

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет
Филологический факультет
Кафедра английского языкознания

Идеи. Поиски. Решения.

Сборник статей и тезисов XV Международной
научно-практической конференции
преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов

Минск, 23 ноября 2021 года

В шести томах

Том V

Минск
БГУ
2021

Решение о депонировании вынес:
Совет филологического факультета
протокол № 4 от 28.12.2021 г.

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент Важник С.А. – председатель;
доктор педагогических наук, профессор Нижнева Н.Н. – отв. ред.;
доктор филологических наук, профессор Ровдо И.С.;
доктор педагогических наук, профессор Костикова Л.П.;
кандидат филологических наук, доцент Гутовская М.С.;
кандидат филологических наук Астапкина Е.С.;
кандидат филологических наук, доцент Кулиева О.Н.;
кандидат филологических наук, доцент Мальцевич Т.В.;
доктор гуманитарных наук в области языкознания Нижнева-Ксенофонтова Н.Л.;
кандидат педагогических наук, доцент Толстоухова В.Ф.

Рецензенты:

доктор филологических наук А. А. Баркович;
кандидат филологических наук, доцент Н.М. Шахназарян.

Идеи. Поиски. Решения : сборник статей и тезисов XV Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов, Минск, 23 ноября 2021 г. В 6 т. Т. 5 / БГУ, Филологический фак., Каф. английского языкознания ; [редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. ред.) и др.]. – Минск : БГУ, 2021. – 57 с. – Библиогр. в конце ст.

В сборнике статей и тезисов XV Международной научно-практической конференции раскрываются различные подходы к решению проблем межкультурной коммуникации, перевода художественной, научно-технической литературы. Рассматриваются инновационные методы и технологии обучения иностранным языкам, исследуются проблемы современной высшей школы. Анализируются проблемы зарубежного и отечественного языкознания.

Том V содержит материалы проблемного поля «Проблемы современной высшей школы».

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

PROFILE-ORIENTED TEACHING OF A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Bulanova N.P.

Belarusian National Technical University

Summary. The article deals with the goals of profile-oriented teaching of a foreign language at a technical university as further mastering of it as a means of intercultural communication in the context of future professional activity.

Key words: profile-oriented education, foreign language teaching, intercultural communication, communicative competence, organizational competence, strategic competence, intercultural professional interaction.

In connection with the expansion of intercultural professional contacts, the need of society for specialists in various fields who speak a foreign language is growing. However, a good command of a foreign language that facilitates successful intercultural professional interaction requires mastering of professionally significant concepts of a foreign language culture, which determine the specific features of social and business behavior, determined by the influence of historical traditions and customs, lifestyle, etc.

It is a well-known fact that the English language proficiency helps graduates to gain a competitive advantage in getting a job, increases their value as specialists for the employer, expands sociocultural horizons, provides an opportunity to communicate in the professional field with native speakers, facilitates adaptation in another country if a work permit is obtained in a foreign organization, etc.

The profile-oriented teaching of a foreign language at a technical university can be seen as further mastering of it as a means of intercultural

communication, thus, raising the levels of communicative and intercultural competencies, but in the context of the planned specialty - future professional activity.

The essence of professionally oriented teaching of a foreign language lies in its integration with special disciplines in order to obtain additional professional knowledge and form professionally significant personality traits.

So, the management and the teaching staff of the educational establishment have the task of creating organizational and technical conditions necessary for students to achieve the goal of mastering a foreign language.

The teacher's general goal is to develop a course and organize profile-oriented teaching of a foreign language, taking into account the needs of students, providing them with methodological assistance in language learning and thus creating the conditions for the successful achievement of the set goals.

Professionally-oriented teaching of a foreign language assumes that authentic texts, selected according to the thematic principle, become the basis of the course. In addition to the texts, a system of special exercises aimed at the formation of the necessary skills has to be worked out.

Also it is necessary to simulate the environment in which future graduates are going to work. For each specialization, such an environment is different, but there are common features. This is oral and written communication; work with different documents. Therefore, it is necessary to set the following goals:

- formation of lexical skills (specialized vocabulary and terminology);
- formation of reading skills of technical documentation (texts, charts, diagrams, tables, etc.);

- formation of speaking skills (conversation with foreign colleagues in the working environment, conversations with business partners on the phone, speeches at conferences, meetings, etc.);

- formation of writing skills (correspondence, writing reviews, reviews, writing instructions) [1, p.131].

Lexical exercises contribute to the accumulation of special vocabulary. Exercises at the text level (for example, isolating the main idea of the text, finding keywords, etc.) help the student in the formation of statements in oral or written speech. Information structuring exercises contribute to the formation of independent work skills with various sources. With their help, the student learns to comment, argue, defend their point of view, lead a discussion, etc.

Clarification of the goal means detalization of the components of the language proficiency model - communicative competence, or communicative language ability which include linguistic and strategic competencies, taking into account the psychophysiological mechanisms of their implementation [2, p.81].

The development of language competence involves further mastering of organizational and pragmatic competencies.

Organizational competence includes the abilities associated with the mastering of the formal structure of the language, the recognition of grammatically correct sentences, and an orderly combination in the text and consists of the following components:

- Firstly, acquisition of lexical, morphological, syntactic and phonological / spelling skills;

- Secondly, mastering the conventions of combining statements into a text, the ability to interpret the logic of a perceived text and build a text from sentences [3, p.19].

If organizational competence relates to the relationship between signs and their referents, pragmatic competence is associated with relations

between persons using the language and the specific context of communication and involves mastering, on the one hand, the pragmatic aspects of the execution of the functions of using the language, and on the other, the relevant sociocultural aspects of the execution of these functions in a given context.

The essence of strategic competence is to use verbal and non-verbal strategies to compensate for scraps of communication due to a lack of knowledge or limited possession of speech activity. Strategic competence consists of three components: evaluation, planning and execution [4, p.90].

These components require the ability to identify information necessary for the implementation of a specific communicative goal in a given context, the ability to select the necessary language tools (grammatical, textual, sociolinguistic), as well as the ability to execute a plan in a certain way (receptively or productively) and through a specific channel (auditory or visual), i.e. by listening, speaking, reading or writing.

It is the interaction between the components of communicative linguistic ability (or communicative competence) and a specific context (in our case, professional) that characterizes knowledge of a foreign language as a means of intercultural communication [5, p.105]. This means that for a more complete picture of the goals, it is necessary to pay attention to the context of the future specialty declared in the generalized goal, on the one hand, and intercultural competence, on the other.

Professionally-oriented teaching of foreign languages is a priority in modern education. It facilitates the formation of students' ability to communicate abroad in specific professional, business, scientific fields and situations, taking into account the characteristics of their future profession.

REFERENCES

1. Гатауллина, А.М., Кондратьева, И.Г. Профессионально - ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах /

А.М. Гатауллина, И.Г. Кондратьева // Казанский вестник молодых учёных. – 2017. – № 3 (3). – С. 130-132.

2. Жданько, О.И. Формирование профессионально ориентированной лексической компетенции студентов неязыкового вуза / О.И. Жданько // Дискуссия. – 2011. – № 8. – С. 80-83.

3. Кузьминых Л.П. О профильно-ориентированном обучении иностранному языку: экономическое направление / Л.П. Кузьминых // Сообщество учителей английского языка. Старый Оскол. – 2013. – № 3. – С.19.

4. Сысоев, П.В., Кокорева, А.А. Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов / П.В. Сысоев, А.А. Кокорева // Язык и культура. – 2013. – № 1 (21) – С. 89-94.

5. Щеглова, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам / Н.В. Щеглова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 4. – С.

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Гецман Е.М.

Белорусский национальный технический университет

Аннотация. Статья посвящена результатам организации управляемой самостоятельной работы современного студента и профессиональной подготовки преподавателей.

Ключевые слова: образовательный процесс, высшая школа, управляемая самостоятельная работа, студент.

Проблема эффективного управления самостоятельной работы обучающихся стала наиболее актуальной в период пандемии и готовность всей системы высшей школы в условиях ее адаптации в образовательном процессе. Очевидно, что в данных условиях существует необходимость разработки и внедрения инновационных форм и методик обучения для повышения качества образования и активизация познавательной деятельности.

В такой период обучения уделяется внимание не столько работе педагога по преподаванию учебной дисциплины, а именно насколько студент разумно совершенствует свои знания, умения и навыки, позволяющие ему успешно осуществлять и контролировать самостоятельное изучение дисциплин. При этом преподаватели в целом оперативно смогли мобилизоваться для работы в новых условиях и показали уровень овладения современными методическими средствами для качественной организации управляемой самостоятельной работы студентов. Однако немногие, в управляемой самостоятельной работе (УСР) предлагают перенести

центр тяжести на собственно самостоятельную деятельность самих обучающихся.

Ключевой целью данного доклада являлось изучение опыта участия студентов в образовательной деятельности в период управляемой самостоятельной работы на базе энергетического факультета Белорусского национального технического университета. Полученные данные позволили выявить особенности восприятия образовательного процесса, а также обнаружить барьеры, по мнению студентов, препятствующие цифровой трансформации образовательного процесса.

В качестве респондентов в исследовании приняли участие порядка 250 студентов различных групп 3-го курса факультета дневной формы обучения (см. рисунок 1).

