

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

МОНОГРАФИЯ



МИПИ
ИМ. ЛОМОНОСОВА

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
им. ЛОМОНОСОВА

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

МОНОГРАФИЯ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2023

УДК 372.881.111

ББК 74.6

О-26

Обучение иностранному языку в образовательной организации. Теоретико-методологические основы: монография / под общ.ред. научного совета МИПИ им. Ломоносова. – СПб.: МИПИ им. Ломоносова, 2023. – 104 с.

ISBN 978-5-907676-41-1

DOI 10.58351/M230321.2023.37.87.001

<https://disk.yandex.ru/d/ieMGuoeoQJGE7g>

Рецензенты:

Романов П.И., д.т.н., проф., директор НМЦ Координационного совета Минобрнауки России, Почетный работник ВПО РФ, аккр. эксперт Рособрнадзора (гос. аккредитация образовательных учреждений и научных организаций), эксперт Совета по образовательной политике Комитета по образованию Правительства СПб, эксперт рабочей группы по развитию проф. образования в нац. системе квалификаций Нац. совета при Президенте РФ
Викторенкова С.В., д.п.н., к.т.н., научный руководитель МИПИ им. Ломоносова
Garcia Gonzalez Maria Teresa, jefe del Departamento de idiomas extranjeros, AP, Puerto Cabezas

Информация об авторах:

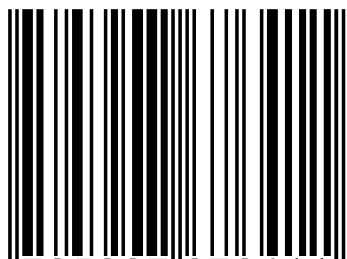
Молчанова Т.Ю. (глава1); *Смирнова О.Г., Процукович Е.А.* (глава2); *Самсонова А.В.* (глава3); *Тараненко О.И., Федько Л.А., Щепотьева Е.В.* (глава 4,6); *Палкина Н.Н.* (глава 5); *Буджалова Т.А.* (глава7); *Зайцева С.Е.* (глава8); *Арская М.А.* (глава9); *Бикбаев В.М.* (глава10); *Коноводова В.Я., Агаркова А.А.* (глава11); *Папикян А.В.* (глава12); *Подстрахова А.В.* (глава13); *Гетманенко А.С.* (глава 14); *Щербакова Н.С.* (глава 15); *Кузьяшева З.Я.* (глава 16); *Астафьева Т.В., Колеснева Г.Г.* (глава 17); *Мацегора М.В.* (глава 18)

Информация об издании предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – **РИНЦ** по договору 949-12/2022К

Электронная версия опубликована и находится в свободном доступе на сайте: **www.spbipi.ru**

В монографии исследуются современные тенденции и проблемы обучения иностранным языкам в образовательных организациях. Уделяется внимание актуальным в настоящее время педагогическим подходам, принципам обучения, современным методам преподавания в этой сфере. Интерес для читателя представляют разделы с примерами практической реализации представленных теоретических положений. Адресовано преподавателям и учителям иностранных языков вузов, колледжей и школ, специалистам в области лингводидактики, студентам и аспирантам, обучающимся по направлению "Методика преподавания иностранных языков".

ISBN 978-5-907676-41-1



9 785907 676411 >

ISBN 978-5-907676-41-1

Коллективная монография

Подписано к изданию с оригинал-макета 21.03.2023.

Формат 60x84/8. Гарнитура Time New Roman.

Усл.печ.л.5,8. Объем данных 12Мб. Тираж 500 экз.

Международный институт

перспективных исследований им. Ломоносова

197348, Санкт-Петербург, Коломяжский пр.,

Бизнес-центр Норд-Хауз, info@spbipi.ru

©МИПИ им. Ломоносова, 2023

©Коллектив авторов, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
РАЗДЕЛ 1. МОТИВАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	7
Глава 1. Способы повышения мотивации к изучению инострannого языка в неязыковом вузе.....	8
Глава 2. К вопросу о мотивации студентов вуза к изучению дисциплины "Иностранный язык".....	11
РАЗДЕЛ 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	15
Глава 3. Особенности методического содержания практического занятия по иностранному языку в неязыковом вузе.....	16
Глава 4. «Кейс – стади» как эффективный метод интерактивного обучения на занятиях по иностранному языку.....	20
Глава 5. Обучение чтению профессионально ориентированных иноязычных текстов с использованием техники SQ3R.....	23
Глава 6. Возможности тестовой методики для педагогического контроля на занятиях по иностранному языку.....	25
Глава 7. Методы активизации творческой деятельности студентов при изучении иностранного языка.....	28
РАЗДЕЛ 3. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	33
Глава 8. Роль иностранного языка в профессиональном обучении будущих сотрудников правоохранительных органов.....	34
Глава 9. К вопросу о дидактическом сопровождении занятий по иностранному языку в образовательных организациях системы МВД России.....	37
Глава 10. Формирование иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в рамках педагогического эксперимента: методология и практика (теоретический и практический аспекты).....	41
Глава 11. Профессиональная направленность языковых ситуационных задач в процессе обучения студентов инострannому языку в медицинском вузе.....	64

РАЗДЕЛ 4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	69
Глава 12. Цифровые медиа в обучении иностранным языкам.....	70
Глава 13. Методологические основы применения мобильных технологий асинхронного взаимодействия преподавателя и студентов в обучении иностранным языкам.....	79
Глава 14. Использование приложения Tiktok в обучении иностранным языкам.....	82
Глава 15. Использование образовательного веб-квеста в дистанционной форме обучения иностранному языку.....	86
РАЗДЕЛ 5. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	89
Глава 16. Современный урок иностранного языка в свете ФГОС: проблемы, подходы и решения.....	90
Глава 17. Виды упражнений для развития функциональной (читательской) грамотности на уроках английского языка (на базе сплошного текста).....	95
Глава 18. Пальчиковые игры как один из методов обучения иностранному языку детей с дефектами речи.....	99
Сведения об авторах.....	102

ВВЕДЕНИЕ

Преподаватели учебных заведений Российской Федерации сталкиваются с новыми вызовами, продиктованными современными, динамически меняющимися, политическими и экономическими условиями. При этом важная роль в становлении будущих специалистов отводится преподавателям иностранных языков, которые не только выполняют задачи формирования знаний, умений и навыков для общения на иностранном языке, но и являются проводниками иноязычных культур в процессе преподавания, и формируют межкультурную компетенцию, проявляющуюся в способности осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления.

В представленном вниманию читателей монографии излагаются теоретические и практические вопросы преподавания иностранных языков, обобщается и систематизируется многолетний опыт авторов монографии. Разделы монографии отражают основные направления исследований в области теории и практики преподавания иностранных языков.

Раздел 1 монографии посвящен вопросам мотивации, рассматриваются понятие мотивации, виды мотивации, способы повышения мотивации к изучению иностранного языка, делаются выводы о необходимости развития внутренней мотивации обучающихся. Представлены результаты анкетирования, направленного на диагностику уровня мотивации изучения дисциплины «Иностранный язык», результаты которого могут быть использованы в образовательном процессе в целях повышения эффективности обучения.

Раздел 2 посвящен методическим аспектам обучения иностранным языкам. Рассмотрены вопросы особенностей методического содержания практического занятия по иностранному языку, в том числе в неязыковом вузе. Особый акцент сделан на возможности использования «Кейс-стади», как эффективного метода интерактивного обучения. Рассматривается вопрос использования стратегии активного чтения SQ3R в работе со специализированными иноязычными текстами при обучении иностранному языку профессионального общения. В качестве методов контроля на занятиях по иностранному языку подробно рассмотрены возможности тестовой методики. Указываются основные показатели диагностических тестов обученности, излагаются требования к составлению тестов, описываются достоинства и недостатки тестирования. Предлагаются пути совершенствования методического обеспечения дисциплины «Иностранный язык». Авторы обращаются также к анализу творческих приемов обучения иностранному языку. Обоснована необходимость формирования системного творческого мышления обучающихся за счет введения инновационных методов обучения.

Раздел 3. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции посвящен особенностям, проблемам, противоречиям и перспективным направлениям совершенствования иноязычной коммуникации в рамках профессионального становления специалистов. Обосновывается важность профессиональной направленности языковых ситуационных задач в процессе обучения. Описывается структура и содержание словаря, отражающего приоритетный профиль подготовки будущих специалистов (на примере конкретного направления подготовки), рассмотрены вопросы практического использования иностранного языка для решения актуальных задач, связанных с приобретением специальных знаний по выбранной специальности (на примере конкретной специальности).

Раздел 4 посвящен вопросам использования информационных технологий в обучении иностранному языку. Рассмотрены, как положительные аспекты внедрения информационных технологий, так и опасности их использования. Уделено внимание вопросам применения мобильных технологий в процессе асинхронного взаимодействия преподавателя и студента при обучении иностранным языкам. Представлен обзор технологии «Flipped learning», позволяющей максимально учитывать индивидуальные особенности и мотивацию обучающихся, внедрять новые формы контроля и оценки учебной деятельности. Исследуется вопрос использования мобильных приложений для формирования коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам на примере приложения Tiktok, а также рассматриваются методы взаимодействия при обучении иностранному языку в условиях дистанционного обучения.

В разделе 5 уделяется внимание особенностям обучения английскому языку детей дошкольного и школьного возраста. Представлены новые подходы к уроку иностранного языка, спроектированному на основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Уделено внимание вопросам использования приемов по формированию функциональной читательской грамотности, обуславливающей интерес к чтению, развитие чувства любви к книгам, пониманию прочитанного. Поднимается важная проблема обучения иностранному языку детей с нарушениями речи. Рассматривается вопрос целесообразности обучения иностранному языку детей дошкольного возраста, имеющих дефекты речи. Предлагаются методы и формы организации учебной деятельности, которые бы максимально соответствовали поставленным целям развития личности.

Представленные в монографии результаты исследования отражают современные тенденции развития отечественной методики преподавания иностранных языков и могут быть полезны для преподавателей и учителей иностранного языка, студентов и аспирантов, обучающихся по направлению «Методика преподавания иностранных языков», а также для научных и практических работников сферы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации в области изучения иностранных языков.

РАЗДЕЛ 1
МОТИВАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ
В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Глава 1.

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Молчанова Т.Ю.

Изучение иностранного языка в вузе направлено на формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для практического владения иностранным языком в повседневной, профессиональной и научной деятельности, для изучения и использования профессионального зарубежного опыта, а также для дальнейшего самообразования и саморазвития.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе традиционно представляет собой сложную задачу, что в значительной степени обусловлено низким уровнем мотивации обучающихся. Мотивация является главным побуждающим фактором, влияющим на успешность всего процесса обучения и определяющим конечный результат, т.е. уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции [1].

Зимняя И.А. называет мотивацию «запускным механизмом» всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, поэтапный и конечный результат [2]. Миронова В.Е. определяет мотивацию как результат внутренних стремлений человека, его интересов, а также осознание необходимости изучения предмета [4].

Мотивация разделяется на внешнюю и внутреннюю. Внешнюю мотивацию к изучению иностранного языка можно определить как осознание социальной необходимости в изучении предмета. Сегодня внешняя социальная необходимость изучать иностранный язык обусловлена следующими факторами:

- важность освоения иностранного языка как одного из базовых предметов гуманитарного цикла предметов в вузе;
- важность овладения иностранным языком как инструментом достижения определенного социального статуса, профессиональных или научных целей: знание иностранного языка престижно, дает преимущества при трудоустройстве или получении должности;
- изменение статуса иностранного (английского) языка в результате процессов глобализация: английский язык стал языком международного общения;
- повышение требований к современному конкурентоспособному и мобильному специалисту.

Внутренняя мотивация связана с личностной сферой обучающегося и характеризуется такими факторами, как:

- потребность в изучении иностранного языка для реализации коммуникативных целей в личном, профессиональном и научной плане;
- проявление интереса непосредственно к языковому материалу и возможностям его практического применения;
- стремление формировать и развивать навыки и умения самостоятельного овладения иностранным языком;
- стремление расширять и совершенствовать знания иностранного языка, использовать его в личных и профессиональных целях.

Отмечается, что внешняя мотивация может стимулировать внутреннюю, но не оказывать непосредственного влияния и не быть ее причиной [3].

Таким образом, при обучении иностранному языку усилия преподавателя должны быть направлены на развитие внутренней мотивации обучающихся, которая, исходя из самой деятельности, обладает наибольшей побудительной силой. Наличие внутренней мотивации обеспечивает эффективное овладение иностранным языком.

Вопросы повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка актуальны в неязыковом вузе. Способы решения проблемы мотивации включают в себя:

1) создание и внедрение в образовательный процесс актуальных учебных материалов и пособий, содержание которых соответствует интересам и потребностям обучающихся, целям обучения. В условиях практико-ориентированного обучения важна связь языкового материала с будущей профессиональной деятельностью обучающихся для обеспечения их интеграции в профессию.

2) разработка системы разноуровневых тренировочных упражнений, обучающих и контролирующих материалов и тестов для осуществления дифференцированного подхода к обучению иностранному языку. Преподаватель и обучающиеся должны иметь возможность выбора заданий с учетом степени языковой подготовки и наличия базовых знаний и навыков языка, а также личностных и профессиональных интересов.

3) стимулирующее педагогическое воздействие преподавателя: поощрение желания изучать предмет, положительная оценка результатов учебной деятельности, помощь в преодолении трудностей в изучении предмета, доброжелательная атмосфера на занятии. Личность преподавателя является для обучающихся сильным мотивационным фактором. Преподаватель обязан не только методически грамотно планировать и проводить занятия, но и обладать определенным авторитетом, пользоваться уважением у обучающихся.

4) использование на занятиях интерактивных методов обучения, позволяющих осуществлять активное взаимодействие обучающихся с преподавателем и друг с другом с целью развития коммуникативных умений и навыков, формирования навыков работы в команде, формирования мнения и уважительного отношения к другим. Интерактивные методы обучения

способствуют продуктивной познавательной, творческой и практической деятельности обучающихся, что позволяет оптимизировать учебный процесс.

5) проведение различных творческих и научных конкурсов (например, конкурс на лучший перевод иноязычного текста на русский язык, конкурс на лучшую научно-исследовательскую работу на основе перевода аутентичных иноязычных материалов) и подготовка докладов, презентаций и научных работ на иностранном языке в рамках реализации научно-исследовательской деятельности обучающихся вузов.

6) реализация междисциплинарных связей в обучении иностранному языку. Междисциплинарное взаимодействие обеспечивает глубокое и всестороннее освоение обучающимися знаний в области профессиональной деятельности, формирование навыков и умений, необходимых для будущей практической работы.

Таким образом, практико-ориентированное и интегрированное обучение иностранному языку в вузе позволяет осуществлять эффективную подготовку специалистов. Однако необходимо решать актуальные вопросы повышения мотивации к изучению иностранного языка с учетом современных требований ФГОС ВПО третьего поколения, при этом особое внимание следует уделять развитию внутренней мотивации обучающихся.

1. *Долматова Н.С.* Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового ВУЗа // Психология, социология и педагогика. 2014. № 5 (32). С. 4. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/05/3053> (дата обращения: 11.01.2021).

2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997. – 480 с.

3. *Макарова О.Ю.* Развитие мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного языка / О.Ю. Макарова, Д.В. Горбунова, А.В. Зеленкова // Гуманизация образования. 2018. №2. С. 48–53.

4. *Миронова В.Е.* Повышение мотивации к обучению профессиональному иностранному языку в неязыковом вузе / В.Е. Миронова, А.С. Гейвус // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. №3 (15). С. 106–110.

5. *Молчанова Т.Ю.* Способы повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Январь 2021). Международная научно-методическая конференция "Проблемы управления качеством образования" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2021. С.59-61

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ "ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК"

Смирнова О.Г., Процукович Е.А.

Проблема мотивации является одной из важнейших в психологии, педагогике и методике преподавания иностранного языка. К ключевому механизму в решении данной проблемы можно отнести анализ мотивации студентов к учебной деятельности в контексте определенных технологий, конкретных средств и форм обучения. Это помогает выработать рекомендации по совершенствованию учебного процесса.

Анализ типовой рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» позволяет выделить требования, направленные на достижение основной цели в овладении иностранным языком студентами вуза:

1) формирование уровня владения иностранным языком по направлению подготовки в объеме, достаточном для решения коммуникативных задач, связанных с деятельностью в определенной области.

Согласно указанной цели должны быть решены следующие задачи обучения иностранному языку:

1) сформировать навыки восприятия звучащей (в предъявлении преподавателя и носителей языка) профессионально ориентированной лексики на материале иностранного языка;

2) сформировать умение составления высказывания (монологического и диалогического) в устной и письменной форме на иностранном языке;

3) освоить базовые методы работы с тематически ориентированным текстом профессиональной направленности (ознакомительное чтение без словаря, изучающее чтение);

4) развить умения писать деловые письма, заполнять анкету, аннотировать прочитанный материал, писать эссе [1].

В соответствии с целями и задачами обучения, иностранный язык занимает значительное место в формировании личности будущего специалиста.

Тем не менее, проблема развития и поддержания мотивации к изучению иностранного языка во многих вузах является весьма актуальной.

Для того чтобы исследовать вопрос мотивации преподавателями Амурского государственного университета было проведено анкетирование. В опросе приняло участие 102 студента 1 курса и 102 студента 2 курса энергетического факультета. Анкетирование осуществлялось с помощью онлайн-сервиса для создания форм обратной связи, онлайн-тестирований и опросов – Google Формы. Анкета состояла из 30 суждений. Ответы в виде плюсов и минусов заносятся в бланк ответа, обработка производилась системой автоматически [2, 3].

Модифицированная анкета по методике выявления характеристик мотивации в процессе обучения иностранным языкам (Гребенюк О. С.)

I. Состав мотивации

Какие из перечисленных факторов побуждают вас учить иностранный язык?

1. необходимость следовать учебному плану
2. на занятиях иностранного языка бывает интересно
3. увлеченность иностранным языком

II. Структура мотивации

Как вы объясняете свое отношение к работе на занятии, при выполнении домашнего задания?

4. активно работаю редко – когда должны спросить
5. активно работаю потому, что понимаю необходимость, нужность, полезность своих знаний, как для себя, так и для общества
6. само изучение иностранного языка доставляет мне удовольствие

III. Осознанность мотивации

Как вы объясняете свое отношение к изучению иностранного языка?

7. не задумываюсь над значением учения иностранного языка
8. объясняете тем, что учите, из уважения к требованиям преподавателей, родителей, общества
9. объясняете тем, что считаете учёбу в данный период жизни наиболее важным, самым нужным своим делом

IV. Обобщенность мотивации

10. если бы было можно, вы не изучали бы иностранный язык?
11. одинаково ли старательно вы изучаете большинство предметов?
12. считаете ли вы, что изучаете иностранный язык глубоко, испытывая необходимость знать как можно больше, лучше?

V. Направленность мотивации на содержание обучения

13. считаете ли вы, что в изучении иностранного языка для вас достаточно знать только его основы?
14. считаете ли вы, что при изучении иностранного языка вам интересно не все, а только то, что вы слышали, читали?
15. стремитесь ли вы применять знания по иностранному языку при изучении других предметов?

VI. Направленность мотивации на способы учения

16. бывает ли у вас так, что при изучении иностранного языка у вас не хватает умений, и вы и не стремитесь им научиться?
17. считаете ли вы, что для успешного изучения иностранного языка вам необходимо овладеть более рациональными умениями?
18. часто ли бывают случаи, когда, не понимая новый материал, вы самостоятельно пытаетесь понять его?

VII. Энергия мотивации

19. часто ли вы пассивно относитесь к изучаемому материалу на занятии?
20. если вы активны в начале занятия, заинтересованы работой, то часто ли сохраняется ваша активность до конца занятия?
21. всегда ли вы отдаете большую часть времени изучению иностранного языка, даже тогда, когда все задания сделаны?

VIII. Действенность мотивации

22. часто ли вам напоминают, чтобы вы были внимательны к изучаемому материалу на занятии?
23. часто ли вы продолжаете обсуждать вопросы, затронутые на занятии, после его окончания на перемене, дома, на следующий день?
24. отдаете ли вы большую часть свободного времени изучению иностранного языка?

IX. Качество знаний

25. часто ли вы приходите в ВУЗ с невыученным заданием по иностранному языку?
26. часто ли вы до конца готовите домашнее задание по иностранному языку?
27. свободно ли вы разбираетесь в материале?

X. Характер умственной деятельности

28. часто ли вы пользуетесь возможностью списать задания у товарищей?
29. любите ли вы задания, которые требуют долгих размышлений, к которым вы не знаете, как подступиться?
30. любите ли вы задания творческого характера (написать деловое/личное письмо, эссе, стихотворение, рассказ)

Бланк ответов

№	Верно (++)	Пожалуй, верно (+)	Пожалуй, неверно (-)	Неверно (--)
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				

Верно (++)
 Пожалуй, верно (+)
 Пожалуй, неверно (-)
 Неверно (--)

Результаты представлены в следующих диаграммах:

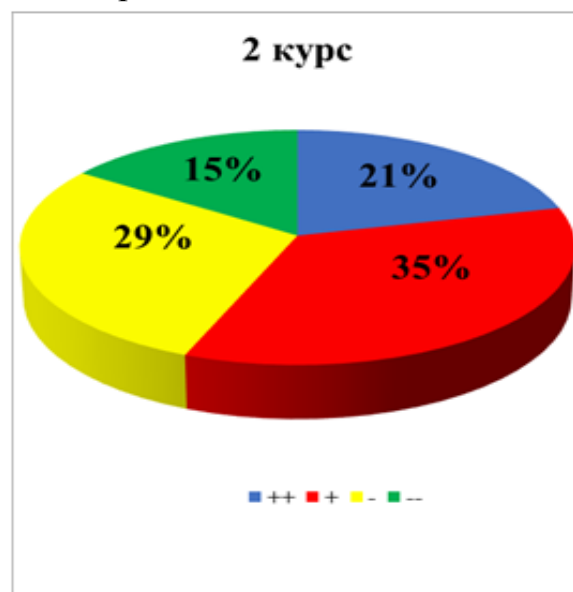
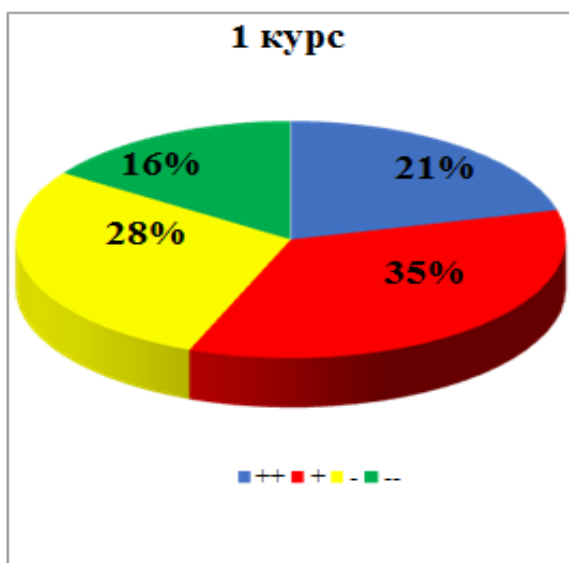


Диаграмма 1 – Результаты опроса 1 курса
 Диаграмма 2 – Результаты опроса 2 курса энергетического факультета энергетического факультета

Предполагалось, во-первых, что у студентов 2 курса мотивация должна быть выше. Но выяснилось, что студенты, как первого, так и второго курса имеют одинаковые результаты. Во-вторых, что уровень мотивации у студентов будет средним.

В целом, согласно полученным результатам можно сделать вывод, что большинство студентов 35% и 21% имеют высокую или очень высокую мотивацию к изучению иностранного языка, 28% (29%) среднюю мотивацию, и только 16% (15%) низкую мотивацию.

Основная масса респондентов отмечает увлеченность иностранным языком, само изучение иностранного языка доставляет им удовольствие, они считают учёбу в данный период жизни наиболее важным делом, изучают иностранный язык глубоко, испытывая необходимость знать как можно больше. Также студенты стремятся применять знания по иностранному языку и при изучении других предметов, активно и внимательно относятся к изучаемому материалу на занятии, посвящают много времени изучению иностранного языка, хорошо разбираются в материале, любят задания творческого характера и задания, которые требуют долгих размышлений.

Но, к сожалению, есть и такие студенты, которым изучение иностранного языка не доставляет удовольствие, соответственно они пассивно относятся к изучаемому материалу, если бы могли, то совсем не изучали бы иностранный язык. Они часто приходят в университет с невыполненным домашним заданием и охотно пользуются возможностью списывать задания у товарищей. Хотя таких крайне мало.

Данная методика может использоваться: 1) для исследования эффективности преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» и поиска резервов его совершенствования; 2) для поиска методов и приемов активизации мотивационной сферы обучающихся; 3) для выяснения причин неуспеваемости студентов.

В заключение заметим, что результаты исследования могут рассматриваться: 1) как показатель эффективности применяемой преподавателем методики обучения; 2) как показатель способности преподавателя активизировать мотивационную сферу студентов; 3) как основа для повышения эффективности педагогической деятельности и совершенствования педагогического мастерства.

1. Рабочая программа «Иностранный язык» для направления подготовки 15.03.04 URL: https://cabinet.amursu.ru/uploads/sveden/edu_prog/Rab_prog_Code_Name_Date/57272/Rab_prog_15.03.04_Professionalnyy_inostrannyu_yazyk_14.07.2020.pdf

2. Анкета (бланк ответов) 1 курс URL: <https://docs.google.com/forms/d/1IEGF6LW8ryyN--yHzcKbKHJqS6RC6FXZQ9mu4CKSzOY/edit#responses>

3. Анкета (бланк ответов) 2 курс URL: <https://docs.google.com/forms/d/1QeauzRGSopwMhJE3O3LaMYDvimBscfINdKD1XiTcZIw/edit#responses>

4. Смирнова О.Г., Процукович Е.А. К вопросу о мотивации студентов вуза к изучению дисциплины "Иностранный язык" // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Май 2021). Всероссийская (национальная) научно-практическая конференция "Научные исследования в современном мире. Теория и практика" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2021. С.126-129

РАЗДЕЛ 2
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



Глава 3.

