

проявляется и необходимость в методической, технической поддержке процесса обучения. Нужно учитывать вклад преподавателей иностранного языка в решение проблем при разработке новых программ обучения, при переходе к реализации УМК в реальных условиях. Преодоление межкультурных противоречий, задач воспитания также становится возможным при обучении переводу, где предметом интереса, помимо традиционно грамматических и стилистических особенностей перевода выступает формирование межкультурной, операционной компетентности переводчика, анализируются политическая лексика, язык эвфемизмов. Всё чаще предметом анализа при обучении переводу, равно как реферированию, аннотированию становятся когнитивные аспекты перевода, построение лексико-семантических деривационных моделей терминосистем, метафорическое моделирование действительности. Зачастую, за счёт подобного отражения в практике преподавания английского языка современных тенденций теории и методики, отслеживаемых преподавателем вуза, совершенствуется обучение, определяются оптимальные формы очной и дистанционной работы и взаимодействия в процессе обучения. Изучение иностранного языка и использование соответствующих подходов способствует также решению вопросов международного сотрудничества и обучения иностранных студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш.шк., 1991. – 212с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика /Я.А.Коменский //Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1982. – Т.1 –С. 242–477.
3. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Титова А. С. Теоретические основы разработки и использования учебно-методического комплекса для обучения английскому языку студентов IV курсов неязыкового вуза (направление «Экономика», профиль «Экономика труда») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. С. Титова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, – СПб, 2012. – 210 с.
5. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.:Филоматис, 2006. – 480 с.

МОДЕЛИ ПЛАНИРОВАНИЯ ЗАНЯТИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Е. В. Тарасевич¹⁾, А. А. Чернявский²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, elena_tarasevich@list.ru*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, atpromo@tut.by*

Данная статья посвящена моделям планирования занятий иностранного языка. В основу планирования занятий положена модель дидактического анализа Вольфганга Клафки, которая помогает структурировать занятие и методически обосновать все принятые при планировании решения. Основными этапами дидактического анализа являются: определение целей и задач занятия, выбор формы работы, использование вспомогательных средств, деление занятия на фазы, обеспечение организационных условий. В статье подробно рассматриваются основные фазы занятия, а также целесообразность использования линейной модели и модели бумеранга.

Ключевые слова: модели планирования занятий; дидактический анализ; линейная модель; модель бумеранга.

MODELS OF PLANNING FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY (FOREIGN EXPERIENCE)

E. V. Tarasevich^a, A. A. Tcharniauski^b

^a *Belarusian State University, Belarus', Minsk, 220030, Nezavisimosty Avenue, 4*

^b *Belarusian State University, Belarus', Minsk, 220030, Nezavisimosty Avenue, 4*

Corresponding author: E. V. Tarasevich (elena_tarasevich@list.ru)

This article is devoted to the models of planning foreign language classes. Lesson planning is based on Wolfgang Klafk's model of didactic analysis which helps to structure the lesson and methodically explain all the decisions made. The main stages of didactic analysis are the definition of the aims and objectives of the lesson, the choice of the form of work, usage of additional means, division of the lesson into phases, and providing organizational conditions. The article discusses the main phases of the lesson, as well as the feasibility of using the linear and boomerang models.

Key words: a model of planning classes; a didactic analysis; a linear model; a boomerang model.

Планирование занятий при обучении иностранному языку в вузе является одной из основных каждодневных задач преподавателя. Перед каждым занятием преподаватель принимает ряд важных решений, чтобы сделать учебный процесс максимально эффективным. Необходимо учитывать, что каждое занятие предполагает так же непредвиденные ситуации, а с ними и новые возможности и пути их решения. Открытость и готовность преподавателя к незапланированным ситуациям и выбор пути их решения обусловлены в первую очередь его профессиональной подготовкой. В данной статье предлагается

рассмотреть наиболее эффективные зарубежные модели планирования занятий.

Одной из известнейших моделей, которая помогает эффективно спланировать занятие и методически обосновать все принятые при планировании решения, является модель дидактического анализа ученого-педагога из Германии Вольфганга Клафки. Эта модель базируется на его размышлениях о системном подходе к планированию занятия и описывает его основные критерии. В основу дидактического анализа В. Клафки включил пять вопросов:

1. Что умеют / знают учащиеся по данной теме? Отвечает ли тема их интересам и потребностям?
2. В чем заключается значимость данной темы для учащихся в будущем?
3. Какое значение должны иметь с точки зрения педагогики приобретаемые знания, опыт и навыки?
4. Какие феномены, проблемы и методы должны быть использованы при изложении данного содержания?
5. Какова структура содержания?

Важную роль В. Клафки отводит именно содержанию обучения, т.е. его тематике. Задачей педагога, по его мнению, является «спроектировать одну или несколько возможностей для плодотворной встречи обучающихся с образовательными материалами» [1, S. 117].

В 1987 году немецкий педагог Г. Вестхоф адаптировал модель дидактического анализа Клафки для методики преподавания иностранных языков, расширив и доработав основополагающие вопросы следующим образом:

1. Какие компетенции необходимо развивать на занятии?
2. Что умеют / знают учащиеся по данной теме?
3. Что должны делать на занятии учащиеся?
4. Что должен делать на занятии учитель?
5. В какой форме должны работать учащиеся: индивидуально, в группах, в парах?
6. Какой материал предоставляется учащимся для работы (тексты, аудиозаписи, фотографии и т.д.)?
7. Какие вспомогательные средства используются на занятии (учебные пособия, карточки, планшеты и т.д.)?
8. Каким образом можно проверить развитие необходимых компетенций?

