



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

**Т.В. Дроздова**  
**Е.В. Землянухина**  
**Т.А. Мырза**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Монография*

Магнитогорск  
2019

УДК 372.016: 811.112.2  
ББК Ч426.17

**Рецензенты:**

кандидат педагогических наук,  
учитель иностранного языка высшей категории,  
МАОУ «Многопрофильный лицей № 1» г. Магнитогорска  
**Л.В. Жучкова**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры английского языка,  
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова»  
**Ю.В. Барышникова**

**Дроздова Т.В., Землянухина Е.В., Мырза Т.А.**

**Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в высшей школе**  
[Электронный ресурс] : монография / Татьяна Валентиновна Дроздова, Елена Васильевна Землянухина, Татьяна Алексеевна Мырза ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (0,97 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-9967-1651-7

В монографии авторы рассматривают актуальную проблему современных методов обучения иностранному языку в высшей школе.

Авторами исследуются такие важные вопросы в методике преподавания иностранного языка, как применение компетентностного подхода при формировании лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций, формирование эмпатической культуры студентов, а также развитие художественного творчества студентов в процессе изучения иностранного языка.

Издание предназначено для преподавателей иностранных языков высших учебных заведений.

УДК 372.016:811.112.2  
ББК Ч426.17

ISBN 978-5-9967-1651-7

© Дроздова Т.В., Землянухина Е.В., Мырза Т.А., 2019  
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова», 2019

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ, КОММУНИКАТИВНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	6
1.1. Межпредметная интеграция как метод реализации компетентностного подхода в формировании лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций .....	7
1.2. Технология индивидуализированного обучения.....	14
1.3. Коллективное сотрудничество участников учебного процесса (субъект- субъектный тип отношений, обучение в малых группах).....	30
1.4. Создание предметной насыщенности обучающей среды.....	37
Библиографический список .....	40
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	44
2.1. Анализ состояния проблемы в педагогической теории и практике работы высшей школы.....	44
2.2. Психолого-педагогическая характеристика приемов эмоционально- интеллектуального стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов .....	53
Этап .....	69
2.3. Технологическая характеристика содержания и приемов формирования эмпатической культуры студентов вуза .....	70
Библиографический список .....	86
ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	89
3.1. Особенности художественного творчества, его содержание и структура	89
3.2. Иностранный язык как фактор развития художественного творчества студентов.....	95
3.3. Методика развития художественного творчества студентов в процессе изучения иностранных языков .....	109
3.4. Развитие литературно-творческих способностей студентов.....	114
Библиографический список .....	126
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	130

## ВВЕДЕНИЕ

Условия постоянного расширения и углубления сфер межкультурной коммуникации в современном мире в целом, и в России в частности, требуют глубинного реформирования языкового образования посредством его гуманизации и культуроведческой социологизации его содержания в духе мира, уважения прав человека, с ориентацией на диалог культур.

Цели и содержание образования всегда соотносятся с контекстом исповедуемых социокультурных ценностей, идеалов и целей общественного развития, а также определяются уровнем развития науки и культуры в данном обществе.

Новая модель языкового образования потребовала перестройки содержания и методики сопровождения языковой подготовки студентов, создания условий для развития нового типа социально-культурной ориентации и жизнедеятельности, направленной на саморазвитие и самосовершенствование.

В новых условиях изменились и требования к подготовке преподавателя-лингвиста, который выступает как транслятор духовных ценностей человека, как связующее звено в процессе приема, переработки и передачи иноязычной информации другому поколению.

В данной работе рассматриваются проблемы подготовки компетентного преподавателя-лингвиста, который обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему эффективно действовать в быстро изменяющемся мире.

Компетентностный подход рассматривается как один из методов, позволяющий решить задачи подготовки компетентного специалиста, обладающего лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенциями. Осуществить это на практике помогают такие методы, как межпредметная интеграция, технология индивидуализированного обучения, коллективное сотрудничество участников учебного процесса, создание предметной насыщенности обучающей среды. В настоящей работе показано, как каждый из перечисленных методов решает задачу формирования компетентного специалиста, описаны формы занятий, виды упражнений, а также результаты проведенных исследований в процессе обучения немецкому языку.

В ряду актуальных проблем педагогической науки и практики, требующих своего изучения и решения, в последние годы выдвигается проблема формирования и развития эмпатической культуры личности будущего специалиста. В настоящее время не только педагогов, но и студентов не устраивают традиционные формы и методы организации образовательного процесса в высшей школе. Установка на овладение студентами только профессиональными знаниями, умениями и навыками не может считаться достаточной для качественного выполнения специалистом профессиональных функций, необходимы такая организация учебно-воспитательного процесса, выбор таких методов и приемов, которые способствовали бы формированию

общей культуры студента в целом и эмпатической культуры как ее составляющей.

Современный учитель иностранных языков помимо владения ими на достаточно высоком практическом и теоретическом уровне, должен обладать знаниями и в области художественно-эстетической культуры стран изучаемого языка, поскольку ее неотъемлемой частью выступают искусство, культура, традиции, нравы и обычаи народов, населяющих эти страны. Таким образом, формирование такой культуры у студентов высшей школы становится одной из важнейших задач.

В данной работе представлена методика развития художественного творчества, в том числе и литературного, на занятиях немецкого языка, показаны его роль и возможности в таком развитии, а также даны некоторые основы теории художественного творчества и его структуры.

Описана методика развития художественного творчества в процессе изучения иностранных языков, включающая в себя методы и формы организации занятий, виды упражнений, заданий, ролевых игр, проектных, интегрированных уроков, способствующих эффективному развитию художественного, в том числе литературного, творчества студентов.

# ГЛАВА 1. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ, КОММУНИКАТИВНОЙ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Т.А. Мырза*

Обучение иностранным языкам в высшей школе на современном этапе требует новых подходов, так как вступление России в Болонский процесс предполагает широкомасштабную подготовку студентов, готовых к обучению в рамках образования европейских университетов. Такая подготовка подразумевает не только традиционное, фактическое владение всеми аспектами языка, но и, прежде всего, формирование понятийного аппарата обучаемых, дающего возможность культурно-образовательной ориентации и деятельности в европейских высших учебных заведениях. Оставляя неизменными основные задачи обучения иностранному языку, следует значительно расширить и усилить тот раздел, который связан со страноведческой и культурологической подготовкой. В свете новой образовательной политики Европы, следует расширить культурологическую географию и дать дополнительные знания, связанные с разнообразием культур, языков, национальными системами образования в целях естественного вхождения студентов в зону европейского высшего образования.

Нам представляется, что такую задачу можно реализовать, используя компетентностный подход в обучении иностранным языкам, который позволяет превратить современного студента из пассивного элемента образовательной системы в активного участника образовательного процесса, где он учится формировать свое мировоззрение, постигая накопленный человечеством опыт с помощью традиционных источников информации и новых технологий, а преподаватель выступает в роли советника, помощника, оппонента и консультанта. Именно компетентностный подход позволяет не только получить некий объем знаний, но и обучает студента самому главному – умению самостоятельно мыслить и самостоятельно приобретать знания.

Таким образом, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения разрешать проблемы по аналогии, возникающие в следующих ситуациях:

- при освоении современной техники и технологии;
- во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
- в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, горожанина, избирателя;
- при выборе специализации в своей профессиональной деятельности, оценке своего уровня подготовленности, в умении ориентироваться на рынке труда;

- при необходимости разрешать собственные проблемы жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов и т.д.

Универсализация Европейской образовательной системы, в то же время, создает и мощную мотивацию для студентов российских вузов, так как они будут видеть реальную возможность применить полученные на занятиях по иностранному языку знания в конкретной жизненной ситуации. Несомненно, возрастет и востребованность специалистов со знанием иностранных языков на рынке труда, что будет еще одним дополнительным стимулом к данной дисциплине. Все это влечет за собой и изменения в требованиях к уровню владения языком, определение новых подходов к отбору содержания и организации материала. Таким образом, главная цель компетентностного подхода в преподавании иностранных языков в вузах заключается в формировании всесторонне развитой личности студента, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, овладение культурой речевого общения и поведения, позволяющей ему быть равным партнером межкультурного общения на иностранном языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах.

Анализ педагогической литературы, периодических изданий в области лингвистики, анализ учебных программ основных дисциплин, преподаваемых на факультете лингвистики и перевода, программ спецкурсов, посещения лекционных и семинарских занятий по дисциплинам гуманитарного цикла (практика речи (немецкий язык), практикум по культуре речевого общения (немецкий язык), Мировая художественная культура, культурология, страноведение, история литературы стран изучаемого языка), а также собственный опыт преподавания немецкого языка в группах студентов немецкого и английского отделений позволяют нам обозначить методы реализации компетентностного подхода в формировании лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций у студентов факультета лингвистики и перевода МГТУ им. Г.И. Носова:

- межпредметная интеграция в процессе обучения иностранному языку (взаимосвязи и взаимовлияния иностранного языка и блока культурологических и гуманитарных дисциплин, изучаемых на факультете лингвистики и перевода);
- технология индивидуализированного обучения;
- коллективное сотрудничество участников учебного процесса (субъект-субъектный тип отношений, обучение в малых группах);
- создание предметной насыщенности обучающей среды (аутентичная литература, аудио- и видеокурсы с заданиями, которые отражают особенности языка, быта, жизни, истории, культуры стран изучаемого языка).

Рассмотрим каждый из указанных методов более подробно.

### **1.1. Межпредметная интеграция как метод реализации компетентностного подхода в формировании лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций**

На современном этапе образования межпредметные связи играют все более значимую роль. Характерной особенностью межпредметных связей является интегративность – образование новой структуры знания науки, а не простое принесение того или иного научного знания на почву других наук.

Понятие "интеграция" относится к общенаучным. Исследование интеграции в философии началось в сфере взаимосвязи наук и научных теорий. Первопроходцем в философском исследовании интеграции стал М.Г. Чепиков. Он дал наиболее емкое определение этого понятия, приемлемое и сегодня: "Сущность интеграции наук и научных знаний (в философском понимании этой проблемы) есть всеусиливающаяся их взаимосвязь, взаимодействие посредством широкого использования общих (порой заимствованных друг у друга) идей, средств, приемов и т.д. исследования окружающей действительности, есть уплотнение (конденсация) знаний в определенно сложившихся и постоянно совершенствовавшихся формах познания и выражения познанного" [20, 63].

Философы достаточно глубоко проработали понятия, входящие в категорию "интеграция" и определяющие ее, и добились некоторого единства в ее понимании.

В педагогике термин "интеграция" был введен лишь в середине 80-х годов. В России первыми заговорили об интеграции в педагогике исследователи С.Я. Баев, Г.И. Батурина, Н.Н. Петухов. [1, 65]. Сегодня в научной педагогической литературе довольно часто выделяются два таких понятия как "интеграционная педагогика" и "педагогическая интеграция". По нашему мнению, более широкое из них первое. Оно означает вовлечение педагогики в общенаучную тенденцию взаимосвязи наук. С одной стороны, процесс интеграции идет внутри самой науки. Возникают новые ветви педагогики: возрастная, социальная, проективная и др. Внутри предметная интеграция проявляется внутри каждой педагогической проблемы. В методах обучения рождаются новые концепции (развивающее обучение, школа диалога культур). С другой стороны, сама педагогика интегрируется с другими науками, например, с философией, социологией, психологией, иностранными языками, историей.

Реформа высшего образования предусматривает качественное обновление содержания специальной и педагогической подготовки учителя, в совершенстве знающего свое дело, умеющего видеть перспективы своего профессионального роста. Особое внимание при отборе содержания обучения на факультете лингвистики и перевода следует уделять материалам культурологического и лингвистического характера.

Проблема интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку стоит давно. Попытки ее разрешения предпринимались в разное время зарубежными исследователями (Р. Ладо, Э. Сепир и др.). Исследователи единодушны в том, что ознакомление с новой для обучаемых культурой должно проходить через посредство самого языка и в процессе его изучения. Американский методист Р. Ладо выступает за то, чтобы шире использовать язык для научного изучения данной культуры. По мнению другого ученого, Э. Сепира, " в известном смысле система культурных моделей той или иной

цивилизации фиксируется в языке, выражающем данную цивилизацию. Неправильно думать, что мы в состоянии познать характерные особенности культуры лишь посредством прямого наблюдения и без руководящей помощи лингвистической символики, делающими эти способности значимыми и понятными для общества. Настанет время, когда попытка понять примитивную культуру без помощи языка данного общества будет выглядеть в такой же степени дилетантской, как и труд историка, не обращающегося к свидетельству оригинальных документов тех эпох, которые он описывает» [17, 59].

Неслучайно американский исследователь Р. Ладо пришел к выводу, что «невозможно полностью понимать язык другого народа, пока не научишься видеть его глазами тех, кого он считает своими героями, за что боролись эти люди и за что они готовы снова бороться, каким достижениям они воздают хвалу и что они считают добродетелью, мужеством, делом чести, достойным похвалы» [26, 55].

Основоположниками лингвострановедческого подхода к обучению иностранному языку в нашей стране явились известные лингвисты Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. В их трудах в отечественную дидактику было впервые введено понятие "лингвострановедение" применительно к преподаванию русского языка как иностранного. Они предложили называть "лингвострановедением" аспект методики преподавания иностранных языков, в котором исследуются приемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой [5]. Попытки интегрирования культуры в обучение предприняты в последнее время В.В. Сафоновой, давшей философское обоснование социокультурного подхода к обучению иностранному языку [15, 29].

Несмотря на наличие различных подходов, тезис о неотделимости изучения иностранного языка от одновременного ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка, ее историей и современной жизнью является общепризнанным. Но если раньше речь шла о сообщении студентам определенных знаний и формировании у них соответствующих навыков и умений, то теперь теоретические работы и практика свидетельствуют о том, что этого просто недостаточно. Именно поэтому в учебный процесс на факультете лингвистики и перевода в соответствии с новым государственным стандартом включены следующие дисциплины: Мировая художественная культура, история литературы стран изучаемого языка, культурология, страноведение, спецкурсы и спецсеминары. Современный государственный образовательный стандарт в число целей обучения иностранному языку включает воспитание у обучающихся "положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке... Образование средствами иностранного языка предполагает знание о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка, ... включение обучающихся в диалог культур, ... знакомство с достижениями национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, осознание роли родного языка и культуры в зеркале культуры другого народа" [7, 14].

Следовательно, социокультурный аспект должен стать постоянной, неотъемлемой частью процесса языковой подготовки, что придаст

социокультурному образованию целенаправленный характер. Реализации данной цели способствует интеграция специальных и гуманитарных дисциплин на факультете.

