; обсуждение аудиотекста на уровне значения и смысла; пересказ содержания, закрепление лексико-грамматического материала.

Для средней группы студентов на уровне В1-В2 рекомендуется двукратное учебное аудирование длительностью до 3 минут звучания.

Рекомендуется также *видеоаудирование* в аудиторном и внеаудиторном режимах просмотра видеоматериалов студентами. Внеаудиторный просмотр видеоматериалов особенно полезен, поскольку это освобождает время на коммуникацию по содержанию видео на аудиторном

занятии. Видеоаудирование с сервиса Ю-Туб дает возможность использования автоматизированных субтитров на ИЯ, что является опорой при выполнении домашнего задания на просмотр видеофрагмента. Благодаря видеоряду облегчается восприятие аутентичного материала студентами. Основные закономерности видеоаудирования аналогичны уудированию.

**Чтение.** В отечественной методике широко используется классификация видов чтения С. К. Фоломкиной (2005), которая предложила характеристику видов чтения в зависимости от решаемых задач: просмотр текста (*просмотровое чтение*), ознакомление с его основным содержанием (*ознакомительное чтение*), детальное проникновение в содержание текста (*изучающее чтение*), поиск нужной информации (*поисковое чтение*). Наиболее приемлемой считается точка зрения, согласно которой обучать основным видам чтения следует параллельно, но с некоторым опережением изучающего чтения на начальном этапе. В ходе изучающего чтения учащиеся знакомятся с элементами системы языка, а с помощью ознакомительного закрепляется пройденный материал, расширяется словарный запас и укрепляются сформированные умения и навыки чтения.

В средней группе студентов на уровне В1-В2 работа с текстом состоит из следующих **закономерностей**: овладение техникой чтения посредством чтения вслух с правильным артикулированием и обучение чтению как коммуникативному умению, когда превалирует содержательная сторона.

На *предтекстовом этапе* (warm-up) рекомендуется снять трудности понимания текста, создать необходимый уровень мотивации в чтении, сформулировать установку на работу с текстом. Преподаватель поясняет лексико-грамматические особенности текста и активизирует необходимые для понимания текста фоновые знания обучающихся (например, предлагает им вспомнить факты иноязычной культуры, которые описаны в тексте).

На *текстовом этапе* предлагаются задания по работе с текстом, например, разделить текст на смысловые части и озаглавить их, найти предложения с основной и уточняющей информацией; обнаружить подтекст.

На *послетекстовом* этапе содержащаяся в тексте информации используется для развития умений говорения и письма учащихся, а также для формирования их социокультурной и профессиональной компетенций. На послетекстовом этапе внимание обращается также на достижение углубленного постижения смысла текста и на оценку его содержания. Для этого могут быть предложены упражнения на более глубокое понимание содержания текста: выразить главную мысль текста, закончить предложения, используя предлагаемые варианты ответа, оценить текстовую информацию.

## 27. Требования к разработке современных программ по иностранному языку для средней и высшей школы

Требования к разработке современных программ по ИЯ определяются ФГОС. Отличительной особенностью стандартов ФГОС нового поколения по отношению к обучению ИЯ в средней школе является учёт региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов Российской Федерации; усиление направленности на становление личностных характеристик учащихся посредством воспитательного потенциала ИЯ; существенное увеличение креативной направленности обучения.

В соответствии с этим, современные программы по ИЯ для средней школы должны включать не только формирование коммуникативной компетенции как основного предметного результата обучения ИЯ, но и ориентироваться на **достижение метапредметных результатов обучения** в школе. Это включает развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение; развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией: поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации; осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке. Метапредметные результаты обучения ИЯ или сформированные **универсальные учебные действия (УУД)** учащихся являются эффективным средством подготовки к обучению в вузе.

Что касается высшей школы, то требования к разработке современных программ по ИЯ для неязыкового вуза определяются новым поколением ФГОС 3++ и примерными программами по ИЯ для неязыковых вузов и факультетов. Согласно компетентностным ФГОС 3++ целью образования должна быть не только совокупность знаний, умений и навыков, а набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические задачи.

В ФГОС ВПО по техническим направлениям подготовки для бакалавриата иноязычная компетенция формулируется как владение ИЯ в объеме, достаточном для эффективного общения на общие, конкретные и связанные с работой темы. Формулировка этой компетенции в более современном ФГОС ВО 3++ совпадает с предыдущей, но она усиливается новой компетенцией, а именно, способностью приобретать новые знания, использовать различные формы обучения, информационно-образовательные технологии. Эта компетенция является, фактически, вектором **формирования иноязычной профессиональной компетенции с привлечением цифровых ресурсов**.

Кроме этого в ФГОС ВО категории 3++ наблюдается повышение роли самостоятельной работы студентов (СРС) в связи с введением универсальной компетенции УК-6, которая формулируется как *способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни*. Требование обучения студентов управлять своим временем, а также не только выстраивать, но и реализовывать траекторию саморазвития предполагает дальнейшее развитие навыков **самоорганизации и самообразования**, их дальнейшее углубление посредством создания педагогических условий творческой СРС в электронной информационно-образовательной среде университета (ЭИОС). Требование обеспечения неограниченного индивидуального доступа к ЭИОС вуза и сети "Интернет" является обязательным для современного уровня высшего образования.

Указанные в ФГОС ВО ориентиры по организации обучения в сфере высшего образования находят отражение в примерных программах по ИЯ для неязыковых вузов и факультетов (С. Г. Тер-Минасова, 2009; Г. В. Перфилова 2011). В первой программе заявлен принцип автономии обучающихся и указывается информационная, личная ответственность студента за результаты освоения учебной дисциплины. Во второй программе, кроме этого, акцентируется важная роль СРС, отдельно подчеркивается приобретение студентами умений учиться. В качестве отличительной особенности программы указано принятие студента в качестве адресата программы, подчеркивается рассмотрение студента в качестве непосредственного участника учебного процесса, тем самым признается и поощряется его активность в изучении ИЯ и заинтересованность в результате учебного труда.