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Самсонова А.В.

Курс обучения иностранному языку является этапом комплексной системы образовательного процесса «школа – вуз – послевузовское обучение» и базируется на результатах школьного образования. Целостная система подготовки по иностранному языку предполагает автономный характер обучения на каждом из этапов и взаимосвязь всех этапов; выводит обучающихся по окончании курса на пороговый уровень владения языком, позволяющий работать с научной литературой и осуществлять устное профессионально-ориентированное общение на иностранном языке.

Курс иностранного языка в вузе преподается с опорой на личностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы, а структурным компонентом процесса обучения служит деятельность – обобщенная задача, направленная на данную конкретную цель, включающая определенный набор или перечень последовательно выполняемых операций и действий. В основе деятельности субъекта образовательного процесса лежит ее главная психологическая составляющая – мотив, ведущий к цели.

«Расскажи мне, и я забуду, покажи мне, и я запомню, дай мне действовать самому, и я научусь». Эту цитату, раскрывающую сущность системно-деятельностного подхода, означающего, что в центре процесса обучения находится личность, её мотивы, цели, потребности, а условием самореализации личности является деятельность, приписывают еще Конфуцию.

Основы системно-деятельностного подхода в своих трудах заложили выдающиеся представители советской методической школы Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А. В. Петровский, доказавшие, что в системе образования развитие личности обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий, выступающих основой образовательного и воспитательного процесса. Выдвинутая ими теория основывается на фундаментальном принципе – процессе взаимодействия человека с окружающим миром и решением им жизненно важных задач. Опыт человечества фиксируется не с помощью механизмов генетической наследственности, а закрепляется в продуктах материальной и духовной культуры; учение и воспитание становятся специально организованными видами деятельности людей, в процессе которой они усваивают опыт предыдущих поколений. Это такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором они являются не пассивными реципиентами информации, а активными участниками учебного процесса.

Реализация системно-деятельностного подхода на практике обеспечивается системой дидактических принципов:

Принцип деятельности заключается в том, что обучающийся не получает готовые знания как данность, а работает для того, чтобы их получить, осознавая при этом содержание и формы своей учебной деятельности. Это способствует не только усвоению преподаваемого материала, но и развитию общеучебных умений. Принцип непрерывности связан с преемственностью всех ступеней и этапов обучения. Это особенно актуально при изучении иностранного языка в высшей школе, где учебные материалы даются с учетом уже сформированных в средней школе умений и знаний, а новая получаемая информация должна коррелировать с уже имеющейся. Принцип целостности предполагает формирование у обучающихся системного и целостного представления о мире, о роли и месте каждой науки в системе наук. Принцип минимакса заключается в том, что учебное заведение предлагает возможность освоения содержания курса обучения на максимальном для каждого из обучающихся уровне, обеспечивая при этом его усвоение на уровне государственного стандарта. Принцип психологической комфортности предполагает сведение к минимуму стрессообразующих факторов учебного процесса, создание на занятиях доброжелательной атмосферы, развитие диалоговых форм общения. Принцип вариативности предполагает формирование у обучающихся способностей к адекватному принятию решений в ситуациях выбора, понимания того, что существуют различные варианты решения проблемы и задачи. Принцип творчества означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, на приобретение обучающимися собственного опыта творческой деятельности.

Такой подход применим практически ко всем учебным предметам, и предполагает своей целью включение учащихся в учебную деятельность, обучение ее приемам. Для того чтобы цели и результаты учебной деятельности совпадали, необходимо управление учебной деятельностью. Значит, процесс обучения следует делать мотивированным: обучать самостоятельно ставить перед собой цели и находить пути и средства для ее достижения, оптимально организуя свою деятельность, помогать выработать умение контроля и самоконтроля, оценки и самооценки. Важно развивать у обучающихся такие качества как рефлекссию, анализ, планирование, опираясь, в том числе, на такие технологии, как проектная деятельность и интерактивные методы обучения, проблемные задания, интеграцию на основе межпредметных связей.

Учебное занятие в курсе иностранного языка, как неотъемлемая и основная часть учебного процесса, обладает всеми свойствами общего процесса обучения и представляет комплекс учебных задач, которые решаются преподавателем и обучающимися на конкретном отрезке времени в конкретной ситуации. Овладение культурой и знаниями имеет личностно направленный характер, а это значит, что в учебном процессе необходимо учитывать личный

жизненный опыт, интересы, эмоции, контекст деятельности каждого из обучающихся, так же как и статус той или иной личности в коллективе. Урок иностранного языка, как, наверное, никакой другой вид деятельности в вузе, способен не только обучать, но и воспитывать, помогать развивать социальную зрелость, понимать нормы человеческого сосуществования, призывать к толерантности на стыке двух культур: родной и культуры страны изучаемого языка, способствуя, таким образом, формированию коммуникативной компетенции во всем ее многообразии. При этом перед преподавателем встает вопрос: какие основные способы активизации учебной деятельности использовать на конкретном занятии и как сделать урок максимально продуктивным? В каждом конкретном случае решение будет разным, однако, при планировании занятия необходимо учитывать тот срез предлагаемого учебными пособиями материала, который будет интересен и актуален именно для данной учебной группы и уровня подготовленности обучающихся. Нельзя избегать проблемных заданий там, где есть возможность выразить свое отношение к ситуации, следует учитывать и личный жизненный опыт обучающихся. Нельзя упускать аспект индивидуализации обучения, давая разноуровневые задания с учетом исходной языковой подготовки, использовать индивидуальные домашние задания, давая возможность обучающимся проявить себя наилучшим образом, помнить о личном статусе обучающихся в группе сверстников, заниженной и завышенной самооценке, отношении группы к лидеру или аутсайдеру, формируя навыки социальной компетенции.

При отборе материала необходимо учитывать сформированность языковых и речевых навыков, иметь под рукой дополнительные материалы (средства обучения), отвечающие реальным возможностям и потребностям обучающихся в группе, использовать различные режимы и формы работы, формируя пары или мини-группы с учетом уровня подготовленности, поддерживать постоянную обратную связь. Преподавание иностранных языков в силу особенности самого предмета представляет собой создание благоприятной среды для применения системно-деятельностного подхода, так как курс иностранного языка включает в себя разделы, изучение и понимание которых требует развитого образного мышления, умения анализировать и сравнивать. Речевая направленность занятия невозможна без функциональности и ситуативности, а поскольку речь, по сути, определяется ситуацией, преподаватель вводит условные ситуации, с учетом ролей партнеров по общению и той речевой задачей, которая должна быть решена в процессе этого общения. Проблемная ситуация возникает, когда существуют различные точки зрения, в том числе и взаимоисключающие. Вместо вербальной установки могут быть использованы карточки, картинки и т.п. Участники такой ситуации в ходе столкновения мнений учатся рассматривать предмет обсуждения с разных сторон, высказывая свою точку зрения, доносить свои

аргументы до слушателей и прислушиваться к аргументам противной стороны, участвовать в реальном речевом общении.

Таким образом, системно-деятельностный подход к получению знания можно назвать философией образования, его методологическим базисом, где во главу угла ставится не накопление обучающимися навыков, умений и знаний в узкой предметной области, а становление личности в процессе образовательной деятельности. Процесс продвижения от намеченной цели к результату должен быть осознанным на каждом своем этапе (обучающиеся), подкреплен непрерывной разноуровневой обратной связью и профессиональной организацией учебной деятельности (преподаватель). Это – непрерывный диалог субъектов образовательного процесса.

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.

2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.

3. Коробицына Т.Ю. Использование электронных образовательных ресурсов на уроке английского языка. – 2015. – URL: <https://edu.rtsoko.ru/rcoko/distance/.../Коробицына.docx>

4. Леонтьев А.А. Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка: в сборнике «Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды». – М.: Московский психолого-социальный институт, 2015.

5. Яковенко О.В. Системно-деятельностный подход в практике преподавания иностранных языков в вузе. Самара. Самарский университет государственного управления «Международный институт рынка», 2020. www.imi-samara.ru.

6. Самсонова А.В. Особенности методического содержания практического занятия по иностранному языку в неязыковом вузе // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Май 2022). Международная научно-методическая конференция "Проблемы управления качеством образования" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2022. С.78-81

Глава 4. «КЕЙС – СТАДИ» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Тараненко О.И., Федько Л.А., Щепотьева Е.В.

Среди методов интерактивного обучения, ориентированных на широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом, одним из наиболее результативных методов в овладении профессиональными знаниями и умениями считается «кейс-метод» («разбор конкретных ситуаций»). Этот метод приобретает позитивное отношение со стороны студентов, так как они видят в нем возможность проявить инициативу и творчество, ощутить самостоятельность в освоении теоретическими знаниями и овладении практическими умениями.

Слово «case» от «casus» – латинского происхождения. Словарь Коллинза дает следующее определение «Case study» – это ситуация, которая разрешается индивидуально на основе конкретного примера или когда вы сравниваете одну ситуацию с другой.

Суть кейс – метода заключается в том, что усвоение знаний и формирование умений – это результат активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий, в результате чего происходит творческое усвоение профессиональных знаний, умений, навыков и развитие мыслительных способностей.

Кейс представляет собой описание конкретной действительной ситуации, подготовленное по определенному формату и предназначенное для обучения студентов проведению анализа различных видов информации, ее обобщению, навыкам формулирования проблемы и выработки возможных вариантов ее решения в соответствии с определёнными критериями.

Существуют различные виды кейсов:

1. Структурированные. Это краткий кейс с небольшим количеством дополнительной информации или без нее. Часто в этом случае есть объективно лучшее решение и предполагается, что будет принята определенная модель или формула.

2. Маленькие виньетки. Цель кейса – познакомить с основными понятиями. Предполагается, что обсуждение не будет ограничено только предлагаемыми понятиями. В обсуждение будут включены вами и дополнительные понятия.

3. Длинные неструктурированные кейсы. В данном случае дается подробная информация, отражающая полноту ситуации; может быть много лишнего при отсутствии ключевых моментов. Проблемы или подходящие

возможности представляются неясными. Ситуация охватывает область практических знаний.

4. Исследовательские кейсы – когда студенты и преподаватели проявляют исследовательскую активность в области новых знаний. В этом случае необходимо не просто применить существующую теорию или практику, но и расширить ее, суметь провести структурирование и организовать данные кейса совершенно новыми способами.

Хороший «кейс», как правило, учит искать неординарные подходы, поскольку не имеет единственно правильного решения. Хотя в каждой ситуации существует классическое решение, это не значит, что именно оно будет оптимальным. Можно принять хорошее решение, но его результаты приведут к плохим последствиям. И наоборот, можно принять решение, которое все участники считают неудачным, но именно оно приведет к нужным результатам. В методе разбора конкретных ситуаций можно выделить 3 ступени.

Первая ступень. Изучив текст с описанием ситуации, студент должен самостоятельно попытаться выяснить суть проблемы, определить собственную позицию в оценке ситуации, обдумать ответы на вопросы и найти конкретные пути решения проблемы.

Вторая ступень. Работа в малых группах. Студенты в небольших группах (4–6 человек) обмениваются представлениями по кругу проблем составляющих основу кейса и методом диалогового общения и согласия приходят к единому решению проблемы. На этом этапе выявляются интеллектуальные лидеры, способные изложить пути разрешения проблемы после группового обсуждения.

Третья ступень. Общегрупповое обсуждение. Оно проводится под руководством преподавателя. Каждая группа высказывает свою точку зрения по кругу проблем, изложенных в ситуации. Преподаватель вовлекает в обсуждение как можно больше студентов, стимулируя разнообразие точек зрения, творческое дополнение отдельных моментов. Особенностью является то, что преподаватель не дает оценки ответов – любое решение воспринимается как возможное. Процесс обсуждения ситуации требует от преподавателя широкой эрудиции, коммуникабельности и гибкости, комплекса знаний по целому ряду смежных дисциплин, владения технологией ведения дискуссии, нерефлексивного слушания, поведения, в основе которого паритетность во взаимоотношениях со студентами.

Как правило, кейс состоит из трех частей:

- а) вспомогательная информация, необходимая для анализа кейса;
- б) описание конкретной ситуации;
- в) задание к кейсу.

Организуя предварительное обсуждение кейса, преподаватель делит группу на подгруппы и руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая обучающихся дополнительной информацией. На заключительном

этапе преподаватель привлекает студентов к оцениванию работы студентов и анализу принятых решений, оставляя последнее слово за собой [4, с.99].

Метод конкретной ситуации результативно использовать для обучения технологии принятия решения. Конкретная ситуация не имеет четкого верного или неверного ответа, она служит лишь учебным материалом, на котором студенты учатся решать проблему творчески, анализировать ситуацию, принимать оптимальное решение, выступать, дискутировать, обосновывать свою точку зрения.

В процессе подготовки кейса у студентов также формируются и навыки работы с различными информационными технологиями. Ценность методики заключается в том, что можно применить полученные знания, проанализировать факты, сделать выводы, учась не на собственном опыте, а проигрывая различные варианты решения проблемы заочно.

-
1. Collins Online Dictionary
 2. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ или Анатомия Кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
 3. Тараненко О.И., Федько Л.А. Коллективная самостоятельная работа студентов на занятиях по иностранному языку// Наука. Исследования. Практика: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, Октябрь 2020) – СПб.:ГНИИ «Нацразвитие», 2020. -210 с.
 4. Федько Л. А., Тараненко О. И., Щепотьева Е. В. Самоконтроль и самооценка как составляющие самоорганизации в современном учебном процессе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. -2020. -№06/2. -С. 98-101 DOI 10.37882/2223-2982.2020.06-2.33
 5. Тараненко О.И., Федько Л.А., Щепотьева Е.В. «Кейс –стади» как эффективный метод интерактивного обучения на занятиях по иностранному языку // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Июль 2021). Международная научно-методическая конференция "Проблемы управления качеством образования" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2021. С.243-246

Глава 5. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИКИ SQ3R

Палкина Н.Н.

Чтение занимает центральное место в процессе обучения иностранным языкам и является базой для овладения другими языковыми навыками. Чтение позволяет активизировать фоновые знания, получать новую информацию, развивать критическое мышление и мотивацию. Чтение научного и профессионально ориентированного иноязычного текста предполагает «основательность, анализ прочитанного, поиск ответов на значимые вопросы, умение маркировать информацию, определение значений неизвестных терминов и понятий» [3, с. 251]. В зависимости от целей обучения и изучаемого текстового материала используются различные виды чтения. Одной из эффективных стратегий, применяемой для изучения иностранных языков, можно считать технику SQ3R – Survey, Question, Read, Recite, Review [1, с. 375]. Изначально разработанная для совершенствования навыков чтения у студентов военных специальностей, данная методика применима для эффективного структурирования и запоминания письменной информации любого типа как в самообучении, так и под контролем преподавателя.

Элементы SQ3R могут служить опорой в работе со специализированными текстами при обучении иностранному языку профессионального общения. Аутентичные тексты профессиональной направленности знакомят будущих специалистов не только с новыми терминами, но и языковыми реалиями; «отражение в таких материалах живой реальной жизни вызывает интерес, желание вступать в дискуссию, а успешное понимание способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка» [2, с. 328]. Процесс подготовки со стороны педагога предполагает тщательный отбор текстового материала и разработку заданий, направленных на снятие языковых трудностей, структурирование информации, эффективное усвоение и критическую оценку содержания. Пятиступенчатая методика смыслового чтения SQ3R помогает справиться с подобными задачами.

Survey (Обзор). На первом этапе студентам предлагается просмотреть текст для получения общего представления о его содержании. Необходимо изучить заглавие, подзаголовки, иллюстрации, оценить тип, структуру и функционально-целевое назначение текста. Подспорьем здесь будет предварительно отработанный лексико-терминологический материал.

Question (Постановка вопросов). После беглого прочтения студентам необходимо записать те вопросы, которые возникли в процессе просмотра материала. Данный этап направлен на развитие смыслового прогнозирования и позволяет в будущем структурировать полученную информацию. Студенты учатся искать скрытые в тексте вопросы, выделять **ключевые слова**, главную и конкретизирующую информацию. Преподавателю следует контролировать правильность перевода используемых терминов и понятий, грамматическую структуру вопросов, их количество и релевантность.

Reading (Чтение). После первых подготовительных этапов процесс чтения и понимания текста значительно облегчается, становится более осмысленным. Студент концентрируется на поиске ответов на поставленные вопросы, уделяя внимание наиболее полезной для него информации, выделяя существенные и второстепенные факты. В процессе чтения рекомендуется делать заметки, уточнять значения незнакомых слов, пополнять терминологический словарь, формулировать дополнительные вопросы для последующего обсуждения, создавать ментальные карты и тезисы. Целенаправленный поиск ответов на собственные вопросы способствует развитию внимания и мотивирует обучаемых к преодолению трудностей в понимании текста.

Recite (Изложение). Следующий шаг предполагает устное или письменное изложение ответов на поставленные вопросы. Студенты систематизируют информацию, собранную на предыдущих этапах, работая индивидуально, в парах или участвуя в групповой дискуссии. Воспроизведение прочитанного по памяти или с опорой на сделанные записи способствует активному запоминанию информации.

Review (Повторение). В заключение необходимо в той или иной форме возобновить работу с текстом, перечитывая, анализируя, повторно излагая его содержание полностью или частично, используя собранную информацию для выполнения различного типа заданий. Здесь эффективными представляются проектные виды деятельности, способствующие более глубокой индивидуальной обработке полученной предметно-языковой информации и использованию ее в новые контекстах.

Технология SQ3R делает процесс чтения профессионально ориентированных текстов творческим и осознанным, позволяет развивать критическое мышление и мотивацию к работе со специализированной информацией на иностранном языке.

1. Brown, H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (3rd ed.). White Plains: Pearson Education, Inc., 2007. – 569 p.

2. Палкина Н.Н. К вопросу об использовании аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Наука без границ и языковых барьеров: Материалы международной научно-практической конференции, Орёл, 20 мая 2021 года. – Орёл, 2021. – 485 с.

3. Сергеева Н. А., Яковлева Н.А. Проблемы обучения чтению научной и технической литературы магистрантов технического вуза // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции, Минск, 26 марта 2020 г. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2020. – С. 249-253.

4. Палкина Н.Н. Обучение чтению профессионально ориентированных иноязычных текстов с использованием техники SQ3R // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (СПб, Июль 2022). Международная научно-методическая конференция "Проблемы управления качеством образования" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2022. С.15-17

Глава 6. ВОЗМОЖНОСТИ ТЕСТОВОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Тараненко О.И., Федько Л.А., Щепотьева Е.В.

Обеспечение качества подготовки конкурентоспособных на рынке труда специалистов ставит высшую школу перед необходимостью поиска путей совершенствования уже имеющихся и разработки новых объективных способов оценки знаний, умений и навыков.

В настоящее время тесты являются наиболее развитой частью методического обеспечения учебного процесса. Они дают возможность получать объективную оценку уровня знаний, умений и навыков, контролировать соответствие требований к подготовке будущих специалистов и обнаруживать пробелы в знаниях студентов. Положительные характеристики тестирования как метода педагогического контроля объясняют целесообразность использования данной методики в современном образовательном пространстве. Основными показателями диагностических тестов обученности являются:

- 1) действительность (валидность, показательность);
- 2) надежность (вероятность, правильность);
- 3) дифференцированность (различимость).

Действительность теста по своему содержанию связана с требованием полноты, всесторонности проверки, пропорционального представления всех элементов осваиваемых знаний. Ясная и понятная постановка вопроса в границах освоенных знаний – неотъемлемое условие результативности теста.

Степень надежности характеризуется постоянством, неизменностью показателей при повторных измерениях с помощью того же теста или его равноценного заменителя. Грамотно составленные и апробированные тесты обученности позволяют достигать высокий коэффициент надёжности. Мы считаем, что надежность теста повышается при увеличении количества тестовых заданий, также зависит от уровня подготовленности обучающихся, от формы теста и принципа отбора заданий. Наибольшую практическую ценность имеют те задания, на которые правильно отвечают 45-80% обучаемых.

Кроме рассмотренных критериев еще используется показатель эффективности теста. Тест, обеспечивающий при прочих равных условиях большее количество ответов за единицу времени, считается более эффективным.

К достоинствам тестирования необходимо отнести объективность и большое стимулирующее положительное воздействие на познавательную деятельность студента. Тестирование, ориентированное на современные

технические средства, исключает отрицательное влияние на результаты таких субъективно-личностных факторов как настроение, уровень квалификации и др.

Однако хочется отметить, что не все необходимые характеристики усвоения учебного материала можно получить с помощью тестирования. Умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов, умение связано и логически выражать свои мысли, некоторые другие показатели знаний, умений и навыков – все это невозможно диагностировать с помощью тестов; т.е. тестирование должно сочетаться с другими формами и методами проверки.

В ходе эксперимента по обучению студентов самоконтролю знаний, его влиянии на совершенствование учебной активности, проводимого в Политехническом институте Дальневосточного федерального университета (ПИ ДВФУ) мы внедряли методику обучения самоконтролю знаний на занятиях по иностранному языку, предлагали систему учебных заданий для самоконтроля, активно использовали тесты. Для контроля понимания освоенного материала предлагались задания, ответ на каждое из которых включал 4 альтернативы – одну правильную и три отвлекающие [4]. Студенты знали, что время на выполнение теста измеряется. Разработанные нами тесты, отвечали следующим требованиям:

- ✓ адекватность (способность проверять именно то, что контролируется);
- ✓ надежность (способность давать одинаковые результаты при проверке одних и тех же лиц в равных условиях);
- ✓ доступность для понимания (задания должны быть сформулированы предельно четко и ясно и даваться на родном языке, чтобы избежать недопонимания; так как тест ограничен во времени, надо избегать временных потерь на осмысление задания);
- ✓ простота подсчета.

При составлении тестов мы учитывали положение В.С.Аванесова о том, что тест тем надежнее, чем больше альтернатив в каждом задании. Лучше всего наличие 5 альтернатив, и они обязательно должны напоминать правильный вариант, чтобы не делать тест слишком легким для выполнения.

Тестирование – это более эффективная методика по сравнению с традиционной, поскольку, по мнению В.С.Аванесова, она обладает рядом преимуществ:

- ✓ сокращает время проведения контрольных проверок;
- ✓ выполняется в равных условиях (все студенты получают одно и то же задание и т.д.);
- ✓ тесты гарантируют единые критерии оценки знаний;
- ✓ тесты сокращают время обработки результатов [1].

Кроме того, выполнение тестов вызывает интерес у студентов и усиливает их познавательную активность.

Для управления учебным процессом текущий корректирующий контроль в форме тестов, письменных работ с последующей беседой преподавателя со студентами оказывается наиболее эффективным. Универсальность тестирования, его многофункциональность, охват всех этапов процесса обучения дают возможность понять, как дальше работать с определенным студентом и правильно скорректировать курс обучения.

1. Аванесов В.С. Современные методы обучения контролю знаний: Учеб.пос.-Владивосток, 1999.-126 с.

2. Кравец, Е. В. Дидактические тесты: технология проектирования / Е. В. Кравец, А. М. Радьков, Т. В. Столярова [и др.]; под науч. ред. А. М. Радькова. – Минск: РИВШ, 2004. – 87 с.

3. Радьков, А. М. Разработка дидактических тестовых заданий: метод. рекомендации / А. М. Радьков, Е. В. Кравец, Б. Д. Чеботаревский. – Могилёв: МГУ имени А. А. Кулешова, 2004. – 28 с.

4. Федько Л.А., Тараненко О.И., Щепотьева Е.В. Полезный ресурс совершенствования учебной активности в Вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021.№2-2. С.102-105

5. Тараненко О.И., Федько Л.А. Коллективная самостоятельная работа студентов на занятиях по иностранному языку// Наука. Исследования. Практика: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции (Санкт-Петербург, Октябрь 2020) – СПб.:ГНИИ «Нацразвитие», 2020. -210 с.

6. Тараненко О.И., Федько Л.А., Щепотьева Е.В. Возможности тестовой методики для педагогического контроля на занятиях по иностранному языку // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Июль 2021). Всероссийская (национальная) научная конференция "Современные методы и инновации в науке" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2021. С.80-82

Глава 7. МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Буджалова Т.А.

Никогда не говори «никогда»,
но не торопись сказать «да».
Я. Флеминг

Сменялись века и поколения исследователей, которые пытались построить модель творческой личности и определить присущую ей совокупность качеств. Творческая личность способна воплощать новые концепции в науке, инновации в технике и бизнесе, искусстве и политике. Следует отметить, что во всех моделях присутствует общий этап, который психологи называют «вдохновение», «озарение», а у педагогов и технических специалистов – «поиск идеи решения задачи». Большое количество ученых и специалистов отмечают ведущую роль в процессе творчества развитого творческого воображения и фантазии.

Компетентный специалист должен быть подготовлен и владеть приемами и методами, направленными [6]:

- на активизацию творческого воображения и фантазии и преодоление психологической инерции мышления и познавательно- психологических барьеров;
- генерирование творческих идей и повышение эффективности решения творческих задач (технологии развития системного творческого мышления реализуются через интерактивные методы: презентации [3], дискуссии, педагогические игры, метод проектов [2; 4; 5, с. 121-131]).

Рассмотрим наиболее эффективные методы, используемые мною на занятиях по иностранному языку.

Мозговой штурм – метод, основанный на групповом выдвижении альтернативных идей и на предположении, что в обычных условиях решению проблем возникновения творческих идей препятствуют разные виды психологической инерции.