Интеграция - ведущая тенденция развития научного познания в современных условиях. Она проявляется в объединении, синтезе знаний, повышающих эффективность научных исследований. Интеграция открывает в этом плане широкие возможности.

Одним из условий осуществления интеграционных взаимосвязей учебных предметов является уровень межпредметных связей. Межпредметные связи формируются в процессе обучения и осуществляются с помощью различных методов и организационных форм. Типы организационно-методических связей различаются:

- по способам установления связей в различных видах знаний (репродуктивный, поисковый, творческий);
- по времени осуществления (преемственные, сопутствующие, перспективные);
- по способу взаимосвязи предметов (односторонние, двусторонние, многосторонние);
- по постоянству реализации (эпизодические, постоянные, систематические);
- по уровню организации учебно-воспитательного процесса (поурочные, тематические и другие);
- по формам организации учебной работы (индивидуальные, групповые, коллективные) [12].

Синтез знаний, получаемых при изучении различных предметов, чаще всего может иметь место при изучении отдельных тем программы, поэтому параллельно с ним должно осуществляться взаимодействие на уровне межпредметных связей. Совместная программа действий по установлению межпредметных связей предусматривает:

- согласование материалов лекционных курсов, семинарских и практических занятий, которые определяются как общими целями образования, так и целями развития качеств творческой личности студента;
- преемственность в развитии не только знаний, но и творческих способностей, познавательных потребностей студентов;
- единство в интерпретации понятий, общих для всех дисциплин;
- общность методов исследования;
- систематичность развития и обобщение творческих умений и навыков, приобретаемых в процессе изучения отдельных дисциплин;
- совместная разработка тематики курсовых и дипломных работ, координация совместного руководства этими работами и всей самостоятельной деятельностью студентов.

Изложенные положения послужили теоретической базой для проведения анализа и установления взаимосвязи и взаимовлияния иностранного языка и

блока культурологических и гуманитарных дисциплин, изучаемых на факультете иностранных языков.

В соответствии с государственным стандартом в систему обучения студентов факультета лингвистики и перевода Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова наряду со многими другими включены: стилистика русского языка (культура речи), языкознание, мировая художественная литература, культурология, страноведение, история литературы стран изучаемого языка, информатика, практика устной и письменной речи, спецкурсы и спецсеминары. Следует отметить, что данные дисциплины были выделены нами, поскольку они позволяют проследить процесс межпредметной интеграции при изучении иностранных языков.

Сравнительный анализ программ стилистики русского языка, языкознания и таких спецдисциплин иностранного языка, как фонетика, грамматика позволяет судить о наличии межпредметных связей, поскольку в процессе преподавания этих дисциплин устанавливаются межъязыковые закономерности. Основным методом межъязыкового сопоставительного анализа является сравнение уровней и средств выражения, типичных для данных языковых культур, в сходных ситуациях или сферах общения. Межъязыковые сопоставления необходимы для выявления закономерностей построения речи на иностранном языке по сравнению с родным, что имеет первостепенное значение для аутентичного владения иностранным языком.

На более продвинутом этапе изучения первого иностранного языка (со второго курса) студенты одновременно приступают к изучению второго иностранного языка. Сопоставление явлений родного и двух иностранных языков предполагает рациональное использование уже сформированных у обучаемых процессов порождения и восприятия речи на родном и иностранных языках. Студент, владеющий родным языком, то есть обладающий сформированным на определенном уровне языковым сознанием, имеет определенную понятийную систему родного языка, поэтому неразумно игнорировать ее при обучении иностранным языкам. Овладение иностранными языками идет по пути сопоставления и коррекции. Поиск связей между двумя иностранными языками помогает в овладении фонетическими навыками, грамматикой, дает возможность студентам самим делать выводы о степени родства, о сходствах и различиях в лексике, грамматике и фонетике. Таким образом, развивается языковая догадка. Например, при прохождении темы «Степени сравнения прилагательных в немецком языке» преподаватель лишь указывает, что в английском языке степени прилагательных образуются по тем же правилам, а студенты уже сами формулируют эти правила и в результате лучше запоминают их. Один язык помогает другому и при объяснении понятия артикля, и при образовании прошедших времен глагола, при изучении такого грамматического явления, как употребление частичек **zu** в немецком и **to** в английском языках с инфинитивом глагола в определенном сочетании с другими глаголами. Анализ абстрактных понятий, таких, как *Freiheit*, *Weisheit*; *freedom*, *wisdom*, дает ключ к пониманию суффиксов **-heit** и **-dom** и так далее.

Параллельное изучение двух иностранных языков в сочетании с родным русским – это постоянный диалог культур, их взаимодействие, взаимовлияние, взаимопроникновение.

Диалог культур продолжается при изучении таких дисциплин, как мировая художественная литература, литература стран изучаемого языка, страноведение, культурология. Следует отметить, что преподавание этих дисциплин (на первом и втором курсах) совпадает по времени, что является одним из необходимых условий их интеграции.

Программа по дисциплине Мировая художественная культура включает в себя семь больших разделов, которые соответствуют определенным историческим периодам и эпохам. Студенты изучают культуру первобытного общества, Античную художественную культуру, культуру эпохи Средневековья, культуру эпохи Возрождения, культуру эпохи Просвещения, художественную культуру XIX и XX веков. Основное содержание курса Мировой художественной культуры составляют музыка, архитектура, памятники изобразительного и декоративно-прикладного искусства, а также литература. Непосредственно с литературой стран изучаемого языка студенты знакомятся при изучении дисциплины, которая так и называется – литература стран изучаемого языка.

Знакомство с лучшими образцами поэзии и прозы, умение вдумчиво читать и понимать в оригинале художественную литературу в единстве формы и содержания способствуют всестороннему целостному развитию личности, становлению духовного мира человека, созданию условий для формирования у него внутренней потребности в непрерывном совершенствовании. Потребность в чтении иностранной литературы и навыки самостоятельного анализа прививаются на начальных курсах и совершенствуются в дальнейшем в практике речи (аспект домашнего чтения) и при изучении такой дисциплины, как анализ текста (4-й курс), здесь прослеживается не только взаимовлияние дисциплин, совпадение по времени изучения, но и преемственность в развитии профессиональных знаний и умений, а также в развитии творческих способностей студентов.

Программа по страноведению включает в себя: общие сведения о стране изучаемого языка (площадь, население, столица и др.), географическое положение, сведения физико-географического характера (горы, реки, климатические условия, полезные ископаемые), экономика, население, политическое и административное устройство, основные этапы исторического развития. Студенты знакомятся с нравами, обычаями, реалиями, традициями, образом жизни страны изучаемого языка. Благодаря этому происходит знакомство с достижениями национальных культур, осознание их роли в развитии общечеловеческой культуры, приобщение к ценностям культуры.

Взаимосвязь культурологии с другими дисциплинами гуманитарного цикла очевидна, поскольку этот предмет закладывает основы понимания культуры вообще, рассматривает единство и многообразие культур, историю культуры и культурологических учений, формы, бытие культуры, её функции и многое другое. Данные знания являются чрезвычайно важными в контексте

современных требований к специалисту, который должен быть не только носителем своей культуры, но и культуры стран изучаемого языка.

Проследим, как осуществляются межпредметные связи блока культурологических и гуманитарных дисциплин с предметом Практика устной и письменной речи. Результаты проведенного анализа следующие.

**Первый курс.** Очевидно наличие межпредметных связей стилистики русского языка и языкознания с практикой речи (такие аспекты, как фонетика, грамматика); мировой художественной культуры, культурологии и литературы стран изучаемого языка с практикой речи (аспект - домашнее чтение, знакомство с достопримечательностями и памятниками культуры столиц и городов стран изучаемого языка);

**Второй курс.** Одновременно со страноведением и литературой стран изучаемого языка по практике речи студенты изучают праздники, традиции, обычаи, памятные даты, театр, кино;

**Третий курс.** Межпредметные связи прослеживаются при изучении по практике речи таких тем, как система образования в стране изучаемого языка (проводится также параллель с системой образования в России), средства массовой коммуникации, географическое положение страны изучаемого языка, экономика, население, политическое и административное устройство.

**Четвертый курс.** Темы по практике речи касаются искусства и культуры страны изучаемого языка: кино, живопись, театр, проблемы современного кино, градостроительство и архитектура, быт и традиции. В данном случае наблюдается также преемственность тем внутри самого предмета Практика речи, поскольку темы несколько перекликаются с тематикой второго курса, однако на четвертом курсе уровень владения языковыми умениями и навыками намного выше по сравнению со вторым курсом, что позволяет иначе обсудить данные темы. Кроме того, на четвертом курсе студенты анализируют оригинальные художественные произведения. Глубокий грамотный анализ невозможен без знаний, которые студенты приобретают, начиная с первого курса, на занятиях мировой художественной культуры, языкознания, литературы, страноведения, а также таких спецдисциплин, как лексикология, стилистика, теоретическая грамматика.

Однако следует заметить, что интеграционные процессы не обошли стороной и сам иностранный язык как предмет « безразмерный и многофакторный» (И.А. Зимняя), «многоцелевой» (И.Л. Бим) и «поликультурный» (В.В. Сафонова). «Коммуникативная компетенция как методическая категория по своей сути интегративна, так как включает разные виды компетенций: языковую, речевую, социокультурную, учебную. А если иметь в виду, что в процессе формирования коммуникативной компетенции должны реализовываться и воспитательные, и образовательные, и развивающие цели, то еще более очевидным становится интегративный характер целей обучения иностранным языкам» [15, 28].

В связи с этим новое звучание получает один из основополагающих принципов обучения иностранным языкам, а именно: принцип

взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Этот принцип необходимо соблюдать на всех этапах обучения иностранному языку, при обучении не только видам речевой деятельности, но и аспектам языка.

Особая интегративная роль в оптимизации взаимодействия наук принадлежит иностранным языкам, поскольку именно язык служит способом и инструментом познания, средством общения и понимания и является составляющей профессионального функционирования личности в межъязыковом пространстве. При этом происходит не механическое соединение специального и лингвистического, а их интегративное проникновение друг в друга, способствующее созданию вторичной языковой личности.

Итак, межпредметная интеграция при обучении иностранным языкам формирует познавательные потребности в овладении иноязычной культурой, повышает уровень профессиональных (языковых) знаний и умений, развивает познавательную самостоятельность студентов. Студенты учатся определять основы общения, конкретную ситуацию, регулировать свои взаимоотношения с партнерами по коммуникации, соблюдать равенство, «внешнюю открытость», стремятся к диалогу с представителями других культур, что отвечает целям обучения межкультурному общению.

## **1.2. Технология индивидуализированного обучения**

Следующим методом реализации компетентного подхода в формировании лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций является технология индивидуализированного обучения (лично-деятельностный подход).

При анализе учебного процесса категория "подход" традиционно рассматривается с позиции обучающего, т.е. учителя, преподавателя. В этом контексте лично-деятельностный подход к обучению, сформулированный к середине 80-х годов [5], разрабатывался преимущественно как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью обучающегося при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность. В то же время стало очевидным, что лично-деятельностный подход может рассматриваться и с позиции ученика. Основываясь на определении учебной деятельности Д. Б. Эльконина [23], согласно которому ее специфика состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, был поставлен вопрос о двойственной направленности лично-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции ученика.

Определяя лично-деятельностный подход как единство его личного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится с личностным или, как в последнее время он определяется, лично

ориентированным (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) подходом. Личностный подход в широком смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они "производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями" [24].

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося.

Личностный компонент личностно-ориентированного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения со студентом. Адресованные студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-ориентированного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, но и формирование познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-ориентированного подхода.

В современных отечественных работах (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) выдвигается целостная концепция личностно-ориентированного обучения. Согласно этой концепции, обучение направляется на развитие личности обучающегося, который "изначально является субъектом познания", предполагая специальную организацию его учебной деятельности [24]. Поэтому точнее личностно-ориентированный подход соотнести с более общим личностно-деятельностным подходом. Данный подход основан на положении психологии о наличии в каждой деятельности внешнего (практического) и внутреннего (теоретического) планов. Тогда в каждой деятельности можно выделить элементы, относящиеся к той или иной стороне. Внешняя (практическая) - предметная: виды деятельности, действия, операции, средства и результаты. Внутренняя (личностная) – личность и ее компоненты: мотивы, ценности, установки, лично-значимые цели деятельности.

Эффективность деятельности будет определяться уровнем реализации закономерности – взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности. Эта закономерность, по мнению В.А. Беликова осуществляется в рамках реализации следующих принципов:

- личностной ориентации – направленность деятельности на удовлетворение личных целей, соответствия ее мотивам, ценностям, установкам личности;

- ценностной значимости - подход к деятельности и ее результатам с позиций личной пользы или бесполезности, личной значимости или незначимости [2].

Ценностно-ориентационная функция иностранного языка обозначается как целенаправленная социализация обучаемого в процессе учебного общения, направленная на развитие у него способности к самопознанию и самоосознанию себя как культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю человечества как свое прошлое и чувствующего ответственность за будущее, ощущающего "готовность к участию в решении проблем своего общества, своей страны и мира в целом" [15, 30]. Причем, в языковой педагогике наблюдается уже становящаяся стабильной ориентация на сращивание познавательной, развивающей, коммуникативно-практической и ценностно-ориентационной функций иностранного языка как учебного предмета.

У каждой личности существует своя система ценностей, в которой иерархия ценностей соответствует уровню развития личности. Нас интересует система педагогических ценностей, которая стимулирует и направляет профессиональную деятельность учителя. Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие профессиональную деятельность учителя, и выступают как познавательно-действующая система, служащая опосредующим и связующим звеном между сложившимся социальным мировоззрением и деятельностью учителя [14, 116].

Личностно-педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентаций. Они образуют аксеологическое "Я" личности учителя, играющее роль ее внутреннего ориентира в профессиональной деятельности. Важнейшей предпосылкой профессиональной деятельности является способность выделять свое "Я - профессиональное" из окружающей педагогической действительности, противопоставлять себя как субъекта объектам своего воздействия и рефлексировать свои действия, слова и мысли. Профессиональное самосознание, с одной стороны, обеспечивает устойчивость и интенсивность педагогического сознания и мышления, с другой, способствует социальной детерминации педагогической деятельности. Иначе говоря, самосознание обеспечивает внутреннюю устойчивость и преемственность осознания своих переживаний, состояний, эмоций и, таким образом, поддерживает стабильность и напряженность интеллекта личности.