Дидактический анализ предполагает методическое планирование занятия, которое состоит из следующих этапов: 1) определение целей и задач занятия; 2) выбор формы организации работы; 3) использование

вспомогательных средств; 4) деление занятия на фазы; 5) обеспечение организационных условий [2, S. 143]. Рассмотрим более подробно каждый из вышеперечисленных этапов.

Планирование занятия начинается с определения целей. Наиважнейшей целью является развитие коммуникативной компетенции обучающихся, для достижения которой необходимо постоянно расширять декларативные и процедурные знания. Особого внимания заслуживает формулирование целей и задач занятия. Правильно сформулированные цели и задачи находят отражение в деятельности студентов на занятии. Следовательно, в конце занятия или какой-либо его фазы можно проконтролировать, были ли достигнуты поставленные цели в полном объеме. Однако стоит учитывать тот факт, что не все цели можно проконтролировать таким образом.

Выбор формы работы на занятии зависит от конкретной группы обучающихся и целей занятия. Для определения наиболее эффективных форм работы целесообразно проанализировать, в каких случаях наиболее результативной будет индивидуальная, групповая работа и работа в парах. Преподаватель, будучи организатором и координатором, является, несомненно, центральной фигурой на занятии. В рамках личностно-ориентированного подхода он организует и координирует работу на занятии таким образом, что главным субъектом образовательного процесса становится студент, поскольку именно он оказывает на влияние на сам процесс и вносит изменения.

Особое внимание при планировании уделяется делению занятия на фазы. Немецкий исследователь Томас Унру описывает следующим образом смысл деления на фазы: «Фазы занятия схожи с главами книги. Они структурируют процесс, вносят разнообразие и задают темп занятия. Детальное планирование отдельных фаз позволяет учителю методически разнообразить занятие и не упустить из виду его главную цель» [3, S. 56]. Зарубежный исследователь Джереми Хармер выделяет следующие фазы занятия по иностранному языку:

1. Введение: целью данной фазы является заинтересованность обучающихся, выявление уже имеющихся знаний по предлагаемой теме, мотивация учащихся.

2. Усвоение знаний / развитие навыков и умений: данная фаза предполагает исследование языковых явлений, выявление закономерностей, работу с лексикой и грамматикой.

3. Применение (совершенствование навыков и умений): использование языка в аутентичных коммуникативных ситуациях [4, s. 98].

Эту модель деления занятия на фазы принято считать *линейной*, т.к. предполагается, что процесс обучения, в принципе, проходит последовательно. Немецкие ученые-педагоги дополнили данную модель и сделали ее более детальной, предложив следующие фазы:

1. *Введение*.
2. *Фаза презентации* предполагает демонстрацию нового материала, например, аудиотексты или тексты для чтения, диалоги с новым лексическим или грамматическим материалом.
3. *Фаза систематизации / семантизации* предполагает раскрытие значения лексических единиц или полей, систематизацию грамматических явлений.
4. *Репродуктивная фаза* основывается на выполнении языковых, подстановочных упражнений.
5. *Частично-продуктивная фаза* предполагает работу обучающихся с условно-речевыми упражнениями.
6. *Фаза применения / трансфера* направлена на использование языкового материала, как средства коммуникации в аутентичных ситуациях.

Результаты современных исследований показывают, что важную роль в изучении иностранного языка играет развитие сознательного подхода и способности обучающихся самостоятельно выявлять и анализировать языковые явления. Студентам предлагается сначала использовать новую структуру, а затем проанализировать, каким образом она образуется. Задачей преподавателя в этом случае является создание условий, которые будут этому способствовать. В этом случае целесообразно использовать при планировании занятия не *линейную модель* деления на фазы, а *модель бумеранга*. Согласно данной модели фаза применения следует за фазой введения. Преподаватель сначала мотивирует студентов, пробуждает интерес к предлагаемой теме, а затем дает задание, в котором они должны использовать новую, еще не знакомую им структуру. Обучающиеся исследуют новую структуру самостоятельно и выполняют задание. Преподаватель предоставляет им необходимый для этого вспомогательный материал, консультирует. После презентации задания обсуждается использование новой структуры и устраняются возникшие трудности. Таким образом, на занятии создаются условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному исследованию языковых явлений.

Систематичное и структурированное планирование занятий способствует не только эффективной организации учебного процесса в целом, но и мотивирует участников учебного процесса к изучению иностранного языка. Необходимо так же отметить, что не каждое

занятие можно спланировать, учитывая все вышеперечисленные фазы. Тематика и материал занятий, а так же учащиеся, как субъект учебного процесса, являются в данном случае основными ориентирами. Открытость и готовность преподавателя к незапланированным ситуациям, выбор максимально эффективного пути их решения и является вершиной мастерства, в основе которого лежит постоянное развитие своих профессиональных качеств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Klafki, W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Basel/Weinheim (Beltz), 2. Aufl. 1991.
2. Westhoff, G. Didaktik des Leseverstehens. Ismaning: Hueber, 1987.
3. Unruh, T. Guter Unterricht, AOL-Verlag, 2002.
4. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching, Longman, 4. Aufl. 2007.

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА В МОДЕРНИЗАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОГНОЗИРОВАНИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Трухан

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tru-ekaterina@yandex.ru*

В статье рассматривается необходимость фундаментального подхода к педагогическому прогнозированию развития системы образования на основе историко-педагогического опыта с целью модернизации существующей системы и препятствования применению нерациональных управленческих методов. Предлагается прогностическая модель развития системы образования на основе историко-педагогического опыта с алгоритмом использования.

Ключевые слова: система образования; историко-педагогический опыт; прогнозирование развития; управленческие решения; алгоритм использования.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL FORECASTING BASED ON HISTORICAL EXPERIENCE IN THE EFFECTIVE DEVELOPMENT AND MODERNIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM

E. V. Trukhan

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, tru-ekaterina@yandex.ru*