Задачи мозгового штурма:

- преодолеть барьеры психологической инерции путем использования специальных психологических приемов;
- расширить поле поиска решений.

Структура мозгового штурма.

На первом (генерирующем) этапе выдвигаются идеи, а на втором (аналитическом) они оцениваются, конкретизируются и развиваются.

Создаются две группы: генераторы, предлагающие варианты решения задачи, и аналитики, которые обрабатывают предложенный материал.

Этапы мозгового штурма: подготовительный, генерирующий, аналитический.

Общие правила генерирующего этапа:

- запрет критики;
- запрет на обоснование выдвигаемых идей;
- поощрение всех выдвигаемых идей, включая нереальные и фантастические.

Общее правило аналитического этапа: выявление рациональной основы в каждой анализируемой идее.

Требования к участникам генерирующего этапа:

- хорошие творческие способности, включая способность быстро вникать в суть проблемы;
- быстрота мышления;
- гибкость ума;
- оригинальность мышления и др.

Генератор должен быть оптимистом, настроенным на то, что лучшая идея ждет его впереди.

Требования к участникам аналитического этапа:

- высокий интеллектуальный уровень;
- логическое упорядоченное мышление, при этом логика сочетается с терпимостью к новым подходам;
- отсутствие ревности к чужим идеям;
- чувство повышенной ответственности за свое дело;
- оптимизм, основанный на предположении, что лучшая идея – это та, которая рассматривается в данный момент.

Основными принципами работы аналитика являются обобщение и конкретизация.

Студенты приняли участие в проекте «Автомобиль будущего». На Земле живет более 6 млрд людей и только 12% имеют автомобили. Что произойдет, если даже малая часть из оставшихся 88% населения сядет за руль? Очевидно, что энергетические потребности будущего не могут быть удовлетворены за счет природных видов топлива. Необходимо использование альтернативных

источников энергии. Одна из команд предложила использовать водород в качестве источника энергии, который дешевле бензина, безопасен и исключительно экологичен.

Метод фразеологизмов – это метод активизации творческого мышления, направленный на его освобождение от традиционного, привычного восприятия объекта исследования и основанный на использовании устойчивых оборотов речи (фразеологизмов) в качестве эвристического средства поиска решения.

Форма реализации фразеологизмов – аналогов: художественно-графическая (рисунок, картина); инженерно-графическая (эскиз, чертеж); объемно-графическая (скульптура, модель); вербальная (короткий рассказ, стихотворение, юмористический диалог); игровая (миниатюра, сценка, игра-тренинг); музыкальная (музыкальные картинки); компьютерное моделирование и др.

Для формирования системного творческого мышления студентам предлагается найти в сети Интернет фразеологизмы и интерпретировать их в виде рисунка, короткого стиха или игровой сценки, используя символическую аналогию. Это всегда переход от фразы к образному представлению, при этом устанавливаются ассоциативные связи между реальным и переносным смыслом фразы. При оценке проделанной работы у студентов формируется критическое мышление.

Например, студентам предлагается интерпретировать фразеологизм в виде рисунка: 'As cold as ice' – «Холоден как лед».

Do you know what the phrase «It's raining cats and dogs» means?

Для психологической разгрузки можно использовать рубрику познавательного характера «Знаете ли Вы, что...?».

Студентам предлагается ответить на вопросы, касающиеся интересных фактов о стране, догадаться о значении идиом и т.д.

Так, например, студентам предлагается ответить на вопрос: 'Do you know the nicknames of the House of Lords?'

Синектика – это метод активизации творческого мышления, основанный на сознательном использовании подсознательных психологических механизмов творческой деятельности.

Психолог У. Джеймс назвал ассоциации «поток сознания», они используются людьми по мере приобретения способности мыслить.

Метод контрольных вопросов – это метод активизации мышления, в основе которого лежат ответы на последовательно поставленные вопросы, вызывающие определенные аналого- ассоциативные мыслительные действия.

Для формирования «инструментов» познания согласно рекомендациям психологов, которые отмечают, что «овладение знаниями и методами мышления происходит наиболее эффективно, если этот сложный процесс идет систематически, порождает самостоятельные мысли и действия, отражающие реальную действительность», мы предлагаем использовать систему эвристических и продуктивных вопросов, стимулирующих овладение знаниями, развивающих умения и творческие способности студентов [1, с. 19-21].

Возросшие требования современного общества вызывают необходимость обновления учебного процесса ФГОС СПО. Кроме усвоения необходимого ядра знаний, выдвигается задача широкой технической эрудиции, обеспечивающей фундамент для формирования системного творческого мышления. Такие специалисты определяют конкурентоспособность фирм и государств, а также инновационный тип развития экономики. При актуализации рабочих программ и обновлении фондов оценочных средств по различным направлениям подготовки студентов нововведения вводятся во все методические категории (содержание, методы, технологии, технические средства обучения) для формирования системного творческого мышления и готовности будущих специалистов к инновационной деятельности (к созданию инновационных продуктов, процессов, услуг и их коммерциализации). Это способствует переводу учебного процесса из состояния функционирования в процесс развития.

-
1. Володина Е.В. Об интеграции американской технологии с отечественной лингвистикой при изучении иностранного языка – Среднее профессиональное образование, 2007. -№ 8.
 2. Володина Е.В. Педагогические нововведения при профессионально ориентированном обучении иностранному языку в техническом вузе. – Концепт, 2018.- № 7. URL: <http://e-koncept.ru/2018/181043.htm>
 3. Володина Е.В., Володина И.В. Инновационные системы. Стратегии развития. – Вопросы гуманитарных наук, 2018.- № 1 (94).
 4. Володина Е.В., Володина И.В. К вопросу формирования терминологической базы иностранного языка профессиональной коммуникации. – Высшее образование сегодня, 2017.- № 6.
 5. Володина Е.В., Володина И.В. Формирование готовности к профессиональной коммуникации на иностранном языке в сфере инновационной деятельности у студентов вуза. – European Social Science Journal, 2016.- №6.
 6. Зиновкина М.М., Андреев С.П., Гэреев Р.Т. Решение творческих управленческих задач с применением ТРИЗ в инновационном менеджменте. Инновационные и технические системы: учеб. пособие. М.: МГИУ, 2017.
 7. Буджалова Т.А. Методы активизации творческой деятельности студентов при изучении иностранного языка // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Сентябрь 2020). Международная научная конференция "Высокие технологии и инновации в науке" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2020. С.107-111

РАЗДЕЛ 3
ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ



Глава 8.
РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ
ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Зайцева С.Е.

The current stage of development of Russian society is characterized by constant changes in political and socio-economic life in the context of the formation of a single educational space. In this context, practical mastery of a foreign language by specialists becomes relevant not only as a language of international communication, but also as a means of professional and personal development in the learning process which can be implemented in the course of teaching the discipline "Foreign Language". In this regard, one of the important areas of professional training today is the development of not only professional, but also foreign language communicative competence of future specialists.

As practice shows, the basis for optimizing and modernizing linguistic processes in a non-linguistic University at the present stage is competence-based and activity-based approaches in the context of profile-oriented teaching of foreign languages.

The basic program requirement for training a foreign language in non-linguistic University, in particular to the educational institutions of the MIA of Russia, is the acquisition of professionally oriented language and the final aim of integrating foreign language is comprehensive training relevant to intercultural communication. This goal can be achieved by combining the linguistic and extralinguistic components of the learning process, that is, combining the plan of expression (the verbal component) and the plan of content-professional knowledge based on the conceptual apparatus of a special discipline. Consequently, in the process of professionalization of a foreign language, several disciplines are integrated: a foreign language and special subjects. Achievement of the integrative goal of a foreign language at the verbal level is carried out by mastering the professional vocabulary, grammatical structures, speech models, and at the professional level – the content of what needs to be represented by language means.

The purpose of police professional education is to form and develop the competencies and professional and practical skills of cadets in the process of practice-oriented training based on scientific knowledge and methods that allow them to competently solve specific and expected tasks of police officers.

Professional qualifications should include not only professional skills, but also professional socialization. The solution of this issue defines two main directions of forming the content of training in a police University. First, it is the formation of the cadet's personality, the development of his individual qualities and characteristics, and,

secondly, the assimilation of knowledge of specific technologies in the specialty which in the future will become the means and content of his professional activity [3].

In fulfilling the main task of educational organizations – training a competent, responsible police officer, oriented in related fields of activity, capable of effective work in the specialty at the level of international standards, an important role is played by the formation of speech culture, the development of skills of competent use of a foreign language in real life as a means of professional communication.

The foreign language course is of a communicative, pragmatic and professionally-oriented nature. It is aimed not only at developing communication skills in a foreign language for future law enforcement officers, but also at acquiring special knowledge in their chosen specialty, that is, improving their professional competence. Learning a foreign language is also designed to expand the general outlook, develop the culture of communication, thinking of cadets, cross-cultural competence based on the assimilation of special terminology and international vocabulary.

What are the features of teaching a foreign language to cadets in a police University? For many years, the priority in teaching a foreign language was given to grammar, vocabulary study, reading and literary translation. However, in recent years, there has been a question about the practical use of a foreign language. S. G. Ter-Minasova notes that recently the study of English has become more functional: "Legions of impatient specialists in various fields of science, culture, business, technology and all other areas of human activity demanded immediate training in a foreign language as a tool of production. They are not interested in either the theory or the history of the language – foreign languages, primarily English, are required for them exclusively functionally, for use in different spheres in the life of society as a means of real communication with people from other countries" [2, p.71].

When teaching a foreign language to cadets of a police University, the teacher should focus on the features of translating legal terminology. After all, legal documents have a well-defined form that must be preserved during translation. For effective legal regulation, it is very important that the content of the document and the form of its expression coincide, so that there is no vagueness or ambiguity. Therefore, one of the important conditions for professional training is the proper mastery of the cadet's legal vocabulary and the ability to translate it correctly.

The acquisition of lexical units is carried out with the aim of developing oral speech skills and is aimed at implementing communication skills and an adequate response in typical situations of professional communication, both oral (making messages related to a professional topic) and written (the ability to make a resume, any legal papers, etc.). It should be clearly understood that legal documentation and communication have their own characteristics. First, it is clear and concise when transmitting information. Information must be transmitted so that the person is sure that it is understood correctly. It is important to be able to operate the main models, understand the logic, and master the vocabulary that has certain features in law. After

all, very often well-known words are translated quite differently in law (for example: *jury* – суд присяжных in Russian; *just* – правосудие, справедливость in Russian; *sentence* – приговор, наказание in Russian, etc.).

When translating non-equivalent legal terms, you can also use the transcoding method (for example, *solicitor* – солиситор in Russian). Descriptive translation is also possible (for example, *deposits* – письменные показания, взятые под присягой in Russian). However, cases of transcoding legal terms occur less frequently than the descriptive method of transmitting English units [1, p. 364].

In the context of the competence-activity approach to teaching foreign languages in an educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia, professional foreign language communicative competence should be considered as an integrative ability of a future specialist to carry out speech activities in a foreign language within a specific professional sphere. At the same time, the main condition for the success of such activities is considered to be a high level of foreign language proficiency and readiness for cross-cultural professional interaction due to modern international integration processes.

Thus, in the system of formation and development of professional qualities of law enforcement officers, a significant role belongs to professional training, in which the study of the Humanities is important, which, on the one hand, can be considered as a means of forming a universal culture among law enforcement officers, and, on the other hand, are an important tool for improving educational practice.

Summarizing the above, it can be noted that the humanitarian training of future graduates of departmental universities of the Federal penitentiary service of Russia allows to overcome narrow specialization, expand the boundaries of cognitive activity, and contributes to the formation of a broad culture and thinking. Successful humanitarization in such universities can be realized through the use of effective educational technologies in classes on the discipline "Foreign language".

1. Karaban, V. I. Translation of English scientific and special literature. Grammatical difficulties, lexical, terminological and genre-stylistic problems / V. I. Karaban. – Vinnytsia: New book, 2019. – P. 564.

2. Ter-Minasova, S. G. Language and intercultural communication/S. G. Ter-Minasova, Moscow: Slovo, 2015, P. 71.

3. <http://ea.dgtu.donetsk.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/23746/1/schevchenko.pdf>.

4. Зайцева С.Е. Роль иностранного языка в профессиональном обучении будущих сотрудников правоохранительных органов // Образование. Культура. Общество: сборник статей международной научной конференции (Санкт-Петербург, Октябрь 2021) – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2021. С.60-62

Глава 9.

К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Арская М.А.

Одним из необходимых условий повышения результативности обучения иностранному языку в неязыковом вузе является рациональный отбор учебного материала, совершенствование лексического аспекта, методики работы с терминологией по специальности. Без владения определенным запасом терминологии профессиональное или учебно-профессиональное общение будет неадекватным.

Иноязычная подготовка будущих сотрудников правоохранительных органов также обусловлена профессионально ориентированным контекстом. Требования федеральных государственных стандартов высшего образования диктуют необходимость обучения будущих полицейских навыкам применения коммуникативных технологий на иностранном языке для профессионального и академического взаимодействия.

Сфера профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел включает ситуации общения с иностранными (англоязычными) гражданами по вопросам предоставления первой помощи лицам, пострадавшим от преступлений, административных правонарушений и несчастных случаев, принятие при чрезвычайных ситуациях неотложных мер по спасению граждан, а также обеспечение безопасности граждан и общественного порядка, оказание в соответствии с законодательством Российской Федерации содействия организаторам спортивных, зрелищных и иных массовых мероприятий в обеспечении безопасности граждан и общественного порядка в местах проведения этих мероприятий.

С другой стороны, академическое взаимодействие квалифицированных сотрудников предполагает владение умением извлекать и использовать профессионально значимую информацию из иноязычных источников.

Таким образом, в результате изучения дисциплины «Иностранный язык» обучающиеся должны знать основы лексического (иноязычного) минимума, необходимого для профессиональной деятельности, а также уметь общаться на иностранном языке на элементарном уровне при выполнении должностных обязанностей.

Для формирования способности осуществлять профессиональную коммуникацию в соответствии с нормами официально-делового стиля и с использованием профессиональной юридической лексики важной задачей преподавателя является организация работы над постоянным увеличением активного и пассивного словарного запаса в профессиональной сфере, что, в

свою очередь, позволит повысить уровень лексической компетенции, являющейся существенным компонентом иноязычного общения.

Одним из способов, позволяющих выполнять данную задачу в ограниченных по времени условиях подготовки к коммуникативному общению с иноязычными представителями зарубежных стран, может являться использование арсенала учебно-методических дидактических материалов, в которых, наряду с книгами, учебными пособиями, аудио- и видеокассетами важное место занимает справочная литература, а именно, различные виды словарей, составленных с учетом профессионально ориентированной тематики обучения.

Анализ научной и методической литературы свидетельствует о том, что изучению отдельных теоретических вопросов, касающихся иноязычной подготовки сотрудников правоохранительных органов, посвящены работы Ю.А. Воронцовой, Ф.Р. Имамудиновой, Ф.Ч. Коблова, Л.С. Кравчук, О.В. Крачинской, М.И. Лыковой, Т.В. Малковой, Е.Н. Муратовой и др. Авторы подчеркивают тот факт, что основные проблемы, возникающие в процессе осуществления межкультурной иноязычной коммуникации сотрудников полиции и иноязычных граждан, заключаются не только в недостаточной сформированности собственно коммуникативной компетенции, но и в недостаточных фоновых знаниях, разных языковых картинах мира, что «отрицательно влияет на успешность межкультурной коммуникации, зачастую независимо от уровня владения иностранным языком коммуникантов» [2, с.70]. Помочь в решении данных задач представляется возможным за счет создания справочных пособий, а именно, учебных и/или тематических словарей, содержащих необходимую фактическую информацию, а также основные лексические единицы, используемые в типичных ситуациях профессионально ориентированного устного или письменного межкультурного общения. Изучение существующих на настоящий момент словарей и разговорников, предназначенных для сотрудников правоохранительных органов [4,5,6], позволило определить наиболее типичные ситуации иноязычного общения, проанализировать представленный языковой материал и выявить некоторые дидактические лакуны. Так, несмотря на существование указанных выше работ, необходимо отметить отсутствие словарей, в структуре и содержании которых содержится профилизионный компонент. Вместе с тем, актуальность такого рода пособий продиктована наличием в них востребованной информации, отвечающей конкретным задачам в определенный период времени для круга профессионалов, в задачи которых входит осуществление реальной коммуникации на иностранном языке в рамках исполнения ими служебных обязанностей, а также в целях академического взаимодействия.

Для повышения уровня иноязычной лексической компетенции действующих сотрудников полиции и, как следствие, результативности иноязычной коммуникации, в Сибирском юридическом институте МВД России

подготовлен русско-английский и англо-русский словарь Борьба с незаконным оборотом наркотиков / *Fighting Illicit Drug Trafficking* [1], тематика которого охватывает профессионально ориентированные сферы деятельности в рамках приоритетного профиля подготовки обучающихся указанного учебного заведения: подготовка следователей для органов внутренних дел, а также оперуполномоченных для подразделений по борьбе с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ органов внутренних дел. Данный словарь поможет расширить активный (а также пассивный) англоязычный запас предметной области «борьба с незаконным оборотом наркотиков». Использование словаря признано помочь курсантам и слушателям, изучающим иностранный язык в СибЮИ МВД России, а также всем желающим повысить уровень англоязычной компетенции в пределах данной предметной области. В результате работы с аутентичными англоязычными источниками – официальными сайтами, предоставляющими информацию о работе антинаркотических организаций, авторами словаря был проведен тщательный отбор и систематизация лексических единиц. Наряду с лексикой т.н. «общего профиля специальности» (например, *criminal* – преступник, *crime* – преступление и т.п.) основной содержательный корпус составляют термины, отражающие антинаркотическое направление (например, *drug induced crime* – преступление, совершенное под воздействием наркотиков). Среди последних – названия наркотических средств и психотропных веществ с пояснениями (например, *crack* – крэк (кристаллическая формула кокаина)), наркопреступления (например, *cultivation of illicit crops* – выращивание запрещенных к возделыванию растений), элементы оборудования для изготовления или употребления наркотиков (например, *water pipe = hooka(h)* – трубка, кальян, нагреле), преступные организации (например, *drug den* – наркопритон), а также законодательные акты (например, *The Single Convention on Narcotic Drugs of 1961* – Единая конвенция о наркотических средствах (1961 г.)), действия сотрудников полиции по борьбе с наркопреступлениями (например, *buy and bust operation* – контрольная закупка), организации, занимающиеся борьбой с наркопреступностью за рубежом (например, *Drug Enforcement Organization (DEA)* – Управление по борьбе с наркотиками (США)) и т.д.

Диапазон языковых средств охватывает как стилистически нейтральную лексику (например, *drug* – наркотик, *tranquillizer*), так и наиболее часто встречающиеся сленговые или разговорные лексемы с соответствующими пометами (например, *dope* – разг. травка, наркотик (обычно марихуана); *trip / trip out (sl.)* – состояние аффекта) и т.д.

К преимуществам словаря такого типа следует отнести его тесную связь с конкретным тематическим планом дисциплины. Использование подобных дидактических материалов в процессе обучения будущих сотрудников правоохранительных органов позволяет работать с определенной предметной

областью специальности, извлекать из аутентичных англоязычных источников профессионально значимую информацию согласно поставленным задачам. Обращение к словарю не только во время аудиторных занятий, но и в рамках самостоятельной работы по иностранному языку, позволяет сформировать необходимый уровень учебной автономии обучающихся.

1. Арская М.А. Борьба с незаконным оборотом наркотиков (Fighting Illicit Drugs Trafficking): русско-английский и англо-русский словарь / М.А. Арская, Т.В. Куприянчик, Н.А. Ермякина. – Красноярск: СибЮИ МВД России, 2019. – 200 с.

2. Лыскова М.И. Специфика профессиональной межкультурной коммуникации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / М.И. Лыскова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Педагогические науки. Теория и методика профессионального образования. – Красноярск. – 2017. № 3 (41). С. 66 – 77.

3. Полонская О.Ю., Зудаева В.В. Law Enforcement During Public Events. Английский язык в ситуациях профессионального общения сотрудников внутренних дел при работе с иностранными гражданами во время проведения массовых мероприятий. – Иркутск: ФГКОУ ВПО ВСИ МВД России, 2016. – 199с.

4. Русско-английский разговорник для сотрудников транспортной полиции / под ред. В.Д. Землякова. – Белгород: Белгородский юридический институт МВД России, 2015. – 92 с.

5. Словарь полицейского (англо-русский, русско-английский словарь для сотрудников полиции): учебное пособие / И.Н. Навроцкая, В.Д. Земляков. – Белгород: Бел ЮИ МВД России, 2014. – 95 с.

6. Тихоненко М.А. Разговорный английский язык для сотрудников органов внутренних дел [Электронный ресурс]: учебное пособие / М.А. Тихоненко. – Ставрополь: СФ КрУ МВД РФ, 2016. – 52 с. – Электрон. дан. – 1 электрон. Опт. Диск (CD-ROM). – Мин. сист. требован.: PC Pentium IV, 386 Кб ОЗУ, Microsoft Windows XP/7.

7. Арская М.А. К вопросу о дидактическом сопровождении занятий по иностранному языку в образовательных организациях системы МВД России // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Март 2022). Международная научно-методическая конференция "Проблемы управления качеством образования" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2022. С.27-31

Глава 10.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ОФИЦЕРА СУХОПУТНЫХ ВОЙСК В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА: МЕТОДОЛОГИЯ И ПРАКТИКА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

Бикбаев В.М.

В современных сложных и трудно прогнозируемых условиях геополитической обстановки, разрастания конфликтов на национальной, этнической и религиозной почве модернизация военного образования связана как со спецификой характера военно-профессиональной деятельности, так и осознанием возрастающей роли иностранного языка в общественной жизни и в повседневной жизнедеятельности военнослужащих.

Формирование иноязычной коммуникации военнослужащих Сухопутных войск как в ходе обучения в военном училище, так и во время прохождения службы на офицерских должностях главным образом определяется не только личностной мотивацией и способностью к самосовершенствованию, но и накопленным профессиональным опытом, целями и перспективами военной службы. Большое влияние на этот процесс оказывают требования, предъявляемые к профессиональной компетентности офицера, а также отношение сослуживцев к способности офицера осуществлять свободное общение на иностранном языке.

Предположив, что формирование иноязычной коммуникации выступает в качестве одной из современных тенденций профессионального становления офицера, следует не только доказать это положение на практике, но и выявить актуальные проблемы и противоречия данного процесса для основных этапов профессионального становления.

Движущие силы формирования иноязычной коммуникации офицера в рамках индивидуального характера его профессионального становления связаны как с самим объектом изучения, так и с целостной картиной профессиональной деятельности, осознанием и оценкой иноязычной коммуникации в ней с учетом имеющегося опыта. Необходимо отметить, что большое значение в данном процессе, как указывает Зарецкая Е.Н., имеет уровень автономии и самостоятельности, являющиеся обязательным критерием уровня владения изучаемым языком. [1]

Актуальность выбранной темы педагогического эксперимента продиктована следующими обстоятельствами:

- необходимостью поиска в современных условиях механизмов формирования нового качественного уровня иноязычной коммуникации офицеров в рамках профессионального становления;

- необходимостью выявления основных противоречий в процессе формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск и ее реализацией.

Вышесказанное определило цель педагогического эксперимента – качественная характеристика процессов формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск и связанных с ними явлений в контексте представлений об изменении роли и значения иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности офицера Сухопутных войск.

I. Характеристики педагогического эксперимента

Основными обобщенными характеристиками педагогического эксперимента являются: квалификационная оценка, прогностический аспект, организационный аспект, а также личностные, профессионально-деятельностные, профессионально-психологические и педагогические факторы.

а) Квалификационная оценка иноязычной коммуникации, в рамках которой рассматриваются способности обучаемых к осуществлению самой коммуникации на иностранном языке. Квалификационная оценка ориентирована на требования элементарного информационного обмена, является наиболее очевидной в период обучения в военном вузе и характеризует результаты, противоречия и трудности формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в учетом стоящих задач в рамках военно-профессиональной деятельности.

Формирование иноязычной коммуникации видится частью курсантов (803 человека (56,7%)) конечным процессом, начинающимся в школе и заканчивающимся в военном вузе, а в сравнении с другими тенденциями профессионального становления (предложены курсантам для сравнения) оценивается очень низко.

С одной стороны, характерной чертой исследуемой выборки является наличие определенного интереса к иностранному языку, обусловленному не столько профессиональными задачами, сколько, например, возникшей необходимостью владения иностранным языком для использования современных информационно-коммуникационных технологий и общения в Интернете, и др.

Однако, с другой стороны, установлено наличие заниженной самооценки и, в некоторой степени, обусловленная негативным школьным опытом изучения иностранного языка, невозможность овладения им в процессе обучения в училище.

На фоне такой оценки значения иноязычной коммуникации в своей профессиональной деятельности и, главное, в ее перспективе, в формировании интереса к изучению иностранного языка проявляются следующие противоречия.

Во-первых, в рамках образовательного процесса, профессионального становления и воспитания не уделяется в должной степени внимания правильного позиционирования коммуникаций вообще и иноязычных коммуникаций в частности, в результате чего целостная картина военно-

профессиональной деятельности формируется у выпускников однообразно и фрагментарно, что, в свою очередь, затрудняет рефлекссию профессионального развития и формирование способности к осуществлению иноязычной коммуникации.

Вследствие этого, как показывают результаты педагогического эксперимента, курсант «видит» перед собой «картинку», ограниченную элементарным информационным обменом с его требованиями к освоению языка.

Другим фактором, затрудняющим и тормозящим стремление к получению у большинства обучаемых дополнительных знаний по иностранному языку, является популярное мнение о принципиальной завершенности языковой подготовки в военном вузе, бытующее не только среди курсантов, но и среди командиров и преподавателей.