Самосознание преподавателя не только способствует формированию интегративного образа "Я - профессиональное", но и построению некоторой теоретической модели, оказывающей влияние на решение индивидуальных профессиональных проблем, связанных с реализацией преподавателем своих

творческих возможностей. Самосознание влияет на оптимальность, интенсивность, направленность и объективность самооценки творческой активности индивида, обеспечивая состояние внутренней устойчивости [10].

Система педагогических ценностей служит основой и критерием притяжения или неприятия личностью новых или уже выработанных ценностей. Чем богаче мир ценностей педагога, тем эффективнее и целенаправленнее идет отбор и приращение новых ценностей, их переход в мотивы поведения и профессиональной деятельности.

В основе личностно – ориентированного подхода в образовании лежит переход от субъект - объектных отношений к субъект - субъектным отношениям в процессе обучения и воспитания. Основные идеи личностно-ориентированного образования сводятся к следующему:

- обеспечение развития личности через организацию её деятельности;
- единство взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности;
- учет и подчинение образования на каждом уровне развития личности её интересам, способностям;
- формирование представления о деятельности как личностно значимой.

Личностно – ориентированный подход в образовании проявляется:

- в деятельности (учебно-познавательная деятельность);
- в общении;
- в профессиональной подготовке.

Главное назначение концепции личностно – ориентированного обучения в раскрытии природы и условий реализации личностно развивающих функций образовательного процесса. В качестве основы личностно – ориентированного образования выделяется учебная ситуация, реализация которой предполагает использование технологии задачного подхода; технологии учебного диалога; технологии имитационных игр [23].

Как влияет личностно-ориентированный подход на постановку целей обучения иностранным языкам? Известно, что под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегративной цели обучения иностранным языкам, понимается способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом / программой пределах. Это возможно только в том случае, если у обучающегося будут сформированы все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, а именно: языковая, речевая, социокультурная, учебная. Личностно – ориентированный подход предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это обеспечивает культуроведческую направленность обучения, приобщение к культуре стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение её представить средствами иностранного языка, включение обучающихся в диалог культур, формирование вторичной языковой личности.

Рассматривая личностно – ориентированный подход в отношении проблем обучения, Якиманская И.С. считает, что проектирование личностно – ориентированной системы обучения предполагает помимо других составляющих разработку технологий обучения, обеспечивающих индивидуальное развитие личности учащихся. [24].

Селевко Г.К. дает понятие технологии индивидуализированного обучения как организации учебного процесса, при котором индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения являются приоритетными [16]. Исследуя данную проблему, Селевко Г.К. называет общие принципы индивидуализации обучения:

- индивидуализация есть стратегия процесса обучения;
- индивидуализация является необходимым фактором формирования индивидуальности;
- использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам;
- интеграция индивидуальной работы с другими формами учебной деятельности;
- учение в индивидуальном темпе, стиле;
- предпосылкой индивидуализации обучения является изучение особенностей обучающихся, которые в первую очередь надо учитывать при индивидуализации учебной работы: обучаемость, учебные умения, обученность, познавательные интересы;
- индивидуальная работа требует адекватного уровня развития общеучебных умений и навыков;
- индивидуальные особенности, определяющие уровень развития, являются внутренним условием индивидуализации обучения.

Изучение иностранного языка в условиях социокультурного подхода и формирование вторичной языковой личности предусматривает осознание себя как языковой личности в целом, способность пользоваться языком в деятельности – коммуникации, способность к саморазвитию, способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, накапливая индивидуальный опыт.

Итак, развитие способности самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность является важным компонентом в технологии индивидуализированного обучения. В рамках нашего исследования рассмотрим познавательную активность и самостоятельность как составляющие формирования познавательных потребностей студентов при изучении иностранного языка.

Сформированность познавательной активности и самостоятельности студентов в учебном процессе является важным показателем плодотворности учения. Познавательную активность мы рассматриваем как «личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительную и эмоциональную отзывчивость обучающихся в учебном процессе» [19, 41].

Самостоятельная работа есть источник стимуляции познавательных потребностей, а самостоятельность обучающегося есть его готовность, способность и стремление своими силами продвигаться в овладении знаниями. Готовность к осуществлению самостоятельной учебной деятельности характеризуется рядом взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: психологический компонент (мотивация, отношение к данной деятельности, интеллектуальные возможности и способности); коммуникативный компонент (коммуникативная компетенция); методологический компонент (овладение способами и приемами самостоятельной деятельности).

В зависимости от сформированности каждого компонента готовности выделяют три степени готовности:

- готовность к копирующей деятельности (преобладание внешней мотивации, форма усвоения действий – подражание, осмысленное копирование действий учителя, выполнение упражнений под его руководством);

- готовность к воспроизводящей деятельности (преобладание внешней мотивации, самостоятельное воспроизведение обучающимся приема, усвоенного совместно с преподавателем, использование усвоенного приема в аналогичных условиях деятельности);

- готовность к собственно самостоятельной деятельности (преобладание внутренней мотивации, самостоятельное выполнение как условно-речевых, так и речевых упражнений, применение усвоенного приема в новых, не аналогичных условиях деятельности).

Формирование познавательной активности и самостоятельности студентов предполагает специальную организацию учебного процесса и организацию самостоятельной работы как самостоятельной познавательной деятельности.

Особое внимание предполагается уделить самостоятельной работе студентов на факультете лингвистики и перевода, т.к. именно она позволяет сделать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции непрерывным и развить у студентов потребность в постоянном самообразовании. Эффективной может быть только оперативно контролируемая самостоятельная работа. Самостоятельная работа должна четко подразделяться на самостоятельную работу дома и работу в языковой лаборатории и соотношение их должно составлять 50:50.

Для успешного управления самостоятельной работой необходимы:

- психологическая готовность студентов к самостоятельной работе;
- готовность преподавателя постоянно направлять и оценивать самостоятельную работу;
- умение студентов выбирать адекватные способы и приемы самостоятельной работы и оценивать результаты своего труда;
- учебные материалы для самостоятельной работы, адаптированные к потребностям курса иностранного языка;
- время, выделяемое студентам в учебном процессе, для выполнения учебных самостоятельных заданий, осознания и исправления допущенных ошибок.

Процесс формирования познавательной самостоятельности мы начали с выявления представления первокурсников о самостоятельной работе по овладению иностранным языком. Методы исследования включают анкетирование, тестирование, наблюдение. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что 73% студентов имеют низкий уровень сформированности познавательной самостоятельности, у 15% этот уровень средний и лишь 12% первокурсников имеют уровень познавательной самостоятельности выше среднего. Какими же умениями должен владеть студент, чтобы успешно работать самостоятельно? К таким умениям мы отнесли следующие: умения правильно выполнять письменные и устные домашние задания, работать со словарями и учебниками, умения работать над новым звуком, над интонацией, самостоятельно пополнять словарный запас, быть желанным речевым партнером, работать над развитием диалогической, монологической речи, правильно работать с текстом. Поскольку мы рассматриваем самостоятельную работу как деятельность, то кроме уже отмеченных умений студенты должны уметь мотивировать свою деятельность, определять цели, содержание, выбирать учебные действия, намечать рациональную последовательность своих действий, осуществлять самоконтроль, самооценку.

Рассмотрим процесс формирования познавательной активности и самостоятельности в рамках отдельных аспектов практики устной и письменной речи.

***Вводный фонетический курс.*** В аудитории вместе с преподавателем студенты осваивают технику произношения иноязычных звуков в слове, словосочетании, в процессе работы происходит перестройка привычной артикуляции на основе установления сходства и различий в произнесении звуков в родном и иностранном языках. В рамках обучения фонетической стороне иноязычной речи используются упражнения на артикуляторную гимнастику, упражнения на развитие фонематического и интонационного слуха, на формирование произносительных навыков. Развитие самостоятельных навыков в работе над произношением, интонацией происходит с помощью упражнений типа:

- выделите на слух из связного текста слова с тренируемым звуком и запишите их;
- из воспринятого на слух ряда звуков вычлените и запишите указанные преподавателем звуки, сначала наблюдая артикуляцию преподавателя, затем, не наблюдая ее;
- сделайте фонетическую (интонационную) разметку текста на основе голоса преподавателя, прочитайте затем текст вслух;
- произнесите коммуникативное предложение с правильной интонацией сначала медленно, затем быстро.

Кроме того, разработаны лабораторные работы по дисциплине «Вводный фонетический курс», которые выполняются студентами самостоятельно. В дальнейшем навыки самостоятельной работы по данному аспекту совершенствуются на старших курсах, так как по практике речи в обязательном порядке предусмотрено аудирование (прослушивание оригинальных текстов с дальнейшим пересказыванием либо выражением собственного мнения по обсуждаемой в тексте проблеме).

Параллельно с этим происходит процесс обучения студентов навыкам самостоятельной работы по овладению лексикой, начиная с умения пользоваться словарем, самостоятельно пополнять свой словарный запас до овладения правилами выбора и употребления лексических единиц в тексте высказывания. Для формирования перечисленных навыков мы использовали подготовительные тренировочные упражнения на базе работы с текстом, подстановочные и конструктивные упражнения, трансформационные упражнения, упражнения для активизации лексики в речи, замена по аналогии и другие. Приведем в качестве примера некоторые из названных упражнений:

- сгруппируйте слова по аналогии (тип словообразования, однотипное управление глаголов и т.д.);

- используя список слов и речевой образец, обозначьте в назывных предложениях изображенные предметы;

- догадайтесь о значении слов, сходных с русскими, и проверьте точность догадки по словарю;

- составьте ряд монологических высказываний по одной теме, используя одну и ту же новую лексику, но с разной коммуникативной адресованностью.

В последующем навыки самостоятельной работы с лексикой совершенствуются на старших курсах, на уроках практики речи, домашнем чтении, индивидуальном чтении. На старших этапах студенты не только самостоятельно осваивают лексику, но и готовят и выполняют со студентами из своей группы задания, направленные на усвоение и закрепление лексического материала.

На наш взгляд следует выделить умения, формированию которых мы уделяли особое внимание при работе с текстом. Известно, что одним из важнейших умений при чтении является умение языковой догадки. Работая с текстом, можно догадаться о значении незнакомых слов по контексту, что в значительной мере обеспечивает общее понимание содержания. Не менее важным умением является также умение вычленять из читаемого текста его смысловую информацию. Обобщим навыки и умения самостоятельной работы с текстом, формированию которых мы уделяли внимание:

- выделить что-либо в тексте (основную мысль, факты, детали, реалии, языковые средства);

- обобщить изложенные факты, мысли;

- соотнести отдельные части текста;

- вывести свое суждение на основе фактов или мыслей автора;

- изложить текст в тезисной форме;

- оценить содержание текста;
- интерпретировать текст.

Следует отметить, что, как и полагается, трудность заданий, формирующих познавательную активность и самостоятельность студентов, возрастала. Приведем примеры таких заданий по практике речи по возрастанию степени сложности: продолжить начатый рассказ, диалог; передать содержание текста, комментируя при этом главные темы и различные точки зрения; составить краткие тезисы прочитанных материалов; обосновать свою точку зрения по заданной проблеме; дать сравнительную характеристику.

Покажем на примере, как студенты выполняли подобные задания. На третьем курсе по практике речи предусмотрена тема «Государственное устройство Германии». Данная тема сложна не только с точки зрения

лексики, но и с точки зрения содержания, поэтому при освоении лексики были выполнены трансформационные, тренировочные, подстановочные упражнения, письменные контрольные работы, тесты. На занятиях рассматривались задачи и функции законодательных и исполнительных государственных органов, отдельные главы конституции ФРГ. Для подготовки к заключительному уроку по данной теме студенты самостоятельно познакомились с функциями и задачами государственных органов управления в нашей стране, а на занятии провели сравнительный анализ, выявили сходства и различия в деятельности Бундестага и Бундесрата в ФРГ и Федерального Собрания и Государственной Думы в России. Занятие было проведено в форме конференции. Роли участников конференции (жители ФРГ, России, переводчики, ведущий журналист) студенты распределили сами. В ходе занятия студенты продемонстрировали не только знания лексики по данной теме, но и умение высказать свою точку зрения, способность ориентироваться в новой ситуации, стремление и умение самостоятельно мыслить, критически подходить к суждению других, умение самостоятельно приобретать новые знания и использовать их. Перечисленные выше умения являются признаками познавательной самостоятельности.

Итак, мы рассмотрели процесс влияния личностно-ориентированного обучения на формирования навыков самостоятельной деятельности, которая выступает источником стимуляции при изучении иностранных языков.

Однако, процесс формирования лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций у студентов факультета лингвистики и перевода при личностно-ориентированном обучении будет

неполным, если не рассмотреть такой важный аспект, как обучение фонетической стороне иноязычной речи.

Одной из основных целей обучения иностранному языку является способность осуществлять непосредственное общение с носителями изучаемого языка в наиболее распространенных ситуациях повседневного общения. Обучение иностранному языку проводится по нескольким направлениям или аспектам: обучение чтению, письму, говорению и слушанию. Соответственно, главной задачей обучения иностранному языку является формирование коммуникативных навыков, реализация которых невозможна без фонетически правильно оформленных навыков произношения.

Произношение – основная характеристика речи, базис для развития и совершенствования всех остальных видов речевой деятельности. Владение звуковым строем является обязательным условием общения в любой его форме. Слушатель неверно поймет чужую речь, если он сам не владеет произносительными навыками, так как слуховые образы накапливаются у человека в слуховой памяти, а затем происходит сверка того, что он слышит, с тем, что он накопил в памяти. Звуковой образ, который человек слышит, сверяется не только со слуховым образом, но еще и вызывает в сознании определенное значение. Искажение звукового образа ведет за собой искажение значения, либо вообще не позволяет найти соответствие с уже имеющимися в памяти образами. Следовательно, это нарушает коммуникацию.

При других видах речевой деятельности – чтении и письме – работает внутреннее проговаривание, то есть внутреннее озвучивание и произношение. Из этого следует, что именно окончательная сформированность фонетических навыков на достаточно высоком уровне и обеспечивает правильное функционирование всех видов речевой деятельности.

Проблему обучения фонетической стороне иноязычной речи рассматривали такие ученые-методисты, как Н. И. Гез, Н. Д. Гальскова, С.

Ф. Шатилов, О. Г. Козьмин, И. Л. Бим и другие. Понятие «фонетический навык» имеет множество определений. Наиболее исчерпывающим, на наш взгляд, является определение, данное Н.И. Гез. Вслед за ней под фонетикой как аспектом обучения мы понимаем звуковой строй языка – совокупность всех звуковых средств, которые составляют его материальную сторону (звуки, звукосочетания, ударение, ритм, мелодика, интонация, паузы) [6, 283].