В итоге вузовские рабочие учебные программы (РПД) по ИЯ должны отражать требования ФГОС и примерных программ по ИЯ по **организации СРС в цифровой среде**. Например, в РПД по ИЯ в СПбПУ актуализируется текущая и творческая проблемно-ориентированная СРС, которая подразделяется на поиск и изучение информации по заданной проблеме в сети интернет, анализ научных публикаций, творческую презентационную СРС и работу над междисциплинарными профессионально-ориентированными проектами. Используются преимущественно интерактивные образовательные технологии с применением локальной электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) университета, виртуальной платформы LMS MOODLE, а также программы MS TEAMS для дистанционного обучения.

«Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / под руководством и общей редакцией С. Г. Тер-Минасовой. – М.: МГУ, 2009. – 24 с.

Перфилова Г. М. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – 32 с.

## 28. Межкультурное обучение: содержание и принципы

Межкультурный подход является одним из наиболее популярных в современной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам. Ему посвящены работы исследователей в России (Г. В. Елизарова, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова, И. И. Халеева, и др.), и за рубежом (M. Byram, G. Heinrici, D. Roesler, H. J. Krumm).

В рамках межкультурного подхода изучается взаимодействие коммуникантов как носителей двух культур, или, иными словами, как вычлененные в ходе кросс-культурных и социокультурных исследований поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие индивидов как носителей этих культур. В конце 1980-х гг. произошло смещение научных интересов в область культуры: предметом научного описания и изучения на занятиях по языку становится прежде всего культура носителей изучаемого языка. Научный и методический поиски этого направления связаны с работой Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987). Они получили воплощение в развивающейся области языкознания и методики — лингвокультурологии (Воробьев, 1997) и методическое обоснование в концепции коммуникативного иноязычного образования Е. И. Пассова (Пассов, 2000).

В 1990-х гг. применительно к обучению ИЯ в отечественной методике был предложен *социокультурный подход* (В.В.Сафонова, 1991, 1996; П.В.Сысоев, 1991), направленный на формирование коммуникативных и общекультурных умений пользоваться языком как средством межкультурного общения. Такой подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие изучаемого языка и культуры его носителей. Результатом обучения является формирование коммуникативной и социокультурной компетенций, обеспечивающих использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур.

***Принципы межкультурного подхода*** сводятся к следующим:

- *принцип диалога культур*, реализация которого предполагает контрастивно-сопоставительное соизучение родной и изучаемой культур в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимодействия;

- *принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий*, предложенный В.В. Сафоновой, направлен на создание такой модели культуроведческого образования посредством ИЯ, на основе которой студенты получили возможность собирать, систематизировать, обобщать и интерпретировать культуроведческую информацию;

- *принцип билингвального обучения*: при обучении культуре родной язык не просто можно, но даже необходимо использовать, что обусловлено тем, что при формировании межкультурной компетенции одновременно реализуются четыре аспекта цели обучения ИЯ: учебного, воспитательного, развивающего, образовательного;

- *принцип культурной вариативности* был предложен П.В. Сысоевым и заключается в представлении информации о культурном разнообразии изучаемого культурного сообщества в стране иностранного языка;

Путь овладения языком является образовательным процессом, *содержание* которого — культура страны изучаемого языка. Иноязычная культура — это все то, что является источником иноязычного культурного образования в его четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном.

Результатом обучения ИЯ является формирование межкультурной коммуникативной компетенции – способности средствами ИЯ осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в той или иной сфере деятельности. **Межкультурная коммуникативная компетенция** включает в свой состав несколько видов компетенций.

*Лингвистическая (языковая) компетенция* — это владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи;

*Прагматическая компетенция* проявляется в умении строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего;

*Дискурсивная компетенция* (от фр. *discours* — речь) означает способность учащегося использовать определенные стратегии для создания связного текста и его интерпретации. Наиболее употребительные типы дискурсов в учебно-профессиональной сфере общения — это доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и др.

*Стратегическая (компенсаторная) компетенция* — это компетенция, с помощью которой учащийся может восполнить пробелы в знании языка, а также в речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде. Владение ею дает возможность догадаться о значении незнакомых слов, опираясь на контекст, тему, ситуацию;

*Социокультурная компетенция* подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов использования этих знаний в процессе общения.

В качестве *средства обучения* в межкультурном подходе выступает система проблемных культуроведческих заданий, направленных на использование ИЯ в ситуациях межкультурного общения.

Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005.

Апальков В. Г., Сысоев П. В. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. Вестник ТГУ, Сер. Гуманитарные науки, 2008, №7. С. 254-260.

## 29. Основные требования к содержанию курсов дистанционного обучения иностранным языкам

Рассматривая дистанционное обучение в современном контексте, мы по умолчанию понимаем, что речь идет об обучении в цифровой среде. Учебный процесс в современных образовательных организациях представлен в форме смешанного обучения (*blended learning*): очного и дистанционного с использованием дистанционных образовательных технологий и электронных ресурсов. Учитывая, что в содержание обучения ИЯ входят лингвистический, психологический и методологический компоненты, рассмотрим их изменения при проведении курса ИЯ в дистанте.

В методологическом плане дистанционное обучение (ДО) рассматривается как форма и как одна из составляющих всей системы образования. ДО – это форма обучения, при которой взаимодействие преподавателя и обучающихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими синхронными и асинхронными интерактивными средствами (Полат Е.С.).