В определенной степени ситуация меняется в лучшую сторону в связи с обобщением и обменом новейшего опыта, полученного в России и за ее пределами, участием личного состава военных вузов в Международных военных играх, обучением в российских военных вузах иностранных военных специалистов.

Однако, в настоящее время эти факторы без их эффективного и целенаправленного применения не имеют решающего значения, так как участие в вышеуказанных мероприятиях принимают лишь от 4 до 7 % списочного состава курсантов военных вузов (отбор в команды имеет высокую степень корреляции с допризывными результатами изучения иностранного языка), причем, по нашему мнению, конкурсно-соревновательные формы, избыточно акцентируя профессиональную подготовку участников на иностранном языке, наносят ущерб другим задачам профессиональной подготовки (не говоря уже об отрыве преподавателей от выполнения своих профессиональных обязанностей).

Кроме того, как видно из практики, владение иностранным языком на должном уровне и развитая способность к иноязычной коммуникации, все еще не стали признаваемой большинством курсантов обязательной чертой военного профессионала.

В этой связи следует отметить, что отраженные в научных трудах ряда исследователей инновации в управлении качеством образования в военных вузах, предполагающие его оценку в связи с прогнозами развития военного дела и опережающей подготовкой офицеров, пока еще далеки от массового внедрения. [5], [6]

Как отмечает в этой связи Максимцева Г.С., профессионально-ориентированная подготовка курсантов предполагает также обязательную языковую подготовку, которая должна быть осознана как одна из важнейших задач, требующих решения в рамках обучения курсантов в военном вузе, и которая должна быть сознательно и органично вплетена в более широкие задачи освоения будущей профессиональной деятельности. [2]

Новейшие же формы оценки профессиональной подготовки (конкурсы, олимпиады, проекты и пр.), при всей своей зрелищности, к сожалению, дают не вполне достоверную общую картину.

Во-вторых, с одной стороны, существует общая проблема образовательного процесса современного военного вуза – развитие субъектности курсанта, индивидуализации образовательного процесса, создания такой самостоятельности и ситуации самоуправления, в которой возникает определенные стратегии, перспективы и программы самостоятельного профессионального развития, с другой – стратегии, перспективы и программы, которые видятся исследователям профессиональной направленности личности как опредмеченные мотивы, которые на практике не возникают на основе интереса и потребности к языку, что является одним из основных и явных противоречий с известными нам закономерностями формирования направленности.

Наличие, достаточную степень обоснования, планирования и целесообразности стратегий (даже без внимания к иноязычной коммуникации) мы фиксировали не более чем у 20% респондентов, как правило, и так отличающихся от своих коллег активной субъектной позицией.

Заметим, что эта цифра значительно ниже, чем доля курсантов с выраженным познавательным интересом в области общего и профессионального иностранного языка и коммуникаций (около 64 %), а также части респондентов, аттестованных по специальной языковой дисциплине «на хорошо» и «отлично» (от 55 до 72% в различных вузах).

Базовая же лингводидактическая основа способности курсанта к иноязычной коммуникации в процессе обучения в военном вузе практически не меняется.

В подавляющем большинстве индивидуальных вариантов, за исключением освоения профессиональной лексики, базовые языковые компетенции курсанта остаются без развития (и даже регрессируют), их конечная оценка в процессе аттестации в каждом конкретном случае значительно коррелирует со школьными оценками по иностранному языку, что ставит под сомнение вклад военного вуза в развитии лингводидактической основы способности курсанта к иноязычной коммуникации.

Кроме того, изучение иностранного языка завершается на втором курсе обучения, в результате чего в ходе дальнейшего обучения при отсутствии дополнительных занятий по иностранному языку в большинстве случаев происходит регресс общего владения иностранным языком. На лицо очевидна утрата обучающимися лингводидактической основы.

Вместе с тем, натаскивание и репродуктивное обучение не обеспечивает дальнейшее развитие выпускника в качестве субъекта коммуникации, объем усвоенного и применяемого им материала является конечным, тогда как исследование иноязычной коммуникации в контексте профессионального становления требует, чтобы, в большей степени формировались ориентировочные основы дальнейшего развития коммуниканта.

Итогом квалификационной оценки может считаться вывод о частичном соответствии иноязычной коммуникации респондентов уровню элементарного обмена, иллюстрируемый тремя позициями:

- способность выпускника осуществлять иноязычную коммуникацию на элементарном уровне информационного обмена не вызывает сомнений, однако ее развитие осуществляется без учета сущности иноязычной коммуникации как тенденции профессионального становления;

- при полноценной прикладной подготовке респондентов к коммуникации на уровне элементарного информационного обмена, использующей репродуктивные методы обучения, заучивание языковых паттернов, у курсантов военных вузов практически не развивается первичная основа иноязычной коммуникации, обеспечивающая ее постоянное совершенствование как часть процесса профессионального становления;

- формирование иноязычной коммуникации курсантов военного вуза фрагментарно и конечно, что характерно для любой прикладной задачи. Основная нагрузка в этом вопросе лежит на специальной языковой дисциплине, являющейся почти единственным источником опыта, и такой дисбаланс обусловил слабое влияние языковой подготовки курсантов на процессы их профессионального становления в контексте всей военно-профессиональной жизни.

б) Прогностический аспект, включающий перспективы и прогнозы формирования иноязычной коммуникации в военном образовании в ближайшей, среднесрочной и дальней перспективах.

в) Организационный аспект – то есть корреляции формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск (*организационный аспект диагностики*) с учетом факторов, обуславливающие появление противоречий в ходе квалификационной оценки.

Проблема формирования иноязычной коммуникации, раскрываемая через организационную оценку, может быть сформулирована как *проблема дисбаланса в организации образовательного процесса и образовательной среды военного вуза*.

Возникновение дисбаланса, на наш взгляд, связано с тем, что основным объектом организационно-управленческой деятельности в области формирования иноязычной коммуникации курсантов является сам образовательный процесс: учебные программы, педагоги, библиотеки, методики и пр., а не субъект внутри образовательного процесса и в условиях образовательной (социально-профессиональной) среды.

Этот вывод достаточно легко сделать на основании результата контент-анализа основных документов, регламентирующих образовательный процесс. Три плана организационной оценки: языковая подготовка курсантов, отношение к иноязычной коммуникации в социально-профессиональной группе и внимание к иноязычной коммуникации в системе управления кадрами, раскрывают три позиции, которые привели нас к такой формулировке.

Первая позиция – так называемая «рамочная доступность» образовательных ресурсов. С одной стороны, современный военный вуз представляет собой неповторимую смесь инноваций и консервативных ограничений, он, безусловно, имеет все необходимые ресурсы образования и самообразования курсанта в области иностранного языка, но, одновременно, с другой стороны, в нем существуют условия, которые ограничивают возможность их использования (таб. 1.)

Табл. 1.

Оценка доступности образовательных ресурсов
в области иностранного языка и иноязычной коммуникации

№ п/п	Основные ресурсы	Режимные ограничения
1	Дополнительные индивидуальные (групповые) занятия, выравнивающие образовательный уровень групп и устраняющие образовательные дефициты	Ограничения определяются наличием свободного времени вне учебного процесса, приоритетом задач повседневной деятельности и службы
2	Факультативные занятия: - общие языковые программы; - прикладные программы	Ограничений практически нет, включены в учебный процесс
3	Занятия в олимпиадных группах и конкурсных программах	Отбор единичных курсантов, выход за рамки учебного процесса
4	Дополнительные языковые образовательные программы в открытом информационном пространстве	Недоступность Интернет, запрет на мобильные устройства
5	Дополнительные языковые образовательные программы в сторонних организациях	Частичная несовместимость с режимом жизнедеятельности
6	Учебники, самоучители, базы данных, материалы на иностранном языке в печатном виде	Дефицит времени и загруженность самостоятельной подготовки
7	Учебники, самоучители, базы данных, материалы на иностранном языке в электронном виде на носителях и в локальной сети	Отсутствие персонального компьютера, физические ограничения на доступ к локальной сети, дефицит времени и загруженность самостоятельной подготовки
8	Обучающие коммуникации с носителями языка	Категорический запрет в связи с режимом защиты государственной тайны
9.	Общение с иностранными курсантами, обучающимися в военном вузе	Ограничений практически нет
10.	Индивидуальные консультации преподавателей	Ограничений практически нет

Итак, рамочная доступность означает фактические трудности в использовании возможностей формирования иноязычной коммуникации курсантов военного вуза вне учебной деятельности.

Вузы, действительно, создали необходимое ресурсное обеспечение, их образовательные ресурсы имеют высокое качество, дифференцированное содержание, достаточное кадровое, информационное, методическое и технологическое обеспечение (за исключением информационно-образовательной среды, по доступу эквивалентной образовательным порталам гражданских вузов), но они длительное время не меняли режимы и регламенты, не рассчитанные на новые задачи и инновационные характеристики образовательного процесса.

Некоторые новшества в регламентации жизнедеятельности вообще не учитывают образовательное предназначение вуза и, уравнивая его с воинской частью, тормозят развитие организации образовательного процесса в целом и языковой подготовки курсантов в частности, например запретительные регламенты в системе защиты информации.

Вместе с тем, подчеркнем, что рамочная доступность, на наш взгляд – это не чисто организационная проблема, скорее – это проблема создания индивидуальных образовательных траекторий и проблема развития субъекта образовательного процесса военного вуза, которые должны решаться на фоне критического пересмотра и совершенствования регламентов, норм и правил организации жизнедеятельности курсантов.

Конечно же, в числе респондентов, принимавших участие в диагностическом исследовании, есть курсанты, активно и самостоятельно изучающие иностранный язык, самостоятельно находящие способ и возможности воспользоваться образовательными ресурсами для формирования иноязычной коммуникации даже в условиях военного вуза, однако, их число относительно невелико.

Тем не менее, немаловажным является вывод о том, что рамочная доступность образовательных ресурсов – не критичная проблема, более важную роль играют отношения к иноязычной коммуникации, сложившиеся в среде курсантов военных вузов Сухопутных войск, именно они определяют вторую и третью позиции.

Вторая позиция – относительно невысокий престиж иноязычной коммуникации в социально-профессиональной среде военного вуза, один из важнейших элементов которой – образ офицера – выпускника, как бы «обходит» иноязычную коммуникацию стороной.

С одной стороны, военное образование стремится стать элитарным, а владение иноязычной коммуникацией – обязательная характеристика выпускника элитарного вуза.

С другой стороны, профессиональное военное образование до сих пор сохраняет черты упрощенного, предельно практически-ориентированного, быстрого производства военных специалистов для массовой войны, причем расстается с ними весьма неохотно.

На современном этапе военного строительства оно находится только лишь вначале изменений своей философии. Вопрос с престижем и обязательностью владения иностранным языком для выпускника пока еще более успешнее решается в организациях общего образования, подведомственных Министерству обороны Российской Федерации: Кадетских корпусах (училищах) и Пансионах, Суворовских военных училищах. В среде курсантов вузов Сухопутных войск пока еще не актуализирована сама проблема формирования иноязычной коммуникации, существенной группой курсантов она не считается обязательной с соответствующим отношением к необходимости изменения языковой подготовки (рис. 1.)



а) отношение респондентов к иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности



б) оценка необходимости изменений в языковой подготовке курсантов

Рис. 1 Результаты тематических опросов

В коллективах офицеров (командиров и преподавателей), наше отношение к иноязычной коммуникации также разделяют далеко не все. Среди офицеров военных вузов Сухопутных войск, а они, как известно, воплощают в себе для курсантов эталон для подражания, лишь единицы владеют иностранным языком на должном уровне и, тем более, занимаются самосовершенствованием своей иноязычной коммуникации.

Необходимо еще раз отметить, что изменения наметились в связи с анализом и осмыслением в педагогических коллективах военных вузов

новейшего опыта боевых действий и международного взаимодействия, где иноязычная коммуникация утверждается в роли одного из ведущих факторов успеха, но вне проблематизации иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск, они пока еще не оказали существенного влияния на сложившуюся ситуацию.

Проблема формирования иноязычной коммуникации курсантов военного вуза осознается педагогическими коллективами, особенно кафедрами иностранных языков, учебно-методическими объединениями с их участием, но она пока еще поставлена в рамках традиции, т.е. всего лишь как проблема эффективного формирования прикладного навыка будущего офицера (одного из многих).

При этом, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования давно уже рассматривают иноязычную коммуникацию, как минимум, дважды: как общекультурную (универсальную) и как специальную (профессиональную) компетенции.

Еще раз отметим, что в существующих критериях и эталонах оценки (противоречивые квалификационные требования, основанные на устаревших содержательных характеристиках профессиональных задач), языковая подготовка курсантов в военных вузах оценивается как качественная и эта, формально положительная оценка «тормозит» серьезную актуализацию проблемы иноязычной коммуникации курсантов военного вуза.

Сложилась парадоксальная ситуация, в которой иноязычная коммуникация офицера как научная проблема, ежегодно обсуждается на конференциях и иных научных форумах военных вузов, принимавших участие в исследованиях.

Однако, за исключением подготовки команд к олимпиадам и конкурсам, вопросы развития языковой подготовки как курсантов, так и офицеров, поднимались на ученых советах, обсуждались на служебных совещаниях считанные разы.

Вполне естественное следствие сложившегося положения вещей – тот факт, что владение иностранным языком, развитая способность к иноязычной коммуникации, все еще не стала признаваемой большинством курсантов обязательной чертой профессионала.

Почти 40% наших респондентов уверены, что профессионалом, признаваемым сослуживцами, можно быть без всякого владения иностранным языком (при этом, респонденты приводят конкретные примеры). 57% курсантов утверждают, что их профессиональное уважение, безусловное признание профессионального авторитета у абстрактного коллеги (без учета личностных качеств, которые в этом деле решают главную роль) не связано с тем, какого уровня иноязычные коммуникации он способен осуществлять.

Сложившаяся практика, предъявляемые курсантам в образовательной среде военного вуза нормы и образцы, не единственная причина невысокого престижа владения иноязычной коммуникацией в курсантской среде. Отчасти – это результат отсутствия стимула формирования иноязычной коммуникации

после того, как курсантом выполнена учебная программа по иностранному языку.

В этом заключается третья позиция, иллюстрирующая общий вывод – незначительная обусловленность карьеры выпускника военного вуза тем уровнем иноязычной коммуникации, которыми он владеет. В открытом исследовании, конечно же, нельзя обсуждать механизмы управления кадрами, но его главный механизм – распределение выпускников военного вуза, как показало исследования, учитывает уровень владения иноязычной коммуникации только в некоторых случаях нестандартного должностного предназначения, а они встречаются не часто. Оценка по результатам освоения языковой дисциплины «растворяется» в среднем балле успеваемости и качества учебы, или же выступает одним из многочисленных показателей балльно-рейтинговых систем оценки результатов учебной деятельности.

Таким образом, исследование условий и факторов формирования иноязычной коммуникации курсантов военного вуза в социально-профессиональной среде и образовательном процессе военного вуза дало возможность констатировать наличие проблемы дисбаланса организации образовательного процесса и образовательной среды военного вуза в сторону от личности, которая характеризуется противоречиями:

- рамочной доступности образовательных ресурсов профессиональной языковой подготовки при их общем наличии и высоком качестве;
- относительно невысокого престижа иноязычной коммуникации в социально-профессиональной среде военного вуза;
- отсутствие действенного стимула формирования иноязычной коммуникации в системе управления кадрами.

г) Личностные (связанные с воспитанием и самовоспитанием, личностным развитием), профессионально-деятельностные (связанные с опытом военно-профессиональной деятельности и организацией военной службы), профессионально-психологические (связанные с отношением к иноязычной коммуникации в офицерской среде), педагогические (связанные с непрерывным профессиональным образованием офицера) факторы.

д) Ориентировочный аспект, в рамках которого рассматриваются возможные пути совершенствования языковой подготовки офицеров Сухопутных войск на различных этапах профессионального становления.

Ориентировочная оценка представляет собой переход от аналитических результатов и обобщений к предположительному и гипотетическому знанию, в силу чего эта сторона оценки «выбивается» из структуры классического эксперимента и не имеет четких моделей и очерченной группы методов.

Результатом ориентировочной оценки выступает выбор наиболее перспективных в сложившихся условиях педагогических путей совершенствования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск на этапе их обучения в военном вузе. В дальнейшем, сформулированные идеи будут положены в основу концепции развития языковой подготовки.

Перспективные пути совершенствования иноязычной коммуникации респондентов первой группы обусловлены двумя основными вызовами, которые возникают перед профессиональным военным образованием в связи с актуализацией иноязычной коммуникации как тенденции профессионального становления офицера Сухопутных войск:

- сменой парадигм языковой подготовки;

- усилением субъектно-ориентированного вектора в организации образовательного процесса военного вуза и актуализация иноязычной коммуникации как тенденции профессионального становления офицера (формирование целостной картины военно-профессиональной деятельности с учетом прогнозов, фундаментализация языковой подготовки, формирование субъекта непрерывного профессионального образования, инкультурация иноязычной коммуникации в социально-профессиональной (образовательной) среде военного вуза.

Первым из намеченных путей выступает *формирование целостной картины военно-профессиональной деятельности на основе прогнозов будущего*. Реализация этого пути представляется нам как комплексная задача, охватывающая многие вопросы: от меняющейся философии современной войны и до ее нового технологического уклада, от профессиональных и социокультурных условий службы современного офицера – до актуальных требований к его качествам и компетенциям. Целостная картина военно-профессиональной деятельности – явление сознания, которое, включая концепцию «я-профессионал», выработанную субъектом, ориентирует весь процесс его профессионального развития, определяет профессиональную рефлексию, «включает» активность и самостоятельность субъекта профессионального становления. Отсюда может быть оценена важность ее соответствия реальности с учетом того, что сама реальность постоянно меняется.

Формирование целостной картины военно-профессиональной деятельности на основе прогнозов значимо далеко не только в связи с предметом данного исследования. Чем качественнее будет решена эта задача, тем реальнее выполнение курса на опережающую подготовку офицеров, которая, как известно, является одним из ориентиров развития военного образования в России. Военно-профессиональная деятельность ближайшей и среднесрочной перспективы, как нам кажется, уже приобрела определенные контуры, просматривающиеся:

- в трансляции в военное дело социальных отношений информационного общества;

- в технических, технологических и доктринальных инновациях;

- в новом опыте войны, управления войсками в мирное и военное время.

Опыт войны и военного строительства, полученный в XXI в. инициировал многочисленные исследования, результаты которых позволяют, в том числе иначе позиционировать иноязычные коммуникации в картине военно-профессиональной деятельности, рассматривать ее как тенденцию профессионального становления офицера.

Если иноязычная коммуникация перестает быть прикладной задачей, необходимо изменение подходов к языковой подготовке – активной и целенаправленной системе педагогического взаимодействия, ориентированной на формирование иноязычной коммуникации курсантов военных вузов. Отсюда нами определен второй перспективный путь – *фундаментализация языковой подготовки курсанта в образовательном процессе военного вуза*.

Процессы фундаментализации высшего образования неизбежны, т.к. рост объема знаний, необходимых современному специалисту происходит по экспоненте и уже превышает физические возможности их освоения. Современное образование ориентировано, прежде всего, на формирование общей, фундаментальной основы, позволяющей специалисту решать широкий круг еще не очерченных профессиональных задач, самостоятельно выбирая, осваивая и генерируя знания. Военное образование – не исключение, отстаивая свою практическую направленность, оно, тем не менее, решает задачи фундаментализации, по крайней мере, на уровне научных исследований.

Анализ работ по проблеме фундаментализации военного образования дает возможность понять, что в них ведется поиск фундаментальных основ профессиональной подготовки офицера. Так, за последние десятилетия, от прикладных задач к фундаментальным основам поменяли статус информационные, цифровые, правовые и экономические компетенции, компетенции самообразования и пр. По нашему мнению, в современных условиях и в перспективе в этот список должны войти и иноязычные коммуникации.

Статус фундаментальной языковая подготовка приобретет в том случае, если она значительно выйдет за рамки языковой дисциплины и будет интегрирована во все составляющие образовательного процесса, при этом, следует учесть, что экстенсивный путь развития (наращивание объема, структуры и пр.) практически исчерпан. Фундаментализация, кроме изменения подходов и новых методических решений предполагает изменения отношения курсантов к иноязычной коммуникации, которое может состояться через третий и четвертый педагогические пути.

Третий перспективный путь совершенствования иноязычной коммуникации курсантов военных вузов заключается в *развитии их субъектности* в профессиональной подготовке в целом, и в *формировании иноязычной коммуникации* в частности. «Обобщение идей, содержащихся в современных научных подходах к проблеме субъекта и субъектности, – пишет И.В. Сыромятников, – позволяет определить профессиональную субъектность как основанное на позитивном самоотношении и профессиональном опыте человека интегральное психическое качество, определяющее его тенденцию и способность к инициации и регулированию профессиональной активности в соответствии с внутренними критериями эффективности и целесообразности в ситуациях, предполагающих определенную свободу выбора и ответственность за него». [7] Менять субъектность в контексте совершенствования иноязычной коммуникации будущего офицера, это значит:

- создавать субъектную позицию курсанта (потенциально-статистическая сторона субъектности) в отношении иноязычной коммуникации (отношения, качества, опыт);

- совершенствовать его субъектный потенциал (автономия и самостоятельность, рефлексивность, ответственность, креативность);

- обеспечивать возможность реализации субъектной активности (действенно-реализационная сторона субъектности) курсанта (самоопределение, самодетерминация, самоорганизация). [7]

Одновременно с субъектом, образовательным процессом, в котором он участвует, требует изменения социально-профессиональная среда военного вуза.

Четвертый перспективный педагогической путь совершенствования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск на этапе его обучения в военном вузе, таким образом, предполагает *инкультурацию иноязычной коммуникации в социально-профессиональную среду военного вуза*. Он предполагает ввод иноязычной коммуникации в нормы, правила, образцы и уклады, действующие в конкретной среде.

Таким образом, квалификационная оценка процессов формирования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск на этапе обучения в военном вузе позволяет установить частичное соответствие иноязычной коммуникации элементарному уровню информационного обмена с рассогласованием:

- между оценкой первичной и вторичной основ способности к иноязычной коммуникации, в результате чего после обучения в вузе на последующих этапах военной службы возникают сложности и проблемы формирования иноязычной коммуникации. Способность курсантов военных вузов формируется в сравнении с элементарным уровнем обмена, но как статичная характеристика личности без предпосылок к развитию в процессе дальнейшего, послевузовского профессионального становления офицера-выпускника;

- между оценкой способности к иноязычной коммуникации и ее результативности. Обширный по объему опыт иноязычной коммуникации, в силу своего качества и продуктивности не в полной мере оказывает влияние на процессы профессионального становления.

2. Организационная оценка процессов формирования иноязычной коммуникации дает возможность констатировать наличие проблемы дисбаланса организации образовательного процесса и образовательной среды военного вуза в сторону от личности, проявляющейся:

- в рамочной доступности образовательных ресурсов, необходимых для формирования иноязычной коммуникации. Рамочная доступность означает фактические трудности в использовании возможностей формирования иноязычной коммуникации курсантов военного вуза вне учебной деятельности. Вузы создали необходимое ресурсное обеспечение, их образовательные ресурсы имеют высокое качество, дифференцированное содержание, достаточное кадровое, информационное, методическое и технологическое

обеспечение, но, одновременно, действуют режимы и регламенты, не рассчитанные на новые задачи и инновационные характеристики образовательного процесса.

- в престиже иноязычной коммуникации в социально-профессиональной среде военного вуза. Образ офицера – выпускника не учитывает иноязычную коммуникацию. Владение иностранным языком, развитая способность к иноязычной коммуникации не стала признаваемой большинством курсантов обязательной чертой профессионала. Проблема иноязычной коммуникации слабо актуализирована. Среди офицеров (командиров и преподавателей) военных вузов Сухопутных войск лишь единицы владеют иностранным языком и тем более, занимаются самосовершенствованием своей иноязычной коммуникации;

- в отсутствии стимулирования процессов формирования иноязычной коммуникации в системе управления кадрами. Главный механизм управления – распределение выпускников военного вуза, не учитывает уровень владения иноязычной коммуникацией. Иноязычная коммуникация почти не влияет на результаты аттестации курсантов.

3. Перспективные пути совершенствования иноязычной коммуникации респондентов первой группы обусловлены вызовами профессиональному военному образованию, возникающими в связи с актуализацией иноязычной коммуникации как тенденции профессионального становления офицера Сухопутных войск: сменой парадигм языковой подготовки; усилением субъектно-ориентированного вектора в организации образовательного процесса военного вуза. К их числу отнесены:

- формирование целостной картины профессиональной деятельности на основе прогнозов будущего;
- фундаментализация языковой подготовки курсантов;
- развитие субъектности и формирование субъекта непрерывного профессионального образования и, в частности, иноязычной коммуникации;
- инкультурация иноязычной коммуникации в социально-профессиональную среду военного вуза.

II. Общая характеристика методов педагогического эксперимента

Методы педагогического эксперимента подобраны исходя из его задач, природы критериев и показателей, возможных проявлений иноязычной коммуникации в реальной практике.

Для выполнения квалификационной оценки, непосредственно связанной с личностью офицера, использована совокупность эмпирико-педагогических, психологических и рефлексивных методов (таблица №2).