Новый словарь методических терминов и понятий определяет фонетический навык как способность правильно воспринимать слышимый звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить. Показателем сформированности фонетического навыка считается доведение указанной способности до совершенства. Это означает, что восприятие слышимого звукового ряда и его воспроизведение осуществляются автоматизировано, безошибочно, быстро и стабильно. Вдобавок, фонетический навык входит в состав умений, обеспечивающих успешность протекания речевой деятельности. Правильное и автоматизированное произношение включает в себя следующие понятия:

- правильная артикуляция звуков и звукосочетаний;
- верно расставленная интонация в различных типах предложений: вопросительном, побудительном и повествовательном;

- подходящее фразовое и логическое ударения [1, 339].

Некоторые ученые - методисты, например, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.Л. Бим и другие в последнее десятилетие делали акцент на продолжительный вводный фонетический курс как на базовый элемент обучения фонетике [6; 3]. На наш взгляд, это актуально на начальном этапе обучения иностранному языку, так как именно в этот период закладывается базис произношения. Кроме того, фонетическая база

любого иностранного языка содержит группу фонем, схожих по своим артикуляционным особенностям с фонемами родного языка. Поэтому на начальном этапе обучающиеся интуитивно опираются на уже сформированные к этому периоду обучения слухо-произносительные навыки родного языка и переносят их по аналогии на иностранный язык. Естественно, при этом возможна межъязыковая интерференция и появление разного рода фонетических ошибок, но благодаря языковой подготовке обучающихся и невысокой смысловой нагрузке выполняемых упражнений, преподавателю иностранного языка не так сложно корректировать произношение и провести соответствующую работу по исправлению и снятию фонетических трудностей.

Все это, на наш взгляд, требует постоянной и систематической работы над сохранением достаточного уровня владения фонетическими навыками на всех этапах обучения иностранному языку при условии использования в учебном процессе большого количества тренировочных упражнений.

В основном, произношение усваивается в ходе имитации речи учителя. Основным материалом для этого служат считалки, рифмовки, скороговорки, в которых вычлняются отдельные звуки, звукосочетания, целые предложения и отрабатываются путем многократных повторений.

В отдельных случаях учителем даются пояснения, касающиеся артикуляции некоторых звуков, а так же ударений и мелодий. Особое

внимание в методике И. Л. Бим уделяется таким явлениям, как долгота и краткость, открытость и закрытость немецких гласных, придыхание глухих согласных, отсутствие палатализации, ударение. Проговаривание может сопровождаться жестами, мимикой, простукиванием ритма [3, 56].

Методика Н.Д. Гальсковой основывается на обучении фонетике иноязычной речи при одновременном формировании фонетических навыков и умений устной речи в диалогической и монологической форме

согласно строгому соблюдению принципов последовательности и посильности введения фонетического материала [6]. В отдельных случаях

учителем даются пояснения, касающиеся артикуляции некоторых звуков, а так же ударений и мелодий.

Навык фонетически правильного говорения нельзя отработать за один - два занятия, уделять внимание правильному фонетическому произношению необходимо постоянно, причем совершенствовать его следует на любом этапе обучения иностранному языку.

В процессе языковой подготовки на факультете лингвистики и перевода преподавателями уделяется большое внимание формированию и совершенствованию навыков правильного, так называемого «корректного произношения». Согласно Н.Д. Гальсковой «...корректное произношение предполагает сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение информацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка» [6, 33].

На наш взгляд, данные навыки и умения в достаточной степени устойчиво и автоматизировано могут быть сформированы только в процессе выполнения специальных тренировочных упражнений.

Мы разделяем мнение С. Ф. Шатилова, который определяет упражнение как «специально организованное в учебных условиях одно- или многоразовое выполнение отдельных или ряда операций либо действий речевого или языкового характера» [21, 44].

Всю совокупность упражнений можно разделить на две большие группы:

- упражнения в слушании;
- упражнения в воспроизведении.

Приведем в качестве примера несколько упражнений, помогающих формированию произносительных навыков наиболее трудных звуков для изучающих немецкий язык.

Упражнения в слушании. Они направлены преимущественно на развитие фонематического слуха и установление дифференциальных признаков изучаемых фонем и интоном. Слушание должно быть активным, то есть внимание обучающихся должно быть всегда сосредоточено на задании, концентрирующим произвольное внимание на определенной характеристике фонемы или интономы. Упражнения могут выполняться как на слух, так и с использованием опоры – печатного текста.

В качестве примера таких упражнений можно привести следующие задания:

**Übung 1.** Прослушайте слова и отметьте в таблице, в каких звук [o] долгий, в каких краткий. (Hören Sie bitte die Wörter, in denen das O lang oder kurz gesprochen wird. Markieren Sie, wo sie ein langes [o] hören und wo ein kurzes):

	lang	kurz
hoffen		
Der Ofen		
Das Koma		
Der Stock		
kommen		
oben		

**Übung 2.** Сейчас вы услышите слова со звуками [γ: ] и [u]. Вставьте пропущенные буквы. (Jetzt hören Sie die Wörter mit U und Ü. Ergänzen Sie die mit passenden Buchstaben):

Die Sch\_le, k\_rzer, die L\_st, der H\_t, die H\_tte, k\_ssen, Sch\_ler, k\_rz, der K\_ss

Как видно из приведенных примеров, многие упражнения могут выполняться с магнитофоном. Преимущество использования магнитофона заключается в том, что записи, особенно аутентичные, предлагаются в нормальном для носителя языка темпе устной речи, тем самым погружая обучающихся в естественные условия восприятия иноязычной речи, что, по мнению многих методистов, приучает к мгновенному узнаванию языковых единиц. В то же время магнитофон дает возможность повторить упражнение столько раз, сколько необходимо для его безошибочного выполнения.

Безусловно, упражнения в слушании оказывают благотворное влияние на развитие фонетического навыка, однако, без воспроизведения и тренировки органов артикуляции автоматизированности навыка добиться невозможно. Исходя из этого, мы считаем целесообразным предложить упражнения в воспроизведении.

Эффективность этой группы упражнений, входящих в систему специальных тренировочных упражнений, используемых при обучении фонетической стороне иноязычной речи, значительно возрастает, если воспроизведению предшествует прослушивание образца, независимо от того, тренируется ли новый материал или повторяется ранее изученный.

Материалом таких упражнений могут служить отдельные звуки, слоги, слова, словосочетания или предложения. Упражнения могут быть организованы по принципу аналогии (все фонетические единицы содержат один и тот же признак), по принципу оппозиции (признаки противопоставляются друг другу), а также произвольно. На наш взгляд, актуальна такая постановка задания (с опорой на печатный текст):

**Übung 1.** Вы услышите два предложения. (Sie hören zwei Sätze. Achten Sie dabei auf die Aussprache von „ng“ und „nk“ und wiederholen Sie):

*Trinken die kranken Jungen Ingwertee?*

*Nein, sie singen im Dunkeln ein langes Lied für ihren Lieblingstедdy.*

**Übung 2.** Повторите предложения, выделяя твердый приступ. (Sprechen Sie nach. Betonен Sie den Knacklaut):

*Der Englischkurs beginnt um acht.*

*Anka übt die Aussprache.*

*Und Erik kennt die Übungen zum Akzent.*

Помимо специальных упражнений для постановки, поддержания и совершенствования произношения учащихся, широко используются заучивание наизусть скороговорок, рифмовок, стихотворений, диалогов, отрывков из прозы и чтение вслух отрывков из текстов. При этом достигаются две цели:

- 1) добиться максимальной правильности произношения;
- 2) добиться беглости произношения.

В соответствии с этим различают две стадии работы. На первой стадии текст разучивается под руководством преподавателя и/или с использованием аудионосителя звучащей аутентичной речи. Только после достижения правильности произношения наступает вторая стадия работы,

направленная на ускорение чтения уже разученного диалога/стихотворения/отрывка текста: на этой стадии от обучающихся требуется уже не только правильное, но и беглое произношение.

В качестве примера можно привести следующие упражнения:

**Übung 1.** Прочитайте упражнение вслух, затем постарайтесь ускорить темп. (Lesen Sie zunächst vor und dann probieren Sie im Tempo zuzulegen):

a). *Wir suchen fünf Schüler.*

*Wir suchen fünf Bücher.*

*Wir suchen fünf Hühner.*

*Wir suchen Hüte.*

b). *Hänschen hetzte hundert Hunde hinter hundert Hasen her.*

c). *Fischers Fritz fischt frische Fische, frische Fische fischt Fischers Fritz.*

Перечисленные выше и аналогичные им упражнения используются на всех этапах обучения. Однако, их назначение немного различно: на начальном этапе они служат для постановки правильного произношения и, следовательно, времени для тренировки уделяется значительно больше, чем на среднем и старшем этапах, когда подобные упражнения служат лишь для поддержания и усовершенствования уже сформированного навыка. Для подтверждения эффективности описанных выше видов упражнений, нами было проведено экспериментальное обучение со студентами первого и второго курсов факультета лингвистики и перевода Магнитогорского государственного технического университета им. Носова, а именно, в группах 107 и 204. Экспериментальное обучение фонетической стороне иноязычной речи заключалось в следующем: при разработке принципа работы нами были отобраны некоторые упражнения от „Deutsch Perfekt“. Упражнения предлагались на аудионосителе без скрипта. Перед собой мы ставили следующие задачи: расшифровать речь диктора на аудиозаписи, чтобы учащиеся могли опираться на текст, предварительно снять трудности понимания заданий, указав в скобках

перевод сложных слов, и предложить собственные упражнения для закрепления материала. Для отработки мы выбрали звуки первой группы сложности, то есть наиболее отличающиеся от звуков русского языка, эту группу составляют звуки [p], [t], [k] – которые подвергаются в немецком сильной аспирации, [h] – который произносится с особой напряженностью органов артикуляции, абсолютно нетипичные для русского языка звуки [ŋ], [ø:], [y:], [r], а также такие явления, как долгота/краткость гласных [a], [o] и твердый приступ. Наш выбор был обусловлен желанием получить наиболее выраженный эффект в конце экспериментального обучения.

Предлагаем пример одного урока:

1. Отработка долгой/краткой гласной [a:] / [a]:

(Включается текст аудиозаписи) Wie sie wissen, kann man auf Deutsch einen Vokal lang und gedehnt(растянуто) aussprechen oder kurz. Das gilt (Это касается) auch für den Vokal A. Wenn auf den Vokal „A“ „H“ folgt (следует за „A“), oder zwei „A“ nacheinander stehen, dann wird das „A“ immer lang und gedehnt ausgesprochen.

A+H oder A+A = immer lang!

Beispiele:

fahren Saal Aachen Haare

Steht nach einem „A“ ein Doppelkonsonant (удвоенный согласный), dann spricht man ihn kurz aus.

A+ tt/ss/ck... = immer kurz!

Beispiele:

hatte Wasser dass nass

Wiederholen Sie:

Satz mir langem A: Saras Vater muss nach Aachen fahren.

Satz mir kurzem A: Kalis Katze hat gemerkt dass Wasser nass ist.

### Übung 1

Wo hören Sie das lange A? Kreuzen Sie an (диктор читает).

- Zahl
- alt
- praktisch
- Tag
- aber
- Affe
- acht
- Name

**Übung 2.** Wo hören Sie das lange A und wo kurzes? Schreiben Sie die Wörter in zwei Spalten unten.

Anika wollte sich die Haare waschen. Aber das Wasser war kalt und alle Handtücher waren nass. Und das hasst sie. Die Arme!

lang	kurz

**Übung 3.** (было предложено в группе 204, где студенты изучали немецкий как второй язык, основной язык – английский).

Прочитайте вслед за учителем немецкие и английские пословицы, уделяя внимание долготе/краткости звука «А». Что их объединяет?

[a:] Nothing must be done in haste but killing of fleas.

[a:] Als wir noch in der Wiege(колыбель) lagen gab's noch keine Liegewagen(спальный вагон). Jetzt kann man in den Wagen liegen und sich in allen Lagen wiegen(раскачиваться).

[a] He laughs best who laughs last.

[a] Wer zuletzt lacht, lacht am besten.

Результатом экспериментального обучения стало значительное улучшение качества владения студентами фонетическими навыками. Для подтверждения эффективности предложенной системы фонетических упражнений предлагаем График 1 и График 2, где точки с подписями показателей – общее количество ошибок, допущенных студентами одной группы в упражнениях обоих типов.