**Технические требования** для проведения курса ДО в режиме онлайн включают специальные программные обеспечения (оболочки) такие как СДО (Система дистанционного обучения), LMS Moodle, а также сервисы для проведения вебинаров типа *ZOOM, MS TEAMS, Mirapolis, Skype* и др. Все эти электронные ресурсы интегрированы в локальную информационную сеть вуза, в которую студентам предоставляется доступ в синхронном режиме.

Режим *онлайн* представляет собой, фактически, современную версию проведения аудиторной работы. Что касается внеаудиторной самостоятельной работы студентов, то она, при наличии у всех обучающихся современных гаджетов, также проводится в цифровой среде, с использованием общедоступной сейчас сети интернет. Выполняемые студентами домашние задания могут включать асинхронную работу с программами, подкастами и видеоматериалами на иностранном языке, на которые они выходят по полученным от преподавателя ссылкам. Выполненные задания могут размещаться на виртуальной платформе МУДЛ или отправляться преподавателю для проведения мониторинга.

**Содержание** курсов дистанционного обучения ИЯ в лингвистическом аспекте определяется учебно-методическим комплексом (УМК) и рабочей программой дисциплины (РПД), в которой указана рекомендуемая учебная литература. Важным **требованием** к составлению современной РПД является указание в ней необходимых учебных пособий в формате

электронных ресурсов в информационной сети вуза, которые предоставляются студентам для скачивания по специальному коду. **Вторым требованием** к РПД является указание в ней обязательных для программы обучения ИЯ релевантных электронных ресурсов в сети интернет.

Таким образом, в тематическом плане курс ДО по ИЯ не отличается от обычного курса, проводимого в режиме *оффлайн*. Однако формирование профилирующей для изучения ИЯ коммуникативной компетенции обучающихся может проводиться более эффективно при использовании соответствующих электронных ресурсов. Если, например, при изучении политической лексики студенты могут не только прочитать соответствующий текст учебника, но послушать и обсудить видео с актуальными дебатами в английском парламенте, то, в *психологическом* плане, мотивация студентов несомненно возрастет, поскольку им будет интереснее стать виртуальными участниками эмоциональных дебатов.

Нужно отметить, что при использовании электронных ресурсов преподаватель расширяет текстотечку программного учебника, и курс ИЯ в лингвистическом плане становится более гибким, вариативным, насыщенным актуальными сетевыми материалами, которые способствуют повышению внутренней мотивации обучающихся.

При общем положительном отношении к ДО в режиме онлайн нужно, тем не менее, отметить некоторые отрицательные аспекты.

В преподавании ИЯ в онлайн-режиме, когда преподаватель не видит самого студента, возникают сложности адекватного оценивания устной речи обучающихся. Если, например, слабый студент хорошо отвечает «тему», то преподаватель может быть уверен, что он использует текст, как зрительную опору для ответа. При явной недостаточности сформированной устноречевой коммуникативной компетенции обучающихся, у них может быть представлено весьма грамотное портфолио письменных работ, выполненных, очевидно, другими студентами или просто скачанными из интернета.

При выставлении семестровой оценки возникает дилемма: поставить оценку «удовлетворительно» в связи с тем, что профилирующая устноречевая коммуникативная компетенция недостаточно развита или, например, «хорошо» по совокупности выполненных работ. Критерием истины, на наш взгляд, может быть только собеседование со студентом в режиме офф-лайн, что может быть неосуществимо в связи с регламентируемыми условиями онлайн обучения в конкретном вузе. Таким образом, необходимо совершенствовать способы контроля и оценивания студентов для достижения большей объективности.

**Полат Е.С.** Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 416с.

**Каменева Н.А.** Дистанционное обучение иностранным языкам // Интернет-журнал «Мир науки» 2015 №3 <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN315.pdf>



### 30. Характеристика учебных программ по иностранному языку для разных профилей и уровней языкового образования

Примерные программы по иностранному языку для разных профилей и уровней языкового образования имеют аналогичную структуру, в которую входят пояснительная записка и разделы *назначение программы, структура программы, цели и задачи учебной дисциплины, структура курса, содержание курса, минимальные требования к уровню подготовки студентов по окончании обучения, предложения по организации текущего, промежуточного и итогового контроля*. Рассмотрим примерные программы по ИЯ для среднего профессионального образования (СПО) и для неязыковых вузов и факультетов и сравним их основные характеристики.

Содержание учебной дисциплины «Английский язык» делится на основное, которое изучается вне зависимости от профиля профессионального образования, и профессионально направленное, предназначенное для освоения профессий СПО и специальностей СПО ***технического, естественно-научного, социально-экономического и гуманитарного профилей*** профессионального образования. Например, профессионально ориентированное содержание для технического профиля реализуется на практических занятиях по разговорным темам *достижения и инновации в области науки и техники, машины и механизмы, промышленное оборудование, современные компьютерные технологии в промышленности*. Для естественно-научного профиля актуальны темы *физические и природные явления, экологические проблемы, защита окружающей среды* и т.п.

По программе СПО предполагается формирование коммуникативной, лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной, социальной, стратегической и предметной компетенций, которые указаны в разделе *общая характеристика программы*. Раздел программы СПО *результаты освоения учебной дисциплины* включает описание достижения студентами личностных, метапредметных и предметных результатов. Метапредметные результаты обучения ИЯ или сформированные *универсальные учебные действия (УУД)* учащихся относятся ко всем профилям и являются эффективным средством подготовки к вузу.

Что касается примерной программы по ИЯ для неязыковых вузов, то профили обучения в ней не конкретизированы, поскольку в пояснительной записке указано, что программа может адаптироваться для любых профилей неязыкового вуза. Обучение ИЯ в вузе направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов.