Методы и инструменты квалификационной оценки иноязычной коммуникации офицера Сухопутных Войск

Критерий, показатель	Метод оценки	Инструмент оценки
1	2	3
Способность к коммуникации		
Направленность на ИК	Исследования мотивации, смысложизненных ориентаций, системы ценностей, жизненных планов и перспектив на основе самоанализа	Тестирования, интервьюирования, индивидуальные беседы
Лингводидактическая и социокультурная основа ИК	Оценка базовых языковых компетенций в сравнении с типовыми требованиями для выпускников вузов	Изучение результатов образовательной деятельности, контрольные занятия, изучение личных дел
Индивидуальные особенности личности	Психолого-педагогическое обследование памяти и интеллектуальных процессов	Тестирование, проективные методики
Операционально-инструментальное оснащение	Моделирование коммуникационных ситуаций	Кейс-методы
Владение профессиональной информацией и базами данных	В настоящем исследовании не раскрывается	
Погружение в культуру коммуниканта	Самооценка	Индивидуальные беседы, эссе
Результативность коммуникации		
Объем опыта иноязычных коммуникаций	Экспертная оценка	Изучение личного дела, анализ образования и самообразования, собеседование
Качество опыта	Профессиональная рефлексия	Методики рефлексивной оценки
Продуктивность опыта		

Организационная диагностика, результаты которой представлены в таблице № 2, была основана на методах самообследования, социологических опросов и экспертной оценки. В зависимости от конкретного показателя данная диагностика предполагала:

- самообследование, проводимое командованием части, военного вуза, экспертными группами по отчетным формам, разработанным диссертантом. В последующем самообследование предполагало обобщение и аналитику результатов;

- опросы офицеров и курсантов;
- формализованные экспертизы;
- проверки частей и подразделений.

Кроме перечисленного использовались методы дискуссий, в воинских частях – в системе работы офицерских собраний, в военных вузах – за счет создания дискуссионных площадок (секций, конференций, семинаров). Отдельно следует выделить исследования, проводимые под руководством диссертанта курсантами военных вузов в рамках работы военно-научных кружков курсантов.

Анализ эмпирических массивов, полученных в квалификационной и организационных оценках, предполагал статистический расчет корреляций основных факторов и результатов формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск Российской Федерации.

Анализ количественных данных, или же эмпирических данных, приведенных на основе шкал и измерительных линеек к числовым вариантам, выполнен с использованием программного пакета STADIA. Программный пакет с высокой достоверностью дает возможность сопоставлять парные ряды данных, несвязанные базы данных и вычислить и взаимосвязи и взаимоопределенности. Кроме того, программный пакет STADIA применялся при вычислении достоверности, обработке и представлений данных (коэффициенты, распределения, средние выборочные величины).

Качественные результаты исследования анализировались с использованием программ, основанных на компьютерном контекстно-ориентированном кодировании и реконструировании нечисловых данных CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis). В этой группе для решения задач использовались два программных пакета:

- Контент-Про, позволяющий выполнять контент-анализ однотипных текстовых массивов;
- DEDOOSE, дающий возможность контент-анализа неформализованных, разносмысловых и стилистически различающихся текстовых массивов, информации в видео и аудио форматах.

Далее рассмотрим методы и инструменты *прогностического исследования* иноязычной коммуникации. Прогностический аспект исследования иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск предполагал разработку прогнозов развития проблемы, в частности, противоречий между возрастающим значением иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности офицера в ближайшей, среднесрочной и дальней перспективах и реальным уровнем иноязычной коммуникации, сформированной у офицеров.

Прогнозы, как результат такого исследования, есть вероятностная многовариантная гипотеза о состоянии исследуемых явлений:

- иноязычной коммуникации как характеристики профессиональной деятельности офицера Сухопутных войск Российской Федерации

(собираемый образ), а также как характеристики процессов его профессионального становления;

- условий формирования иноязычной коммуникации офицера в процессе профессионального военного образования и военной службы;

- отдельно, – языковой подготовки как педагогического условия формирования иноязычной коммуникации, выступающего предметом данного исследования. Направления прогнозирования (так называемые прогнозные единицы) частично совпадают с показателями квалификационной и организационной оценки.

Достоверность прогнозирования обеспечивалась применением прогнозных методов трех типов.

Первый тип – методы экстраполяции и графологического прогнозирования – использовались для вероятностной пролонгации установленных тенденций при наличии относительно достоверных данных.

Второй тип – методы экспертной оценки и творческого воображения – применялись для решения двух исследовательских задач. С помощью метода сценариев, в частности, выполнялись прогнозы качественного состояния проблем, с помощью методов SWOT анализа оценивались перспективы использования тех или иных условий формирования иноязычной коммуникации, оценка возможных рисков.

Третий тип – синтетические и аналитические методы – использовались для обобщения полученного результата и дополнения результатов педагогического эксперимента итоговыми прогнозами двух ситуаций (использование и не использование перспективных путей развития профессиональной языковой подготовки) и на трех временных рубежах (ближайшая, средняя и дальняя перспектива).

Наконец, ориентировочный аспект педагогического эксперимента целиком основан на использовании метода структурирования различных допущений, содержащих в себе идеи для решения проблемы иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск Российской Федерации на современном этапе военного строительства.

III. Этапы педагогического эксперимента

Организационной задачей является разграничение этапов и определение особенностей педагогического эксперимента на каждом из них. Программа педагогического эксперимента учитывает его задачи, условия и временные рамки. Подготовка педагогического эксперимента осуществлялась с августа 2019 г., а основные исследовательские работы выполнены в период с сентября 2019 г. по апрель 2020 г.

По ряду направлений эксперимента, например, по изучению языковой подготовки и иных условий формирования иноязычной коммуникации педагогический эксперимент ведется по настоящее время.

Общее содержание эксперимента условно разделено на четыре этапа: этап подготовки, этап измерений, этап обобщений и этап мониторинга.

Этап подготовки (август 2019 г. – сентябрь 2019 г.) предполагал формирование опытно-экспериментальной базы исследования и создание диагностической инфраструктуры, работающей непосредственно с респондентами. Для исследований процессов формирования иноязычной коммуникации в первой страте в опытно-экспериментальную базу вошли несколько военных вузов.

В период проведения измерений к исследованию привлекались все курсанты выпускного курса, за исключением командированных, находящихся в отпусках и на излечении, а также 35 – 50% курсантов предвыпускного курса, отобранных случайным путем.

В этих же вузах к исследованию подключены респонденты второй страты. Работа с ними оказалась возможной на образовательных программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, осуществляемых в образовательных организациях.

Третью страту комплектовали слушатели академий (всего – 75 человек).

Выбор опытно-экспериментальной базы обусловлен:

- наличием респондентов нужной нам группы в организованном виде и в процессе образовательной деятельности, куда достаточно легко встраивались процедуры и инструменты диагностики;

- наличием и заинтересованностью в результатах эксперимента структурных подразделений, занимающихся проблематикой профессионального становления, и особо – формированием иноязычных коммуникаций офицеров (курсантов), уровнем исследовательской подготовки и исследовательских возможностей последних;

- разнообразием родов войск, специальностей, должностных предназначений респондентов, повышающим объективность и достоверность итоговых результатов диагностики.

Вторая сторона диагностического процесса – подготовка диагностов, принимающих участие в опытно-экспериментальной работе из числа командиров и преподавателей. Основной способ решения – серия методологических семинаров on-line с обязательным обсуждением:

- общих подходов к исследованию сущности, содержания, структуры и уровней иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск Российской Федерации;

- диагностического аппарата: критериев, показателей, методов и инструментов оценки, выработка единых подходов к измерениям;

- форм и методов представления результатов. К этой же части программы относится проведение пилотных экспериментов по апробации диагностических методик на практике. Прежде всего были апробированы:

- диагностическая карта иноязычной коммуникации – комплексная форма исследования, объединяющая результаты внешней квалификационной оценки;

- рефлексивная карта оценки опыта профессиональной иноязычной коммуникации – форма самостоятельного исследования процессов формирования иноязычной коммуникации, объединяющая процедуры квалификационной самооценки.¹ Следует отметить, что при заполнении данной карты учитывается количество ситуаций с применением иноязычной коммуникации, задачи, стоящие перед военнослужащими, использование навыков и умений общения на иностранном языке, возможность применения полученного опыта и др.;

- отчет по самообследованию – форма исследования организационно-педагогических условий формирования иноязычной коммуникации в воинской части, военном вузе, военной организации.

Апробированные формы частью включают измерительные инструменты, основанные на методах, предложенных выше (таблица 1), частью служат для «упаковки» и систематизации эмпирического материала, полученного в результате замеров.

Этап измерений (сентябрь 2019 г. – апрель 2020 г.) предполагал проведение замеров и применения иных диагностических процедур согласно ранее утвержденному графику. Обязательными условиями исследования стали:

- добровольное согласие испытуемого на измерение (кроме курсантов военных вузов);

- обязательное намерение продолжать службу в Вооруженных Силах Российской Федерации (важно: на программах профессиональной переподготовки, где часть офицеров обучается перед увольнением в запас);

Для облегчения сбора данных карты, отчеты и иные диагностические формы преобразуются в электронный контент и открываются для доступа через специальную диагностическую платформу, созданную автором на основе MOODUS в структуре портала Новосибирского института мониторинга и развития образования. Доступ к платформе был открыт в периоды проведения замеров и предполагал предварительную идентификацию (присвоение кода – идентификатора без регистрации личных данных), а затем регистрацию респондентов, которые проводились непосредственно «на местах» исследовательскими инфраструктурами, привлеченными нами к эксперименту. Дистанционный сбор данных с созданием «центров ответственности» непосредственно в образовательных организациях, где осуществлялась диагностика, существенно облегчили работу диссертанта и создали принципиальную возможность выборки достаточно большого для репрезентативности объема. Возможности MOODUS позволяли проводить

¹ Рефлексивная карта предназначена для осмысления опыта иноязычной коммуникации, полученного курсантом в учебной (специальная языковая дисциплина), учебно-профессиональной (учебные задачи профессиональных дисциплин с использованием иноязычной коммуникации), профессиональные (иноязычные коммуникации в реальной профессиональной деятельности, в т.ч. практики, стажировки, коммуникации с иностранными военными специалистами, научно-исследовательская, проектная деятельность, конкурсы и олимпиады).

первичную обработку данных, унификацию, формализацию, редактирование и кодирование эмпирической информации.

Этап обобщений (апрель 2020 г. – май 2020 г.), на котором решалась задача систематизации данных и формирования синтетических выводов о процессах формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск Российской Федерации.

Все работы этапа выполнялись лично диссертантом и условно могут быть разделены на три группы: статистический анализ; формирование теоретических выводов; обсуждение результата.

Статистический анализ данных представляется нам едва ли не главной задачей этапа, ее решение заключается в установлении определенных закономерностей, повторяющихся явлений и характеристик, корреляций, зависимостей и пр. на основании массива полученных данных. Условно разделив полученные после обработки данные на две группы: качественные и количественные, подобраны методики и средства, позволяющие их анализировать. Так, протоколы бесед, эссе, содержание рефлексивных карт и пр., почти не формализуемое, разноформатное и разносмысловое обрабатывалось с использованием программы DEDOOSE. Анкеты и интервью, результаты опросов, характеристики и выписки из личных дел подлежали обработке с использованием программ Контент-Про, а в отдельных случаях ВЕГА.

Количественные данные: результаты учебной деятельности, оценки контрольных занятий, балльные самооценки исследовались с использованием STADIA, определяющей зависимости между массивами данных. Отдельные инструменты, например, экспертные оценки, протоколы собеседований, действия в моделируемых ситуациях (с использованием «кейсов») обработке не подлежали, а произвольно анализировались диссертантом. Тестовые методики не требовали статистической обработки.

Важной задачей этапа являлось определение зависимостей между организационной и квалификационной оценкой. Кроме расчета корреляций, связывающих показатели организации с показателями способности к иноязычной коммуникации офицера, с помощью ВЕГА создавались статистические маски. В отношении информации использовались классификация, ранжирование, исследование абсолютных и относительных частот упоминаний. Установленные связи и отношения служили основой для обобщений и выводов, характеризующих процессы формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск Российской Федерации на каждом этапе профессионального становления, а затем и в целом, в контексте профессиональной жизни.

Этап мониторинга (декабрь 2019 г. – май 2020 г.) – это этап исследования, наблюдения и анализа изменений при формировании иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск в процессе эксперимента. Естественно, на нем, при сохранении общей основы, меняются респонденты, методы и средства диагностики, а также сам формат ее ведения.

Заключение

1. Организация педагогического эксперимента обеспечивает его проведение в нормативных рамках военной службы, выход за которые делает его принципиально невозможным, а также создает условия выполнения общепринятых правил педагогических исследований, без которых результаты диагностики не могут быть признаны. К организационным вопросам относятся: исходные требования к организации исследования; общая характеристика генеральных совокупностей и статистических выборок; общая характеристика содержания исследовательской программы; средства исследования; условия эффективности исследования.

2. Педагогический эксперимент строится на принципах: объективности, сущностного анализа и генетическом. Принцип объективности диагностического исследования иноязычной коммуникации вызывает организационное требование предъявления измерительной модели для каждого оцениваемого признака. Принцип сущностного анализа предполагает выделение прогнозируемых путей формирования иноязычной коммуникации, учет основных факторов изменений, выявление движущих сил, механизмов развития, противоречий и кризисных явлений профессионального становления офицера Сухопутных войск, прямо или косвенно связанных с иноязычной коммуникацией. Выполнение генетического принципа в диагностике иноязычной коммуникации состоит в сочетании историко-генетического, актуального и прогностического планов педагогического эксперимента.

3. Для диагностики сформированы статистические выборки ограниченного объема, но максимально репрезентативные и позволяющие делать выводы и заключения обо всей генеральной совокупности. В настоящем эксперименте используется двухступенчатая случайная выборка из генеральной совокупности со стратификацией единиц первой ступени. Потребность в иноязычной коммуникации на том, или ином уровне сложности выступает признаком стратификации, или иначе – признаком расслоения на первой ступени формирования выборки (офицеры различных звеньев управления).

4. Общее содержание педагогического эксперимента условно разделено на четыре этапа: этап подготовки, этап измерений, этап обобщений и этап мониторинга.

5. Целостный процесс формирования иноязычной коммуникации органически связан с профессиональным становлением офицера Сухопутных войск (одна из его тенденций), он генетически обусловлен множеством факторов, в том числе и профессиональной языковой подготовкой, которые также действуют на протяжении всей службы.

Исходя из результатов педагогического эксперимента можно сделать вывод, что социально-педагогическая диагностика – комплексный, междисциплинарный процесс познания развивающейся личности, предполагающий особое исследовательское внимание к социальным, психологическим, экономическим, экологическим и др. факторам среды,

окружения и ведущей деятельности для выявления их закономерного влияния на эффективность педагогических факторов. Как и каждый анализ, диагностика предполагает условное разделение объекта на аналитические единицы, поддающиеся пониманию и осмыслению, для того чтобы в конечном итоге получить синтетическое знание.

Единицами анализа явились этапы профессионального становления, во-первых, связанные с языковой подготовкой офицера Сухопутных войск (которую, в конечном итоге, мы меняем), а, во-вторых, предполагающие подготовку офицера к решению профессиональных задач, требующих нового качественного уровня иноязычной коммуникации (критические точки). С этими соображениями, в частности, связан способ комплектования выборки курсантами, офицерами, проходящими подготовку к новой должности, слушателями военных академий, о чем свидетельствуют результаты проведенного нами педагогического эксперимента.

Особенностью социально-педагогической диагностики является обязательный контекст личностного развития как одной из важнейших тенденций профессионального становления офицера на современном этапе.

Как указывает в этой связи Е.В. Бондаревская, для достижения поставленных целей преподавателю иностранного языка необходимо внедрять и эффективно использовать новые педагогические технологии, инновационные методики преподавания иностранного языка, иноязычной культуры и межкультурной коммуникации, в основе которых – развивающее личностно ориентированное обучение. [4] Следует отметить, что формирование иноязычной коммуникации офицера, на наш взгляд, не является исключительно образовательным процессом. В современных условиях роста взаимообусловленности и взаимовлияния объективного и субъективного факторов иноязычная коммуникация – социально-педагогический процесс.

Таким образом, диагностика формирования иноязычной коммуникации офицеров Сухопутных войск, – это комплексное, междисциплинарное исследование обобщенных динамических и результативных характеристик процесса профессионального становления офицеров Сухопутных войск, выражающегося через одну из его современных тенденций – формирование иноязычной коммуникации, предполагающее внимание к взаимосвязанным педагогическим, личностным, профессионально-деятельностным, профессионально-психологическим факторам, характерным для военного образования и военной службы.

Комплексным результатом такого исследования выступает социально-педагогический диагноз – научное знание о наличии и остроте проблемы формирования иноязычной коммуникации офицеров, основных противоречиях, определяющих ее современную постановку, наиболее общих факторах, обуславливающих проблематику процесса на каждом этапе профессионального становления офицера Сухопутных войск, а также предполагаемые пути решения проблемы. В этой связи необходимо отметить, что эффективное формирование иноязычной коммуникации возможно путем творческого подхода к

использованию лично ориентированных методов и прогрессивных технологий в процессе формирования и развития у офицеров знаний, навыков и умений коммуникативной деятельности на иностранном языке, который как учебный предмет обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления. [3] Творческий подход – залог не только обеспечения прочного усвоения военными необходимыми эмпирического материала, но и воспитания личности, способной самостоятельно использовать иностранный язык в межкультурной коммуникации при общении на иностранном языке в различных условиях. [3], [4]

1. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М., 1998. 480 с.

2. Максимцева Г.С. Формирование основ делового иноязычного общения курсантов в профессионально-ориентированной подготовке военного специалиста. Дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2006. – 252 с.

3. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование? URL: <http://www.russcom.ru>. (дата обращения: 11.02.2020).

4. Теория и практика лично ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.

5. Приймак, С.В. Вопросы качественной подготовки специалистов военного инженерного вуза / Modern Humanities Success // С.В. Приймак. – 2019. – № 7. – С. 125-132],

6. Фасоля, А.А. Инновационная система оценки качества подготовки слушателей и курсантов в образовательных организациях ФСИН России: монография / А.А. Фасоля. – М.: ФКУ НИИ ФСИН России, 2018. – 141 с.

7. Сыромятников, И.В. Профессиональная субъектность офицера: сущность, структура и типологические проявления / И.В. Сыромятников // Вестник Военного университета. – 2007. – № 2(10). – С. 50-58.

8. Beneke J. Interkulturelles Training – Schlüssel zum Verstehen: Kulturelle Unterschiede in der Kommunikation // Deutschland: Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft. 2000. Vol. 3. 43 st.

9. Бикбаев В.М. Формирование иноязычной коммуникации офицера Сухопутных войск в рамках педагогического эксперимента: методология и практика (теоретический и практический аспекты) // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Сентябрь 2020). Международная научно-методическая конференция "Проблемы управления качеством образования" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2020. С.10-32

Глава 11.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Коноводова В.Я., Агаркова А.А.

Как известно, ныне существующие государственные образовательные стандарты требуют от вузов совершенствования подготовки специалиста, компетентного в профессиональном отношении. Возрастает также потребность в специалистах, владеющих иностранным языком. Более того, в условиях массовой коммуникации, при широком использовании современных средств связи, работе с международными информационными ресурсами, чаще всего англоязычными. Вследствие этого вопрос формирования у будущих специалистов умений и навыков иноязычной речевой деятельности, является весьма актуальным для повышения качества образования как профессионального, так и личностного развития.

Основы профессиональной подготовки будущих специалистов закладываются на начальных курсах обучения в вузе, в том числе, и в процессе обучения иностранному языку. Процесс обучения иностранному языку, как и множеству гуманитарных дисциплин, имеет еще и неочевидную цель – формирование и усовершенствование навыков учения. Так, при обучении студентов иностранному языку в вузе решаются вопросы лингвистической, прагматической, когнитивной направленности. Главной целью учебного процесса по иностранному языку, конечно, является формирование коммуникативных навыков, базовой составляющей которой является профессионально-ролевая деятельность на иностранном языке.

Содержание и дидактические принципы и возможности учебного процесса по иностранному языку направлены на осознание и понимание студентом места и роли в его будущей профессиональной деятельности, в постоянном стремлении к повышению уровня знаний, умений и навыков, а также разного рода компетенций, главными из которых являются компетенции в области медицины. Знания и опыт, приобретаемые студентами в течение всего курса его обучения в вузе – это тот базис, на котором будет основываться вся его последующая трудовая деятельность, его профессиональные качества и мастерство. Равно как и «профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности и относящихся к ней интересов, идеалов, установок, убеждений, взглядов» [1;38]

Иноязычная профессиональная подготовка студентов в нашем «Луганском государственном медицинском университете имени Святителя Луки», проводится с учетом интеграционных связей с профилирующими дисциплинами, такими как анатомия, терапия, хирургия, педиатрия,

стоматология, инфекционные болезни, анестезиология и другие при подготовке будущих специалистов по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология».

При подготовке будущих фармацевтов по специальности «Фармация» интеграционные связи реализуются с дисциплинами фармацевтического профиля, такими как фармацевтическая химия, фармакогнозия, фармакология, технология лекарств и другими. Для будущих специалистов фармацевтической промышленности важным является, на наш взгляд, включение в учебный процесс подготовки студентов по иностранному языку вопросов социальной компетенции, тематика которой включает в себя, наряду с главной задачей профессиональной подготовки по специальности, и вопросы PR (public relations), менеджмента, рекламы, ценообразования, экономики и другие. Но, независимо от профессиональной направленности будущей специальности студента, в учебном процессе по иностранному языку используются все виды иноязычной речевой деятельности – чтение, говорение, аудирование, письмо, – поскольку все они в той или иной степени служат основой для выработки умений и навыков владения иностранным языком, его практического использования, что и является конечной целью изучения данного предмета в вузе.

Междисциплинарный принцип обучения predetermined подбор профессионально-ориентированных текстов для обучения чтению с разной его целевой установкой – изучающее, ознакомительное, просмотровое и т.д. Работа над учебным основным (по теме занятия) текстом с главной целью – изучающее чтение, – предусматривает, в обязательном порядке, его перевод, полное и точное понимание его содержания, а также умение передать его основные вопросы, идеи, выкладки на иностранном языке. Выполнение студентами лексико-грамматических упражнений, связанных с тематическим текстом, изучаемым на занятии, способствует более глубокому усвоению и закреплению студентами программного материала. Обучению чтению и говорению при обычной, очной форме проведения учебного процесса, отводится большая часть учебного времени. При дистанционном обучении основная часть времени отводится на чтение, аудирование, письмо.

Учебная языковая ситуация – это особая форма развития лингвистического поведения обучающегося, его активной речевой деятельности, мобилизации и реализации его творческого мышления, потенциала. Моделированию речевой деятельности будущего специалиста по изучаемой специальности в нашем вузе в процессе его обучения иностранному языку уделяется большое внимание. Обучение профессионально-ролевой речевой активности студентов на основании решения языковых ситуационных задач происходит по мере изучения студентами темы занятия, его текстового и лексико-грамматического материала. Для того весьма важным является усвоение студентом словаря активной лексики профессиональной и общепрофессиональной направленности, хорошее знание им изучаемой темы (текстового материала), грамматики, владение навыками и умениями

коммуникативной речевой (устной и письменной) деятельности. Для успешного решения языковых ситуационных задач профессионально-речевой направленности необходимы целевые установки, конкретизация задания – инструкции, определение места предполагаемого происходящего действия, времени (рабочее или вне профессиональных обязанностей – в качестве больного, например, или покупателя в аптеке), роли участника и т.д. Необходимым условием является посильность задания для студента, т.е. степень, уровень сложности самой задачи с точки зрения языковой подготовки студента, его общего развития и его психологических особенностей.

Успешному осуществлению данной формы учебного процесса служат такие составляющие как ее систематическое использование; стимулирующие факторы; психологическая установка, среда; настроенность студента на языковую деятельность и др. Важным является первый опыт участия студента в решении языковой ситуации. И в этом особая роль отводится преподавателю: его доброжелательность, такт, выдержка, умение поддержать, поощрить, подсказать, направить речь в нужное русло, задать наводящие вопросы, сделать определенные ремарки, намеки и т.д.

Например, такие фразы поощрительного характера как: “Yes, yes, you are right; Yes, it is so; Well, well, go on; Good, very good; It’s quite right”. Такие вопросы более уточняющего характера как: “And what do you think about? And why is it so? And what about you? Do you think it is good? And what is your point of view? Give your examples on ...; Give definitions of ...; And when/why/at what time was it so?” и масса других вопросов. Главное, чтобы преподаватель или другой соучастник проблемной ситуации не проявлял отрицательных эмоций, нетерпения и т.д.

Итак, основным для речевой ситуации является тема беседы; дальше – экспозиция, т.е. время, место, действующие лица и заключительная часть, итог беседы, выводы. Прогнозирую ситуацию, задача преподавателя состоит в снятии языковых трудностей у обучаемых. С этой целью заранее выбирается определенный набор, количество ключевых слов, речевых клише и профессиональной, обязательной для использования терминологии. Решение языковых ситуационных задач может проводиться в устном, а также письменном виде, как уже упоминалось, в зависимости от формы обучения и поставленных целей. Для контроля знаний изученного в семестре лексико-грамматического материала целесообразно давать студентам возможность подготовиться к зачетному занятию, определив список (20 – 30 по количеству) ситуационных задач, все из которых студенты должны знать, т.е. быть готовыми к описанию ситуационной задачи (монолог, передача содержания заранее подготовленного сообщения, диалог). Примером некоторых из них, в зависимости от этапа обучения, является:

1. You are a first-year student. You are going to be a doctor. You know that it is very important for you to work hard and to have good knowledge in general subjects as well as in core courses in order to be a good medical specialist. Give your ideas, please.

2. You study at the Pharmaceutical faculty at the Lugansk State Medical University, named after St. Luke. You know that the study of the ways in which substances undergo chemical changes is one of the main themes in Chemistry. Knowledge of the mechanism of chemical reactions is very important for all chemists, pharmacists, pharmacologists and all those who work at the chemical enterprises. Comment, please.

3. The word “doctor” means a person who, after graduating from the medical school, successfully passes examinations and is licensed by a state government to practice medicine. In what way does the doctor practice medicine. What is he responsible for? What duties must he fulfil?