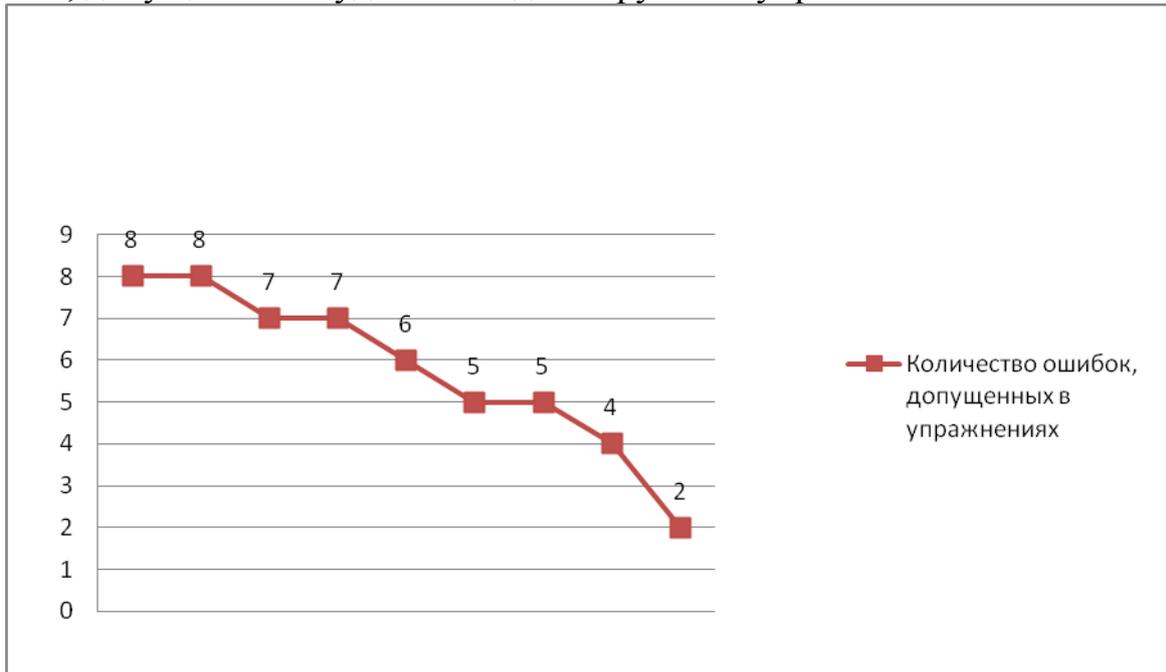


График 1. Количество ошибок, допущенных в упражнениях (гр.204)

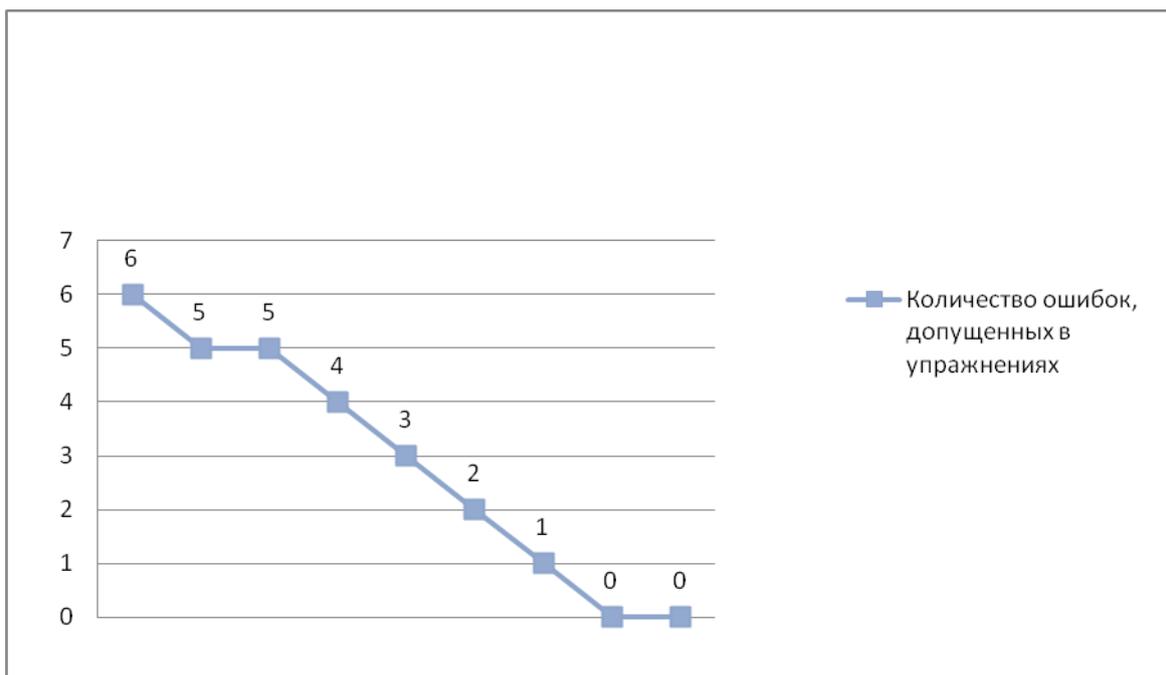


График 2. Количество ошибок, допущенных в упражнениях (гр. 107)

Графики представлены в виде убывающих кривых, что наглядно отражает прогресс в обучении фонетической стороне иноязычной речи и являются подтверждением качественно проделанной работы. Наибольший и наименьший показатели существенно различаются, так как студенты двух групп изначально имели разный уровень владения немецким языком, а также, как уже упоминалось выше, студенты группы 207 изучают немецкий язык как второй, что предрасполагает к межъязыковой интерференции.

Итак, формирование и совершенствование навыков правильного, так называемого «корректного произношения», способствует реализации компетентностного подхода в процессе языковой подготовки.

### **1.3. Коллективное сотрудничество участников учебного процесса (субъект-субъектный тип отношений, обучение в малых группах)**

Рассмотрим следующий метод реализации компетентностного подхода в формировании лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций у студентов факультета лингвистики и перевода – коллективное сотрудничество участников учебного процесса (субъект-субъектный тип отношений, обучение в малых группах).

Для обозначения учебной работы, основанной на непосредственном взаимодействии обучаемых, исследователи употребляют такие наименования, как "групповая работа", "совместная учебная деятельность", "коллективно-распределенная учебная деятельность", "учебное сотрудничество" и другие. В настоящее время в отечественной педагогической психологии чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и

общий по отношению к другим терминам, обозначающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой. Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется:

- пространственным и временным соприсутствием;
- единством цели;
- организацией и управлением деятельностью;
- распределением функций, действий, операций;
- наличием позитивных межличностных отношений.

Одна из идей личностно-ориентированной концепции педагогического образования связана с развитием педагогической субъектности. Тенденции развития мировой школы характеризуются четко

обозначенным переходом в отношениях между учителем и учеником с субъект-объектных на субъект-субъектные, диалоговые отношения, что предполагает максимально полную реализацию своего потенциала каждым из учащихся при интеллектуально-духовном взаимодействии с учителем, направляющим этот процесс в наиболее благоприятное русло [14].

Исследуя принцип полисубъектного (диалогического) подхода в образовании, В.А. Сластенин и Е.Н. Шиянов отмечают, что для его реализации необходимо «преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно полноправные, в позиции сотрудничавших людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников педагогического процесса. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремления учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения» [14, 232].

Субъект-субъектный тип взаимодействия предполагает понимание образовательного процесса в вузе как процесса, протекающего в структуре взаимодействия, взаимовлияния и взаимообогащения его участников, признание уникальности субъектного опыта студента как важнейшего источника творческого саморазвития, индивидуальной жизнедеятельности. Тем самым, как отмечает Т.А. Стефановская, основной становится идея, согласно которой процесс обучения в вузе представляет собой «не просто интериоризацию студентом заданного содержания образования, а взаимодействие задаваемого и субъектного опыта, выражающееся не просто в обогащении, суммировании, а часто в сложном процессе «принятия» или «непринятия» задаваемого, преобразовании его в соответствии с имеющимся уровнем развития студента» [18, 13-14].

В реализации субъект-субъектного типа взаимодействия значительная роль отводится преподавателю вуза, который должен в своей профессиональной деятельности «следовать основам диалогизма», то есть быть способным к рефлексии, видению себя со стороны, выходу из привычного учительского «Я» [19].

Субъект-субъектное взаимодействие возможно лишь «в условиях толерантности как профессионально важного качества учителя, признания собственных ошибок, умения их поправить», «основным условием реализации диалогического подхода является безусловное принятие личности студента, атмосфера доброжелательности и доверительности, готовность выстраивать межличностные отношения в форме диалога» [19, 273-274].

В процессе формирования лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций у студентов при овладении иностранным языком нами были использованы разработанные Е.Н. Шияновым и И.Б. Котовой практические средства реализации субъект-субъектного типа взаимодействия: формирование у участников такого типа взаимодействия гуманистических профессионально-ценностных характеристик педагогического общения, умений психологического анализа ситуаций,

эмпатии и адекватной социальной перцепции, эмоциональной и поведенческой саморегуляции, конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, коммуникативных умений и форм поведения [12].

Подавляющее большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса (фронтальная, индивидуальная, соперничество, сотрудничество) свидетельствуют о положительном влиянии специально организованного учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал. В работах Х.И. Лийметса, например, было показано активирующее и мотивирующее влияние групповой работы

обучающихся на повышение уровня их коммуникативных умений. Психолого-педагогическое значение коллективной познавательной деятельности проявляется в том, что активное взаимодействие обучающихся порождает в каждом из них потребность в более точном восприятии себя самого и своих соучеников, что стимулирует развитие самооценки и саморегуляции [13]. Доказано, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме "учитель-ученик" внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10% .

Преимущество коллективной формы в том, что, работая в парах сменного состава, каждый обучающийся становится одновременно и учителем. Все работают на каждого и каждый на всех. Чем больше обучающийся приносит пользы другим, тем больше он получает от них.

В.Я. Ляудис полагает, что существенным и важным компонентом групповых форм обучения является "решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого учения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействий, межличностных отношений и общения, на естественное выращивание индивидуальности из "коллективного субъекта", богатого радостью повседневного сотрудничества и сотворчества" [9, 16].

Организация общегруппового сотрудничества может подготовить формирование группы как совокупного коллективного субъекта для равно партнерского сотрудничества с учителем, где формируется коллективная деятельность. Г.А. Китайгородская определяет принцип коллективного взаимодействия в учебном процессе как такой способ организации учебного процесса, при котором:

- обучающиеся активно и интенсивно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией, за счет этого расширяют свои знания;
- совершенствуют умения и навыки;
- между участниками складываются оптимальные взаимодействия и формируются характерные для коллектива взаимоотношения, служащие условием и средством повышения эффективности обучения;
- условием успеха каждого являются успехи остальных [11, 71].

Итак, несомненным достоинством коллективного сотрудничества является то обстоятельство, что в активном взаимодействии друг с другом студенты учатся не только обмениваться знаниями о предмете, но и учатся общаться, совершенствуют коммуникативные умения. Преподаватель становится

партнером (субъект-субъектная основа взаимодействия), стимулирующим творческое взаимодействие членов коллектива, способствующим установлению доброжелательных взаимоотношений в группе. Ценность этих отношений в том, что они складываются не только на основе взаимной симпатии, а опосредованы значимым для каждого содержанием совместной учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, использование субъект-субъектного типа взаимодействия, групповых форм обучения позволит, на наш взгляд, участвовать всей языковой группе в коллективной учебной деятельности, что вызовет чувство удовлетворения у каждого из обучающихся, создаст у них полное впечатление полезности, необходимости, правильности собственной деятельности, придаст им уверенность в возможности иноязычной речевой деятельности уже на самом начальном этапе обучения. Все это явится положительным эмоциональным подкреплением и в конечном итоге будет способствовать успешному процессу формирования лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций студентов в языковой подготовке.

Субъект-субъектный тип отношений предполагает организацию процесса обучения как деятельности, которая протекает в структуре взаимодействия, взаимовлияния и взаимообогащения его участников, где признается уникальность субъектного опыта студента как важнейшего источника индивидуальной жизнедеятельности.

Однако на первом курсе студент в большей степени объект учебно-воспитательного процесса, чем его субъект. Результаты проведенного эксперимента показали, что первокурсники испытывают такие трудности, как недостаточная подготовленность к выполнению самостоятельных работ, умение конспектировать, неумение одновременно слушать и записывать лекции, трудность охвата большого объема и сложность содержания учебного материала, непривычный характер новых форм контроля. Помощь студенту в преодолении этих исходных трудностей, в освоении вузовских условий учения, новых по сравнению со школой установок и требований мы считаем необходимой при реализации индивидуального подхода в субъект-субъектном типе отношений.

В качестве субъекта учебно-воспитательного процесса студент осознает и разделяет цели, задачи, установки учебной деятельности, организует личный бюджет времени, необходимый для регулярной и успешной самостоятельной работы; у студента формируются познавательные потребности, установка на самообразование, учеба приносит студенту удовлетворение, положительные эмоции.

Реализовать такой тип отношения при обучении иностранному языку помогает, на наш взгляд, технология обучения в малых языковых группах, поскольку такое обучение предполагает «перестройку уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному возрастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем» [14, 159].

Интерес к обучению в группах в настоящее время растет. Причину такого интереса характеризует М.Г. Ярошевский: «...это общее усложнение общественной жизни, вызванное усиливающейся дифференциацией видов человеческой деятельности, усложнением общественного организма. Роль малых групп объективно увеличивается в жизни человека, в частности потому, что умножается необходимость принятия групповых решений на производстве, в общественной жизни и т.д.» [25].

Центральным феноменом, характеризующим малую группу, является психологическая общность. Основными критериями психологической общности группы выступают: явления сходства, общности индивидов, входящих в малую группу (общность мотивов, целей, ценностных ориентаций и социальных установок); осознание членами группы имеющегося сходства, общности входящих в него индивидов.

Обучение иноязычному общению следует также понимать как обучение психологически адекватному межличностному общению. Такое обучение способствует созданию атмосферы психологического комфорта у собеседников. В создании оптимальных условий иноязычного общения большую роль играет последовательное формирование коллективистских отношений в группе обучающихся. При условии совместной деятельности в группе те же самые проблемы решаются более корректно, чем при их индивидуальном решении, на ранних стадиях решения поставленных задач совершается меньше ошибок.

Коллективная познавательная деятельность в вузе представляет большие возможности для овладения знаниями, умениями и навыками в процессе обучения, если цель деятельности осознается как единая, требующая объединения усилий всего коллектива, организация деятельности предполагает разделение труда, в процессе деятельности между членами коллектива образуются отношения взаимной ответственности и зависимости, контроль над деятельностью частично осуществляется самими членами коллектива. Особенно это проявляется при обучении иностранным языкам, так как обучение в малых языковых группах отличается от обычного группового обучения тем, что повышает мотивацию к овладению языком, позволяет вовлекать каждого студента в активную познавательную деятельность, повышать уровень их познавательных потребностей, уделять внимание культуре общения. Очень важны здесь также эффект социализации, формирование профессиональных знаний и умений.

Работа в малых группах по методике обучения в сотрудничестве отличается от других форм групповой работы следующим:

- взаимосвязь членов группы;
- личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей;
- совместная учебно-познавательная, творческая деятельность обучаемых в группе;
- общая оценка работы группы, которая складывается из оценки формы общения обучаемых в группе и академического результата работы;

•социализация деятельности обучаемых в малых языковых группах, реально осуществляется взаимосвязь студентов;

Учитывая данные отличия, мы обеспечили условия, при которых проявляются взаимосвязи студентов друг с другом, предусматриваются действенные способы стимулирования совместной деятельности, вовлечение в активную совместную работу с личной ответственностью за действия каждого и собственные действия.