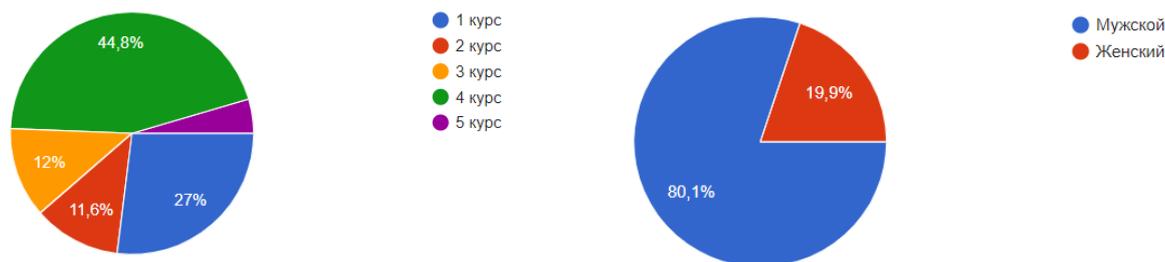


Рисунок 1 – Респонденты опроса

По результатам опроса выявлено, что адаптация студентов к успешному применению информационно-коммуникативных технологий на учебных занятиях и сама форма обучения в условиях дистанционного режима преподавания наиболее выгодна. При этом следует отметить, что у 30% опрошенных мотивация к обучению возросла. Это говорит о том, что возрастает интеллектуальное развитие студента и степень помощи со стороны преподавателя снижается. Необходимо подчеркнуть, что при распределении учебной нагрузки в период УСР расположилось в соотношении 42 % - не изменилась, около 38 % - в целом увеличилось, а 17% - в целом

уменьшилось, 4 % - затруднялись ответить. если обучаемому предоставляется возможность учиться в режиме самостоятельного доступа к подготовленной преподавателем/экспертом информации, так как ему в этом случае отводится роль «пассивного потребителя». У обучающегося формируется стереотип: «самостоятельное изучение» возможно только при наличии материала, подготовленного экспертом.



Рисунок 2 –

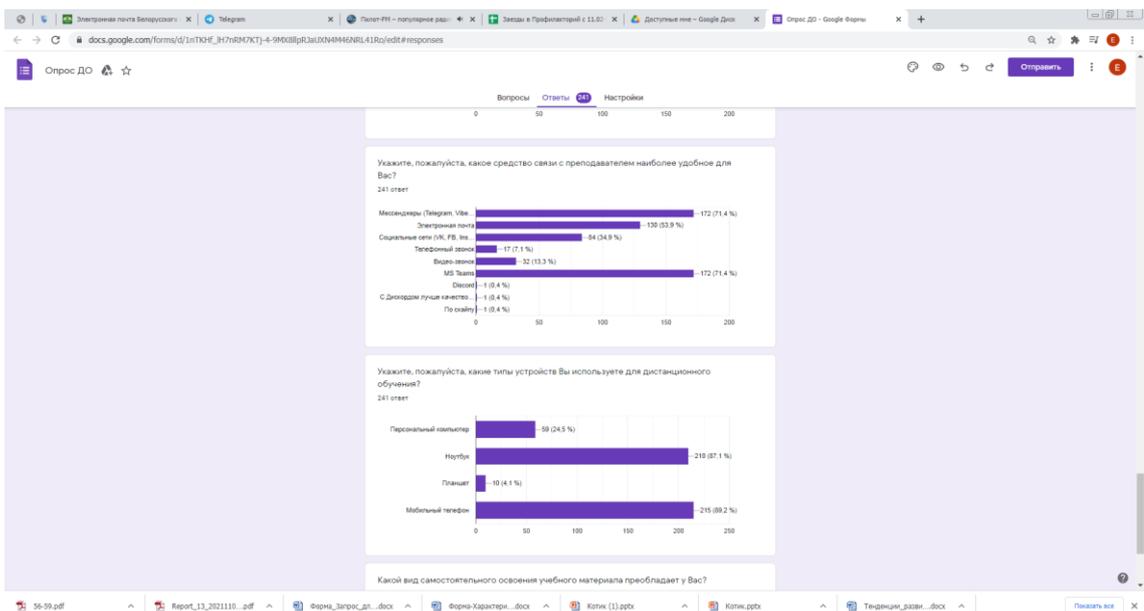
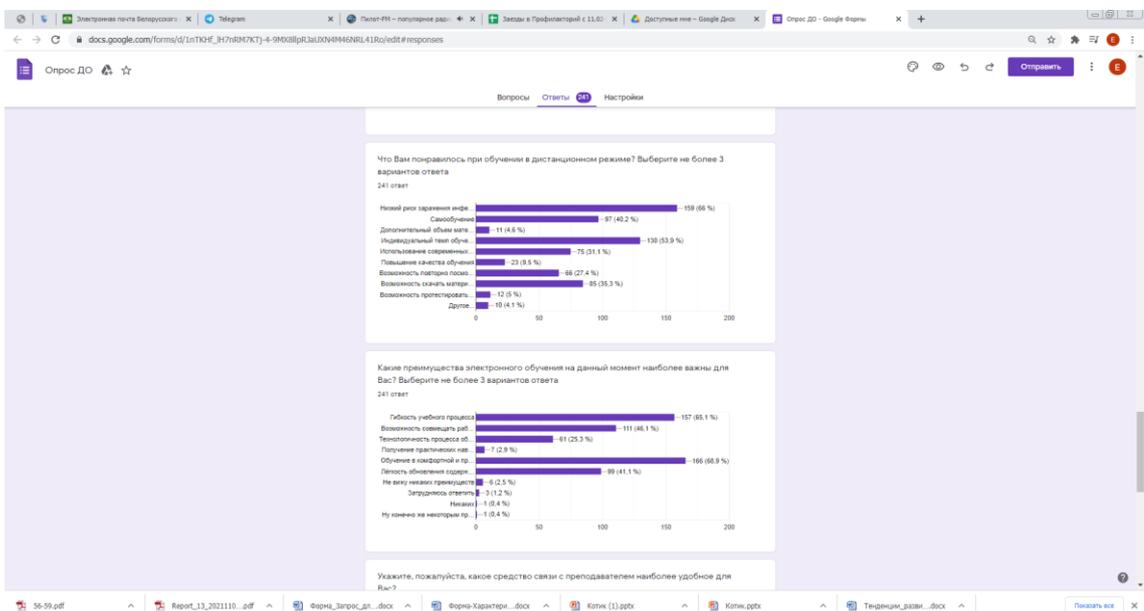
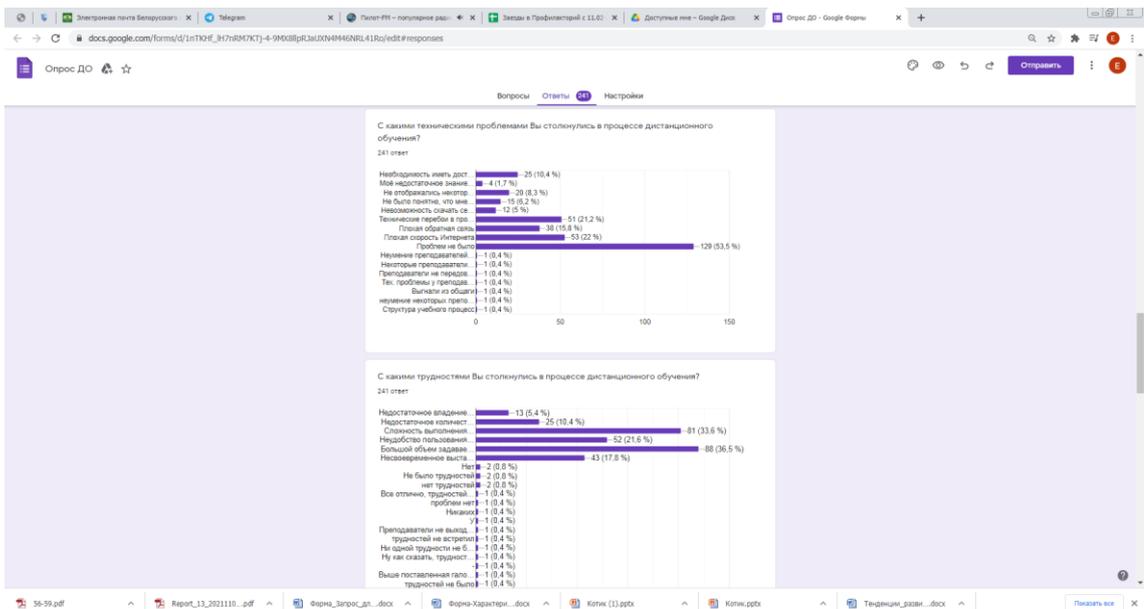
Полученные результаты могут быть полезны при выработке форм и моделей обучения и коммуникации, которые были бы наиболее комфортными и эффективными для взаимодействия студентов, преподавателей и организационных структур

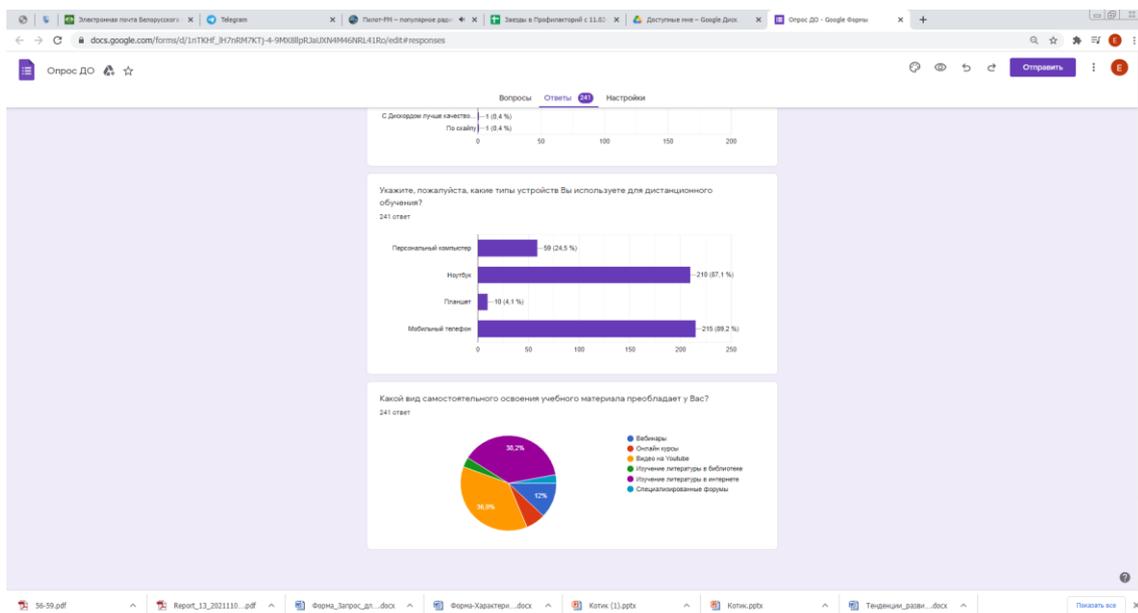
На ваш взгляд, учебная нагрузка на студентов в период управляемой самостоятельной работы...
241 ответ



Как Вы оцениваете работу преподавательского состава в рамках дистанционного обучения?
241 ответ







В последнее время упорно продолжает транслироваться стереотип о том, что количество выпускников, предоставляемое факультетом на рынок труда, свидетельствует о престижности данного университетского подразделения и необходимостью оценивать производимый ими образовательный продукт с точки зрения его привлекательности для потребителя. Несмотря на стремление оптимизировать учебно-программную документацию, регламентирующую образовательный процесс, и введение образовательных стандартов, реализующих компетентностный подход, снижения уровня подготовки специалистов во многих случаях не удастся избежать [1].