4. It is a known fact that a lot of people in the world suffer from allergies. What are the reasons for such cases? What are allergies? What causative factors of allergic reactions do you know? What prophylactic measures can help to control allergies?

5. You are going to be a stomatologist. In the result of your practical classes in Stomatology you have learnt that general dental practice includes mouth examination, diagnosis, treatment and prevention of diseases. The dentist frequently uses X-rays and other equipment to ensure correct diagnosis and treatment. The treatment can include filling cavity, removing the nerve of teeth... And what other methods of treatment does a stomatologist use in his practice? And what about anesthesia? In what cases is it used in stomatology? И так далее.

Вышеуказанные условия языковых ситуационных задач предлагаются для решения их студентами на третьем, основном, этапе обучения (при одногодичном, I-II семестры, это второй семестр; при двухгодичном, I-IV семестры, это второй семестр). Использование учебной языковой ситуации не зависит от этапа обучения. Ее можно и нужно применять с самых первых занятий учебного процесса, начиная с так называемого вводно-фонетического курса, предлагая студентам, например, элементарные задания типа: 1. You want to say some words about your family. So what do you want to tell us? 2. Speaking about your working day at the University you'd like to say that ... и т.д. и проводить в течение всего дальнейшего основного периода обучения иностранному языку студентов в вузе.

Следует подчеркнуть, что учебная языковая ситуация – это прямое отражение профессиональной подготовки будущего врача, фармацевта, стоматолога, поскольку учебная программа обучения студентов по предмету «Иностранный язык» и построена с учетом профессиональной направленности всего учебного процесса, в течение которого изучаются такие темы как: «Медицинские учреждения и их характеристика», «На приеме у врача», «Составление истории болезни», «Неотложная помощь пострадавшему», «Система здравоохранения», «Виды и назначения лекарств», «Органы и системы организма человека», «Детские болезни и их лечение», «Гигиена ротовой полости», «Профилактика заболеваний зубов», «Лекарства и их использование», «Разработка лекарственных препаратов», «Биотехнология», «Менеджмент в фармации», «Статистика в фармации» и многие другие.

Речевая иноязычная учебная деятельность студентов, активно используемая при решении языковых ситуационных задач, направлена на овладение студентами умениями и навыками практического использования устной разговорной речи в процессе их будущей профессиональной деятельности, так же, как и знаний по изученному предмету «Иностранный язык».

1. Колобаев В.К. Английский язык в медицинском вузе на до- и постдипломном уровнях обучения // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2018. – № 6. – С. 20-24; [Режим доступа] URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1782> (дата обращения: 26.06.2022).

2. Кондратьева И.Г., Мадякина Н.Ю., Валеев А.А. Повышение эффективности процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6.; [Режим доступа] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23182> (дата обращения: 26.06.2022).

3. Минакова Л.Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов неязыковых специальностей с использованием профессионально ориентированной проектной деятельности / под ред. С.К. Гураль. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2015. – 96 с

4. Спиридонова Е.А. Формирование профессиональной направленности личности студента как ведущий фактор профессионализма в педагогической деятельности // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. С. 38–42. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – [Режим доступа] https://psyjournals.ru/bezopasnost_obrazovania/issue/spiridonova_full.shtml

5. Коноводова В.Я., Агаркова А.А. Профессиональная направленность языковых ситуационных задач в процессе обучения студентов иностранному языку в медицинском вузе // Образование. Культура. Общество: сборник статей международной научной конференции (Санкт-Петербург, Июнь 2022) – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2022. С.34-37

РАЗДЕЛ 4
ИНФОРМАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ



1. Einleitung

Der allgegenwärtige Medienalltag, der jeden Menschen umgibt², als Selbstverständlichkeit in den Universitätsalltag einfließen. Medienumgebungen sind wirtschaftlicher Rohstoff und Ware geworden.

Sie beeinflussen unsere Handlungs- und Denkmuster, denn Kommunikation und Lebensführung werden in zunehmendem Maße medial vermittelt. Wolfgang Reißmann³ spricht von »Medienperson« und stellt sich die Frage, was und wie gelehrt und gelernt werden soll – obwohl die trockene Bemerkung von Ewald Terhart: »Wenn es überhaupt eine Erfahrung gibt, die von allen mit Bildungs- und Universitätsentwicklung Befassten geteilt wird, so ist es die Einsicht, dass die Realität in den Universitäten, in den Auditorien- und Lektoren Zimmern entscheidend durch die dort arbeitenden Lehrkräfte geprägt wird.

In der gegenwärtigen Bildungsdebatte steht der Umgang mit Vielfalt, Heterogenität und Diversität auf der Tagesordnung. Im Universitätsalltag wird einerseits lediglich vorschnell darauf hingewiesen, dass die Studenten von heute digital natives sind, was die Vielfalt und Unterschiedlichkeit jugendlicher Mediennutzung jedoch nicht erfasst und für unterrichtliche Zwecke kaum hilfreich erscheint⁴. Andererseits werden Lehrpersonen gern als digital immigrants bezeichnet, die angesichts mangelnder Aus- und Fortbildung der Rasananz der medialen Entwicklung im Übungsraum nicht gewachsen sind. Beide Auffassungen greifen zu kurz.

Dieser Artikel befasst sich mit den Entwicklungen und Herausforderungen von Informations- und Kommunikationstechnologien, die jeden Bereich unseres Lebens erfassen und verändern – so auch den Universitätsalltag und zwar im Fremdsprachenunterricht. Zentrale Leitfragen dieses Artikels sind daher: – Welche Trends auf dem Gebiet der digitalen Medien zeichnen sich international für die Uni per se und die Lehre ab? – Welche Herausforderungen und Entwicklungen auf dem Gebiet der digitalen Medien können wir für die nächsten Jahre für das Hochschulsystem erkennen? – Welche Anforderungen werden an die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht gestellt?

– Wie nutzen Studenten die neuen Medien im Unterricht? Den weiteren Ausführungen vorangestellt sei, dass der Didaktikbegriff eine 2500 Jahre alte Geschichte hat und aus dem Griechischen »didáskein« stammt, was so viel wie

² Kübler, Hans-Dieter (2010) Die Medien der ganz Kleinen. Frühe Kindheit ohne Medien? Ideal und Wirklichkeit. In: merz, medien+erziehung, zeitschrift für medienpädagogik, Nr. 6, 3–14.

³ Reißmann, Wolfgang (2014) Mediatisierung – Kommerzialisierung – Ökonomisierung: sind aktuelle Medienumgebungen Katalysatoren instrumentellen Handelns und Denkens? In: merz, medien+erziehung, zeitschrift für medienpädagogik, Nr. 4, 9–16.

⁴ Hugger, Kai-Uwe (2014) Vielfalt jugendlicher Mediennutzung. In: Computer + Unterricht, Nr. 96, 6–9.

»unterrichten« oder »lehren« heißt. Der Begriff schloss den »didáskalos«, den Lehrer mit ein und hat sich über die »Große Didaktik« des Johann Amos Comenius schrittweise aus den Unterrichtslehren und den Hauslehrer-Handreichungen früherer Jahrhunderte entwickelt. Heute ist es die Wissenschaft vom Lehren und Lernen und geht weit über eine Sammlung pädagogischen Rezeptwissens hinaus. Die Didaktik ist eine Handlungswissenschaft und gibt den Lehrkräften folgenreiche Handlungsorientierungen für ihre hochschulische Arbeit⁵.

Dieser Artikel erklärt, weshalb der Ruf nach einer neuen Lernkultur laut wird und zeigt internationale und nationale Trends sowie Herausforderungen, die an den hochschulischen Fremdsprachenunterricht gestellt werden, auf (Kap. 2). Der Blick richtet sich in den folgenden Kapiteln 3 und 4 auf die Vielfalt innovativer Maßnahmen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und die daraus resultierenden Hoffnungen und Erwartungen auf Erneuerungen im Hochschulbereich.

2. Neu und anders lernen

Der Ruf nach einer neuen Lernkultur schallt seit mehr als zehn Jahren durch die Bildungsstätten. Gemeint ist damit beispielsweise eine verbreitetere Form von offenen Lernangeboten, ein Mehr an Selbsttätigkeit, Situiertheit (der Unterrichtsstoff richtet sich verstärkt an der Alltagstauglichkeit aus als früher) und an mehr Teamorientierung. Mit der zunehmenden Digitalisierung der Lern-, Arbeits- und Privatwelt und der voranschreitenden Vernetzung digitaler Systeme seit den 1990er-Jahren wird das kooperative Lernen in netzbasierten Szenarien relevanter. Vieles spricht dafür, dass neue Medien und moderne Netztechnologie in diesem Zusammenhang nicht mehr nur zur Informationsvermittlung und zum Wissensaustausch dienen, sondern dass sie auch erheblichen Einfluss auf kognitive und soziale Prozesse haben.

Leitende Prinzipien für das Lehren und Lernen mit neuen Medien sind das themen- und problemzielorientierte Lehren und Lernen, das lernziel- und fächerverbindende Lernen, das individualisierte, selbst gesteuerte Lernen und das partizipative Voneinander und Miteinander-Lernen⁶. Gegen das träge Wissen soll kreativ-ganzheitliches Erfahrungslernen wirken. Die Prozess- und Strukturmerkmale einer so erneuerten Lernkultur sind sehr anspruchsvoll und schließen eine Erweiterung des Lernbegriffs ein. Die Lernenden erleben sich stets als selbstwirksame Lernsubjekte in veränderbaren Lernsituationen, in denen sie allein oder in der Gruppe studentische, fach-, kultur- und lebensbezogene Aufgaben bewältigen. Sie bauen Fertigkeiten und Wissensbestände auf und machen Lernerfahrungen, die die subjektiven Handlungs- und Lebensmöglichkeiten erweitern können.

Wer dementsprechend die Lernkultur erneuern will und Lernformen erweitern möchte, der muss im Lernenden ein selbsttätiges und mitentscheidendes Lernwesen

⁵ Meyer, Hilbert/ Jank, Werner (2011) Didaktische Modelle. Berlin (11. Aufl.).

⁶ Gasser, Peter (2002) Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Pädagogik bei Sauerländer. Bd. 26, Schwerpunkt: Unterrichten. Aarau (2. Aufl.).

sehen. Es ist ein Wesen, »das nicht nur rezeptiv und reproduktiv, sondern auch aktiv, spielend, handelnd, erfahrungsbezogen und entdeckend, vergleichend und kreativ gestaltend, bildhaft und sprachlich, begrifflich und abstrahierend, voneinander und miteinander ... lernen kann«⁷.

Der Digitaldeutschunterricht arbeitet alle Aspekte der Sprache durch und gibt den Lernenden eine gute Chance allseitige Kenntnisse zu erwerben, z.B: im Produzieren/Schreiben trainieren sie formales und kreatives Schreiben, literarische Fähigkeiten entwickeln sich auf Grund kreatives Umgangs mit Texten, Bühnenbildern und Hypertexten, die Arbeit an einem Referat fördert in den Studierenden solche Fähigkeiten wie Strukturierung, Materialsammlung, Referaterstellung und Präsentationstechnik, da die Internetquelle am meisten bevorzuglich ist, werden dabei solche Aufgabe erfüllt, wie: Informationsammlung und ihre Auswahl und Bearbeitung.

Entsprechen Studierende als Vertreterinnen und Vertreter der digital natives diesem anspruchsvollen Bild? Digital natives bezeichnet eine Generation, für die das Leben im Internet besonders essenziell ist und die sich dadurch von anderen Generationen – somit natürlich von Eltern und Lehrpersonen unterscheidet. Dabei scheint die Mediennutzung in der öffentlichen Wahrnehmung zumeist homogen und gut abgrenzbar gegenüber dem Gebrauch von anderen Altersgruppen.

3. Internationale Trends und Herausforderungen an der Hochschule

Digitale Medien und E-Learning lassen tiefgreifende Innovationen für den Bildungssektor erwarten und sind aus einer zeitgemäßen Bildungslandschaft nicht wegzudenken. 2014 lautet eines der Tophemen der MMB-Trendanalyse Learning Delphi, durchgeführt durch das MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung für das Lernen der Zukunft nach wie vor blended learning. Blended learning, also eine Mischung aus traditionellen und computergestützten Lernangeboten, gilt den befragten Expertinnen und Experten seit Jahren als wichtigste Lernform der nächsten drei Jahre. Social Web im Hinblick auf ein kollaboratives, gemeinschaftliches und informelles Lernen, open content, Personalisierung und game based learning werden bereits 2012 als wichtig erachtet⁸.

Für Hochschulen und die Lehrer/innenaus- und Lehrer/innenfortbildung sind diese Einschätzungen wichtig; vor allem auch, weil jeder Zweite der befragten Expertinnen und Experten meinte, dass sich »jeder Lerncontent verändern und weiter vertrieben werden wird«. Die berufliche Weiterbildung werde durch die Verfügbarkeit von Tools zur Content-Modularisierung und Weiterverwertung geprägt werden.

Trotz der Fülle und Heterogenität von digitalen Lernszenarien gilt, dass ein didaktisch schlüssiges Gesamtkonzept und eine zielgruppenorientierte Produktion,

⁷ Gasser, Peter (2002) Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Pädagogik bei Sauerländer. Bd. 26, Schwerpunkt: Unterrichten. Aarau (2. Aufl.).

⁸ Michel, Lutz P. (2012) Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren: Mobile Learning – kurzer Hype oder stabiler Megatrend? MMB-Trendmonitor, Nr. 2. Institut für Medien- und Kompetenzforschung, verfügbar unter: http://www.mmb-institut.de/monitore/trendmonitor/MMB-Trendmonitor_2012_I.pdf, 19. 8. 2013.

Auswahl und mögliche Kombination der zum Einsatz kommenden medialen Elemente von entscheidender Bedeutung sind. Die E-Learning-Angebote dürfen die Lernenden nicht über-, aber auch nicht unterfordern; die dargebotenen Inhalte sollten nicht nur präsentiert werden, sondern motivierend sein, anregen zur Selbsttätigkeit und darüber hinaus Freiraum lassen zur eigenen Gestaltung einer »Nutzersteuerung«. Die Aufgabe der Betreuung (Mentoring, Tutoring) ist es, individuelle und gemeinsame Lernprozesse zu forcieren und geeignete Lernstrategien im Umgang mit den verschiedenen medialen Angeboten zu entwickeln und zu unterstützen⁹.

4. Hoffnung in mediale Erneuerung

Durch die Verwendung von Computern für Lernzwecke wurden verschiedene Abkürzungen populär, so beispielsweise CAI (Computer Aided Instruction), CAL (Computer Aided Learning), CUU (Computerunterstützter Unterricht), CUL (Computerunterstütztes Lernen) oder IST (Intelligente Tutorielle Systeme)¹⁰. Eine »neue Lehr- und Lernwelt« wurde in den späten 1960er Jahren prophezeit. Lernmaschinen und Computer im Unterricht sollten die physische Präsenz des Lehrers bzw. der Lehrerin ersetzen. Karl Heinz Flehsig verfasste die theoretische Begründung in seinem Werk »Die technologische Wendung in der Didaktik«: Es sollten »Lehrtechniken, deren aktueller Vollzug in den traditionellen Unterrichtssystemen an die physische Anwesenheit eines menschlichen Lehrers gebunden ist, von eben dieser physischen Präsenz abgelöst, objektiviert und einem Medium übertragen werden«¹¹. Die Annahme, dass sich durch Technologie eine enorme Steigerung des Lernens erzielen lässt, ist bis heute präsent; ein völliges Ersetzen einer Lehrkraft durch Technologie wird mehrheitlich ausgeschlossen.

Unter »E-Learning in der Hochschule« wird in der bildungspolitischen Diskussion der pure Einsatz von IKT im Unterricht synonym verstanden. Doch ein ausschließlicher Einsatz von Technik genügt nicht für innovative Maßnahmen und der Ruf nach studentisch-geeigneter und notwendiger Medienpädagogik, Mediendidaktik und Medienbildung ist laut geworden. Es wird festgestellt, dass ein Medienkompetenzbegriff im Hochschulbereich, der nur auf die Einführung in den Werkzeuggebrauch für E-Learning oder als Training für Softwareanwendungen und Lern- und Kommunikationsplattformen verstanden wird, zu kurz greift. Betont wird die Notwendigkeit, ihn um die Dimension Didaktik, gemeint ist der didaktische Einsatz von neuen Medien, zu erweitern. Eine solche Didaktik stellt einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrpersonen dar.

Das Hauptziel jedes Fremdsprachenunterrichts ist Kommunikation und um diese Kompetenz zu entwickeln sind Lehrer und andere Mitstudierenden nicht genügend, zu diesem Ziel dient life Unterhaltung im Internet (Chat), wo man einen Muttersprachler als Gesprächspartner finden kann. Der Chat löst viele wichtige

⁹ Arnold, Patricia u. a. (HglInnen) (2011) Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld.

¹⁰ Holzinger, Andreas (2001) Basiswissen Multimedia. Bd. 2: Lernen. Würzburg.

¹¹ Flehsig, Karl-Heinz (1970) Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Dohmen, Günther u. a. (Hg.) Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München, 243–262.

Aufgaben: das sind zugleich Unterhaltung, Üben im Hörverstehen, unvorbereitete Rede, Äußerung zum Thema, Trainieren der Lexik und Grammatik, Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes, Beherrschung der Umgangssprache und Jugendlexik und sogar Überwindung der Sprachbarriere. Zum Beispiel im Rahmen des Moduls «Reisen» können die Studenten mit ihren Chat-Freunden aus Deutschland arbeiten und Ergebnisse in einen Projekt «Reisevorbereitungen» gestalten. Folgendes hat man zu besprechen: das Wetter und die passende Kleidung; alles Nötige im Unterwegs; die schönsten Sehenswürdigkeiten zum Besuchen, das Hotel oder die Wohnung zum Mieten, Reiseplan.

Die stets damit einhergehende Diskussion um die fehlende Medienkompetenz von Lehrern und Lehrerinnen und um die hochschuldidaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung ist geprägt von theoretischen, konzeptionellen und praktischen Ausführungen zu spezifischen Kompetenzen für das digitale Lehren und Lernen. Von Lehrenden wird Medienkompetenz erwartet; dabei wird vielfach jedoch auch nur die Kenntnis um die technische Handhabung von neuen Medien verstanden. Es geht allerdings vielmehr darum, mit den durch die elektronischen Medien präsentierten Informationen umgehen zu können, ihre Bedeutung beurteilen zu können, sie zu nutzen zu wissen und dadurch Verantwortung übernehmen zu können¹².

5. Frei verfügbare Inhalte – neue Herausforderungen durch Web 2.0 – neue digitale Lernwerkzeuge verlangen eine qualifizierte Didaktik

Das Internet und der Gebrauch der neuen digitalen Lernwerkzeuge bringen eine weitere Herausforderung für das Lernen in den Studienraum: Lehrerinnen und Lehrer sind nicht mehr die Alleinwissenden, gern bezeichnet als Gatekeeper des Wissens. Lernen findet nun raumunabhängig statt und benötigt nicht unbedingt festgelegte Strukturen – es kann überall stattfinden. Neben der Verzahnung von Institutionen können die digitalen Medien institutionalisierte Lernformen mit verschiedenen Arten des informellen Lernens verknüpfen helfen, das heißt, das bisher gängige formale Lernen wird durch nonformales, nichtzertifiziertes Lernen außerhalb von Hochschule bereichert. Es ist ein systematischer und aus Sicht der Lernenden zielgerichteter und zumeist selbst gesteuerter Lernprozess. Formales Lernen wird als das Lernen bezeichnet.

Die Form des Lernens bezeichnet das, was nicht unbedingt intentional erfolgt und unter Umständen nicht als eigentliches Lernen wahrgenommen wird. Damit ist die Vielzahl an Lernkontexten im Alltag gemeint: Lernen durch Bildungssendungen im Fernsehen und Radio, durch Angebote im Internet, ein Besuch einer Ausstellung, einer Bücherei, eines Vortrages oder der arbeitsbezogene Wissensaustausch innerhalb der Uni/innenschaft.

Digitale Lernressourcen werden ergänzend, als hochschulische Bildungsmedien der (nahen) Zukunft geführt und gewinnen zunehmend an Bedeutung. So lässt sich aus

¹² Kerres, Michael (2006) Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, Andreas/ Wilbers, Karl (Hg.) Handbuch E-Learning. München: DWD, auch verfügbar unter: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/web20-a.pdf>, 2. 6. 2008.

Recherchen und gesichteten Materialien im Bereich der Bildungsmedien, insbesondere zum Lernen mit Hochchhulbüchern und digitalen Lernressourcen, erkennen, dass eine deutliche Neuorientierung der Bildungsmedien erforderlich ist, um die aus bildungspolitischer und gesellschaftlicher Sicht geforderte erhöhte Individualisierung und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht zu sichern¹³.

Allerdings fehlt es bis dato an ausreichend empirischem Material zu internationalen Entwicklungen von elektronischen Hochschulbüchern bzw. zu Hochschulbuchformaten der (nahen) Zukunft.

Viele Jugendliche gehen mit IKT sehr kreativ und vielfältig um (Stichwort: social media). Der kommunikative Aspekt steht dabei im Mittelpunkt. Im Gegensatz dazu fehlt manchen Lehrpersonen die notwendige oder geforderte Lockerheit im Umgang mit digitalen Medien, bisweilen wird gewisse Phantasielosigkeit im pädagogischdidaktischen Bereich geortet. Fehlende IT-Kompetenz, die durch die unterschiedlichen mobilen Lernbegleiter eine besondere Herausforderung darstellt, hemmt und demotiviert Lehrpersonen, mobile Lernbegleiter einzusetzen. Gefragt sind nicht nur neue Formen der Kommunikation und Kooperation, sondern vor allem eine entsprechende Fortbildung für Lehrkräfte. Leider muss in diesem Zusammenhang gesagt werden, dass passende Fortbildungsangebote oft nicht von der Zielgruppe Lehrer/innen angenommen oder aber nicht angeboten werden.

Welche Vorteile bekommen die Deutschlernenden von neuen Medien im Deutschunterricht, welche Zielsetzungen sind optimal und gewünscht, welche wichtigen Lernkompetenzen entwickeln sich dabei?

1. Medien im Deutschunterricht ermöglichen in erster Linie deutlich Unterrichtsziele zu setzen und erlauben den Lehrern den Unterrichtsinhalt stufenweise und gemäß der Gruppe zu strukturieren und folgende Hauptziele zu realisieren: Umgang mit Texten; Umgang mit Sprache; Programmauswahl.

2. Unterrichtsverlauf umfasst folgende Komponente: Unterrichtsstruktur; Unterrichtsplanung; Unterrichtsvorbereitung, zeitlicher Unterrichtsablauf.

Doch das Problem liegt nicht nur an im Beruf stehenden Lehrpersonen. Auch Lehramtsstudierenden fehlt häufig die Begeisterung für E-Learning, obwohl international und national propagiert, als Zukunftsmusik erklärt und an oberster Stelle bei Befragungen zu kommenden Entwicklungen für den Lehr- und Lernbereich genannt.

6. Fazit

Es darf nicht vergessen werden, dass durch den Einsatz digitaler Medien, durch den gelungenen Einsatz von Informations- und Kommunikationsmedien der Unterricht verändert und bereichert werden kann, doch dass er viel von allen Beteiligten verlangt. Verlangt wird ein Miteinander und notwendig sind vor allem mediendidaktische, tragfähige Konzepte für den medialen Einsatz. Wie in zahlreichen österreichischen Studien zu bemerken ist, kommt es auf die Faktoren Didaktik,

¹³ Herber, Erich u. a. (2011) Vorstudie zu schulischen Bildungsmedien der (nahen) Zukunft. Departement für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau-Universität Krems. Krems.

persönliches Engagement der einzelnen Lehrperson oder das Engagement eines gemeinsam gut abgestimmten Teams, auf die motivierenden und positiv eingestellten Schulleitungen, die gut und klaglos funktionierenden Ressourcen, ausreichend Zeit, auf die ausreichende und gut verständliche Kommunikation von außen sowie auf motivationale und emotionale Faktoren seitens der Schüler/innen und der Lehrpersonen an, damit die verschiedenen innovativen Projekte tatsächlich erfolgreich verlaufen können.

Nicht nur die unmittelbar Beteiligten sind gefordert, sondern vor allem auch die Bildungsverantwortlichen und Entscheider/innen. Sie schaffen Akzeptanz für neue innovative Maßnahmen, wenn sie für gesicherte Projektbedingungen in kommunikativer, finanzieller und organisatorischer Weise sorgen und es ist zu wünschen, dass sie sich den realistischen Blick in die Alltagswelt »Hochschule« bewahren.

-
1. Alami, Marita (2006) Mit persönlichem LernTutoring zum Erfolg. Flexibles Lernen im Selbstlernzentrum bietet übertragbare Lösungen. In: Ludwigs, Siegfried u. a. (Hg.) Praxisbuch E-Learning. Ein Reader des Kölner Expertennetzwerkes cel_C. Bielefeld, 35–42.
 2. Arnold, Patricia u. a. (HgInnen) (2011) Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld.
 3. Aufenanger, Stefan (2009) E-Learning in der Schule. In: Zeitschrift für elearning. lernkultur und bildungstechnologie, Nr. 3, 4–7.
 4. Aufenanger, Stefan/ Schlieszeit, Jürgen (2013) Tablets im Unterricht nutzen. Möglichkeiten und Trends beim Einsatz von Tablets für das Lehren und Lernen. In: Computer + Unterricht, Heft 89, 6–9.
 5. Baacke, Dieter (1973) Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München.
 6. Baacke, Dieter (1996) Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hgin) Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, 112–124.
 7. Baacke, Dieter/ Röll, Franz-Josef (Hg.) (1995) Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Schriftenreihe der Gesellschaft für Medien und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik. Bd. 8. Opladen.
 8. Baumgartner, Peter u. a. (2010) Projekt »Netbooks im Unterricht«. Departement für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, DonauUniversität Krems. Krems.
 9. Breiter, Andreas/ Welling, Stefan (2009) E-Learning im Schulsystem als Integrationsprozess. Eine vergleichende Länderanalyse. In: Zeitschrift für elearning. lernkultur und bildungstechnologie, Nr. 3, 8–19.
 10. Euler, Dieter u. a. (2006) Handbuch für E-LearningInnovationen. Eine Handlungsorientierung für innovative Bildungsarbeit in der Hochschule. Bern.