Коммуникативная компетенция включает языковую, речевую, социокультурную, учебно-познавательную и компенсаторную составляющие. Отметим, что перечень компетенций более развернутый, чем в программе для СПО, что отражает *достаточную степень преемственности* при переходе от уровня СПО на уровень высшего образования.

Важным отличием вузовской программы по ИЯ от программы для СПО заключается в формировании *информационной* компетенции как одного из результатов образования. Наличие этой компетенции повышает статус программы, поднимает ее на современный уровень, поскольку навыки работы студентов в цифровой среде являются весьма востребованными для учебы и трудоустройства. Хотя в программе СПО указано, что в процессе освоения программы учебной дисциплины «Английский язык» студенты должны иметь возможность доступа к электронным учебным материалам по ИЯ, имеющимся в свободном доступе в сети Интернет (электронные книги, практикумы, тесты, материалы ЕГЭ и др.), а в кабинете колледжа должно быть мультимедийное оборудование для просмотра визуальной информации по английскому языку, создания презентаций и видеоматериалов, формирование информационной компетенции не обозначено, что является явным упущением.

Программа для вузов является двухуровневой и обеспечивает возможность реализации обучения ИЯ в двух вариантах (в зависимости от исходного уровня иноязычной коммуникативной компетенции студентов):

1. **Основной уровень** – в диапазоне уровней: A1 – A 2+;
2. **Повышенный уровень** – в диапазоне уровней: A2+ - B1+  
(по Общеввропейской шкале уровней владения ИЯ)

Все требования к обучению различным видам речевой деятельности указываются далее для основного и повышенного уровней, например:

#### ***Продуктивные виды речевой деятельности - говорение***

##### **Основной уровень**

- монолог-описание своего вуза и своей образовательной программы
- монолог-сообщение о своей студенческой жизни
- монолог-повествование об участии в летней программе

##### **Повышенный уровень**

- диалог- расспрос о зарубежном вузе, возможности продолжения образования за рубежом и участия в обменных программах
- диалог- обмен мнениями о системах высшего образования в разных странах
- диалог- побуждение к действию по выбору программы в зарубежном вузе.

Таким образом, программа по ИЯ для СПО более показательна по профилям обучения, а программа для неязыковых вузов - по уровням обучения.

**Коржанова А. А., Лаврик Г. В.** Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Английский язык» для профессиональных образовательных организаций. — М. : Издательский центр «Академия», 2015. — 24 с.

"Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. Под ред. С.Г.Тер-Минасовой. М., МГУ., 2009. 23 с.

### 31. Воспитательные и развивающие возможности дисциплины «иностраннный язык»

Дисциплина «иностраннный язык» имеет большой воспитательный и развивающий потенциал. **Воспитательная цель обучения** реализуется через отношение обучающегося к языку и культуре его носителей и предполагает решение задач, обеспечивающих формирование:

- уважительного и доброжелательного отношения к народу, язык которого стал предметом изучения;
- системы моральных и этических ценностей и оценочно-эмоционального отношения к миру;
- положительного отношения к языку, культуре народа, говорящего на этом языке, отношения, способствующего развитию взаимопонимания, толерантности;
- понимания важности изучения ИЯ и потребности пользоваться им как средством общения в условиях международного сотрудничества;
- чувства справедливости, осознанного отношения к нравственным поступкам и действиям людей, желания разобраться в возникшей ситуации, сделать правильный нравственный выбор.

Формирование активной жизненной позиции рассматривается в качестве важной задачи, решаемой в ходе учебно-воспитательной работы. Преподаватель при этом стремится выработать у учащихся чувство ответственности, уважение к окружающим людям, добросовестное отношение к труду. Воспитательная цель реализуется в процессе чтения и обсуждения текстов, во время бесед, встреч с носителями языка, экскурсий. Ее характер и содержание должны строиться с учетом возрастных особенностей учащихся, их интересов, уровня владения языком.

Например, студенты экономического профиля проявляют большой интерес к обсуждению на ИЯ этических проблем ведения бизнеса на примере финансовой корпорации, нечестная политика которой приводит к банкротству (по материалам учебника *Market Leader*, уровень *Advanced*).

Чрезвычайно важно воспитательное значение личности преподавателя. Оно определяется уровнем его профессиональной компетенции, общей культурой, личностными качествами, умением установить хороший контакт со студентами, заслужить их уважение, увлечь поставленными целями.

К методическим приемам, содействующим нравственному воспитанию учащегося на уроке ИЯ, могут быть отнесены *коллективные формы взаимодействия студентов*, например, участие в проектной деятельности, в процессе которой студенты выстраивают личностные отношения, учатся вежливо выражать свое мнение, уважать позицию других членов группы, уметь находить компромисс, быть максимально полезным в проекте.

Таким образом, *воспитательные возможности ИЯ* раскрываются в содержании учебных материалов, в личности преподавателя и используемых им методических приемах.

Развитие есть изменение, представляющее собой переход от простого к сложному, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений и приобретению устойчивых новых свойств. Развивающие возможности ИЯ проявляются в деятельности преподавателя, направленной на развитие языковых способностей обучающихся, культуры речевого поведения, общеучебных умений, таких свойств личности, как устойчивые положительные эмоции, волевые качества, память и др. По мнению известного психолога Л.С. Выготского, важнейшим механизмом развития является преодоление трудностей. При изучении ИЯ решаются задачи, способствующие развитию:

- механизма языковой догадки и умения переноса сформированных знаний и навыков в новую ситуацию;
- языковых и речевых способностей к овладению языком (способность к различению словоформ, имитации, логичности изложения);
- способности и готовности вступать в иноязычное общение, потребности в дальнейшем самообразовании в изучаемом языке;
- мотивации к дальнейшему овладению культурой страны, язык которой изучается, и ее языком как частью данной культуры;
- психических функций, связанных с речевой деятельностью (видов восприятия, памяти, устойчивого произвольного внимания и т.д.);
- эмоционально-волевой сферы (устойчивых положительных эмоций, активности личности, готовности преодолевать трудности и т.п.).