Современная система образования нуждается в реформировании ввиду ряда несовершенств. Проблема высшего образования характеризуется устаревшей материально-технической базой не соответствующая информационным технологиям; происходит замена ценности образования ценностью диплома о высшем образовании; снижается интеллектуальный потенциал молодежи, у студентов исчезли установки на труд и познавательную активность, научно-исследовательскую деятельность и т.д.

В период обучения студент сталкивается с рядом трудностей, среди которых выделяют: загруженность учебной программы общими дисциплинами, отсутствие мотивации у преподавателя в обучении дисциплин, применения теоретических знаний в реальной практике, эффективность организации учебной и внеучебной работы, ошибочный выбор престижной специализации и т.д. [2]. Загруженность учебной программы с точки зрения преподавателей и студентов проявляется вынужденностью преподавателей в сжатые сроки поверхностно знакомить студентов с изучаемыми дисциплинами, большую часть материала последние вынуждены искать и осваивать самостоятельно.

Одним из основных путей модернизации системы образования сегодня рассматривается информатизация. Это связано не только с развитием техники и технологий, но и, прежде всего, с переменами, которые вызваны развитием информационного общества, в котором основной ценностью становится информация и умение работать с ней.

Постепенно информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) проникают и в сферу образования: ИКТ-компетенции становятся одной из обязательных характеристик для ресурсов рынка труда [3]. Информационные технологии диктуют новые требования к профессионально-педагогическим качествам преподавателя, к методическим и организационным аспектам использования в обучении ИКТ. Сегодня от специалиста недостаточно быть только пользователем, а требуется использование гораздо большего объема знаний, чем может дать ему образование, гибкость, навыки принятия решений и готовность к постоянному самосовершенствованию (профессиональному мастерству) и адаптации к постоянным изменениям.

Сегодня необходимо, чтобы каждый преподаватель по любой преподаваемой дисциплине мог подготовить и провести учебное

занятие с использованием ИКТ, так как теперь представилась возможность сделать образовательный процесс более эффективным и привлекательным. Для этого у любого педагога имеется в распоряжении многочисленные возможности применения в процессе обучения средств ИКТ – это информация из сети Интернет, электронные учебники, словари и справочники, презентации, программы, различные виды коммуникации - чаты, форумы, блоги, электронная почта, телеконференции, вебинары и многое другое [3]. Благодаря этому, актуализируется содержание обучения, происходит быстрый обмен информацией между участниками образовательного процесса. При этом преподаватель не только образует, развивает студентов, но и активизирует мыслительные способности обучающихся; привлекает к работе пассивных студентов; обеспечивает живое общение с представителями других стран и культур; обеспечение учебного процесса современными материалами; приучение обучающихся к самостоятельной работе с различными источниками информации; реализует лично-ориентированный и дифференцированный подход к обучению и т.д.

Одним из достоинств применения ИКТ в обучении является повышение качества образования за счет новизны деятельности, интереса к работе с компьютером. Интегрирование обычного учебного занятия с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на ПК, делая при этом процесс обучения более интересным, разнообразным, интенсивным.

Следует отметить, что компьютеризация – это не цель, а средство улучшения качества образования. Использование методов и приемов ИКТ при работе с высокомотивированными обучающимися требует от преподавателей кропотливой, хорошо продуманной, правильно организованной (с расчетом на перспективу) работы, что способствует развитию образовательной мотивации студентов.

Из выше изложенного следует, что высшее образование должно базироваться на современных научных достижениях, информационных технологиях, быть более приближенным к требованиям наукоемкого инновационного производства, поскольку они повышают качество обучения, а также сокращают время изучения дисциплин. Таким образом, внедрение нестандартных форм и методов воздействия на познавательную активность студентов в процессе обучения способствует положительной динамике усвоения учебного материала и качества подготовки образовательного продукта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Компетентностный подход в образовательной практике Высшей школы: монография / Ю. С. Перфильев, Н.В. Цугленок, В.А. Шершнева [и др.]; под общ. ред. проф. Ю. С. Перфильева. – Красноярск, 2012. – 406 с.

2. Мониторинг самооценки компетенций выпускников электроэнергетической специальности. Федин В.Т., Мышковец Е.М./ «Вышэйшая школа»: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. - 2013. - № 3. - С. 31-35.

3. Бабич И.Н. Новые образовательные технологии в век информации / Материалы XIV Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк: Фонд новых технологий в образовании «Байтик». – 2003. – С. 68-70.

СТЕПЕНЬ ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жукова Ю.А.

Белорусский государственный университет

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования умения и навыков самостоятельной работы студентов как важной составляющей непрерывного образования.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельное обучение, индивидуальный подход, непрерывное обучение.

«We live in freedom when we are conscious of a degree of self-direction proportionate to our capacities» [3, с.79].

С переходом на компетентностный подход в образовании остро стоит необходимость формировать систему умений и навыков самостоятельной работы обучающихся. Под самостоятельной работой рассматривается форма организации обучения, которая способна обеспечивать самостоятельный поиск необходимой информации, развитие творческих, аналитических, организаторских способностей, навыков контроля и планирования учебного времени во время аудиторных и внеаудиторных занятий.

Самостоятельное обучение предполагает проявление инициативы и ответственности за собственное обучение, личный контроль над планированием и выполнением. Обучающиеся мотивированы брать на себя ответственность за контроль когнитивных и контекстуальных процессов. Для организации самостоятельной работы необходима психологическая самостоятельность, что подразумевает готовность взять на себя ответственность за критическое суждение и педагогический контроль.

Быстрые темпы политических, социальных и технологических изменений, с которыми мы сейчас сталкиваемся, увеличили потребность в самоуправляемых гражданах. Навыки и знания недолговечны, нам требуется непрерывное обучение, растет потребность в самостоятельных «учениках», которые имеют более сильную и целенаправленную мотивацию и склонны в большей степени применять полученные знания в своей повседневной жизни.

Одна из целей преподавателя – научить учиться, чтобы самоуправляемые обучающиеся могли эффективно определять и инициировать учебные потребности и цели, а также использовать соответствующие ресурсы и стратегии для их достижения.

Как оценить степень готовности студентов к самостоятельному обучению? Гульельмино [2] разработал инструмент для оценки степени готовности к самостоятельному обучению. Этот инструмент, названный Шкалой готовности к самостоятельному обучению (Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) [2], основан на восьми факторах:

- открытость к возможностям обучения;
- умение дать себе самооценку;
- инициативность и независимость в обучении;
- осознанное принятие ответственности за своё обучение;
- любовь к учебе;
- творчество;
- ориентация на будущее;
- способность использовать базовые навыки учебы и решения проблем.

Таким образом, преподаватель должен использовать индивидуальный подход в обучении и уметь адаптировать учебную ситуацию к степени готовности обучающегося к самостоятельной

работе. Обучение должно быть индивидуальным, чтобы соответствовать степени самостоятельности учащихся и позволять им быть более самостоятельными в обучении.

Гроу [1] выделил 4 основных этапа приобретения самостоятельности в обучении.

На первом этапе работы в группе могут быть обучающиеся с небольшой степенью самостоятельности. Обучение на этом этапе ориентировано на преподавателя, общение в группе в основном одностороннее.

Обучающиеся на втором этапе умеренно самостоятельны. Преподаватель выступает мотиватором. Обучающиеся реагируют на мотивационные техники и готовы выполнять задания, в которых видят цель. Общение на этом этапе становится двусторонним.

Третий этап - переходный этап к самостоятельному направлению. Преподаватель выступает в роли фасилитатора, а обучающиеся участвуют в обсуждениях на равных с преподавателем. На этом этапе можно проводить групповые проекты. Обучающиеся уже обладают навыками и знаниями и видят себя участниками собственного образования. Они готовы исследовать предмет, если у них есть хороший гид, а некоторые - сами по себе. Им будет полезно узнать больше о том, как они учатся, например, о сознательном использовании стратегий обучения. Преподаватель помогает им структурировать переход к большей самостоятельности.

На четвертом этапе обучающиеся в высшей степени самостоятельны, а преподаватель выступает в роли консультанта и делегата. Обучающиеся могут устанавливать свои собственные цели, готовы взять на себя ответственность за свое обучение, руководство и продуктивность. На этом этапе роль преподавателя заключается в развитии способности учиться.

Самостоятельное обучение - один из важных элементов мозаики, формирующей базу знаний студентов. Самостоятельная работа студентов планируется каждым преподавателем в рамках учебной дисциплины. Так, например, для дисциплины «Основной иностранный язык (английский). Уровень 3» нами создан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) с креативным компонентом, предназначенный для студентов 2 курса филологического факультета специальности 1-21 05 06 «Романо-германская (английская) филология». ЭУМК включает систематический курс грамматики и лексики, предусмотренный учебной программой дисциплины, практические творческие, исследовательские и тестовые задания и может быть использован для самостоятельной работы студентов. В ЭУМК учтены принципы организации самостоятельной работы в рамках современного образовательного процесса: принцип интерактивности обучения, принцип развития интеллектуального потенциала студента, принцип обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла обучения.

Самостоятельная работа обучающихся имеет потенциальное значение для улучшения когнитивного развития, мотивации к обучению, самоактуализации, качества результатов обучения как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе, а также является важным навыком, который необходимо приобрести для продвижения непрерывного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Grow G. O., Teaching learners to be self-directed, *Adult Education Quarterly*, vol. 41, no. 3, pp. 125–149, 1991.