11. Flechsig, Karl-Heinz (1970) Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Dohmen, Günther u. a. (Hg.) Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München, 243–262.
12. Gabriel, Herbert/ Fuchs, Christian (2013) LMS4EduBooks, Tablet-PCs im Unterricht. PH Burgenland, Bildungsnetzwerk Burgenland, LMS.at u. a. Eisenstadt.
13. Gasser, Peter (2002) Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Pädagogik bei Sauerländer. Bd. 26, Schwerpunkt: Unterrichten. Aarau (2. Aufl.).
14. Giest, Hartmut/ Lompscher, Joachim (Hg.) (2006) Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht. Bd. 15. Berlin.
15. Gutknecht-Gmeiner, Maria (2010/ 2011) Netbooks im Unterricht, Schuljahr 2010/ 2011. Impulse – Evaluation und Organisationsberatung. Wien.
16. Gutknecht-Gmeiner, Maria/ Neugschwentner, Martina (2012/ 2013) Mobile Lernbegleiter im Unterricht. Impulse – Evaluation und Organisationsberatung. Wien.
17. Herber, Erich u. a. (2011) Vorstudie zu schulischen Bildungsmedien der (nahen) Zukunft. Departement für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau-Universität Krems. Krems.
18. Herber, Erich/ Zauchner, Sabine (2010) IT in Schule und Unterricht. Vollerhebung der IT-Infrastruktur an öffentlichen und privaten Schulen. Schuljahr 2008/ 09. Abschlussbericht. Departement für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, DonauUniversität Krems. Krems.
19. Holzinger, Andreas (2001) Basiswissen Multimedia. Bd. 2: Lernen. Würzburg.
20. Hugger, Kai-Uwe (2014) Vielfalt jugendlicher Mediennutzung. In: Computer + Unterricht, Nr. 96, 6–9.
21. Kerres, Michael (2005) Didaktisches Design und E-Learning. Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, Dieter (Hg.) E-Learning. Eine multiperspektivische Standortbestimmung. Bern/ Stuttgart/ Wien, 156–182.
22. Kerres, Michael (2006) Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, Andreas/ Wilbers, Karl (Hg.) Handbuch E-Learning. München: DWD, auch verfügbar unter: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/web20-a.pdf>, 2. 6. 2008.
23. Kerres, Michael/ De Witt, Claudia (2004) Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning. In: Treichel, Kerstin/ Meyer, Horst Otto (HgInnen) eLearning und Handlungsorientierung. Grundlagen und Beispiele. München, 77–100.
24. Kerres, Michael/ Kalz, Marco (2003) Mediendidaktik in der Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 21, Heft 3. In: Lernen und Lehren mit digitalen Medien. Duisburger Beiträge zur Mediendidaktik 2001–2003. Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement. Duisburg, 245–264.

25. Kübler, Hans-Dieter (2010) Die Medien der ganz Kleinen. Frühe Kindheit ohne Medien? Ideal und Wirklichkeit. In: merz, medien+erziehung, zeitschrift für medienpädagogik, Nr. 6, 3–14.
26. Merkt, Marianne/ Schulmeister, Rolf (2004) Die Entwicklung von Medienkompetenz unter dem Aspekt der Professionalisierung von Hochschullehrenden. In: Bett, Katja u. a. (HgInnen) Medienkompetenz für die Hochschullehre. Münster, 111–127.
27. Meyer, Hilbert/ Jank, Werner (2011) Didaktische Modelle. Berlin (11. Aufl.).
28. Michel, Lutz P. (2012) Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren: Mobile Learning – kurzer Hype oder stabiler Megatrend? MMB-Trendmonitor, Nr. 2. Institut für Medien- und Kompetenzforschung, verfügbar unter: http://www.mmb-institut.de/monitore/trendmonitor/MMB-Trendmonitor_2012_I.pdf, 19. 8. 2013.
29. Michel, Lutz P. (2014) Individuelles Lernen. Plädoyer für den mündigen Nutzer, MMBTrendmonitor, Nr. 2. Institut für Medien- und Kompetenzforschung, verfügbar unter: http://www.mmb-institut.de/mmb-monitor/trendmonitor/MMB-Trendmonitor_2014_II.pdf, 12. 12. 2014.
30. Prensky, Marc (2001) Digital Natives, Digital Immigrants, verfügbar unter: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, 12. 12. 2014.
31. Reinmann, Gabi (2008) Lernen und Lehrern im Zeitalter des Web 2.0. Ein Streifzug durch den aktuellen Stand beim E-Learning in verschiedenen Bildungskontexten. In: merz, medien + erziehung. zeitschrift für medienpädagogik, Nr. 2, 13–20.
32. Reinmann-Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz (2002) Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Nr. 1, 44–57.
33. Reißmann, Wolfgang (2014) Mediatisierung – Kommerzialisierung – Ökonomisierung: sind aktuelle Medienumgebungen Katalysatoren instrumentellen Handelns und Denkens? In: merz, medien+erziehung, zeitschrift für medienpädagogik, Nr. 4, 9–16.
34. Папикян А.В. Цифровые медиа в обучении иностранным языкам // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Август 2022). Международная научная конференция "Образование. Культура. Общество" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2022. С.78-84

Глава 13.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АСИНХРОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Подстрахова А.В.

Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий вызвало появление новых методологических подходов к обучению различным дисциплинам в системе высшего образования. Сегодня доступны многочисленные новые цифровые образовательные ресурсы для формирования универсальных и профессиональных компетенций более эффективным.

Взаимодействие преподавателя и студента в современной информационной образовательной среде, становится исключительно динамичным, приобретая по необходимости синхронный или асинхронный характер. В первом случае, при практически одновременном (синхронном) приеме и передаче материала в процессе проведения вебинаров, он-лайн лекций, видео-конференций в режиме реального времени, преподаватель и студенты (индивидуально или в группе) имеют возможность непосредственно общаться по различным учебным вопросам. В случае асинхронного обучения предполагается самостоятельное изучение студентами большого объема учебного материала: чтение в цифровом формате учебных текстов, выполнение тестов и решение задач, просмотр учебных презентации и видео-уроков, работа с аудио- и видеоматериалами и выполнение заданий на их основе.

Интернет-ресурсы, используемые для поддержки асинхронного обучения, включают электронную почту, списки-рассылки, курсы (МООС – massive on-line open courses), электронные тесты, системы виртуального тренинга, Интернет-форумы и др. Такие системы управления образовательным процессом (LMS – learning management systems) позволяют пользователям организовывать дискуссии, принимать и передать информацию в неограниченных объемах, загружать и скачивать аудио- и видео-файлы. В основе асинхронного принципа обучения лежит конструктивистская теория обучения, предоставляющая студенту большую свободу и ответственность за собственное образование, чем при синхронной организации образовательного процесса. Реальный процесс обучения, естественно, носит смешанный характер (blending teaching), сочетающий оба принципа. Такое гибкое сочетание дает более выраженный положительный эффект, который состоит в более рациональном распределении времени аудиторной и автономной работы студентов. Кроме того, есть возможность использовать в качестве учебного материала многочисленные мультимедийные ресурсы, даже первоначальное знакомство с которыми требует больших затрат времени.

Широко распространенной, надежной и простой формой асинхронного взаимодействия преподавателя и студентов является общение по электронной почте. Она используется при выполнении заданий по внеаудиторному чтению; подготовке докладов, сообщений и научных публикаций; отработке пропущенных занятий; проведение дополнительных занятий с теми

студентами, которые имеют значительные проблемы в языковой довузовской подготовке или, наоборот, занимаются по индивидуальной программе выше среднего уровня. Электронная почта остается эффективным и экономичным способом пересылки и хранения, особенно с появлением облачных технологий, больших объемов текстовой информации.

Второй канал взаимодействия преподавателя и студентов с использованием ИКТ – мобильные приложения, типа WhatsApp, Viber, QR readers и др. Они позволяют оперативно донести необходимую справочную информацию до группы, размещая, в частности, ссылки на используемые мультимедийные источники (учебные видео-фрагменты, художественные и музыкальные произведения). Оптимизация процесса обучения иностранным языкам при систематическом использовании мобильной образовательной среды выражается в интерактивном взаимодействии участников образовательного процесса, внедрении новых форм контроля с элементами геймификации (gamification) и расширенной реальности (augmented reality).

По мнению экспертов, сегодня в обучении иностранным языкам самым удачными признаются следующие типы мобильных приложений: языковые онлайн курсы (Linguoleo, Duolingo); прикладные: коммуникативные (Twitter, Google Apps, QR modlogs) и мультимедийные (YouTube) приложения, документирующие облачные сервисы (Google Docs, Dropbox) и поисково-навигационные приложения (Doodle Maps, Geo-Everything, Geo-Tagging); чат-боты и образовательные игры учебного времени на аудиторном занятии [1;2].

Одной из самых перспективных технологий асинхронного обучения различным дисциплинам, в том числе и иностранным языкам, признается «Flipped classroom/learning» (перевернутый класс), появившаяся в США в 2007 году и первоначально внедренная в преподавание естественнонаучных дисциплин [3].

В основе этой технологии – попытка найти пути более эффективного использования когда новый учебный материал прежде всего в мультимедийной форме, вводится не на аудиторном занятии, а до него, с тем чтобы на самом занятии, при непосредственном контакте с преподавателем и другими студентами, обучающиеся имели возможность углубленно изучать и практически обрабатывать наиболее трудные для усвоения фрагменты содержания.

Не вдаваясь в предысторию возникновения технологии «Flipped learning», следует отметить, что она стала широко применяться практически всех дисциплин в программах зарубежных вузов после появления средств мобильной связи и многочисленных инструментов Web 2.0. Кроме того, Текстцентрические образовательные технологии, основанные на логико-лингвистическом типе мышления обучающихся, чаще всего требуют дополнения в виде мультимедийных форм представления учебной информации.

Эффективность этой технологии доказана при преподавании иностранных языков; она позволяет:

- высвободить время на аудиторном занятии для отработки навыков успешной иноязычной коммуникации во всех видах речевой деятельности на основе аутентичных учебных материалов;

- максимально учитывать индивидуальные особенности обучающихся с различными уровнями языковой подготовки, развития когнитивных навыков и, следовательно, усвоения материала;

- повышать мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка и его практического использования [4;5].

Помимо собственно образовательных и развивающих задач, технология «Flipped learning» содержит большой воспитательный потенциал: у студентов развивается культура учебной деятельности, предполагающая высокий уровень цифровой грамотности и формируются навыки общения в цифровой образовательной среде.

Использование технологии «Flipped learning» в неязыковом вузе, например во Владимирском юридическом институте ФСИН России, может рассматриваться как долгосрочный эксперимент, в ходе которого предстоит установить преимущества и недостатки этой технологии в условиях ведомственного военизированного вуза, учебный процесс в котором имеет ряд специфических черт.

1. Титова С.В. Цифровые технологии и в языковом обучении: теория и практика. – М.: «Эдитус», 2017.

2. Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам. – М.: «Икар», 2014.

3. Basal A. The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching/ -- Yidiz Technical University, Istanbul, Turkey. – Turkish Online Journal of Distance Education – TODE, October, 2015. Volume 16. Number 4, Article 337.

4. Basal A., Aytan T. Using Web 2.0 Tools in English Language Teaching // International Conference “ICT for Language Learning”, 2014. – 7th Edition Pixel, Italy. – URL: <http://conference.pixelonline.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0007/FP/1314-ICL807-FP>

5. Day J., Foley J. Evaluating Web Lectures: a Case Study from HCL. Paper Presented at the Conference on Human Factors in Computing Systems. – Montreal, Quebec, Canada, 2006. – URL: <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1125451.11254493>

6. Подстрахова А.В. Методологические основы применения мобильных технологий асинхронного взаимодействия преподавателя и студентов в обучении иностранным языкам // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Январь 2020). Международная научная конференция "Высокие технологии и инновации в науке" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2020. С.80-83

Глава 14. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ТИКТОК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Гетманенко А.С.

Возможности информационных технологий позволяют преподавателю в наше время заинтересовать студента изучением иностранного языка и способствовать повышению уровня его языковой подготовки. Одной из составляющих ИКТ являются различные приложения для смартфонов.

Приложение Tiktok (Тикток) на сегодняшний день является практически самым используемым приложением на платформах IOS и Android в мире. Приложение для создания и просмотра коротких видео Tiktok завоевало всемирную известность за рекордно короткий срок: с 2018 года указанным приложением пользуется более 1 миллиарда людей всех возрастов и национальностей по всему миру. [3]

Популярность Tiktok, особенно среди молодых людей от 14 до 35 лет объясняется следующими особенностями данного китайского приложения:

- большая степень персонализации: рекомендации видео, подобранных искусственным интеллектом на основе лайков пользователя, таким образом, пользователь приложения просматривает видео по интересной ему тематике;
- сервисы обработки видео: пользователь может «наложить» на видео любимые песни и использовать различные фильтры и популярные мемы;
- возможность монетаризации – чем больше просмотров, лайков и подписчиков, тем больше доход от создания видео, что позволяет даже подросткам зарабатывать деньги;
- доступность просмотра коротких видео, созданных не только своими ровесниками-соотечественниками, но и видео, снятых в других странах и даже на других континентах;
- юмористическое содержание (контент) видео.

Принимая во внимание широкие возможности Tiktok и его популярность среди молодежи, представляется возможным интегрировать данное приложение в процесс обучения иностранным языкам, в большей степени, английскому языку, так как весомая часть видео создается именно на этом языке. Однако ввиду того, что Tiktok содержит видео, снятые пользователями по всему миру, и имеющие различное содержание и форму (в основном, в Tiktok представлен развлекательный контент), преподавателю необходимо использовать это приложение в образовательных целях с осторожностью, придерживаясь следующих рекомендаций по отбору видеоматериала:

1. В первую очередь, преподаватель должен выбрать страну/регион (США, Великобритания и т.д.), так как зачастую географическое положение определяет языковые особенности автора видео и тематику самого видео.

2. Преподавателю необходимо осуществить отбор видео пользователей, чьи фонетические, грамматические, лексические особенности отвечают соответствующим нормам изучаемого языка либо целям обучения, а также определить тематику и сложность видео, исходя из образовательных целей, уровня владения иностранным языком и интересов студентов: например, тематика видео может охватывать как политическую ситуацию в стране, так затрагивать и повседневную жизнь носителей языка.

Таким образом, интеграция Tiktok в процесс обучения английскому языку требует довольно больших временных затрат со стороны преподавателя. Безусловно, преподаватель может поощрить самостоятельную творческую деятельность студента по отбору видеоматериала, однако данный подход требует тщательного контроля со стороны преподавателя.

Регулярное обращение к Tiktok как дополнительному ресурсу информации о языке, системе ценностей и культурологических особенностях изучаемого региона способствует формированию у студентов умений лингвистической и лингвострановедческой компонентов, необходимых для овладения коммуникативной компетенцией [2].

Важно отметить тот факт, что Tiktok позволяет получить знания об устройстве языка, грамматически и лексически правильном использовании единиц языка только в случае осмысленной и регулярной работы над видеоматериалом. Как и при работе с любым другим образовательным ресурсом, студенту необходимо тщательно анализировать материал, закреплять навыки и умения правильного употребления лексических, грамматических и фонетических единиц с помощью составления flashcards с новыми словами, выписывания и применения грамматических правил и запоминания произносительных норм. Например, при просмотре видео на английском языке пользователь приложения может выбрать любой акцент, представляющий для него интерес: американский, британский или даже индийский варианты английского языка. Такое фонетическое разнообразие помогает адресату развить рецептивные навыки аудирования. Также важно отметить тот, что видео из Tiktok подойдут практически для любого уровня языковой подготовки, так как видеоматериал зачастую дублируется субтитрами, и в ряде случаев содержание видео понятно без слов за счет невербальных средств выражения: звуковых эффектов и мемов.

Для формирования продуктивных навыков говорения и вовлечения студентов в занятие преподаватель может попросить студента пересказать видео, сформулировать свое отношение к затронутой в видео проблеме или ответить на вопросы по содержанию видео. Проработка языкового материала студентами способствует формированию и осмыслению речевого опыта, что является необходимым условием для развития лингвистической компетенции. [2].

Авторы видеоматериала из Tiktok знакомят пользователей приложения с особенностями культуры страны изучаемого языка, сленга, стиля, присущих тем или иным коммуникативным ситуациям, а также высказывают свое отношение о современных трендах культуры и политики. Знание специфики изучаемого региона, с точки зрения лингвострановедческой информации, способствует формированию социокультурной компетенции. [1] А тот факт, что видеоматериал на данном ресурсе представлен, в большой степени, в юмористической форме и затрагивает распространенные бытовые ситуации, поддерживает устойчивый интерес студентов к изучаемому иностранному языку и культуре региона.

Говоря о студентах МГИМО, важно отметить тот факт, что Tiktok может способствовать развитию профессиональной иноязычной компетенции. С помощью фильтра поиска видео студент может найти видео по тематике, к примеру, “выборы в Америке” и услышать различные точки зрения жителей демократических или республиканских штатов Америки по итогам выборов 2020 года. Информация представлена на скриншоте (рисунок 1). В результате просмотра и анализа видеоматериала студент получит представление о политических реалиях изучаемого региона и усвоит лексику, необходимую для передачи сообщений о данном событии.



Рисунок 1. Распределение голосов (демократы/республиканцы) за кандидатов в президенты в 2019г. США

Таким образом, можно сделать вывод, что приложение Tiktok предоставляет широкие возможности для развития коммуникативных умений и навыков, способствует обогащению кругозора и пониманию современных реалий как среди студентов, так и преподавателей.

1. Латухина М.В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку// Приволжский научный вестник. 2014. 12-1 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku/viewer> (Дата обращения: 07.08.2021).

2. Пыркова Т. А. Содержание и структура лингвистической компетенции / Т. А. Пыркова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века: сборник статей IV Международной научной конференции молодых ученых, посвященной 80-летию юбилею кафедры иностранных языков (7 февраля 2014 г.). – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2014. – С. 260-264.

3. Tiktok [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/TikTok> (Дата обращения: 07.08.2021).

4. Гайворон А.С. Использование приложения Tiktok в обучении иностранным языкам // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ "Нацразвитие" (Санкт-Петербург, Сентябрь 2021). Международная научная конференция "Высокие технологии и инновации в науке" – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2021. С.57-60

Глава 15.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЕБ-КВЕСТА В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Щербакова Н.С.

Текущая ситуация с вынужденными периодами дистанционного обучения во всех учебных заведениях вызывает закономерную потребность разработки новых, деятельностных форм взаимодействия с обучающимися.

Е.С. Полат выделяет основные факторы, определяющие дистанционное обучение. К ним относятся: «разделение учителя и учащихся расстоянием на большую часть учебного процесса; использование учебных средств, способных объединить усилия учителя и учащихся и обеспечить усвоение содержания курса; обеспечение интерактивности между учителем и учащимися; преобладание самоконтроля над контролем со стороны учителя» [4].

Средством решения дидактических задач в дистанционной форме обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации может стать веб-квест технология. Во ФГОС отмечается, что обучающийся должен владеть приемами самостоятельного изучения иностранного языка и культуры, в том числе с использованием информационных технологий [1]. Веб-квест технология подразумевает самостоятельную работу обучающихся с использованием информационных технологий и позволяет создать условия, необходимые для формирования готовности к межкультурной коммуникации, в которых развитие иноязычных коммуникативных умений осуществляется параллельно с овладением стратегий поиска, анализа, переработки, восприятия, критической оценки и интерпретации информации с позиции диалога культур. Преподаватель здесь играет роль куратора и консультанта.

Проблема применения веб-квест технологии прочно заняла свое место в отечественной и зарубежной лингводидактике (Е.И. Багузина, Я. С. Быховский, М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев, Т.Koenraad, M.J. Luzon, N. Puthikanon, С. Richards). В работах многих отечественных исследователей образовательный веб-квест определен как проблемное задание с элементами ролевой игры, с использованием информационных ресурсов Интернета. П.В. Сысоев под веб-квестом понимает сценарий организованной проектной деятельности по определенной теме, опирающийся на ресурсы сети Интернет [5].

Воробьев Г.А. и Титова С.В. представляют образовательный веб-квест как эффективное средство развития языковой, речевой и социокультурной компетенций [3], [6]. Для эффективной подготовки студентов к межкультурной коммуникации в дистанционном обучении мы предлагаем использовать образовательный веб-квест регионально-культурного содержания (далее ОВКРКС), который ориентирован на получение студентами знаний как о культуре стран изучаемого языка, так и регионоведческих знаний. В процессе работы над ОВКРКС студенты учатся представлять на изучаемом языке культуру региона, в котором они учатся, и получают возможность сравнить родную культуру с культурой стран изучаемого языка. Взяв за основу

определение П.В. Сысоева, под ОВКРКС мы понимаем сценарий организованной проектной деятельности с элементами ролевой игры, с использованием ресурсов сети Интернет.

Как и любая образовательная технология, технология работы с ОВКРКС имеет определенный алгоритм. Организационно-подготовительный этап включает работу преподавателя без взаимодействия со студентами. На этом этапе преподаватель отбирает и структурирует проблемные ситуации в соответствии с изучаемой темой, определяет задачи каждого ролевого компонента, подбирает ресурсы сети Интернет, разрабатывает критерии оценивания. При взаимодействии преподавателя со студентами на подготовительном этапе определяется непосредственно тема веб-квеста, решаются организационные вопросы, описывается ситуация, студенты делятся по группам, им выдаются маршрутные листы, предоставляется список сайтов и приблизительных вопросов, оговаривается срок выполнения. На маршрутном этапе студенты собирают, обрабатывают и систематизируют собранную информацию, заполняют маршрутные листы, консультируются с преподавателем и обсуждают ход работы в своих группах. Все консультации и обсуждения проводятся на иностранном языке посредством онлайн-конференций, чатов, форумов в системе электронного образовательного контента вуза. На финальном этапе распределяются роли, оговаривается точный сценарий и срок защиты итогового продукта: устных письменных сообщений. Студенты имеют право выбора формы защиты итогового продукта. Это может быть презентация Power Point, виртуальная экскурсия, ролевая игра, драматизация и т.п.

Кратким примером итоговой работы над одним из веб-квестов может служить виртуальная экскурсия «Кухни народов мира на Балтийском побережье», разработанная студентами БФУ им. И.Канта на одном из бесплатных сервисов tourbuilder.withgoogle.com, после чего студенты провели экскурсию в дистанционной форме по составленному сценарию представили и обсудили национальную кухню разных народов, их культуру питания и связанные с этим традиции.

Последний этап – рефлексивный. На этом этапе происходит обсуждение работы каждого студента в отдельности и группы в целом, анализируются допущенные коммуникативные ошибки, отмечаются интересные идеи, что стимулирует студентов и повышает мотивацию к дальнейшей работе.

«Использование технологии веб-квеста как одной из модификаций проектной методики напрямую зависит от уровня владения языком» [2], следовательно, как показывает опыт, для эффективного использования веб-квест технологии с включением содержательного материала регионально-культурной направленности, необходимой для формирования готовности к межкультурной коммуникации студенты должны владеть иностранным языком на уровне не ниже В1+.

Таким образом, в отличие от традиционной формы проведения практического занятия по иностранному языку, применение веб-квест технологии имеет свои преимущества для дистанционной формы обучения. В процессе работы над веб-квестом расширяются границы аудиторного

пространства. Электронная почта, чат, форум, онлайн-конференции и т.д. позволяют преподавателю и студентам совместно, но удаленно разбирать проблемные задачи; овладевая технологиями поиска знаний, выполняя индивидуальные и/или коллективные творческие задания. Работа с ОВКРКС способствует активизации творческой деятельности студентов, создавая постоянный коммуникативный процесс как во время дистанционных практических занятий, так и при самостоятельной работе перед домашним компьютером.

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.08.2014 № 940 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33786). Доступ из правовой системы «Консультант-Плюс».

2. Вавулина А. В., Николенко Е. Ю. Методические особенности использования технологии веб-квест при обучении РКИ на разных уровнях // Stephanos. – 2017. – Т. 25, № 5. – С. 81–91.

3. Воробьев Г.А. Вебквест технологии в обучении социокультурной компетенции: Английский язык, лингвистический вуз: автореф. дис. канд. пед. наук / Г.А. Воробьев. – Пятигорск, 2004.

4. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш.пед.учеб.заведений – М.. Издательский центр «Академия», 2004.

5. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-uchebnyh-internet-resursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-i-kulture> (дата обращения: 25.06.2020).

6. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С.В. Титова. – М.: Квинто-Консалтинг, 2009.

7. Щербакова Н.С. Использование образовательного веб-квеста в дистанционной форме обучения иностранному языку // Образование. Культура. Общество: сборник статей международной научной конференции (Санкт-Петербург, Июнь 2020) – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2020. С.55-57

РАЗДЕЛ 5
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



Глава 16.

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ ФГОС: ПРОБЛЕМЫ, ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ

Кузьяшева З.Я.

Урок является многофункциональной единицей образовательного процесса, где сосредотачиваются и реализуются все педагогические воздействия; происходит общение учителя и учащихся, направленное не только на активизацию познавательных возможностей, но и на систематическое, целенаправленное изучение личностных проявлений каждого ученика [2].