Приведем пример организации обучения в малых группах при усвоении новой лексики. С помощью преподавателя студенты знакомятся с новым лексическим материалом, прямой перевод слов используется редко, только в том случае, когда о значении слова трудно догадаться из контекста или по описанию. Затем на карточках даются ключевые слова, студенты работают парами. Они составляют предложения с заданными словами и слушают друг друга. Затем пары объединяются в микрогруппы по четыре человека, они должны составить ситуацию из ранее придуманных предложений. Ситуации предлагаются на выбор. По данной ситуации отвечает один либо два студента. Затем микрогруппы получают более сложное задание: составить небольшой рассказ, адресованный конкретному лицу. Например, как бы изменился ваш рассказ, если бы слушателем был: а). Ваш товарищ; б). Ваши родители; в). Ваш преподаватель; и так далее. Если выполненные промежуточные задания преподаватель выслушивает один, то последнее задание отвечает представитель от каждой микрогруппы преподавателю и всем членам группы. Работа микрогруппы оценивается и преподавателем, и всей группой. Такая работа эффективна для усвоения нового материала каждым студентом, слушая друг друга, они анализируют ответы, исправляют грамматические, фонетические и лексические ошибки. Поскольку оценка выставляется всей микрогруппе, то каждый ее член стремится к улучшению собственных результатов на благо всей микрогруппе. Таким образом, проявляется личная ответственность каждого члена группы за собственные успехи и успехи своих товарищей.

Эффективно проверять домашнее задание в группах, поскольку основной задачей преподавателя при обучении в малых языковых группах является не просто контроль, а полное осмысление студентами ранее пройденного материала. Студентам предлагается проверить правильность выполнения домашнего задания, они работают парами либо в микрогруппах: проверяют друг у друга задания, вместе выявляют трудные места и разбираются в них, могут обратиться к преподавателю за помощью. Студенты сдают свои работы, когда готова вся группа.

Практика показывает, что проверка домашнего задания в группах особенно эффективна на таком аспекте по практике речи, как домашнее чтение. Готовясь к уроку, студенты читают художественную литературу в оригинале. К прочитанному даются задания по усвоению лексики, закреплению определенных грамматических явлений. Студенты должны рассказать о поступках героев, охарактеризовать их, дать свою собственную оценку. Если в книге упоминаются какие-либо исторические события, то следует вспомнить о них подробнее и рассказать. Как видим, задания по домашнему чтению

довольно велики по объему. Для проверки целесообразно разделить студентов на микрогруппы и дать каждой из них задание. В зависимости от типа задания студенты отвечают друг другу, если работают в парах, либо одна пара – другой, преподаватель слушает, но не вмешивается.

Затем вся группа делится на несколько подгрупп. Преподаватель дает задание каждой подгруппе. Задание предусматривает возможность вариативного ответа, отражающего точку зрения членов подгруппы, эту точку зрения необходимо аргументировать. Один либо два студента отвечают за всю подгруппу перед преподавателем и всей группой. Ответ обсуждается, высказываются аргументы в пользу и против данной точки зрения. В конце урока оценка каждому члену группы выставляется преподавателем, который обязательно учитывает мнение студентов.

При обучении в малых языковых группах важным является размещение студентов, поскольку в процессе совместной деятельности они должны видеть лица друг друга. Следует также строго следить за временем, необходимым на выполнение того или иного задания. Мы учитывали также социальную ориентировку студентов, каковы их взгляды и ценности, какова их психологическая совместимость, цели общения. На начальном этапе роли для работы в микрогруппах распределялись с помощью преподавателя, но по мере приобретения опыта, узнавания друг друга студенты сами определяли, кто какую роль способен выполнять. Необходимо отметить, что в микрогруппах предусматривались и такие роли, как организатор активной деятельности каждого студента (следит за активностью своих партнеров в группе); отслеживающий культуру общения и взаимопомощи внутри группы; редактор (контролирует правильность выполнения задания) или лидер (берет на себя ответственность за отчет по выполненному заданию).

Используя технологию обучения в малых языковых группах, мы можем отметить преимущества экспериментальных групп:

- студент учится сознавать цели, задачи, установки учебной деятельности;
- группа является той средой, которая мотивирует, стимулирует студента, у него формируются познавательные потребности, стремление к самообразованию;
- студенты учатся сами видеть проблемы и находить способы их решения;
- у студентов формируется собственная точка зрения, умение аргументировать и отстаивать ее;
- формируются способности самостоятельно приобретать новые знания и умения применять их в конкретных ситуациях;
- формируется чувство ответственности не только за свои собственные успехи, но и за успехи своих партнеров;
- групповое взаимодействие служит формированию самоконтроля и самооценки.

Таким образом, коллективное сотрудничество участников образовательного процесса, а именно, технология обучения в малых языковых

группах способствует успешному формированию основных компетенций в рамках компетентностного подхода.

#### **1.4. Создание предметной насыщенности обучающей среды**

Следующим методом, способствующим успешному процессу формирования лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций студентов в языковой подготовке является создание предметной насыщенности обучающей среды (аутентичные курсы, аудио- и видеокурсы, которые отражают особенности языка, быта, жизни, истории, культуры стран изучаемого языка, а также профессиональные аутентичные материалы, отражающие уровень развития науки по специальности обучающегося).

Усвоение содержания происходит при помощи традиционных и современных, активных методов и приемов обучения с использованием аудио- и видеоматериалов в условиях учебного диалога как особой учебно-коммуникативной сферы, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, самореализацию личности, формирование ценностных ориентаций, познавательной активности и самостоятельности.

Источником информации национально-культурной специфики народа являются тексты средств массовой информации и справочной литературы, созданные в рамках той или иной культуры. Это газетные и журнальные статьи, проспекты, научные и словарные публикации, доклады, деловые характеристики и энциклопедические справки. Они представляют собой модель данной культуры, поскольку повествуют о человеческой коммуникации и ее нарушении, о позициях людей по отношению друг к другу, наконец, о мыслях, поступках, описаниях и рассказах, которые из этого следуют. Значительную социокультурную информацию несут в себе функциональные тексты. Объявления, заявления, вывески, афиши, рекламы, меню, кулинарные рецепты, расписания, программы дают возможность получать "оригинальную" информацию о соответствующей стране и связать ее с собственной.

Достаточно ярко культурная специфика представлена в текстах песен, пословиц, скороговорок, художественных произведений стран изучаемого языка. В этом случае в текстах представлены различные социокультурные факторы, которые наиболее полно отражают характерные особенности речевого и неречевого поведения определенного этноязычного коллектива, без знания которых невозможна коммуникативная деятельность изучающих язык.

В этом смысле текст является не только способом трансляции культуры, но и средством социальной коммуникации. С социальной точки зрения результатом понимания текста можно считать "приобщение к большинству" носителей данной культуры. Иными словами, происходит формирование личности, "присвоение" иной культуры.

Реализация воспитательного потенциала иностранного языка проявляется в готовности специалиста содействовать налаживанию учебных, научных и межкультурных связей; в создании совместных фирм, предприятий; в

представлении своей страны во включенном обучении в стране изучаемого языка.

Таким образом, будет создана обучающая среда, удовлетворяющая требованиям общекультурной, научной и профессиональной подготовки специалистов.

В процессе формирования лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций студентов в языковой подготовке мы особое внимание уделяли содержанию обучения, направленному на развитие способности проникновения в культуру страны изучаемого языка, развитие умения использовать социокультурный фон (социально-бытовой, социально-деловой, социально-культурный) для понимания и обсуждения как в устной, так и в письменной коммуникации, развитие ответственности за самостоятельно принятые решения, развитие готовности делать выбор, формулировать собственную точку зрения, развитие способности ориентироваться в ценностных категориях собственного и чужого общества.

Усвоение содержания происходило при помощи традиционных и современных методов и приемов обучения. Для создания насыщенности обучающей среды, назначение которой состоит в обеспечении плавного вхождения, затем освоения, а позже и активного действия субъекта в иноязычной культуре, нами были использованы аутентичные тексты, аудиовизуальные средства, иллюстративный материал. При отборе данных материалов мы руководствовались принципами познавательной ценности, частотности, системности и тематической направленности. Мы учитывали следующие критерии при выборе аутентичных материалов:

- адекватность страноведческим реалиям;
- тематическая маркированность;
- информационная насыщенность;
- соответствие жизненному и речевому опыту обучающихся.

Весь учебный процесс мы строили в виде непрерывного иноязычного общения на базе аутентичных текстов. При этом тексты были соотнесены с определенной сферой и темой общения, конкретной ситуацией, насыщены социокультурными фактами и реалиями. К таким текстам относятся в первую очередь произведения художественной литературы. Как известно, с их помощью раскрывается основная информация социокультурного характера, форма социально нравственного общения его создателя и изучающего иностранный язык. Литературные тексты содействуют доступу к культуре изучаемого языка.

Достаточно ярко культурная специфика выражена в текстах песен, пословиц, скороговорок стран изучаемого языка, обладающих особым мотивирующим потенциалом. Как источник информации о национально-культурной специфике народа, его традициях, повседневном поведении выступают тексты средств массовой информации справочной литературы. Это газетные и журнальные статьи, научные статьи и доклады, тезисы, рецензии, энциклопедические справочники. Они также представляют собой модель культуры, поскольку повествуют о человеческой коммуникации и ее

нарушении, позициях людей по отношению друг к другу, о мыслях и поступках. Значительную социокультурную информацию несут в себе функциональные тексты. Объявления, рекламы, меню, кулинарные рецепты, расписания, программы использовались нами на занятиях, поскольку они дают возможность получать «оригинальную» информацию о соответствующей стране и связать ее со своей собственной.

Иллюстративный материал (картины, репродукции, предметные и ситуативные картинки) очень удобен для работы на занятиях, так как он доступен в языковом отношении и небольшой по объему.

Сделать процесс обучения иностранному языку интересным, ценностно-ориентированным, формирующим познавательные потребности и профессиональные языковые знания и умения студентов, позволяет использование аутентичных аудио- и видеоматериалов. Применение аудиовизуальных средств обучения позволяет следовать основным принципам дидактики, таким как:

- принцип слуховой и зрительной наглядности, предполагающий обучение на основе живого восприятия обучаемых предметов в натуре или их изображении;

- принцип доступности, который лежит в основе применения современных аудиовизуальных средств обучения;

- принцип научной достоверности, обеспечивающий образную сторону знаний обучающихся;

- принцип систематичности, строгой логической последовательности изложения. Он присущ каждому кинофильму, обучающему аудио- и видеокурсу, телепередаче;

- принцип сознательности и активности мышления, позволяющий обучающимся разбираться в фактах и явлениях действительности.

Аудиовизуальные средства обучения обладают большой информативностью, достоверностью, позволяют обучаемым проникать в глубину изучаемых процессов и явлений, повышают наглядность обучения, формируют ценностные ориентации.

Создание предметной насыщенности обучающей среды при изучении иностранных языков способствует максимальной активизации мыслительной деятельности обучающихся, развитию их познавательных потребностей, ценностных ориентаций, творческих способностей, языковых знаний и умений, формированию умений самостоятельно добывать знания. Знание иностранного языка является частью общей культуры и образованности человека, поэтому иностранный язык следует изучать в контексте культуры в целом и культуры страны изучаемого языка в частности.

Речь идёт о новом понимании человека в его бытии и межличностных связях, в диалоге культур и незапрограммированной коммуникации. Новая парадигма в образовании так или иначе ассоциируется с углублением и развитием гуманитарно-культурологических, культуротворческих и этико-эстетических начал.

Особенность отечественной системы образования заключается в том, что, помимо общей тенденции гуманитаризации, возрастает значение подготовки многочисленных специалистов, владеющих иностранными языками в той степени, которая позволяет им обсуждать и решать профессиональные вопросы на международном уровне. Причём это касается подготовки как лингвистов, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне, так и подготовки специалистов-нефилологов. Подготовка будущих специалистов подразумевает комплексную реализацию общеобразовательной, профессиональной и воспитательной целей. Содержание обучения направлено на развитие личности студента, формирование его лингвистической и коммуникативной компетентности для следующих сфер общения: учебно-профессиональной, социально-бытовой, социально-деловой, социально-культурной и общественно-политической.

В качестве стратегической цели, которая определяется социальным заказом общества на современном этапе его развития, принимается концепт развития вторичной языковой личности. Этот концепт трактуется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур». Это и определяет одну из стратегических линий современного языкового образования.

Успешное осуществление таких задач возможно при использовании компетентностного подхода обучения в соединении с новейшими технологиями и методами и с включением в обучение современных коммуникативных стратегий, что позволяет не только получить некий объем знаний, но и обучает студента самому главному – умению самостоятельно мыслить и самостоятельно приобретать знания.

### **Библиографический список**

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва, 2009. – 448 с.
2. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности: Монография. / В.А. Беликов. – Челябинск: ЧГПИ «Факел», 1995. – 141с.
3. Бим, И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. / И.Л. Бим. – Москва: Новая школа, 1995. – 128 с.
4. Булынин, А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-педагогический аспект. [Текст]: Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук. / А.М. Булынин. – Москва, 1998. – 333 с.
5. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного, 4-е издание. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1990. – 246 с.

6. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. университетов и факультетов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений, 4-е издание. / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва: Академия, 2007. – 336 с.
7. Государственный образовательный стандарт. Общее среднее образование. Иностранный язык. – Москва, 2002 (с изменениями на 31.01. 2012 г.)
8. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному // Русский язык за рубежом. – 1985. – №5. – С. 27-32.
9. Инновационное обучение: Стратегия и практика. Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. Сочи, 3-10 октября 1993 г. / Под ред. В.Я. Ляудис. – Москва: МГУ, 1994. – 203 с.
10. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессиональной педагогической культуры преподавателя высшей школы. / И.Ф. Исаев. – Москва, Белгород, 1993. – 219 с.
11. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. / Г.А. Китайгородская. – Москва: МГУ, 1986. – 175 с.
12. Котова, И.Б., Шиянов, Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов на Дону, 1995. – 314с.
13. Лийметс, Х.Й. Групповая работа на уроке. / Х.Й. Лийметс. – Москва: Знание, 1989. – 64 с.
14. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н.Шиянов. – Москва: Школа-Пресс, 1997. – 512с.
15. Сафонова, В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1992. — С.29.
16. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Г.К. Селевко. – Москва, 1998. – 256 с.
17. Сепир, Э. Положение лингвистики как науки. / В книге: Звегинцев В.А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях. – Москва, 1960. – С. 59.
18. Стефановская, Т.А. Технология обучения педагогике в вузе: Методическое пособие. 2-е издание. / Т.А. Стефановская. – Москва: Совершенство, 2000. – 272 с.
19. Ценностные ориентации в сфере педагогического образования: история и современность. Сборник тезисов и докладов, т.1. / Отв. ред. З.И. Равкин. – Москва, 1993. – 137 с.
20. Чепиков, М.Г. Интеграция науки. / М.Г. Чепиков. – Москва: Мысль 1981. – 276 с.
21. Шатилов, Ф.С. Проблема упражнений, типология упражнений, последовательность их выполнения. / Ф.С. Шатилов. – Москва, 2006. – 221 с.