2. Guglielmino L. M., “Development of the self-directed learning readiness scale,” *Dissertation Abstracts International*, vol. 38, no. 11, pp. 64–67, 1977.

3. Lindeman E. C., *The Meaning of Adult Education*, Harvest House, Montreal, USA, 1926.

4. Основной иностранный язык (английский). Уровень 3: электронный учебно-методический комплекс с креативным компонентом для специальности: 1-21 05 06 «Романо-германская (английская) филология» / БГУ, Филологический фак., Каф. английского языкознания ; сост. Ю. А. Жукова. – Минск : БГУ, 2020. – 235 с.: ил. – Библиогр.: с. 228–230.

DIE BEDEUTUNG DER HANDLUNGSKOMPETENZ FÜR ZUKÜNFTIGE FACHLEUTE

Kopan L.I.

Belarussische staatliche agrartechnische Universität

Abstract. Die Handlungskompetenz setzt sich aus vier anderen Kompetenzen zusammen. Die vier Teilkompetenzen sind: Persönlichkeits-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen.

Schlusswörter: Handlungskompetenz, Teilkompetenzen, zukünftiger Fachmann.

In den Unterrichten an den Universitäten erwerben die Studenten viel Wissen, das sich nur bedingt in Handlungskompetenz niederschlägt.

Die Handlungskompetenz eines Menschen ist seine persönliche Befähigung, zielstrebig und aufgabengerecht zu agieren. Dabei meinte diese Kompetenz nicht nur die Fähigkeit zum Handeln, sondern bezieht erlerntes Wissen, die sozialen Normen und logische Überlegungen mit ein. Desto stärker diese Kompetenz ausgeprägt ist, desto durchdachte, effizienter und verantwortlicher können aus Überlegungen und Abwägungen Entscheidungen und Handlungen entstehen. Entsprechend ist die Handlungskompetenz eine Kernqualifikation des Menschen in seinem beruflichen und sozialen Umfeld [1].

Nach D. Wilsdorf kann unter Handlungskompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden werden, in beruflichen, öffentlichen und privaten Situationen sachgerecht, reflektierend und verantwortlich zu handeln, wobei die eigenen Handlungsmöglichkeiten stets weiterentwickelt werden. Die Handlungskompetenz ist das Potential von mehreren Kompetenzen. Durch das Verfügen der Kompetenzbereiche: Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz wird es möglich, Fachwissen in Handlungen umzusetzen [2].

Die *Handlungskompetenz* ist das Potential von mehreren Kompetenzen. Die Handlungskompetenz einer Person ist ihre Befähigung, zielstrebig und aufgabengerecht aufzutreten. Diese Kompetenz besitzt nicht nur die Fähigkeit zum Handeln, sondern vereint erlerntes Wissen, die sozialen Normen und logische Überlegungen. Je stärker diese Kompetenz ausgeprägt ist, desto schneller entstehen sinnvolle und verantwortliche Entscheidungen und Handlungen. In Übereinstimmung damit ist die Handlungskompetenz eine Kernqualifikation des Menschen in seiner beruflichen und sozialen Umgebung [1].

Die Handlungskompetenz setzt sich aus vier anderen Kompetenzen zusammen. Die vier Teilkompetenzen sind: Persönlichkeits-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen.

Die Persönlichkeitskompetenz betrachtet man als Fähigkeit zum Willen und Reflektieren. Es geht um die intrinsische Motivation des Subjekts. Am wichtigsten gilt es dabei das Verantwortungsbewusstsein sich selbst und anderen gegenüber.

Die Sozialkompetenz beschreibt die Fähigkeit des zukünftigen Fachmanns, in einer sozialen Struktur ihren Weg zu finden, mit ihr auf einem Level zu kommunizieren und soziale Regeln zu erfüllen.

Die Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit der Uniabsolventen, einen Lösungsweg auszuführen. Zurzeit wird diese Kompetenz weiter ausgebaut, denn sie basiert auf einem Lernprozess [1].

Die Fachkompetenz setzt sich vor allem aus fachbezogenen theoretischen und praktischen Kenntnissen des zukünftigen Fachmanns zusammen.

Kompetenzen werden vor allem handelnd erworben und können daher nur teilweise beigebracht oder gelehrt werden. Um die Studenten dabei zu unterstützen, erworbenes Wissen und Fertigkeiten in Handlungskompetenz umzusetzen, müssen im Rahmen der universitären Ausbildung

Handlungsräume angeboten werden, in denen die Studierenden sich in praxisnahen Situationen ausprobieren und handelnd erfahren können.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Handlungskompetenz Mode of access : https://www.ams.at/bis/bis/Kompetenzstruktur_Baum.php. - Date of access:08.11.2020.
<https://www.landsiedel-seminare.de/coaching-welt/wissen/lexikon/handlungskompetenz.html>.

2. Wilsdorf, D. Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung / D. Wilsdorf // Lexika Verlag : München, 1991.

ДИАЛЕКТИКА КАК ТЕОРИЯ И МЕТОД ПОЗНАНИЯ

Ксенофонтов В.А.

Нижнёва-Ксенофонтова Н.Л.

Белорусский государственный университет

Аннотация. В статье рассмотрена диалектика как учение о развитии. Проанализированы принципы, законы и категории диалектики, отражающие «требования жизни». Подчеркивается, что знание диалектики является важнейшей компонентой мировоззренческой и методологической культуры современного специалиста.

Ключевые слова: бытие, развитие, диалектика, принцип, закон, категории, познание, культура.

В современных условиях компетентность специалиста во многом определяется сформированной методологической культурой. По нашему убеждению, важнейшим элементом, способствующим рациональному решению научных и профессиональных задач, является знание диалектической логики как основы понимания бытия.

Бытие изучается не только по своим атрибутивным признакам, структуре, видам и формам существования. Большое значение имеет объяснение связей бытия. Устойчивые связи являются основой структурности бытия, демонстрируют его статику. Изменчивые связи раскрывают непостоянство существования бытия, его динамику. Осмысление изменчивости и непостоянства бытия, а также возможностей его преобразования происходит в рамках учения диалектики как одного из основных инструментов познания и дальнейшего совершенствования философии развития.

Философия изучает различные виды и формы связей бытия всеобщего и общего характера, но особое внимание уделяет связям развития.

Заметив изменчивость и непостоянство мира, а также важность понимания динамики бытия для человека, мыслители античности стремились обозначить учение о развитии специальным термином. В древнегреческой философии возникло понятие «диалектика», которое означало искусство спорить, вести рассуждение.

Одним из первых в Древней Греции о диалектике заговорил Гераклит, отмечавший, что одно и то же есть живое и умершее, проснувшееся и спящее, молодое и старое, ибо первое исчезает во втором, а второе в первом. Он акцентировал внимание на изменчивости бытия и на взаимном переходе явлений в свою противоположность. Символом диалектики для него выступала война [1, с. 202].

В древнегреческой философии сложилось несколько значений диалектики: а) диалектика как методическое опровержение тезисов противника (Зенон Элейский); б) как самоцель опровержения в софистике и эристике (искусстве вести спор); в) как единство опровержения и майевтики (от Сократа) – заключительной фазы диалога (спора) в духе иронии, когда спорящий «освободился от иллюзий, ошибок и помогает «душе» найти истину»; г) как метаэмпирический вывод (всеобщий вывод из опыта) (по Платону); д) как аналитика и логика возможного, сходная с диалектическим силлогизмом (умозаключением) (по Аристотелю); е) как часть логики по соотношению с другой ее частью – риторикой (стойки и др.) [1, с. 202].

Если вначале мыслители больше внимания обращали на связи между материальным и духовным бытием в едином мире, на мифологическое их объяснение, то в последующем важное значение стали придавать достижению адекватности знаний реальному изменяющемуся миру, отношениям в обществе.

В современной философии понятие «диалектика» употребляется в трех основных смыслах:

1) диалектика как совокупность объективных закономерностей и процессов, действующих в мире в ходе его движения и развития (объективная диалектика). Часть познанного в этом аспекте систематизирована в философском учении (теории), которое называют диалектикой. Это – субъективная диалектика, отражающая и объясняющая объективную диалектику системой понятий, принципов и законов;

2) диалектика как взаимосвязь и развитие образов в мышлении человека. Данный процесс изучается диалектикой мышления, или логикой. Логику можно также считать элементом субъективной диалектики в том смысле, что она изучает логические формы и законы мышления, которые выступают косвенным и формализованным отражением объективной диалектики;

3) диалектика как один из всеобщих методов познания, который используется не столько для получения конкретных знаний, сколько для определения подходов к изучению бытия. Диалектический метод познания является одним из основных в методологии познавательной деятельности [2-5].

Заметим, что диалектика изучает не всякое изменение и не любые связи, а только всеобщие, универсальные и характерные для всего бытия. Причем внимание обращается не столько на само изменение (движение), сколько на одну из его разновидностей – развитие.

Диалектика в философии – учение о всеобщих связях и развитии бытия: природы, общества, человека и его мышления; бытия материального и бытия нематериального (духовного).

Диалектика имеет устойчивое содержание: единство категорий, законов и принципов. Они и раскрывают процесс развития применительно к духовному (идеальному) и физическому

(материальному) бытию. Более важным на практике является изучение характеристик материалистической диалектики. В ней анализируется не только развитие, но и диалектика познания, диалектика мышления, другие значимые аспекты развития духовного (идеального) бытия [1, с. 208].

Кратко рассмотрим основные элементы материалистической диалектики.

1. *Принципы диалектики.* Принцип в теории – основное, исходное положение какого-либо учения, конкретной науки, а также убежденность исследователя в чем-либо, норма или правило его мышления и социальной активности. Принцип в философии – основание, из которого надо исходить и которым необходимо руководствоваться в познании и практической деятельности.

Принципы диалектики – всеобщие научные положения о поступательных изменениях взаимосвязанного в своих элементах бытия, которые имеют исходное значение для мыслительной и практической деятельности. Они сформулированы на основе категорий и законов диалектики, являются их обобщением. Выделяют два основных принципа диалектики: а) принцип всеобщей связи; б) принцип развития.

Существуют и другие принципы диалектики: детерминизма, противоречивости, количественно-качественного развития бытия, преемственности, необходимости и др. Они формулируются на основе конкретных диалектических законов, в процессе познания существенных сторон и признаков, происходящих изменений в бытии, в ходе конкретизации характеристики связей бытия.