Мощным стимулом языкового и личностного развития студентов являются деловые, ролевые, имитационные игры. Наряду с решением непосредственно практических задач, игра становится стимулом развития творческого мышления, воображения, развивает познавательную активность, наблюдательность, память, внимание, поддерживает интерес к изучаемому предмету, выполняя мощную мотивационную функцию, снимает утомление от традиционных форм обучения, улучшает отношения внутри коллектива, так как происходит сплочение учащихся на основе общих замыслов.

Таким образом, *развивающие возможности ИЯ* рассматриваются не только в плане языковых и речевых способностей к овладению ИЯ, но и в плане личностного развития обучающихся, которое особенно эффективно при использовании различных форм обучения в сотрудничестве.

**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.

**Батыршина Р.В.** Воспитательная роль курса «иностраный язык» в вузе. Вестник Казанского технологического университета. 2014. том17, №10. С.265-268.

**Фатхулина Г.Г.** Развивающий потенциал современных технологий обучения иностранному языку в вузе. Высшее образование для XXI века. XII Международная научная конференция: Доклады и материалы. МГУ. М., 2015. С. 21-26.

## 32. Методы исследования в методике преподавания иностранных языков

Методы исследования – это способы познания и изучения явлений действительности. Применительно к обучению ИЯ такие методы используются при изучении процесса обучения с целью повышения его эффективности.

Методика обучения ИЯ имеет разные уровни научного познания — теоретический и эмпирический. К *теоретическим методам* исследования относят *анализ и синтез, абстрагирование и конкретизацию, сравнение, дедуцию, индукцию, моделирование и классификацию*. Среди *эмпирических методов исследования* выделяют *анализ научно-методической литературы, научное наблюдение, обобщение педагогического опыта, беседу, опытное обучение, анкетирование, тестирование, хронометрирование, статистический анализ результатов работы и эксперимент*.

Конечно, такое деление достаточно условно. Установить четкие границы между теоретическим и эмпирическим аспектами в рассматриваемой научной области, которая по своей сущности является теоретико-прикладной, то есть интегрирующей в себе данные научной рефлексии и анализа практики обучения ИЯ, представляется весьма трудным.

Рассмотрим различия между опытным и экспериментальным обучением. *Опытное обучение* – это эмпирический метод, основанный на проведении массового обучения по предложенной исследователем программе. Объектами опытного обучения могут быть различные приемы и методы обучения, эффективность работы с техническими средствами и т.д. Опытное обучение может проводиться *на одной группе испытуемых*, у которых необходимо выявление исходного, текущего и конечного уровней обученности по исследуемой методике обучения ИЯ.

*Эксперимент* – это научно поставленный опыт, основанный на изучении состояния и динамики только одного изучаемого явления при условной нейтрализации всех других факторов. *В технике проведения эксперимента выделяются две группы испытуемых. Одна – экспериментальная, другая – контрольная*. В экспериментальной группе реализуется инновационное решение. В контрольной группе те же дидактические задачи решаются в рамках традиционных условий.

Условия, в которых проводится эксперимент, должны быть одинаковы в экспериментальных и контрольных классах — это так называемые *неварьируемые условия*. Отдельные компоненты, которые имеют отличия, называются варьируемыми условиями. Неварьируемыми условиями

могут быть: одинаковое количество учащихся, уровень знаний по ИЯ, предлагаемый языковой материал, квалификация преподавателя, ведущего занятия. Варьируемые условия зависят от цели эксперимента. Варьируемые условия — это все то, что в ходе эксперимента преднамеренно подвергается изменению.

В проведении эксперимента можно выделить четыре фазы. Первая фаза – *организация*. Наиболее значимым компонентом этой фазы является разработка гипотезы. Вторая, *реализация*, предусматривает проведение запланированного эксперимента, который может состоять из нескольких этапов. Третья, *констатация*, имеет своей задачей выявить количественные и качественные характеристики результатов исследования, что служит основой для формулирования определенной закономерности. Четвертая, *интерпретация*, представляет собой объяснение причины полученных результатов, доказательство их представительности и надежности. После осуществления отмеченных фаз проводится итоговая проверка результатов эксперимента на основе сравнительного анализа показателей экспериментальной и контрольной групп обучающихся.

Проведение методического эксперимента предполагает использование тестов (срезов). Различают предэкспериментальный, текущий, завершающий и отсроченный срезы. Цель этих срезов — выявление исходного, текущего и конечного уровней обученности, т.е. владение умениями и навыками в том или ином виде речевой деятельности. Результаты срезов подвергаются анализу, на основании чего делаются выводы о подтверждении или опровержении гипотезы исследования.

Важным эмпирическим методом исследования является также *хронометрирование*, которое в настоящее время сочетается с видеозаписью занятия, что позволяет более объективно судить об учебной деятельности.

Для обобщения количественных показателей, полученных в ходе опытного или экспериментального обучения, используются *методы математической статистики*: дисперсный, регрессивный и корреляционный анализ, метод сравнения выборочных данных и др. Для оценки значимости различий уровней сформированных навыков обучающихся в контрольной и экспериментальной группах используются критерии Стьюдента, Манна-Уитни и др., которые показывают достоверность полученных данных.

Для большей объективности, в ходе исследования может использоваться не один, а несколько дополняющих друг друга методов.

**Щукин А. Н.** Обучение иностранным языкам: теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Филоматис, 2004. 416 с.