22. Шорохова, Е.В. Психологический аспект проблемы личности. // Теоретические проблемы психологии личности. – Москва, 1994. – 173с.
23. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника. / Д.Б. Эльконин. – Москва, 1974. – 356с.
24. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 2002. – 96с.
25. Ярошевский, М.Г. Психология в XX столетии. / М.Г. Ярошевский. – Москва: Политиздат, 1974. – 445 с.
26. Lado R. Language Teaching. A. Scientific Approach. Mc.Graw – Hill, Inc. – N.Y., 1964 – 152 p.
27. „Deutsch Perfekt“ Spotlight Verlag, DeutschPerfekt [Электронный ресурс] / Deutsch Perfekt - Режим доступа: <http://www.deutsch-perfekt.com>, 5.04.2014

## ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Т.В. Дроздова*

### 2.1. Анализ состояния проблемы в педагогической теории и практике работы высшей школы

Формирование эмпатической культуры студентов вуза является одной из актуальных проблем, стоящих перед педагогической наукой и практикой. Обращенность к данной проблематике обусловлена сменой образовательных парадигм, ориентированных прежде всего на личность учителя и учащегося и фиксирующих потребность общества в гуманистически ориентированном педагоге.

В основе любого анализа, тем более столь сложной проблемы как формирование эмпатической культуры студентов, должен лежать предыдущий опыт развития педагогической науки и практики работы высшей школы в их историческом измерении. Здесь особенно важен передовой педагогический опыт, являющийся носителем новых знаний о воспитании и обучении студенчества. Принципиальное значение имеет мировой педагогический опыт, новые научные знания в области общественных наук.

Остановимся вначале на анализе понятий “культура” и “эмпатическая культура”. Культура – неоднозначное понятие (культура труда, культура поведения, культура нации, человека, педагогическая культура и пр.). В соответствии со словарем русского языка С.И. Ожегова 1986 г., *культура* – “совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении, а также высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение” [22, 268].

Философский энциклопедический словарь 1983 г. дает следующее толкование интересующему нас понятию: “культура (от лат. *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе. Культура характеризует также особенности поведения, сознания и деятельности людей в конкретных сферах общественной жизни” [37, 292].

В культуре проявляются и формируются сущностные силы общества, социальных групп, отдельных личностей. С этих позиций в науке принято выделение нескольких уровней анализа культуры: всеобщий уровень анализа – культура общества; особенный – культура социальных групп; еди-

ничный – культура личности. Овладевая ценностями культуры, человек формирует свое “Я”. Личностный или единичный уровень анализа культуры зависит от уровня анализа культуры целого общества, формации, а также от степени заинтересованности общества в развитии способностей, наклонностей своих членов. В силу этого функционирование культуры есть постоянное превращение индивидуального богатства личности во всеобщие формы культуры и, наоборот, всеобщих форм – вновь в индивидуальное богатство личности. При этом индивидуальность не нивелируется, как справедливо отмечает Л.Н. Коган, а активно развивается, проявляя свои возможности [12].

В связи с этим особого внимания, на наш взгляд, заслуживает научное направление, в котором исследователи рассматривают проблему культуры как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности (Е.М. Бабосов, В.С. Библер, Н.С. Злобин, Л.Н. Коган, А.Н. Леонтьев, В.М. Межуев, Э.В. Соколов, Л.В. Сохонь, В.Б. Чурбанов и др.). Мы поддерживаем мнение В.А. Сластенина о том, что “...культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а “усвоение” ее есть процесс личностного открытия, создание мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый новый элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры” [36, 13].

Понятие “культура” характеризует все атрибуты социальной реальности, фокусирует все области материальной и духовной деятельности. При этом развитие и совершенствование человеческой деятельности способствует и совершенствованию культуры. В процессе деятельности создаются и закрепляются образцы культуры, а человек выступает ее субъектом. Культура, в свою очередь, определяет наиболее приоритетные, необходимые виды деятельности и способы ее осуществления.

Таким образом, в контексте нашего исследования под *культурой* мы понимаем исторически сложившийся определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей индивидуума, выраженный в различных типах и формах организации жизни и деятельности людей и создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Культуру и механизм ее функционирования можно рассматривать через призму следующего категориального ряда: общее, особенное, отдельное, единичное, где каждый элемент соответствует основным уровням анализа. На первом уровне культура рассматривается как диалектическое единство материальной культуры, на втором – как проявление профессиональной культуры отдельных групп лиц, являющихся представителями каких-либо профессий, на третьем – в нашем случае как педагогическая культура, раскрывающая особенности деятельности людей педагогической направленности, на четвертом – в

рамках нашего исследования как эмпатическая культура личности, позволяющая обратиться к анализу изучаемого феномена. Следовательно, особый интерес представляют рассмотрение понятия “педагогическая культура” и через него выход на интересующую нас категорию “эмпатическая культура”.

Понятие “педагогическая культура” давно включено в практику педагогической деятельности, однако однозначного мнения по этому вопросу нет. В связи с анализом особенностей педагогической деятельности, изучением педагогических способностей, педагогического мастерства учителя, преподавателя вуза данная проблема нашла отражение в работах С.И. Архангельского, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой. В.Г. Максимова, В.А. Слостенина, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова и др. Особый вклад в исследование данной проблемы вносят работы А.В. Барабанщикова, С.С. Муцынова, в которых представлено исследование педагогической культуры преподавателей высшей военной школы, военных педагогов. Проведены исследования, посвященные отдельным сторонам педагогической культуры. Так, изучаются вопросы методологической (М.С. Бургин, В.В. Краевский, В.А. Слостенин, В.Э. Тамарин), историко-педагогической (А.К. Колесова), нравственно-эстетической (Э.А. Гришин, Н.Б. Крылова, Д.С. Яковлева), коммуникативной (В.С. Грехнев, О.О. Киселева, Т.Н. Левашова, А.В. Мудрик), технологической (М.М. Левина), духовной (М.М. Мукомбаева, Ю.М. Рябов, Н.Е. Щуркова) культуры личности учителя. В этих исследованиях педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры учителя, проявляющаяся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности. Теоретико-методологическим основам формирования и развития педагогической культуры посвящено исследование В.Л. Бенина [4]. В последние годы заметно заявляет о себе тенденция объединения усилий ученых в изучении проблемы педагогической культуры. Эти изыскания объединяет стремление авторов рассматривать педагогическую культуру как совокупность таких личностных характеристик, как: гуманистическая направленность личности; творческое педагогическое мышление, способность к инновационной деятельности; высокая социальная ответственность.

Накопленный научный фонд и практический опыт деятельности педагогов, раскрывающие обращенность к личности учителя и ученика, усиление гуманистических тенденций в образовательном процессе обуславливают рассмотрение педагогической культуры на личностном уровне. Многообразие подходов к объяснению феномена *педагогической культуры* позволяет представить ее как интегральное качество личности педагога, как условие и предпосылку эффективной педагогической деятельности,

как обобщенный показатель компетентности педагога и как цель профессионального самосовершенствования.

Принимая во внимание такое толкование понятия “педагогическая культура”, эмпатическую культуру личности мы рассматриваем как ее автономный элемент.

Поскольку эмпатическая культура является элементом педагогической культуры, то она представляется чрезвычайно важным фактором в деле гуманизации межличностных отношений в педагогическом процессе.

Американский психотерапевт К. Роджерс установил “необходимые и достаточные условия” гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающие конструктивные личностные изменения. Это три условия [28]:

- 1) безоценочное позитивное принятие другого человека;
- 2) его активное эмпатийное слушание;
- 3) конгруэнтное самовыражение в общении с ним.

Традиционно в искусстве, литературе, науке и повседневной жизни гуманизация отношений между людьми также связывается с сочувствием, сопереживанием, состраданием, умением понять другого человека, проникнуть в его внутренний мир.

В психологии, педагогике, социологии и ряде смежных наук эти важнейшие способности человека объединены понятием “эмпатия”. Установим этимологию данного слова.

Согласно традиции, проблемы, связанные с понятием эмпатии, были объектом изучения философских дисциплин – этики и эстетики. Понятие “эмпатия” восходит к эстетическому термину “симпатия”, который трактовался философами как понимание, отзывчивость, эмоциональное соучастие.

В психологию термин “эмпатия” ввел в 1909 году американский психолог Э. Титченер. Словом “эмпатия” он перевел немецкое слово “Einfühlung” – “вчувствование в ...”. Немецкий философ и психолог Т. Липпс в своей концепции эстетического воспитания термином “эмпатия” описывал процесс понимания произведений искусства, объектов природы, а позже – и человека.

В психологической литературе понятие “эмпатия” получило распространение в начале 50-х годов XX века. В 1959 г. К. Роджерс предложил одно из определений “эмпатии” [29, 248]. “Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения “как будто”...” В справочной литературе этот термин не определялся до 1980 года. Психологический словарь определяет “эмпатию” следующим образом [26, 413]: “*Эмпатия* (от англ. empathy –

сочувствие, сопереживание, умение поставить себя на место другого) – способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей. Эмпатия предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств. Различают два вида эмпатии: сопереживание – переживание субъектом тех же самых чувств, которые испытывает другой, и сочувствие – переживание субъектом иных по сравнению с объектом чувств...”

Т.П. Гаврилова выделяет четыре наиболее часто встречающиеся определения эмпатии [8, 147]:

- способность проникать в психику другого, понимая его эмоциональные состояния и аффективные ориентации в форме сопереживания, и на этой основе предвидеть реакции другого;
- вчувствование в событие, объект искусства, природу; вид чувственного познания через проекцию и идентификацию;
- аффективная связь с другим, переживание состояния человека или даже целой группы;
- свойство психотерапевта, которое проявляется по преимуществу в ситуациях межличностного общения.

Общее в этих определениях то, что эмпатия – свойство человека, проявляющееся прежде всего в ситуациях межличностного общения.

Необходимо различать эмпатию как свойство личности (эмпатичность как потенциальную способность к проявлению эмпатии) и эмпатию как процесс, актуально осуществляющийся в ситуации взаимодействия.

Говоря о функциях эмпатии, некоторые исследователи (А.А. Бодалев [6], С.В. Гмарин [9], Р. Мэй [17], Дж. Ниренберг и Г. Калеро [20], Е.И. Рогов [27], К. Рудестам [31], П.Г. Щедровицкий [40]) отмечают, что она является ключом к подлинному пониманию человека. Иначе говоря, компонентом педагогической наблюдательности, условием установления тесного контакта между людьми и подлинного диалогического общения, фактором, который все более способствует эмоциональной интеграции человека с миром, восстановлению нарушенных связей с окружающими, необходимым условием любого творчества. Эмпатия, как пишет Е.И. Рогов, способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным [27, 373]. Развитая у человека эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению, и прежде всего в обучении и воспитании. Поэтому эмпатия рассматривается как профессионально важное качество педагога. Как отмечал В.А. Сухомлинский, “учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего – формирования способности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях”. И далее: “Глухой к другим людям – останется глухим к самому себе: ему будет не-

доступно самое главное в самовоспитании – эмоциональная оценка собственных поступков” [там же, 373].

Следует отметить, что вплоть до начала 80-х годов термин “эмпатическая культура” почти не употреблялся в научной литературе. Объясняется это тем, что специфика формирования самого явления эмпатической культуры не становилась предметом специальных разработок, а исследовалась косвенно, в плане решения общих и специальных задач подготовки студентов к работе в школе.

Отметим тот факт, что в результате логико-методологического анализа сущности развития эмпатической культуры как субъекта общения А.А. Бодалевым было установлено, что, будучи по своей природе социальным явлением, эмпатическая культура на уровне его индивидуальной формы бытия предстает в виде единства трех процессов: обмена информацией, познания людьми друг друга, формирования и развития межличностных отношений [6]. В силу этой особенности человек, вступая в общение в какой бы то ни было сфере социальной практики, в том числе и в процессе школьного обучения, закономерно реализует информационно-коммуникативную, перцептивно-коммуникативную и интеракционно-коммуникативную функции. Поэтому эмпатическая культура представляет собой феномен, механизм функционирования которого обусловлен особенностями взаимодействия субъекта и объекта учебно-познавательной деятельности (М.Г. Маркина). А его внутренняя структура определяется единством трех компонентов: вербального, перцептивного, интеракционного, способствующих успешной реализации соответствующих функций общения студентов.

Первый компонент этой структуры – вербальный – обеспечивает функционирование механизма передачи-приема учебной информации. Его действие направлено на выравнивание имеющихся у субъекта искажений в восприятии, понимании и трактовке учебно-познавательной информации, достижение необходимого уровня развития культуры речи, навыков участия в диалоге и коллективной беседе.

Второй компонент – перцептивный – курирует функционирование процессов, направленных на познание субъектом как собственного внутреннего состояния, так и субъективной сферы сознания сверстников, вступающих с ним в непосредственное общение в условиях учебно-воспитательного процесса. Его содержание проявляется в стремлении личности критически оценивать собственные и чужие мотивы, цели и установки поведения, адекватно определять суть социальных и ролевых позиций участников педагогического общения.

Третий компонент – интеракционный – обеспечивает функционирование механизма регуляции поведения обучающегося в условиях учебно-воспитательных ситуаций общения. Содержание данного компонента находит свое выражение в потребности субъекта овладеть культурой меж-

личностного взаимодействия, навыками осознанного конструирования, корректировки и оценки результатов собственной и чужой коммуникативной деятельности.

В своем исследовании мы не ставили целенаправленной задачи определения понятия “эмпатическая культура”. Однако данная категория является основополагающей и в связи с этим мы попытались дать свое толкование ключевому понятию изыскания. При этом опирались на принципы конструирования понятий в педагогике, выдвинутые в специальной работе А.Я. Найна [18, 15]. Исходными для нас стали следующие методологические положения:

- эмпатическая культура – это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов;
- понятия “эмпатическая культура” и “эмпатическая деятельность” не тождественны, но едины;
- эмпатическая культура сугубо индивидуальна, она исключительно проявляется в своих носителях.

Следовательно, основываясь на данных положениях, под *эмпатической культурой* мы понимаем интегративное качество личности, в котором сфокусированы и синтезированы эмоциональный, когнитивный и деятельностный (поведенческий) компоненты межличностных отношений.

Эмоциональный компонент выражается в перцептивной способности эмоционально отзываться на переживания другого человека, ученика проявлением эмпатических качеств – сочувствия и эмпатийной интуиции.

Когнитивный компонент определяется гностической способностью учителя распознавать мысли и чувства учащихся, предвидеть их ответы. Он включает в себя такие интегративные качества, как эмпатийную наблюдательность, эмпатийное слушание.