Принцип всеобщей связи – это всеобщее положение (требование, рекомендация, императив), которое выражает все многообразие связей бытия и сформулировано в суждении: «В бытии (мире) все взаимосвязано».

Связи объединяются в группы по многим основаниям. Общая классификация связей представлена видами и характером связей.

Виды связей бытия включают:

связи видов движения (социальные, психические, биологические, химические, физические и др.);

связи форм бытия (пространственные, временные, структурные, функциональные, причинные и др.);

Характер связей бытия представлен связями, определяющими закон (закономерность), и связями, не определяющими закон (ситуативные связи). К связям, определяющим **закон**, относятся: внутренние, существенные, необходимые, устойчивые, повторяющиеся и др.; к неопределяющим закон – внешние, несущественные, случайные, неустойчивые, разовые и др.

Связи бытия характеризуют также положение покоя и движения, статики и динамики, структуры и развития. Объяснение диалектических связей дает возможность определить закономерную связь, закон.

Человек, познавший какие-либо законы, может управлять их действием, создавать или исключать их проявление. Особенно важно изучать законы общественного развития и совершенствования человека. Классификация законов также многообразна. Они бывают всеобщими, общими и специальными. Существуют законы бытия природы, общества и человека, а также законы мышления, функционирования сознания, мировоззрения, всего духовного мира человека. Известны законы структуры, функционирования и развития. Выделяются законы динамические и статические.

Особое место в классификации законов занимают законы диалектики, которые характеризуют динамику развития объектов бытия. Обратим внимание, что законы диалектики – это «требования самой жизни».

Принцип развития – это всеобщее положение (требование, рекомендация, императив), которое выражает (охватывает) все многообразие бытия и сформулировано в суждении «В бытии (мире) все развивается».

Принцип развития характеризует поступательное и необходимое изменение бытия, возникновение нового и отмирание старого через переход от менее к более совершенному. Развитию присущи наличие источников, движущих сил (детерминант) и механизма, преемственность, направленность и другие признаки. Они конкретизируются в законах и категориях диалектики. Применительно к человеку и обществу развитие может оцениваться как прогрессивное и регрессивное. Важным всегда является выяснение закономерного характера развития, чтобы человек имел возможность управлять им. Невозможно управлять процессами в политической, экономической, социальной, духовной, образовательной, военной и других областях жизнедеятельности личности и общества, полагаясь лишь на интуицию. Для достижения цели в любой сфере действительности человек опирается на законы как на «требования жизни». В противном случае субъект деятельности может не только не получить искомый результат, но и навредить самому себе и обществу.

2. *Законы диалектики.* Важным структурным элементом диалектики являются законы. Основные законы диалектики раскрываются с помощью нескольких категорий диалектики. Неосновные законы выражены, как правило, парными категориями диалектики, например причина и следствие (закон причинно-следственной зависимости), необходимости и случайности (закон взаимоперехода необходимого и случайного), сущность и явление, содержание и форма и др.

Основными законами диалектики принято считать:

закон единства и борьбы противоположностей (закон диалектической противоречивости). В последнее время данный закон стали называть законом диалектической противоречивости потому, что, во-первых, единство и борьба противоположностей выражают противоречие; во-вторых, главный его разработчик Гегель, ведя речь о нем, использовал термин «противоречие»; в-третьих, противоречие – источник развития. Последнее осуществляется прежде всего путем взаимовлияния противоположностей, заставляющего их «работать», совершенствоваться (например, производства и потребления людьми материальных и духовных благ), и в результате разрешения противоречий, устранения препятствий в функционировании и развитии явления, системы. Этот закон называют ядром диалектики, поскольку он является источником развития всего сущего, в том числе и самой диалектики, и проявляет себя во всех ее законах, в том числе и в основных;

закон взаимоперехода количественных и качественных изменений раскрывает механизм развития, показывает, как происходит развитие. Развитие с точки зрения данного закона осуществляется от старого к новому путем накопления количественных изменений и их скачкообразного перехода в коренные качественные преобразования. Все те качественные преобразования, которые произошли, например, в современной вооруженной борьбе, когда приоритеты в ней отдаются неконтактным действиям, когда удары наносятся без входа носителей в зону поражения, действиям сил специальных операций, – и есть результат количественных накоплений и изменений, прежде всего в средствах ведения вооруженной борьбы;

закон отрицания отрицания (закон диалектического синтеза) показывает направление развития, т. е. куда идет развитие, какова связь между старым и новым. Согласно этому закону старое отрицается новым. В свою очередь новое отрицается более новым и

получается цикл в виде «тезис – антитезис – синтез». В результате отрицания и отрицания отрицания сохраняется преемственность в развитии и происходит в итоге двойного отрицания – синтеза повторение пройденного, но на более высокой основе. Все это можно увидеть на множестве примеров. В синтезе заключено самое ценное, что было в тезисе и антитезисе, поэтому данный закон еще называется законом диалектического синтеза.

Теория этих законов разработана в диалектике, они действуют одновременно, вместе, определяя глубокие преобразования, поступательное развитие любых явлений, в том числе и человеческого интеллекта, его аналитических и творческих способностей [1, с. 210-212; 2,3].

3. *Категории диалектики* – основные понятия, раскрывающие сущностные, главные признаки и процессы развития бытия. Это также исходные формы логического мышления, когда его объектом выступает развитие. Парные категории образуют группу неосновных законов развития.

Парными категориями являются единичное и общее, сущность и явление, содержание и форма, причина и следствие, необходимость и случайность, возможность и действительность и др. Все они, являясь всеобщими законами, одновременно представляют собой единство и борьбу противоположных начал (противоречие), а значит, выступают источником развития всех явлений и процессов реального мира. Единичное и общее, сущность и явление, содержание и форма – это главным образом стороны предмета, явления. Причина и следствие, необходимость и случайность, возможность и действительность обозначают прежде всего всеобщую взаимообусловленность явлений, их элементов [2-4]. Категории диалектики достаточно подробно изложены в научно-методической литературе.

Без учета и использования в процессе познания, исследования «требований жизни» всеобщего характера, получающих свое выражение в методологических установках основных законов диалектики, неосновных законов диалектики (так называемых парных категорий), принципов диалектической логики, не может быть научного, рационального решения проблем в любой области знания [5].

Таким образом, диалектика выступает как эффективное средство познания практики, развития логического мышления, методологической основой профессиональной деятельности. Подчеркнем, что подлинно научное знание может быть получено только на основе диалектического мышления, дающего возможность постигнуть глубинные связи, перманентные изменения и преобразования всеобщего характера природы, общества и человеческого мышления, вскрыть источник, механизм и направленность развития данных процессов, сущность, противоречивость и закономерность единичного и общего, содержания и формы, причины и следствия, необходимости и случайности явлений действительности и т. д. Следовательно, знание диалектики играет важную мировоззренческую, методологическую, познавательную и ценностно-ориентационную роль в жизни человека.

ЛИТЕРАТУРА

1 Философия и военное дело: учеб. / коллектив авторов; под общ. ред. П. В. Петрия. – Москва: КНОРУС, 2019. – 466 с.

2. Дикселис, В. П., Ксенофонов, В. А. Методология науки: концептуальные основы, военный аспект / В. П. Дикселис, В. А. Ксенофонов // Вестн. Воен. акад. Респ. Беларусь. – 2014. – № 2(43). – С. 11 – 23.

3. Дикселис, В. П., Ксенофонтов, В. А. Актуальные проблемы методологии науки и ее военный аспект / В. П. Дикселис, В. А. Ксенофонтов // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2015. – № 2 (3). – С. 34 – 41.

4. Ксенофонтов В. А., Нижнева-Ксенофонтова Н. Л. Диалектика как важнейшая часть методологической культуры военных кадров / В. А. Ксенофонтов, Н. Л. Нижнева-Ксенофонтова // Тем. сб. № 57: Образовательный процесс: методика, опыт, проблемы: сб. науч.-метод. статей / под общ. ред. В. А. Суши. – Вып. 57. – Минск: ВА РБ, 2019. – С. 18 – 25.

5. Ксенофонтов, В. А. Диалектика как методология познания военной сферы общества / В. А. Ксенофонтов // Философские категориальные структуры в научном познании: к 90-летию академика НАН Беларуси, доктора философских наук, профессора Дмитрия Ивановича Широканова: материалы Междунар. науч. конф. (20 мая 2019 г., г. Минск) / редкол.: А. Н. Спасков (гл. ред.) [и др.]; Ин-т философии НАН Беларуси. – Минск : Четыре четверти, 2019. – 140 – 145 с.

СТРАТЕГИИ И СТИЛИ УЧЕНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Нишнева-Ксенофонтова Н.Л.

Нишнева Н.Н.

Белорусский государственный университет

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению стратегий и стилей учения в зарубежной и отечественной дидактике. Исследуется содержание этих понятий. Особое внимание уделяется классификации стратегий и стилей.

Ключевые слова. Стратегии и стили учения, индивидуальный стиль, метакогнитивные стратегии, когнитивные стратегии, социо-аффективные стратегии.

В процессе учебной деятельности и одновременно развития личности человеком усваиваются определенные акты успешного поведения, способы решения задач, которые становятся устойчивой индивидуальной чертой. Установлено, что в результате этого рождается некоторая типичная система приемов и способов решения встающих перед человеком задач, которые характеризуют его как индивидуальность и личность. В психологии это названо *индивидуальным стилем деятельности* человека.

Определено, что «стиль деятельности - иерархическое системное образование, которое включает в себя совокупность типологически обусловленных индивидуальных особенностей личности, определяющих набор только ей присущих приемов, способов, стратегий, навыков, операций осуществления деятельности, а также процесс выбора (поиска) тех средств ее осуществления, которые, с ее точки зрения, наилучшим образом соответствуют конкретным условиям протекания деятельности. Индивидуальные особенности личности при этом находятся как бы на верхнем уровне представленной иерархии. Именно они определяют те предпочитаемые приемы деятельности, которыми человек пользуется

для достижения определенных целей» [1, с. 101].