## СПИСОК ВОПРОСОВ И ЗАДАНИЙ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

(Все вопросы и задания соответствуют содержанию текстов основной части пособия, например, *вопрос 1* соответствует *тексту 1*)

1. В какой степени задача приобщения студентов к иноязычной культуре требует рассмотрения родной культуры? Приведите примеры.
2. Приведите примеры заданий и упражнений, нацеленных на формирование дискурсивной и стратегической составляющих коммуникативной компетенции.
3. Докажите, что проектная технология обучения, основанная на концепции обучения в сотрудничестве, вносит лепту в реализацию воспитательной цели обучения ИЯ.
4. Сформулируйте рекомендации по работе преподавателя ИЯ в разноуровневой группе технического вуза.
5. Назовите основные различия в методиках преподавании английского языка для специальных целей (English for specific purposes: ESP) и предметно-языкового интегрированного обучения (content and language integrated learning: CLIL).
6. Продемонстрируйте различия между дедуктивным и индуктивным представлением грамматического материала обучающимся на конкретном примере (например, объяснение *страдательного залога, косвенной речи, условных предложений* и т.п.).
7. Согласны ли вы с тем, что в неязыковом вузе невозможно полностью реализовать коммуникативный метод обучения ИЯ и что в таком вузе речь может идти только об условно-коммуникативном методе обучения? Обоснуйте Ваше мнение.
8. Согласны ли вы с концепцией Ю.Н.Караулова о необходимости достижения обучающимися такого уровня владения ИЯ, который присущ носителю языка (языковой личности)? Какой уровень владения ИЯ может считаться достаточным? Обоснуйте Ваше мнение.
9. Сравните любые известные вам международные системы тестирования по английскому языку по методам контроля одного из видов речевой деятельности. Например, в формате какого экзамена, *TOEFL* или *CAE*, легче сдать аудирование русскоязычному студенту?
10. Поясните, какие задания и упражнения нужно использовать для формирования прагматического компонента коммуникативной компетенции как основного результата языкового образования.
11. Согласны ли вы с тем, что перевод – это важный рецептивно-продуктивный вид речевой деятельности и эффективное средство контроля усвоения ИЯ, который должен присутствовать в примерной программе для неязыковых вузов и факультетов? Обоснуйте ваше мнение.

12. Выберите и обоснуйте профилирующий тип проблематизации по ИЯ: *междисциплинарные проблемы, проблемные культуроведческие задания, ролевые игры, алгоритмизация диалогической речи* или другое.
13. Приведите ваши доводы в пользу того, что перспективы развития методики преподавания ИЯ связаны с цифровыми технологиями. Дайте примеры обучения ИЯ в цифровой среде.
14. Приведите примеры иноязычного материала, предназначенного для произвольного и непроизвольного запоминания.
15. Что важнее для студентов технического вуза: приобрести навыки использования двуязычных словарей или навыки использования англо-английских словарей типа *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Обоснуйте ваше мнение.
16. Продемонстрируйте на примерах человекообразующую функцию языкового образования, которая реализуется благодаря факторам гуманизации и гуманитаризации, обеспечивающим в образовательной сфере максимально благоприятные условия для развития способностей каждого ученика.
17. Прокомментируйте положение: коммуникативно-деятельностный подход означает, что в центре обучения находится обучающийся, а система обучения предполагает учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей его личности.
18. Прокомментируйте мыслительную операцию семантизации как один из психологических механизмов обучения иностранному языку. Какая семантизация эффективнее: переводная или беспереводная?
19. Аудиовизуальный метод предполагает широкое использование аудиовизуальных средств обучения, которые можно использовать в аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работе студентов. При каких условиях домашнее видеоаудирование предпочтительнее?
20. Приведите основные черты официального и неофициального стилей изложения при обучении письму.
21. Проанализируйте вашу информационную грамотность, которая является составляющей профессиограммы преподавателя ИЯ. Какие знания, умения и навыки входят в ее состав?
22. Прокомментируйте положение: дисциплина ИЯ имеет личностно-ориентированную направленность и играет большую воспитательную роль в процессе гуманизации и гуманитаризации современного образования. Приведите примеры из практики обучения ИЯ.
23. Приведите критерии отбора лингвистического материала для студентов технического и гуманитарного профилей.
24. В какой степени личностно-ориентированное обучение ИЯ применимо в техническом вузе, в котором обучение проводится по утвержденной рабочей программе дисциплины? Приведите конкретные примеры.



25. Приведите доказательства того, что демонстрация видео при обучении ИЯ является реализацией принципов наглядности и внутренней мотивации студентов.
26. Поясните, в чем отличие видов чтения в зависимости от решаемых задач: когда целесообразно проводить просмотровое, ознакомительное и поисковое чтение?
27. Проиллюстрируйте конкретными примерами реализации требования ФГОС по обеспечению неограниченного индивидуального доступа к ЭИОС вуза.
28. Каким образом следует формировать социокультурную компетенцию, которая подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка? Какие учебные средства и приемы вы будете использовать?
29. Какая форма обучения ИЯ, по вашему мнению, является наиболее эффективной: смешанное обучение (blended learning), очное или дистанционное с использованием дистанционных образовательных технологий и электронных ресурсов? Обоснуйте ваш выбор.
30. Ознакомьтесь с примерной программой "Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов под ред. С.Г.Тер-Минасовой и приведите примеры реализации обучения на основном и повышенном уровнях по письму и аудированию.
31. Приведите пример учебного задания по ИЯ, в котором успешно сочетаются воспитательные и развивающие аспекты.
32. Подробно опишите методы, которые вы применяете в своем диссертационном исследовании. Обоснуйте ваш выбор.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