Особенности современного урока иностранного языка:

1. Практическая направленность урока. На уроке иностранного языка учитель формирует у учащихся навыки и умения использовать иностранный язык как средство общения. Знания признаются необходимыми, но как вспомогательный фактор: знания сообщаются с целью более эффективного формирования навыков и умений;

2. Атмосфера общения. Одной из ведущих черт современного урока иностранного языка является атмосфера общения. Создание такой атмосферы – это требование, вытекающее из программных целей и закономерностей обучения;

3. Единство целей. Урок иностранного языка должен решать целый комплекс целей одновременно. На уроке проводится работа над разными аспектами языка (фонетикой, грамматикой, лексикой) и над развитием умений в различных видах речевой деятельности (аудированием, чтением, говорением, письменной речью);

Формулировка цели должна быть четкой и конкретной. В качестве нее может выступать тот или иной навык, то или иное умение. В этом случае правильными будут следующие формулировки цели:

- формирование лексических навыков;
- развитие техники чтения;
- развитие монологических умений.

Соотношение целей и задач – это соотношение частного и общего. Реализация цели возможна благодаря решению ряда задач. Таким образом, ставя задачи, учитель намечает определенный путь достижения цели, а также конкретизирует уровень или качество формируемого навыка и умения.

В связи с этим выделяют ряд требований, предъявляемых к современному уроку иностранного языка:

- хорошо организованный урок в хорошо оборудованном кабинете должен иметь хорошее начало и окончание;
- учитель должен спланировать свою деятельность и деятельность учащихся, четко сформулировать тему, цель, задачи урока;

- урок должен быть проблемным и развивающим: учитель сам нацеливается на сотрудничество с учениками и умеет направлять их на сотрудничество с учителем и одноклассниками;

- учитель организует проблемные и поисковые ситуации, активизирует деятельность учащихся;

- вывод делают сами учащиеся;

- минимум репродукции и максимум творчества и сотворчества;

- в центре внимания урока – учащиеся;

- учет уровня и возможностей учащихся, в котором учтены такие аспекты, как профиль класса, стремление учащихся, настроение детей;

- планирование обратной связи.

Пример 1. На уроке учитель планирует научить учащихся рассказывать о том, куда они поедут на рождественские каникулы.

Цель: развитие монологических умений.

Задачи:

1) Активизировать лексику по теме «Развлечения. Путешествия»;

2) Активизировать грамматический материал (будущее время);

3) Тренировать учащихся в чтении текста («Как я проведу Рождество...»);

4) Научить учащихся монологическому высказыванию типа повествование с опорой на текст.

Учитывая перечисленные особенности урока следует предложить следующую схему плана-конспекта урока.

Структура современного урока в рамках ФГОС [1]:

1. Организационный момент (тема; цель; образовательные, развивающие, воспитательные задачи; мотивация их принятия; планируемые результаты: знания, умения, навыки; личностно-формирующая направленность урока);

2. Проверка выполнения домашнего задания.

3. Подготовка к активной учебной деятельности каждого ученика на основном этапе урока (постановка учебной задачи; актуализация знаний);

4. Сообщение нового материала (решение учебной задачи; усвоение новых знаний; первичная проверка понимания учащихся нового учебного материала (текущий контроль с тестом));

5. Закрепление изученного материала (обобщение и систематизация знаний; контроль и самопроверка знаний (самостоятельная работа, итоговый контроль с тестом));

6. Подведение итогов (диагностика результатов урока; рефлексия достижения цели);

7. Домашнее задание (инструктаж по его выполнению).

Этапы конструирования урока в рамках ФГОС:

1. Определение темы учебного материала;

2. Тип дидактической цели темы;

3. Определение типа урока (изучения и первичного закрепления новых знаний); закрепления новых знаний; комплексного применения знаний умений и навыков (далее -ЗУН); обобщения и систематизации знаний; проверка, оценка и коррекция ЗУН учащихся).

4. Продумывание структуры урока.

5. Обеспеченность урока;

6. Отбор содержания учебного материала;

7. Выбор методов обучения;

8. Выбор форм организации педагогической деятельности;

9. Оценка ЗУН;

10. Рефлексия урока.

В соответствии с ФГОС основного общего образования, метапредметные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать умение оценивать правильность выполнения учебной задачи. Анализ обучения иностранному языку в школе позволяет говорить, что еще рано делать вывод о том, что рефлексивные виды деятельности активно применяются учителем и учащимися на уроке иностранного языка.

Организация осознания учащимися собственной деятельности имеет два основных вида: текущая рефлексия, осуществляемая по ходу учебного процесса и итоговая рефлексия, завершающая логически и тематически замкнутый период деятельности.

Текущая рефлексия направлена на активизацию процесса осознания и осмысления осуществляемой в данное время предметной деятельности: ее направление, цель. Основные этапы, проблемы, противоречия, способы деятельности, результаты. Текущую рефлекссию можно подразделить на 3 типа:

– рефлексия деятельности;

– рефлексия содержания учебного материала;

– рефлексия, направленная на выявление настроения и эмоционального состояния учащихся.

Первый тип рефлексии дает возможность осмысления способов и приемов работы с учебным материалом. Для развития рефлексии деятельности ученик должен размышлять, осмысливать то, что он сам понял, усвоил и передать это в сжатой форме, выделяя основное, главное. В практике обучения иностранного языка для реализации данного типа рефлексии могут использоваться следующие приемы:

1. Самооценка активности на каждом этапе урока.

2. «Лестница успеха». Если учитель ведет урок в традиционном плане, то можно выделить и написать на доске этапы деятельности. В конце урока предложить учащимся оценить свою работу на каждом этапе в виде ступенек, ведущих к успеху;

3. «Ключевые слова». Учитель выбирает из текста 4-5 ключевых слов и выписывает их на доску. Далее учащимся предлагается несколько вариантов работы:

1 вариант: В группе либо в паре методом мозговой атаки дать общую трактовку этих слов и предположить, как они будут использоваться в тексте;

2 вариант: В группе либо индивидуально составить и записать свою версию рассказа, употребив все предлагаемые слова.

При ознакомлении с исходным содержанием текста, учащиеся сопоставляют «свою» версию и версию оригинального текста.

4. «Я сделал!». На одном из этапов урока учитель предлагает учащимся проанализировать свою работу и обменяться с партнером мнением о тех знаниях, навыках и умениях, которые они усвоили или проявили в ходе выполнения определенного упражнения, задания, вида деятельности.

В практике обучения иностранному языку для реализации данного типа рефлексии могут использоваться следующие приемы:

1. Прием незаконченного предложения («Я считаю, что урок был полезен для меня потому, что...я думаю, мне удалось...»);

2. Прием рефлексии «подведение итогов». Каждый ученик формулирует итоги урока, используя схему, где он соединяет и обобщает свои впечатления, знания, умения.

Приведем несколько примеров организации данного вида рефлексии.

1. Учащиеся получают карточки с изображением трех лиц: веселого, нейтрального и грустного. Им предлагается выбрать карточку, которая соответствует их настроению:

«Choisir le dessin qui reflète votre humeur».

2. Прием «Букет настроения». В начале урока учащиеся получают бумажные цветы: красные и голубые. На доске изображена ваза. В конце урока учитель говорит:

«Si vous avez aimé la leçon et que vous avez appris quelque chose de nouveau, alors fixez votre fleur au vase, le bleu – si vous n'aimez pas la leçon, le rouge – si vous avez aimé la leçon».

Итоговая рефлексия отличается от текущей большим объемом рефлекслируемой деятельности и большей формализованностью. Содержание и приемы итоговой рефлексии определяет учитель на основе образовательной программы. Итоговую рефлексию проводят в виде специального занятия в конце изучения большого раздела учебного предмета или, например, в конце триместра, учебного года, на котором ученикам предлагается ответить на такие вопросы, как: Каков мой самый большой успех за этот год? Благодаря чему я смог его добиться? В чем состоят мои трудности? Как я их преодолел? Что у меня раньше не получалось, а теперь получается? и т.д.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что использование приемов, позволяющих провести рефлексии на уроке иностранного языка может

побудить учащихся принимать на себя ответственность за свое учение, сделать обучение иностранному языку более эффективным.

Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что в настоящее время все более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. А это значит, что у современного ученика должны быть сформированы универсальные учебные действия, обеспечивающие способность к организации самостоятельной учебной деятельности. Сегодня в центре внимания – ученик, его личность. Поэтому основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования”. Режим доступа: – <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

2. Э. Хаббард, Э. Организация личностно-ориентированного урока. Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/100024-pall.html>

3. Кузяшева З.Я. Современный урок иностранного языка в свете ФГОС: проблемы, подходы и решения // Образование, педагогика и психология в условиях современных вызовов: сборник статей международной научной конференции (Великий Устюг, Ноябрь 2022) – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2022. С.26-29

Глава 17.

ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА БАЗЕ СПЛОШНОГО ТЕКСТА)

Астафьева Т.В., Колеснева Г.Г.

Важной проблемой в воспитании считается развитие целого мировосприятия обучающихся, т.е. формирование функциональной грамотности.

Функциональное чтение – это чтение и поиск данных с целью определения проблемы либо исполнения конкретной задачи. Функциональное чтение используются приемы просмотрового чтения (распознавания), а также аналитического чтения (акцентирование основных текстов, отбор цитат, формирование методик, графиков, таблиц).

Читательские умения делят на три группы:

1) Ориентация в содержании текста (умение определять главную тему, общую цель или назначение текста; выбирать из текста или придумать заголовки; формулировать тезис, выражающий общий смысл текста; объяснять порядок частей, содержащихся в тексте; находить в тексте требуемую информацию и т.п.).

2) Преобразование и интерпретация текста (умение преобразовывать текст, используя новые формы представления информации: формулы, графики, диаграммы, таблицы; сравнивать и противопоставлять заключённую в тексте информацию разного характера; обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов и т.п.).

3) Оценка информации (откликаться на содержание текста; оценивать утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире; находить доводы в защиту своей точки зрения и т.п.).

Ключевые условия к слову, уставленному в развитие способностей функциональной читательской грамотности:

- 1) Документ должен быть ученику интересен.
- 2) Текст должен содержать неизвестную ученику информацию, но, актуальную для учащегося.
- 3) Уровень трудности текста должен соответствовать возрасту ученика.
- 4) Объем текста не должен превышать норму.
- 5) Текст должен развивать кругозорное мышление.
- 6) Текст может быть взят из "реальной жизни"
- 7) Текст не должен быть перегружен цифрами, датами, терминами.
- 9) При необходимости нужно адаптировать текст.
- 10) В тексте иллюстрации должны способствовать развитию познавательной активности.
- 11) В тексте не должно быть ошибок.
- 12) Содержание текста должно опираться на жизненный опыт ребенка.

Этапы (предтекстовые) предназначены с целью поиска видовременных форм глаголов в тексте освоения, а также языковой догадкой.

Этапы (текстовые) подразумевают применение разных способов извлечения данных, а также изменений текстуры, а также языкового использованного материала документа.

Этапы (послетекстовые) используют способы оперирования, ориентированы на обнаружение главных компонентов нахождения документа, а также в сборы к монологическим, а также диалогическим высказываниям согласно этой проблеме.

Проводить детальную работу с текстом необходимо при изучении любой темы на каждом этапе изучения иностранного языка.

Предтекстовый этап

Task 1. Where can we find this text?

- in a newspaper
- in a travel brochure
- in a scientific research work
- in a fashion magazine

Task 2. Write down all geographical nouns and give them definitions using a dictionary.

Task 3. What is the purpose of this article

- to attract tourists to famous places
- to provide the readers with useful information about J. Cook
- to explain why trip around the world is useful

Task 4. The 1st sentence and the 1st words of some paragraphs of a text have been given below. Guess what the author tells about.

James Cook was born on 27 October 1728.....

At the age of 17.....

The British government decided.....

Cook was chosen.....

Endeavour arrived in Tahiti.....

Cook claimed.....

In 1772.....

Task 5. Group work.

a) Look at the following word combinations and think of a story that might combine them all. You may reorder them in any way you want and you can use any form of the verb:

find work

learn to survey

send an expedition

search continent

sail along the coast

b) When you have decided upon the story, tell the story to your partner. Then listen to that of your partner. Ask each other as many questions as you can to learn further details or clarify some points.

Текстовый этап

Text.

1. James Cook was born on 27 October 1728 in a small village near Middlesbrough in Yorkshire. His father was a farm worker. At the age of 17, Cook moved to the coast, settling in Whitby and finding work with a coal merchant. In 1755, Cook enlisted in the Royal Navy, serving in North America where he learnt to survey and chart coastal waters.

2. In 1769, the planet Venus was due to pass in front of the Sun, a rare event visible only in the southern hemisphere. The British government decided to send an expedition to observe the phenomenon. A more secret motive was to search for the fabled southern continent. Cook was chosen as commander of the

Whitby-built HMS Endeavour. Those on board included astronomer Charles Green and botanist Joseph Banks.

3. Endeavour arrived in Tahiti in April 1769 where Green was able to observe the transit of Venus. Endeavour continued on to New Zealand, and then sailed along the length of Australia's eastern coast, which had never before been seen by Europeans. Cook claimed it for Britain and named it New South Wales. Cook and his crew then returned home, arriving in July 1771.

4. In 1772, not satisfied by his previous exploits, Cook set out on a second voyage to look for the southern continent. His two ships sailed close to the Antarctic coast but were forced to turn back by the cold. They then visited New Zealand and Tahiti, returning to England in 1775.

Task 1. Find in the text words with – ing endings and decide if they are Gerunds, Participles or the forms of Progressive tenses.

Task 2. Find the sentences with the following phrasal verbs and word combinations:

Find work with, to search for, continue on, claim for, to look for.

Make up your own sentences using these phrasal verbs and word combinations.

Task 3. Rearrange the following plan according to the text:.

Task 4. Translate the first 2 passages of the text into Russian. Then do the reverse translation. Check with the original.

Послетекстовый этап

Task 1. Answer the following questions.

1. Do you think that James Cook famous was? What makes you think so?
2. Imagine that you are his friend. What parts of the world will you advise him to visit?
3. What do you think of his voyages? What is your opinion of his trips?

Task 2. Complete the following sentences from the text:

James Cook was born on 27 October 1728 in a small village near Middlesbrough in Yorkshire. His father was a farm worker. At the age of 17, Cook moved to the coast, settling in Whitby and finding work with a coal merchant. In 1755, Cook enlisted in the....., serving in North America where he learnt to survey and chart coastal waters.

In 1769, the planet Venus was due to pass in front of the Sun, a rare event visible only in the The British government decided to send an expedition to observe A more secret motive was to search for the fabled southern continent. Cook was chosen as commander of the Whitby-built HMS Endeavour. Those on board included astronomer Charles Green and

Joseph Banks. Endeavour arrived in Tahiti in April 1769 where Green was able to observe the transit of Venus. Endeavour continued on to New Zealand, and then sailed along the length of Australia's eastern coast, which had never before been seen by Europeans. Cook claimed it for Britain and named it. Cook and his crew then returned home, arriving in July 1771.

In 1772, not satisfied by his previous exploits, Cook set out on to look for the southern continent. His two ships sailed close to the Antarctic coast but were forced to turn back by the cold. They then visited and Tahiti, returning to England in 1775.

Таким образом, использование на уроках английского языка различного вида текстовых заданий способствует развитию функциональной грамотности учащихся, грамотности чтения и комплексному освоению учащимися основных видов речевой деятельности, а также развивает творческое мышление, приучает учащихся к внимательному и вдумчивому отношению к тексту.

1. Евстигнеева О.А. Формирование читательской грамотности на уроках английского языка. <https://infourok.ru/statya-formirovanie-chitatelskoj-gramotnosti-na-urokah-anglijskogoyazyka-5687997.html>

2. Куропятник И.В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей// Педагогическая мастерская. Все для учителя. – 2012 – №6.

3. Морозова Л.Ю. Работа с учебными текстами на уроках иностранного языка в условиях перехода на ФГОС ОО. Из опыта работы // Школьная педагогика. – 2015. – №1. – С.31-34.

4. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: Как реализовать ФГОС. Пособие для учителя/Н.Н.Сметанникова. – М.: Баласс, 2011.

5. Астафьева Т.В., Колеснева Г.Г. Виды упражнений для развития функциональной (читательской) грамотности на уроках английского языка (на базе сплошного текста) // Научные исследования в современном мире. Теория и практика: сборник статей всероссийской научной конференции (Челябинск, Январь 2023) – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2023. С.60-63

Глава 18.

ПАЛЬЧИКОВЫЕ ИГРЫ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ДЕФЕКТАМИ РЕЧИ

Мацегора М.В.

Современный этап развития системы дошкольного образования и воспитания характеризуется большим интересом к раннему обучению английскому языку. В данном возрасте ребенок усваивает языки на понятийном уровне, а занятия положительно влияют на развитие его когнитивных способностей и уровень общего психического развития [2; 65]. Однако, не достаточно внимание уделяется проблеме обучения детей с нарушениями звукопроизношения. В ряде исследований Р.Е.Левиной и других сотрудников сектора логопедии Института дефектологии АПН СССР показано, что учащиеся с несформировавшимся звукопроизношением на первых порах обучения чтению с применением общепринятой методики с трудом овладевают слиянием букв. Исходя из данных суждений, существует множество споров о том, стоит ли таким детям изучать иностранный язык вовсе [4; 45].

Существенный вклад в разработку проблемы диагностики и коррекции дефектов речи у категории детей дошкольного возраста внесли О.В. Правдина, М.В. Ипполитова, Е.М. Мастюкова, Л.А. Данилова, И.И. Панченко. Логопеды-дефектологи выделяют два самых распространенных нарушения звукопроизношения: дислалия и дисартрия. Дислалия – нарушение нормативного произношения и употребления звуков речи, не связанное с органическим повреждением ЦНС или органов слуха. Дисартрия – тяжелое нарушение речи, сопровождающееся расстройством артикуляции, фонации, речевого дыхания, темпо-ритмической организации и интонационной окраски речи, в результате чего речь теряет свою членораздельность и внятность. Они могут быть самостоятельным дефектом, а могут быть частью сложного речевого нарушения (фонетико-фонематического нарушения речи, общего недоразвития речи, задержки речевого и психо-речевого развития) [6; 19]. Кроме того, нарушение речи часто сопровождается также и нарушением психических процессов. Например: неустойчивость внимания, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость [1; 105].

Учитывая рекомендации психологов и логопедов, обучение иностранному языку детей с нарушениями звукопроизношения возможно и даже благоприятно, при условии смещения акцента в постановке целей с точки зрения практического владения языком – на общее развитие детей. Педагог должен поставить на первое место развитие памяти, мышления, речи, активизация их познавательной деятельности, обогащение их знаниями об окружающем мире, чему иностранный язык способствует как никакой другой

предмет. Таким образом, изучение иностранного языка становится инструментом решения проблем, связанных с нарушением речи.

В процессе разработки дидактического материала необходимо учитывать структуру речевого дефекта, а так же индивидуальные психологические особенности детей. Обучение должно строиться в игровой форме, так как игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте [3; 65]. Во время игры ребенок усваивает материал непринужденно, что предотвращает быстрое снижение работоспособности и утомляемости.

Отличным упражнением в процессе становления речи, пространственного мышления и внимания являются пальчиковые игры, которые способствуют снятию мышечного тонуса [7; 3]. Именно состояние напряжения в мышцах является одной из причин длительной автоматизации речевых навыков у детей. Выполнение упражнений и ритмичных движений пальцами индуктивно приводит к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, стимулирует развитие речи.

Приведем несколько примеров пальчиковых игр на уроке английского языка.

Mother's knives and forks

These are mother's knives and forks (переплести руки, пальцы наверху)

This is Mother's table (прижать пальцы, изображая ровную поверхность стола)

This is Mother's looking glass (ладошка находится у лица, разглядываем изображение в «зеркале»).

And this is baby's cradle (сложить ладошки, изображая детскую колыбельку и покачать).

With my mouth

I can show you my face (обводим пальцем несколько раз вокруг лица)

Where everything is on its place

With my nose I can smell (нюхаем шумно носом)

Many objects I see well (показываем на предметы вокруг себя)

With my eyes I look around, (прикладываем ладонь ко лбу козырьком и всматриваемся вдаль)

Watch my feet and stamp the ground (смотрим, как топаят наши ноги)

With my ear I can hear (прикладываем ладонь к уху и прислушиваемся, что делает наш сосед рядом)

What my friend is doing near

With my mouth I can eat (движение, как будто едим ложкой суп)

Everything that's very sweet. (улыбаемся довольно и гладим рукой по животу, как будто съели что-то вкусное).

Педагог может подбирать подобные игры в соответствии с тематикой урока и лексическим минимумом.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение иностранного языка детьми с нарушением речевого развития оказывает положительное воздействие на развитие фонематического восприятия, активизирует внимание и память, расширяет кругозор. Однако, обучая иностранному языку детей с дефектами речи, педагог должен учитывать особенности нарушения, взаимодействовать с логопедом и родителями ребенка, проявлять творческий подход в планировании занятия, чтобы поддерживать интерес ребенка к изучению иностранного языка.

-
1. Волкова Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов высших учебных заведений. – 5-е изд. – М.: Владос, 1998.-680 с.
 2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.-219 с.
 3. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М.: Просвещение, 1985.-207 с.
 4. Левина, Миронова, Тугова: Преодоление заикания у дошкольников. Методическое пособие. М.: Сфера, 2009.-147 с.
 5. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. – М.: Просвещение, 1985.-197 с.
 6. Правдина О. В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1973.-с. 272 с ил.
 7. Ульевна Е.А. Пальчиковые игры для детей 4-7 лет. Пособие для педагогов и родителей. – М.: Мозаика-синтез, 2009.-119 с.
 8. Мацегора М.В. Пальчиковые игры как один из методов обучения иностранному детей с дефектами речи // Проблемы современных инновационных процессов и пути их решения: сборник статей международной научной конференции (Санкт-Петербург, Февраль 2023) – СПб.: ГНИИ Нацразвитие, 2023. С.7-9

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агаркова Алла Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, латинского языка и медицинской терминологии ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки», Луганск; Agarkova Alla Aleksandrovna, State Institution LPR «Saint Luka Lugansk State Medical University», Lugansk

Астафьева Татьяна Владимировна, учитель английского языка, МБОУ Гимназия №44 г. Иркутска; Astafieva Tatyana Vladimirovna, English teacher, Gymnasium No. 44

Арская Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Сибирский юридический институт МВД России, Красноярск. Arskaya Marina Aleksandrovna, Siberian Law Institute of the MIA of Russia, Krasnoyarsk

Бикбаев Вадим Мансурович, кандидат политических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Новосибирское высшее военное командное училище, Новосибирск. Bikbaev Vadim Mantsurovich, Novosibirsk higher military command school, Novosibirsk

Буджалова Татьяна Анатольевна, преподаватель иностранных языков Башантинского колледжа имени Ф.Г. Попова (филиал) Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова, Республика Калмыкия, г. Городовиковск. Budzhalova Tatiana Anatolievna, teacher of foreign languages at the Bashantinsky College named after F.G. Popov (branch) of Kalmyk State University named after BB Gorodovikov, Republic of Kalmykia, Gorodovikovsk

Гетманенко Анастасия Сергеевна, преподаватель кафедры английского языка №1, МГИМО МИД России, Москва. Getmanenko Anastasia Sergeevna, Lecturer of the Department of English No. 1, MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow

Зайцева Серафима Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Москва. Zaitseva Serafima Evgenyevna, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after Kikot, Moscow

Колеснева Галина Геннадьевна, учитель английского языка, МБОУ Гимназия №44 г. Иркутска; Kolesneva Galina Gennadievna, English teacher Gymnasium No. 44

Коноводова Валентина Яковлевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, латинского языка и медицинской терминологии ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет имени Святителя Луки», Луганск; Konovodova Valentina Yakovlevna, State Institution LPR «Saint Luka Lugansk State Medical University», Lugansk

Кузашева Зухра Ясуровна, учитель французского языка, МБОУ СОШ № 24, г. Мытищи. Kuzyasheva Zukhra Yasurovna, french teacher, MBOU secondary school No. 24, Mytishchi

Мацегора Маргарита Валентиновна, ассистент кафедры английской филологии, Мариупольский государственный университет, Мариуполь. Matsegora Margarita Valentinovna, Mariupol State University, Mariupol

Молчанова Татьяна Юрьевна, старший преподаватель кафедры профессиональной языковой подготовки ВЮИ ФСИН России, ФКОУ ВО «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», г. Владимир. Molchanova Tatiana Yurievna, Senior lecturer of Professional Language Training Department of VLI of the FPS of Russia, Vladimir

Палкина Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева, Москва. Palkina Natalya Nikolayevna, Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev, Moscow

Папикян Анжела Валериондовна, кандидат педагогических наук, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир. Papikjan Angela Waleriondovna, Armawirer Staatlicher Pädagogischer Universität, Armawir

Подстрахова Анна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, Владимирский юридический институт ФСИН России, г. Владимир. Podstrakhova Anna Vladimirovna, PhD in Philological Sciences, Assistant Professor, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

Процукович Елена Александровна, к.ф.н., доцент, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. Protsukovich Elena Aleksandrovna, Amur State University, Blagoveshchensk

Самсонова Анна Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Московского университета МВД им. В.Я.Кикотя, Москва. Samsonova Anna Vladimirovna, senior instructor of the Foreign Languages Department; V.Ya.Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs, Moscow

Смирнова Ольга Геннадьевна, старший преподаватель, Амурский государственный университет, г. Благовещенск. Smirnova Olga Gennadievna, Amur State University, Blagoveshchensk

Тараненко Ольга Ивановна, доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток. Taranenko Olga Ivanovna, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Федько Людмила Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток. Fedko Luidmila Alexandrova, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Щепотьева Екатерина Владимировна, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток. Shchepoteva Ekaterina Vladimirovna, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Щербакова Наталья Сергеевна, Старший преподаватель, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград; Shcherbakova Natalya Sergeevna, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