Проблема стилей и стратегий учения рассматривается с различных позиций в отечественной и зарубежной дидактике [2-5].

Стратегии и стили учения в зарубежной дидактике

Согласно дифференцированному подходу, у каждого обучающегося свой ритм работы, свои способы и стили учения. Эти стили варьируются в зависимости от многих факторов. На стиль учения взрослого человека может сказываться влияние того стиля, который был приобретен в школе много лет тому назад.

На протяжении последних лет в дидактике изучаются стратегии учения обучающихся, т.е. средства, приемы и технологии, которыми они пользуются, чтобы овладеть определенным багажом знаний, навыков, умений, причем эта проблема изучается с различных позиций методистами, лингвистами, психологами.

Этимологически слово стратегия означает «искусство руководить армией». Наполеон, Ганнибал были великими стратегами. В широком смысле, стратегия - это искусство использовать ресурсы и различные средства для достижения определенной цели (коммерческая стратегия, политическая стратегия, избирательная стратегия и т.д.).

Дидактика также занимается стратегиями общения и обучения. Некоторые специалисты рассматривают коммуникативную стратегию как составляющую коммуникативной компетенции. Такое определение коммуникативной компетенции дали Canale и Swain в 1980 году.

Однако следует отметить, что коммуникативные стратегии человека, изучающего иностранный язык отличаются от стратегий, которые использует носитель языка. Отсюда и вытекает заинтересованность изучающих иностранные языки в коммуникативных стратегиях, которые могут позволить им компенсировать языковые лакуны (стратегии компенсации,

использование интерактивных средств для получения помощи от собеседников). Данные коммуникативные стратегии рассматриваются как стратегии учения.

Сторонники конструктивистского когнитивного обучения считают, что стратегии должны приобретаться осознанно, и в этом они видят огромное преимущество своих стратегий.

Классификация стратегий учения в зарубежной дидактике

Начиная с 1975 года (статья J. Rubin “What the good learner can teach us”) ведется работа по описанию стратегий учения, их список постоянно обновляется, а также появляются новые классификации. Рассмотрим классификацию O’Malley и Chamot [6], которую Поль Сир (Paul Cuy) охарактеризовал как самую синтетическую и самую точную. И именно эта классификация наиболее прочно закрепилась в теории когнитивной психологии [7, с.40].

Согласно этой классификации выделяются три категории стратегий:

а) *Метакогнитивные стратегии*. Изучают сам процесс учения; условия, которые способствуют успешному учению; организацию и планирование деятельности, способы самооценки и самоконтроля.

Эта категория в свою очередь подразделяется на шесть видов:

1.антиципация либо планирование, т.е. обучающийся сам определяет цели учения; 2.внимание (общее/выборочное); 3.самоуправление – обучающийся самостоятельно распределяет время, организовывает свой рабочий день, чтобы учение было более эффективным; 4.саморегулирование (самонастройка); 5.определение задач, целей упражнений, заданий; 6.самооценивание.

Утверждается, что метакогнитивные стратегии исследуют сам процесс учения, они предполагают подготовку к учению, контроль за результатами учения и самооценивание.

б) *Когнитивные стратегии.* Заключаются в использовании специальных приемов для решения определенной задачи или для достижения установленной цели учения. Когнитивные стратегии более конкретны и доступны наблюдению. Они являются ядром учения [7, с. 46-47].

Содержание когнитивных стратегий представляется следующим образом:

1. акцент на практическом аспекте изучения языка (при этом огромное значение отводится повторению);
2. запоминание;
3. конспектирование;
4. группирование;
5. повторение;
6. отработка умения делать выводы (догадываться о чем-либо из контекста);
7. формирование умений делать дедуктивные выводы: применение правил для говорения и понимания иностранного языка;
8. использование различных источников: словарей, справочников и т.д.;
9. перевод и проведение аналогий с русскоязычным, либо с другим изучаемым языком;
10. перефразирование (с целью заполнить лексические лакуны);
11. составление резюме.

в) *Социо-аффективные стратегии.* Целью данных стратегий является создание условий для успешного изучения иностранного языка, а также контроль и управление эмоциями в процессе учения.

На основании предложенной классификации делаются следующие выводы:

1. стратегии могут быть видимыми (доступными наблюдению) и невидимыми;

2. одни стратегии являются осознанными, другие находятся на подсознательном уровне (например, те стратегии, которые были доведены до автоматизма);

3. в отличие от личностных характеристик и стилей учения, стратегии могут изменяться;

4. стратегии направлены на решение конкретных задач.

Данная классификация, хотя и признана наиболее полной, но она, как совершенно верно признается рядом зарубежных дидактов, не является совершенной по следующим моментам:

➤ В ней нет четкого разграничения следующих понятий: стратегии, технологии, методы, приемы, поступки, средства.

➤ Повторение, поиск слов в словаре, конспектирование, которые называются стратегиями, на самом деле таковыми не являются.

➤ В большей степени эта классификация подходит для традиционной школы, поскольку даже в когнитивных стратегиях многие приемы заимствованы из традиционного обучения.

➤ Достаточно проблематична и трактовка понятия «хороший обучающийся». Возникает вопрос: «Не идет ли здесь речь о самом простом и традиционном представлении о том, каким должен быть примерный обучающийся (мотивированный, прилежный, организованный, внимательный на занятиях, хорошо выполняющий домашние задания, всегда подготовленный и т.д.), и не являются ли данные стратегии обыкновенными советами о том, как получить хорошую отметку и хорошо выполнить задание?»

➤ При использовании термина «стратегии» (во мн. ч.) забывают о том, что «стратегия» понятие глобальное, она объединяет в себе различные приемы для достижения определенной цели.

Отсюда и возникают сомнения, о которых писал Rene Richterich в публикациях Европейского Совета [8,с. 57]: «Я боюсь, чтобы когнитивные, интерактивные и конструктивные теории, используемые

в дидактике, не привели нас к сциентизму как бихевиоризм, где нет места воображению, столь необходимому для того, чтобы происходили изменения».

Признается, что в данной классификации заметно возвращение к бихевиористским традициям, которые закрепились в североамериканской педагогике, так как многие стратегии сводятся к манерам поведения, но ни в коем случае не тождественны ему.

Для того чтобы устранить неясность, необходимо разобраться в основных понятиях.

Стратегии и поступки (поведение)

Гаонас'н [9, с. 56] утверждает, что понятие "стратегия" "в высшей степени антибихевиористично". Стратегия относится к области познания, она включает в себя решимость, осознанную либо неосознанную, направленную на достижение определенной цели. Некоторые стратегии могут проявляться в виде поступков, за которыми можно наблюдать, но эти два понятия нельзя смешивать. Так, например, использование возможностей памяти может проявляться в таких действиях, как повторение, выполнение упражнений по закреплению изученного материала, заучивании наизусть текстов либо словарных слов.

Стратегия и отношение обучающегося к изучаемому предмету

Часто не корректно, и особенно это касается социо-аффективных стратегий, используются такие понятия как мотивация, отношение и стратегия. Отношение и мотивация приводят обучающегося к выбору определенной стратегии, например, "интегративная" мотивация приводит к тому, что он стремится к общению с носителем языка, однако, мотивация, по определению, не является стратегией. Что касается эмоций (тревожность, эмпатия, терпимость), то зарубежные дидакты считают, что они не могут быть объектом стратегий. Они никак не связаны со стратегиями учения, а

речь идет о личностных качествах, которые влияют на процесс учения. Эмпатия, о которой много пишут северо-американские педагоги, также не является стратегией. Что касается таких качеств как открытость и терпимость, которые, безусловно, оказывают лишь положительный эффект на процесс учения, они должны изучаться педагогикой, так как обучающийся не может их специально программировать и они не входят в стратегию учения.

Являются ли стратегии видимыми?

Одни в большей, другие в меньшей степени: методологические стратегии в большей степени, чем метакогнитивные; стратегии производства и взаимодействия в большей степени, чем стратегии понимания и восприятия.

Можно ли на основании ролевых игр судить о наличии коммуникативных стратегий у обучающихся? Шкала оценивания ролевой игры предполагает оценивание "степени риска", которую проявляет кандидат. Частные стратегии, например, стратегии чтения, совершенствования устной речи и другие в большей степени могут находиться под наблюдением, чем стратегии более общие, за которыми нельзя вести наблюдение. Поэтому они должны быть «материализованы» с помощью анкет, опросников, средств для самооценки (дневник, портфель).

Неосознанные стратегии

Это выражение в зарубежной дидактике обозначает, что обучающиеся не осознают наличия у себя стратегий.

Стратегии учения или стратегии коммуникации?

Как отметил П.Сир "часто смешиваются понятия стратегия учения и коммуникативные стратегии [7, с. 61]. Эта неопределенность в разграничении данных понятий вызвана распространением коммуникативной методики, целью которой является обучение коммуникативной компетенции. Второй причиной является то, что

некоторые специалисты (в частности, Canale Swain) определяют стратегическую компетенцию, как составную часть коммуникативной компетенции. В данном случае, возникают вопросы: «Не являются ли коммуникативные стратегии приемами, используемыми во время общения на иностранном языке? Не относятся ли они к учению и к стратегиям обучения коммуникативным стратегиям?»

И, наконец, согласно D. Little, стратегическая компетенция не должна восприниматься как составная часть коммуникативной компетенции, а как когнитивная способность, необходимая для решения конкретных задач в любой сфере деятельности. Из этого следует, что стратегическая компетенция любого обучающегося является в определенной мере - континуум между родным и изучаемым языками [8].

Имеют ли они стратегии учения культурную окраску?

P.Riley высказывает свое отношение к сложившемуся стереотипному представлению о том, что в зависимости от культурной и расовой принадлежности обучающихся, применяются различные метокогнитивные стратегии [10,11]. Однако признается, что различные культуры влияют на стили обучения и привычки обучающихся: различными будут коммуникативные стратегии, правила вежливости, отношение педагогов к обучающимся, оценка роли памяти в учении, престиж книг, педагога, традиций, предпочтение письменных работ устным формам работы и т.д.