### Основная литература

1. Апальков В. Г., Сысоев П. В. Методические принципы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку. Вестник ТГУ, Сер. Гуманитарные науки, 2008, №7. С. 254-260.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учеб. пособие М.: ФЛИНТА: Наука, 2005. 216 с.
3. Борозна О.Ф. К вопросу о профессиональной компетентности преподавателя – лингвиста. URL: [https://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf6/20.pdf](https://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf6/20.pdf)
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв, ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
5. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений /Н.И.Гез, Г.М.Фролова. – М., Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
6. Гутарева Н. Ю. Языковое образование и пути его развития в России. URL: [www.gramota.net/materials/2/2010/1-1/30.html](http://www.gramota.net/materials/2/2010/1-1/30.html)
7. Дерябина С.А., Дьякова Т.А. Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №4. С. 142-149.
8. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005.
9. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.; Воронеж: 2001.
- 10.«Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа. Под ред. С.Г.Тер-Минасовой. М., МГУ. 2009. 23 с.
- 11.Каменева Н.А. Дистанционное обучение иностранным языкам // Интернет-журнал «Мир науки» 2015 №3 <http://mir-nauki.com/PDF/36PDMN315.pdf>
- 12.Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему: дис. ...к.п.н. – М.: 2004.
- 13.Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр „БЛИЦ“», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.

14. Коржанова А. А., Лаврик Г. В. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Английский язык» для профессиональных образовательных организаций. — М. : Издательский центр «Академия», 2015. 24 с.
15. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – М.: АПКИППРО, 2015. 232 с.
16. Локтюшина Е.А. Формирование психологических механизмов профессиональной иноязычной компетентности специалиста. Известия ВГПУ. №1. 2011. С.35-39.
17. Лукашенко И.Н., Заика Е.В. Психологические механизмы успешного усвоения иностранного языка (с позиций когнитивной психологии). Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. 2011. № 959, Вип. 46. С 92-96.
18. Одинокая М. А. Технология интерактивного обучения как средство организации самостоятельной работы студентов (на базе дисциплины иностранный язык). Дис....канд.пед.н. СПб., 2014. 247 с.
19. Осипова Н.Н. Проблемные методы обучения и методы проблемного обучения иностранным языкам. Известия Самарского научного центра РАН, т. 13, №2(5), 2011. С. 1120-1122.
20. Основные компоненты содержания обучения иностранному языку. URL:  
[https://studexpo.ru/122983/pedagogika/osnovnye\\_komponenty\\_soderzhaniya\\_obucheniya\\_inostrannomu\\_yazyku](https://studexpo.ru/122983/pedagogika/osnovnye_komponenty_soderzhaniya_obucheniya_inostrannomu_yazyku)
21. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.. Изд. центр «Академия», 2004. 416с.
22. Перфилова Г. М. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. 32 с.
23. Рябенко Н. Л. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов международного профиля средствами интерактивных технологий. Дис.канд.н., М., 2019. 174 с.
24. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., Слово /SLOVO. 2000. 146 с.
25. Тылец В.Г. Обучение иностранному языку в проблемном поле психологических исследований. Вестник Ставропольского университета, 35/2003, с.145-153.

26. Шубкина О.Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки. Дис.канд.н., Красноярск, 2016. 266 с.
27. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. —М.: Филоматис, 2004. 416 с.
28. 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.

### **Дополнительная литература**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Алмазова Н. И., Еремин Ю. В. Пути совершенствования иноязычной подготовки магистрантов/аспирантов/ // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2009. № 4. Т.1. С. 32-37.
3. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. 2008.
4. Басова И. А. Воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» в старших классах общеобразовательной организации. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019, №1, с.26-36.
5. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник. М., 2009.
6. Гуманитарная составляющая образовательной среды в техническом вузе / М. А. Аكوпова, Н. И. Алмазова Н. И., Л. Г. Жук, Т. А. Савушкина. СПб: Изд-во Политехн.ун-та, 2011. 138 с.
7. Колкер М. Я., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. — М., 2004.
8. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. М., 2010.
9. Коряковцева Н. Ф. Европейский языковой портфель для России — новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам: учеб. пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам». М., 2009.
10. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2003.
11. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М., 2002.

12. Московкин Л. В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: пособие для студентов и аспирантов. СПб., 2002
13. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. М., 2003.
14. Опарина Е.А. Методика обучения иностранным языкам в схемах и таблицах: Конспекты лекций / Е.А. Опарина; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2005.
15. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010.
16. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе. Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 173. С. 29-42.
17. Рубцова А.В. Продуктивно-аксиологическое измерение современного профессионального иноязычного образования. Монография. СПб.: «Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена», 2011.
18. Рубцова А.В., Алмазова Н.И., Еремин Ю.В. Методическая модель продуктивного иноязычного образования: реновация академических ресурсов. Образование и педагогические науки. 2018, том 9, вып.3. С.87-99.
19. Соловова, Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка / Е. Н. Соловова // ELT NEWS & VIEWS. 2003. №1. С.2-5.
20. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н. Соловова. - М.: Просвещение, 2002.
21. Статник О. Г. Использование воспитательного потенциала иностранного языка при формировании культуры поведения студентов. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 3. Ч. 1. С. 205-207.
22. Технологии контроля образовательного процесса. URL: <https://scibook.net/obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennyie/tehnologii-kontrolya-obrazovatel'nogo-58283.html>
23. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. L., 2005.
24. Hedge P. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford, 2011.
25. Nunan D. Practical English Language Teaching. N.Y., 2003.
26. Nutall C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Heinemann, 2000.
27. Pachler N. Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School. L., 2009.
28. Ur P. A Course in Language Teaching. Cambridge, 2006.
29. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. L., 2005.
30. Hedge P. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford, 2011.