Понятие стратегии в работах Совета Европы

После публикации "Общеввропейских стандартов по изучению языков" (С.Е.С.Р) термин "стратегии" стали активно использовать. Согласно С.Е.С.Р. любой вид языковой деятельности требует использование стратегий для достижения определенной цели. Стратегии определены как средства, используемые говорящим для мобилизации языковых единиц, которыми он пользуется при общении

в определенной ситуации и для успешного выполнения задачи наиболее экономным способом при наличии точно поставленной цели. Коммуникативные стратегии не должны функционировать лишь как средство компенсации дефицита языковых единиц или устранения ошибок коммуникации.

Любые стратегии, по определению С.Е.С.Р., восприятие или производство речевого высказывания, всегда можно рассматривать как "метакогнитивные", т.е. осознанные и организованные: планирование деятельности, осуществление, оценивание, исправление. В С.Е.С.Р. были также определены этапы решения поставленных задач и системный подход к управлению проектами.

Разработанный Советом Европы в соответствии с С.Е.С.Р "Европейский языковой портфель" рассматривается как метакогнитивная стратегия обучения - учения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тараева Е.Г. Формирование рационального стиля учебной деятельности студентов СГИ//Труды СГУ. Выпуск 25. Серия «Психология и социология образования». М., 2001. – С. 101-111.
2. Климов У.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. _ Казань. Изд-во Казанского ун-та, 1969.
3. Копейна Н.С., Васильева С.А. Взаимосвязи психофизиологических и личностных факторов со стилем учебной деятельности студентов // Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека. _ Пермь, 1987. – С.68-69.
4. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции студентов. – Вопросы философии. – С.30-38.
5. Сизов В.К. Зависимость индивидуального стиля учебной

деятельности от особенностей мотивации учащихся//Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности – М., 1988. – С.156-160.

6. O'Malley и Chamot Learning strategies in second language acquisition. Cambridge University Press. -1990.

7. Cyr Paul Le point sur les strategies d'apprentissage d'une langue seconde.-Les editions CECinc.- Anjou Quebec 1996. - 181p.

8. Holec Henri, Little David, Richterich Rene – Strategies dans d'apprentissage et l'usage des langues. - Editions du Conseil de l'Europe. - Strasbourg 1996.-132p.

9. D.Gaonac'h Theories d'apprentissage et acquisition d'une langue etrangere. Credif-Haties, 1987.

10. Duda Richard/Riley Philip. Learning Styles/ Colloque europeen de Nancy 1987. – Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990. – 234p.

11. Riley Philip Requirements for the study of intercultural variations in learning styles// Learning Styles/ Colloque Europeen de Nancy 1987. – Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990. – 234p.

ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Потутина А.В.

Белорусский государственный университет

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме профессиональных деформаций. Рассмотрена специфика данной проблемы у педагогов, факторы её возникновения, ступени прогрессирования, охарактеризованы деформационные проявления, конкретизированы особенности профессиональных деформаций у преподавателей вузов.

Ключевые слова: профессиональные деформации, преподаватели высших учебных заведений, деформационные проявления.

В современной системе образования явление профессиональных деформаций является актуальной междисциплинарной проблемой представителей педагогических профессий. Данный факт учёные объясняют следствием воздействующих разнообразных факторов, связанных с повышенной эмоциональной нагрузкой и адаптацией к стрессу, меняющимися и возрастающими требованиями к учителям и преподавателям, нестабильной экономической ситуацией, отсутствием системной профилактики решения проблемы в учреждениях образования [1, 2, 5, 7]. Профессиональной деформацией называют негативные изменения личности, являющиеся процессом и результатом, обусловленными различными вышеперечисленными факторами [1, 2, 5, 4, 7].

Профессиональные деформации педагогов делятся на четыре вида: общепедагогические (присущи всем представителям педагогических профессий, как воспитателям, так и учителям и преподавателям), типологические (слияние личностных особенностей с функциями педагогической деятельности в поведенческие

комплексы), предметные (сходные у представителей конкретной преподаваемой дисциплины) и индивидуальные (обусловлены личностными характеристиками, внешне не связаны с профессией) [3, 6].

Согласно Н. В. Пановой [4] профессиональная деформация развивается в условных три этапа: нервное напряжение, сопротивление и истощение. На первой ступени педагог попадает под влияние нагрузки и стресса, что сказывается на его психологическом состоянии. На второй ступени срабатывают защитные механизмы психики для восстановления психологического и физического баланса, играющие определённую роль в адаптации к стрессу и нагрузке, но в результате снижается продуктивность специалиста. Третий терминальный этап проявляется в эмоциональном и физическом упадке специалиста, неспособностью найти ресурсы для восстановления эмоционально-психологического равновесия и трудоспособности.

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогической литературы можно резюмировать, что профессиональные деформации – это многоступенчатый процесс и устойчивый результат изменений психики педагога, обусловленный деструктивными объективными, субъективными и объективно-субъективными факторами.

В данном исследовании конкретизирована специфика профессиональных деформаций преподавателей высших учреждений образования. В первую очередь, преподаватели вузов подвержены общепедагогическим профессиональным деформациям. Их проявления следующие: авторитарность, демонстративность, доминантность, педагогические агрессия и догматизм. Авторитарность, доминантность и агрессия обусловлены чувством власти преподавателя над студентами, так как преподаватель – это лицо, осуществляющее контроль их знаний и аттестацию. Студенты

находятся в зависимости от преподающего лица, и это влияет на их дальнейшее обучение. При демонстративности преподаватель публично самоутверждается, ставя потребность в этом выше качественной проработки учебного материала. Педагогический догматизм препятствует развитию преподавателя, так как он, не принимая мнения иных субъектов своей деятельности, считает своё единственно верным и не стремится расширить рамки своего мышления. Проявления типологических деформаций имеют форму консерватизма, ролевого экспансионизма и социального лицемерия. При консерватизме преподаватель не стремится развиваться как специалист, что выражается в ограниченности теоретического и методического арсенала, порождающих отсутствие побуждения применять иные методы и формы работы, кроме конкретных устаревших траекторий работы, лишённых также индивидуального подхода. Ролевой экспансионизм проявляется как осознанное или неосознанное расширение полномочий преподавателя, при котором специалист берётся за осуществление функций, превышающие круг его обязанностей. Предметные деформации – это дидактичность, информационная пассивность, поведенческий трансфер. Дидактичность выражается в чрезмерном стремлении указывать на ошибки студентов, своих коллег и даже людей, входящих в близкое непрофессиональное окружение; в виде выбора объяснительно-иллюстративного метода в качестве доминирующего, неспособности позволить студентам выразить личное мнение. Информационная пассивность порождает игнорирование новшеств в научном и методическом плане, из-за чего специалист придерживается устаревших методов и форм работы или не стремится внедрить инновации в свою деятельность. Поведенческий трансфер заключается в переносе осуждаемого поведения студентов в манеру собственного поведения. Преподаватель утрачивает способность к

конструктивному взаимодействию и умение управлять конфликтными ситуациями. Индивидуальными проявлениями профессиональных деформаций являются также информационная пассивность, педагогический догматизм и педагогическая агрессия. Кроме того, выделяют педагогическую индифферентность, выражающуюся в формальном отношении к студентам, выполнению своих обязанностей, профессиональному и личностному росту.

Из вышеизложенной информации формулируется закономерный вопрос, чем профессиональные деформации преподавателей вузов отличаются от деформаций учителей, работающих в школе. Отличия обнаруживаются в деформирующих факторах. Например, учителя в школе претерпевают более ощутимые эмоциональные нагрузки, объясняющиеся возрастом учащихся, а также повышенной ответственностью за их благополучие. Кроме того, учитель вынужден выполнять обязанности по воспитанию учащихся, которые не связаны с его предметом. Возраст учащихся также предполагает мотивирование учеников, поиск более творческих и игровых методов и форм работы. В связи с этим учитель может быть меньше подвержен консерватизму, но больше подвержен агрессии и индифферентности. Преподаватели вузов имеют более низкую эмоциональную нагрузку, и у них в меньшей степени требуют творческий или игровой подходы в лекционных занятиях. Это провоцирует возникновение консерватизма, информационной пассивности и догматизма. Также академическая власть больше присуща преподавателям в виду их возможности решать исход аттестационных мероприятий, дальнейшую возможность или невозможность продолжения обучения. И это может провоцировать авторитарность и доминантность. То есть, деформирующие факторы могут влиять по-разному на учителей и преподавателей, а

деформационные проявления могут иметь разную степень скорости и интенсивности прогрессирувания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амельянович, В. П. Управление профилактикой профессиональных деформаций педагогов с использованием информационных технологий. Аспирантские чтения 2020 [Электронный ресурс] / В. П. Амельянович // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/49307>. – Дата доступа: 11.01.2021.

2. Безносков, С. П. Профессиональные деформации личности / С. П. Безносков // Вестн. С.-Петерб. ун-та МВД России. Сер.: Педагогика. Психология. – 2012. – № 3. – С. 167–171.

3. Зеер, Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : учеб. для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Акад. проект, 2005. – 240 с.

4. Панова, Н. В. Профессиональные деформации и пути их коррекции в личностно-профессиональном развитии педагога / Н. В. Панова // Вестн. Сев.-Вост. федер. ун-та. Сер.: Гуманитар. науки. Педагогика. – 2010. – № 2, т. 2. – С. 113–120.

5. Руденский, Е. В. Социально-психологические деформации личности учителя / Е. В. Руденский // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 169–174.

6. Темиров, Т. М. Психическое выгорание как деструктивный механизм деятельности педагога / Т. М. Темиров // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 54–64.

7. Черлюнчакевич, А. И. Профилактика профессиональной деформации педагога высшей школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / А. И. Черлюнчакевич ; Рос. новый ун-т. – М., 2017. – 24 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Рабцевич В.Ю.

Шкель В.Б.

Белорусский государственный университет

Аннотация. В статье раскрываются методические подходы для организации эффективной самостоятельной работы студентов. Отмечается значение межкафедрального сотрудничества преподавателей для повышения качества обучения студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, профессиональные компетенции, методические подходы.

Современный этап развития общества требует от менеджера в сфере международного туризма практического овладения иностранным языком. Своеобразие изучения иностранного языка на факультете международных отношений в Белгосуниверситете сводится к тому, что в процессе овладения иностранным языком студенты приобретают специальные знания, формируют навыки и умения пользоваться языком не только как средством общения, но и средством получения новой информации по изучаемым дисциплинам. Полученные знания они используют на занятиях, конференциях, при написании курсовых и дипломных работ, а также в дальнейшей профессиональной деятельности.

Одной из актуальных задач профессионально ориентированного обучения будущих менеджеров в сфере международного туризма является направленность личности на активную поисково-познавательную самостоятельную деятельность, связанную с постановкой целей и поиском оптимальных способов их достижения.

Успешное выполнение вышепоставленной задачи зависит от многих условий. В первую очередь от методов и приемов работы преподавателя, задача которого заключается не только в передаче знаний, развитии речевых навыков и умений, но и в объяснении студентам способов организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка.

Эффективное обучение возможно лишь при условии органичного сочетания двух факторов: повышения качества преподавания, с одной стороны, и активизации учебно-познавательной деятельности студентов, с другой.

Для практического овладения языком большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, для организации которой используются разнообразные формы. Это позволяет студентам овладеть профессиональными компетенциями.

Немаловажную роль играет овладение умением чтения иноязычной литературы по специальности для извлечения полезной информации. Профессионально ориентированное обучение чтению на иностранном языке возможно при правильном отборе текстового материала, а также с учетом знаний студентов. Подбор литературы по иностранному языку осуществляется в сотрудничестве с преподавателями профилирующих кафедр, что позволяет студентам углубить свои профессиональные знания и совершенствовать навыки и умения владения иностранным языком.

Постоянная работа со специальными текстами позволяет будущим специалистам расширить свой профессиональный кругозор, способствуя тем самым совершенствованию навыков владения иностранным языком.

Практика показывает, что студенты первого года обучения недостаточно готовы к этому виду деятельности как в лингвистическом плане, так и в плане владения специальной

терминологией. Поэтому преподавателю следует помнить, что эффективность самостоятельной работы с аутентичными текстами зависит от некоторых методических условий. Немаловажными из них являются:

Подбор соответствующего учебного материала. В качестве основных критериев выбора статей из газет и журналов выступают их актуальность, новизна и профессиональный интерес. Необходимо учитывать профессиональные и языковые знания, индивидуально-психологические особенности и уровень общей образовательной культуры студента. Основная трудность при отборе материала заключается в том, что аутентичные тексты могут быть на уровень выше языковой компетенции обучаемых и поэтому использовать их затруднительно. Однако нам кажется, что оптимальным решением здесь будет вовсе не адаптация исходного текста, а скорее ориентация на его частичное понимание, как это и происходит в реальной жизни.

Использование оригинальных методик организации и контроля внеаудиторной познавательной деятельности. В условиях неязыкового вуза оправданным является широкое использование самостоятельной работы по инновационным заданиям, содержание которых может быть максимально дифференцировано в зависимости от интересов и языковой подготовки студентов.

Разработка методических рекомендаций по организации и систематизации форм внеаудиторной деятельности. Для того чтобы работа студентов с текстами была эффективной, необходимо учитывать, что самостоятельная работа в вузе - процесс управляемый. Именно поэтому функция преподавателя не должна ограничиваться отбором материала и формулировкой соответствующего задания. Его направляющая деятельность может быть реализована путем разработки комплекса методических указаний для студентов, предоставления рекомендации-памятки по подготовке устного

выступления, проведения зачетного занятия.

Контроль внеаудиторной индивидуальной деятельности студентов способствует решению целого ряда второстепенных задач. А именно: вовлечение в работу всех студентов, реализация дифференцированного подхода к обучению иностранному языку, профессиональный интерес к заданию, извлечение дополнительной информации о событиях современности и по приобретаемой профессии.

Безусловно, организация такого занятия требует большой подготовительной работы как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. В большей степени от преподавателя, который обязан быть в курсе важнейших мировых событий и обладать определенными знаниями в области менеджмента в сфере международного туризма.

Самообразовательная функция профессионально ориентированной деятельности будущего специалиста предполагает расширение его научного кругозора, стремление быть в курсе новейших научных исследований, творчески осмысливать полученную информацию и соотносить ее с профилем направленности своих интересов и деятельности.

ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Сысова Н.В.

Белорусский государственный аграрный технический университет

Аннотация. В статье рассматриваются типы упражнений для формирования лексических навыков употребления терминологической лексики в устной и письменной речи при обучении иностранному языку студентов агротехнических специальностей. Приводятся примеры формулировок заданий для упражнений разных типов.

Ключевые слова: терминологическая лексика, типы упражнений, студенты агротехнических специальностей, лексические навыки.

Формирование навыков и умений употребления терминологической лексики в устной и письменной речи является одной из актуальных проблем обучения иностранному языку студентов агротехнических специальностей. В учреждениях высшего образования агротехнического профиля формирование умений и навыков связано с развитием у студентов способностей понимать сельскохозяйственные и технические термины, а также с развитием навыков употребления данных терминов в профессионально значимых ситуациях. Важным в обучении терминологической лексике является осознанное и правильное употребление терминов, соответствующее нормальному речевому процессу.

Обучение терминологической лексике студентов агротехнического профиля осуществляется через смысловое восприятие и переработку текстовой информации, представленной аутентичными текстами профессиональной направленности. Это даёт

возможность использовать разнообразные упражнения для формирования, закрепления и совершенствования лексических навыков употребления терминов, способов их сочетания с другими лексическими единицами и употребления в различных речевых ситуациях профессионального общения. Данные упражнения обеспечивают усвоение лексических единиц, развитие лексических навыков по осознанному использованию терминологической лексики, позволяют избежать механического, бездумного заучивания. [3]

Для формирования лексических навыков и умений употребления терминов в учреждении высшего образования агротехнического профиля используется система упражнений, основу которой составляет принцип поэтапности формирования лексических навыков. Это означает, что работа над терминологической лексикой проводится поэтапно. Для семантизации, закрепления и контроля употребления терминологической лексики поэтапно используются языковые, условно-речевые и речевые упражнения, представляющие собой целостную систему по обучению студентов данному виду лексики.

Обучение начинается с лексических (языковых) упражнений, цель которых заключается в усвоение терминов как функциональных элементов речи, развитие умений использовать термины при построении предложения, а также включать их в связанное высказывание. С. Ф. Шатилов высказывает мнение о том, что языковые упражнения, формируя у обучающихся языковые навыки словоизменения, формообразования, конструирования, положительно сказываются на становлении речевых навыков и развитии соответствующих умений [4].

Упражнения на сочетание лексических единиц между собой, грамматическое оформление слова-термина, включение его в речевой

образец, а затем и в минимальное высказывание, основанных на принципе учета особенностей структуры лексических навыков по употреблению терминологической лексики сельскохозяйственной и технической направленности, предполагают тренировку лексики, которая имеет определенный познавательный статус для обучаемого. В упражнениях должны тренироваться как лексика, подлежащая усвоению, так и грамматические структуры, наиболее часто употребляемые в ситуациях профессионального общения. Можно предложить следующие формулировки заданий: *1. Match the sentence beginnings with the correct endings. 2. Make sentences using the given words. 3. Match the words from columns A and B to make word combinations. Use the word combinations in the sentences given below. Make your own sentences with new terms.*

Затем выполняются условно-речевые и речевые упражнения. В качестве примера можно привести следующие формулировки заданий: *1. Say whether the following statements are true or false. Prove your choice using the phrases of agreement/disagreement given below. 2. Ask 5 questions based on the text. Be ready to answer them. 3. Compose a monologue based on the plan and the list of required phrases (terms).*

Применение лексических ситуативных упражнений позволяет не только развивать лексические навыки употребления терминологической лексики, но и является важным фактором, поддерживающим мотивацию студентов в изучении терминологической лексики.

С целью контроля усвоения терминологической лексики можно использовать такое задание как терминологический диктант. Например: *Listen to the definition and write down the defined word.*

Разгадывание кроссвордов, в которых зашифрованы технические термины, также может активно использоваться в качестве контроля усвоения терминологической лексики, с одной стороны, и повышения

мотивации студентов к изучению иностранного языка с другой. Это задание можно выполнять и в групповой соревновательной форме на время. Например: *Read the definitions and guess the defined word to solve the crossword puzzle. / Word search: Find 15 words that deal with the topic "Agriculture in Great Britain". The words can be placed horizontally, vertically or diagonally.*

Таким образом, создание и применение комплекса упражнений, направленных на формирование навыков и умений употребления терминологической лексики в устной и письменной речи в процессе обучения иностранному языку студентов агротехнических специальностей способствует совершенствованию навыков выразительной английской речи, повышает уровень профессиональной языковой подготовленности будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам./ Е.И. Пассов – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
2. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке./ И.В. Рахманов – М., 1980. – 120 с.
3. Тополева О.В. Комплекс упражнений, направленный на формирование лингвострановедческой компетенции студентов // Языковое образование в вузе / под ред. М.К. Колковой.– СПб.: Каро, 2005.— С. 88–101.
4. Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе. / С.Ф. Шатилов – СПб: Образование, 1991. – 156 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----|
| Profile-oriented teaching of a foreign language at a technical university <i>Vulanova N.P.</i> | 3 |
| Управляемая самостоятельная работа в образовательном процессе энергетического факультета <i>Гецман Е.М.</i> | 8 |
| Степень готовности к самостоятельному обучению студентов как составляющая непрерывного образования <i>Жукова Ю.А.</i> | 16 |
| Die bedeutung der handlungskompetenz für zukünftige fachleute <i>Koran L.I.</i> | 21 |
| Диалектика как теория и метод познания <i>Ксенофонтов В.А., Нижнёва-Ксенофонтова Н.Л.</i> | 24 |
| Стратегии и стили учения: отечественный и зарубежный опыт <i>Нижнева-Ксенофонтова Н.Л., Нижнева Н.Н.</i> | 34 |
| Феномен профессиональной деформации у преподавателей высших учебных заведений <i>Потутина А.В.</i> | 44 |
| Организация профессионально ориентированной самостоятельной работы студентов <i>Рабцевич В.Ю., Шкель В.Б.</i> | 49 |
| Типы упражнений для формирования лексических навыков употребления терминологической лексики в устной и письменной речи <i>Сысова Н.В.</i> | 53 |