## **Паспорт научной специальности ВАК 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)**

Шифр специальности:

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

### **Формула специальности:**

Содержанием специальности 5.8.2. – «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» является разработка теоретико-методологических основ теории, методики и технологии предметного образования (обучения, воспитания, развития) в разных образовательных областях, на всех уровнях системы образования в контексте отечественной и зарубежной образовательной практики.

Области исследований и разработок отражают основные структурные компоненты научной отрасли «Теория и методика предметного образования», определяют перспективы ее развития, ориентированы на разрешение актуальных проблем развития образования.

Области знания: математика, физика, химия, литература, биология, социология, политология, русский язык, родной язык, русский язык как иностранный, иностранные языки, информатика, изобразительное искусство, история, обществознание, информатизация образования, культурология, экология, география, музыка, гуманитарные и общественные науки (уровень начального образования), естественно-математические науки (уровень начального образования), менеджмент.

Уровни: общего и профессионального образования.

### **Области исследований:**

1. Методология предметного образования:

-история становления и развития теории методики обучения и воспитания по областям знаний и уровням образования;

-вопросы взаимодействия теории, методики и практики обучения и воспитания с отраслями науки, культуры, производства;

-тенденции развития различных методологических подходов к построению предметного образования;

- проблемы разработки теории предметного обучения и воспитания, в том числе на междисциплинарном уровне;
- возможности и ограничения применения общенаучных методов познания в методических системах предметного обучения;
- специфика познания при усвоении содержания образовательных областей, дисциплин, предметов, курсов;
- общие закономерности образовательного процесса в условиях реализации дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий;
- прогнозирование развития методических систем по различным образовательным областям, дисциплинам, предметам, курсам. Анализ инновационной и опытно-экспериментальной педагогической деятельности как источник развития методологии, теории и методики обучения и воспитания по областям знаний и уровням образования;
- анализ зарубежного опыта предметного образования и разработка путей его использования в отечественном опыте обучения.

## **2. Цели и ценности предметного образования:**

- разработка целей предметного образования в соответствии с изменениями современной социокультурной и экономической ситуации в развитии [информационного общества, массовой глобальной коммуникации] общества;
- развивающие и воспитательные возможности учебных дисциплин, в том числе при использовании информационных технологий;
- проблемы формирования положительной мотивации учения, мировоззрения, научной картины мира, соотношений научной и религиозной картин мира у субъектов образовательного процесса;
- профориентационные возможности различных образовательных областей в общеобразовательной школе;
- аксиологическое обоснование учебных предметов в структуре образования в разных областях и на разных уровнях образования.

### **3. Технологии обеспечения и оценки качества предметного образования:**

- проблемы мониторинга оценки качества обучения и воспитания по разным предметам и на разных уровнях образования;
- теоретические основы создания и использования новых педагогических технологий и методических систем обучения, реализованных на базе информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования;
- теоретическое обобщение передового опыта обучения и воспитания;
- сравнительные исследования теории и методики предметного образования в различных педагогических системах;
- оценка профессиональной компетентности учителя-предметника;
- различные подходы к разработке постдипломного образования учителя-предметника;
- разработка содержания предметного образования;
- теория и практика разработки государственных образовательных стандартов различных уровней и областей предметного образования;
- разработка методических концепций содержания и процесса освоения образовательных областей;
- взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных предметов и дисциплин в структуре общего и профессионального образования;
- проблемы моделирования структур и содержания учебных курсов;
- теория, методика и практика разработки учебных программ разных типов и уровней;
- теория, методика и практика информатизации образования; -разработка учебных программ по предметам для образовательных учреждений разного вида и уровня образования;
- анализ эффективности реализации учебных программ различного уровня и содержания;
- технология создания учебных программ в системе основного и дополнительного образования;
- методическая эволюция учебных программ;



- методы, средства, формы и технологии предметного обучения, воспитания и самообразования;
- история становления, анализ эффективности, классификация, оптимизация, разработка, практическое внедрение методов и технологий предметного обучения, воспитания и самообразования;
- проблемы разработки новых методических систем обучения и воспитания в соответствии со стратегическими направлениями информатизации и модернизации отечественного образования;
- теория и методика использования технических средств обучения в различных областях знания и на разных уровнях образования;
- проблемы теории и практики создания учебно-методических комплексов;
- разработка методических требований к новому поколению учебной литературы по предмету;
- проектирование предметной среды образовательных учреждений разного типа и уровня образования;
- теория и методика разработки электронных образовательных ресурсов систем предметного образования и экспертиза их педагогико-эргономического качества;
- теория, методология и практика создания и использования обучающих, диагностирующих систем и методик, в том числе электронных средств образовательного назначения;
- теория и практика разработки информационной среды управления образовательным процессом на базе информационных и коммуникационных технологий;
- теоретико-методологические основы разработки и применения научно-методического обеспечения систем педагогического образования, реализующих возможности информационных и коммуникационных технологий;
- проблемы конструирования содержания, методов и организационных форм предметного обучения и воспитания в современных условиях информационного общества и глобальных коммуникаций;
- анализ положительных и отрицательных последствий (в образовательном аспекте) использования информационных и коммуникационных технологий в предметном обучении на разных уровнях образования;

-разработка средств и систем автоматизации процессов обработки результатов учебного исследовательского эксперимента.

#### **4. Теория и методика внеурочной, внеклассной, внешкольной учебной и воспитательной работы по предметам:**

-теория и практика руководства самостоятельным творчеством;

-теория и методика дополнительного образования по предмету;

-методика организации предметных олимпиад, конкурсов, общественных инициатив;

-разработка вариативных форм взаимодействия общего и дополнительного образования по предмету;

-подготовка учителя-предметника к работе в системе дополнительного образования;

-подготовка педагогических кадров в области информатизации образования.