Деятельностный (поведенческий) компонент выражается в коммуникативной способности учителя строить свои отношения с воспитанником, заранее предвидя его точку зрения и считаясь с его внутренней позицией. Деятельностная эмпатия включает в себя сотрудничество и содействие. Все три компонента педагогической эмпатии находятся в неразрывном единстве и взаимодействии.

Проблема формирования эмпатической культуры – это проблема взаимодействия людей, при котором происходит взаимообразное их формирование. Развитие эмпатии невозможно без наличия априорных знаний о психолого-педагогических особенностях личности, поскольку от уровня сформированности этих знаний зависит качество общения.

Во-первых, познание типа темперамента решает задачу большей адаптации будущего учителя к дальнейшей профессиональной деятельности – усиление заложенных природой преимуществ и

исправление недостатков; во-вторых, наличие таких знаний позволит грамотно строить общение.

Использование знаний о психолого-педагогических особенностях личности, ее характерных чертах и их зависимости от темперамента позволит профессионально и грамотно проектировать процесс формирования эмпатической культуры студентов педвуза.

Расширение и обогащение культурного пространства общения в вузе – одна из актуальнейших задач развития системы высшего образования. Только при культурном обогащении среды учения можно будет говорить о реальном существовании различных стилей преподавания, а следовательно, и о развитии эмпатической культуры студентов. Начало этому положено педагогией сотрудничества, где постоянно рождаются разнообразные (непредсказанные) тропинки общения учащихся и учителей (студентов и преподавателей). Разнообразие полей общения в вузе, а следовательно, и коммуникативной готовности студентов ширится при переходе к диалоговому, ситуативному обучению, осознании важности межличностного общения студентов не только вне занятий, но и в процессе обучения.

Другой путь развития эмпатической культуры студентов в вузе открывается с развитием культурного символизма в педагогическом процессе. Культурная среда учения в высшей школе обеднена, ибо лишена богатства образных символических средств народной культуры (сказка, миф, фольклор, обряд практически были изгнаны из советской школы); она не соответствует возрастающему с развитием средств массовой информации и видеокультуры символическому разнообразию социальной среды. Кроме того, как справедливо пишет А. Русаков [32], в советской высшей школе совершенно не уделялось внимания формированию и развитию символических средств личностной самопрезентации человека. А, как известно, один из путей обогащения культуры самопрезентации – это возвращение риторики и театра в высшую школу.

Огромный потенциал символики народной культуры как необходимое условие развития и обучения взят за основу в педагогике вальдорфских школ. Что касается готовности высшей школы к возникающему в обществе новому типу информационной культуры, то за рубежом уже давно ведется разработка концепций и педагогических программ в этом направлении.

Например, уже в 60-е годы в США была выдвинута программа “медиа-грамотность”, или визуальная грамотность. Она испытывала на себе влияние бихевиористской психологии, эстетических традиций, восходящих к Дж. Дьюи, и достижений североамериканских ученых в области теории информации и теории массовой коммуникации (Г. Лассуэлл, М. Маклюэн, К. Шеннон, В. Шрамм и др.).

Исходный тезис этой программы: культура современного общества насыщена и все более насыщается новыми, нетрадиционными информационными и визуальными средствами преподнесения знаний и средствами культурной символизации, а высшая школа использует до сих пор только вербальные средства. Поэтому высшая школа должна взять на себя задачу обучения молодежи невербальным способам коммуникации и, в первую очередь, их визуальным формам.

Отсюда повышенный интерес к фотографии, комиксам, карикатуре, рекламе, а на более высокой стадии визуальной грамотности индивида – кино, телевидению, видео. Большое значение придается пластически-телесным формам выражения, мимике и пантомиме. Данная концепция предполагает деятельный, креативный подход, тяготеющий к эстетическому воспитанию молодежи.

Другая концепция возникла в конце 60-х – начале 70-х годов в Великобритании и Франции. Она отражает озабоченность передовой педагогической общественности негативным воздействием на подростков средств массовой информации. Это и низкий художественный уровень продукции, и тенденциозность в подаче социальной и политической информации, насилие и секс на экране, нежелательное влияние рекламы и т.д. Поэтому на первое место в концепции выходят не столько информационно-перцептивные и прагматические аспекты, сколько проблемы развития “иммунных” качеств против “вируса” манипулирования сознанием.

Основным девизом медиа-образования провозглашается “формирование критического мышления” (Ж. Бержес, А. Дал, Л. Мастерман, М. Сушон и др.), а основными методами работы с молодежью становятся семиотический анализ аудиовизуальных материалов и вербализация впечатлений от их просмотра. Эта концепция опирается на работы Р. Барта, Ж. Пиаже, С. Френе и др., многое почерпнула из исследований по проблемам языка, семантики и синтаксиса.

Таким образом, анализ литературных данных позволяет говорить о том, что формирование эмпатической культуры является задачей:

- а) психолого-педагогической, решение которой определяется сформированностью знаний о типах темпераментов и типах высшей нервной деятельности личности, навыков воздействия на личность с учетом этих знаний;
- б) социально-педагогической, решение которой должно осуществляться в процессе формирования студенческого коллектива, умения найти компромисс между коллективным, личным и общественным интересом;
- в) воспитательной, цель которой ликвидировать недостатки домашнего, а, может быть, даже и школьного воспитания.

## 2.2. Психолого-педагогическая характеристика приемов эмоционально-интеллектуального стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов

В реальных условиях сложного и динамичного процесса формирования эмпатической культуры студентов педагогу высшей школы необходимо профессионально владеть определенным специфическим набором методов и приемов осуществления изучаемого педагогического процесса.

В научной литературе имеются различные подходы к понятию “метод” и “педагогический прием”. Так, в философском энциклопедическом словаре категория “*метод*” определяется как путь исследования или познания; как совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности [37, 364]. При этом своими генетическими корнями метод восходит к практической деятельности. Он характеризует деятельность с позиции процесса, т.е. является процессуальной характеристикой деятельности. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности и в связи с этим может считаться в определенном смысле теорией деятельности, теорией того, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач.

Как верно отмечает В.И. Андреев, “метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности” [1, 150]. Поэтому неслучайно деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и более оптимальна, так как учитываются ее закономерности и принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы.

На неоднозначность и сложность категории “метод” указывает и тот факт, что методы обучения и воспитания практически всегда рассматриваются изолированно. Это характеризует то, что научного, целостного, системного представления о методах обучения и воспитания еще не сформировалось окончательно.

В рамках нашего исследования особый интерес представляет позиция таких ученых, как Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, В.С. Ильин, И.Ф. Исаев, Б.Т. Лихачев, А.И. Мищенко, Ф.А. Орехов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, которые анализируют теорию и практику целостного педагогического процесса. Так, например, целостность рассматривается как синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем [35, 168]. При этом требованиям целостного педагогического процесса отвечает такая деятельность, которая наполнена нравственно-эстетическими элементами, которая вызывает положительные переживания и стимулирует мотивационно-ценностное от-

ношение к явлениям окружающей действительности. Мы разделяем мнение классика немецкой педагогики И.Ф. Гербарта, который писал: “Не представляю себе воспитания без преподавания и, наоборот, не признаю такого преподавания, которое бы не было воспитывающим” [35, 155]. То есть существует единый педагогический процесс, который усилиями педагога должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности студента и специально организуемыми влияниями на него в образовательном процессе высшей школы.

В соответствии с теорией целостного педагогического процесса под **методами осуществления такого педагогического процесса** следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач [35, 296]. Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие воспитателя и воспитанников. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а при ведущей и направляющей роли преподавателя, педагога, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности студентов.

Метод осуществления педагогического процесса расчленяется на составляющие его элементы (части, детали), которые обозначают понятием **“педагогический прием”**. По этому вопросу в педагогической литературе также нет исчерпывающего мнения. Выделяются два подхода в трактовке педагогического приема: первый рассматривает данное понятие как элемент взаимосвязанной деятельности студента и преподавателя на учебном занятии; второй – как способ решения познавательной задачи, т.е. ознакомление с новым условием задачи, приобретение умений распознавания фактов, аргументов, явлений и т.д. [16, 123]. И.Ф. Харламов считает, что в двустороннем характере педагогического приема нужно уметь различать приемы преподавания, которые выполняют информативную и управляющую функции – педагог объясняет, показывает, инструктирует, и приемы учения – студент слушает, конспектирует, читает, пишет, наблюдает [38].

Что же касается взаимосвязи и соотношения понятий “метод” и “прием”, то В.И. Андреев, И.Ф. Исаев, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин склонны считать, что по отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер, они не выполняют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которая решается с помощью данного метода. Прием – это составная часть, отдельная сторона метода, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре. Однако, разграничивая понятия “метод” и “прием”, следует иметь в виду, что их границы очень подвижны, изменчивы и каждый метод представляет собой определенную систему приемов [21, 133].

Следовательно, одни и те же приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных педагогов может включать различные педагогические приемы. Как мы уже отмечали, при помощи приема не решается вся задача, а лишь какой-то ее этап, какая-то ее часть. Таким образом, прием и метод соотносятся как часть и целое.

В свою очередь прием как элемент метода и соответственно фрагмент деятельности состоит из системы наиболее рациональных действий. Если воспользоваться еще одним педагогическим понятием “правило”, то следует обратить внимание на следующее. Правило – это нормативное предписание, указание того, как следует действовать наиболее оптимальным образом, чтобы осуществить соответствующий ему прием деятельности [1, 154]. Следовательно, правило выступает описательной нормативной моделью приема, а система правил для решения определенного типа задач – это уже нормативно-описательная модель метода.

Методы осуществления педагогического процесса и педагогические приемы тесно связаны между собой, могут совершать взаимопереходы, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. В одних обстоятельствах метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других – как прием, имеющий частное назначение. Таким образом, метод включает в себя часть приемов, но сам он не является их простой суммой, приемы в то же время определяют своеобразие методов работы педагога, придают индивидуальность его манере педагогической деятельности.

Поскольку границы понятий “метод” и “прием” размыты и относительны, считаем целесообразным применение одного из этих понятий и рассматриваем самостоятельную систему педагогических приемов осуществления процесса формирования эмпатической культуры студентов. Причем в рамках нашего исследования становится необходимым определение более узкого понятия, чем педагогический прием. Мы используем в работе систему приемов эмоционально-интеллектуального стимулирования изучаемого процесса. Приемы стимулирования вообще предполагают набор определенных действий (моральных или материальных), направленных на поддержание интереса к деятельности в широком смысле слова. Обращение к эмоционально-интеллектуальным приемам стимулирования некоего процесса подразумевает набор определенных действий (в нашем случае – преподавания и учения), направленных на поддержание как интеллектуального интереса студентов к формированию и развитию исследуемого качества личности, так и на воспитание ее эмоциональной сферы. Данный подход подкрепляется положениями о том, что интеллект (мышление) опосредованно отражает связи и отношения между предметами и явлениями реального мира, а эмоции отражают отношения, в которых находятся эти предметы или явления к человеку, переживания, которые

испытывает человек, изучая эти предметы или производя те или иные действия [24, 131].

Таким образом, *приемы эмоционально-интеллектуального стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов* – это набор конкретных, специфичных для данного процесса взаимосвязанных действий студента и преподавателя (действий учения и преподавания), которые сохраняют, поддерживают и усиливают интеллектуальный интерес и эмоциональное отношение студентов к изучаемому процессу.

Определение и выбор приемов эмоционально-интеллектуального стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов при обучении иностранному языку мы осуществляли в соответствии с принципами меры и авансирования. Педагогический смысл категории “*мера*” заключается в том, чтобы отразить соотношение количественной и качественной сторон педагогического воздействия. *Принцип меры* как всеобщий принцип жизни находит свое выражение в профессиональной деятельности педагога, когда количество чего-либо (усилий, звуков, жестов, эмоций, предметов и т.д.) определяет сущность воспитательного явления. Нарушение меры означает, что педагог уже имеет дело с иным явлением. Развивать в себе чувство меры студенту весьма необходимо, а самый простой способ развивать чувство меры – это одновременный анализ ситуации с позиции целеполагания: что есть цель и что есть средство в данном случае? Постановка такого вопроса на первых порах становится профессиональным тренингом, а в дальнейшем – привычной установкой по отношению к любой ситуации.

*Авансирование* – принцип отношения к студенту, подход к нему с оптимистической гипотезой, с верой в его успехи, достижения и способности. Это принцип, способствующий оглашению достоинств студента, которые он еще не успел проявить, но непременно проявит в будущем. В качестве принципа авансирование выступает как характеристика устойчивой педагогической позиции преподавателя: доброжелательность, ожидание успеха, забота о ситуации успеха, оглашение положительных качеств как постоянная черта складывающихся отношений, проектирование высоких результатов, опора на существующие достоинства студента и те, которые пока не проявились, и – как центральное – инструментированное ожидание положительных свершений. Принцип авансирования проецирует общую канву поведения студента, а последний пытается оправдать ожидания.

Принцип авансирования может быть трансформирован в прием эмоционально-интеллектуального стимулирования студентов. Авансирование как прием осуществляется в следующих высказываниях: “Ты такой... поэтому ты обязательно...”, “У тебя..., потому что ты такой...” или “При твоих способностях... у тебя обязательно получится...”. Однако авансирование как прием осуществляется лишь в контексте авансирования как принципа. Иначе мы имеем дело с манипулированием личностью. А если педагог вы-

сказывает всегда веру в доброе в человеке, то прием авансирования естественно вписывается во взаимоотношения преподавателя и студента.

Исходные положения, на которых будем основываться в поиске приемов эмоционально-интеллектуального стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов при обучении иностранному языку, следующие.

1. Эмпатия – это свойство личности, проявляющееся прежде всего в ситуациях межличностного общения, и процесс, актуально осуществляющийся в ситуациях взаимодействия. В развитом виде она представляет собой сплав, синтез эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

2. Для возникновения и развития эмпатии необходимо принятие себя, другого человека, раскрепощение эмоционально-рефлексивной сферы педагога. При этом для формирования эмпатии существенным являются механизмы и установка на идентификацию, когнитивная интерпретация и способность к поведенческим реакциям в процессе общения.

3. Необходимыми организационными условиями формирования эмпатической культуры студентов с учетом разработанных педагогических условий являются творческая индивидуальность преподавателя с развитой эмпатической культурой и атмосфера взаимопонимания в коллективе студенческой группы.

Психолого-педагогическая характеристика приемов эмоционально-интеллектуального стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов предполагает раскрытие их сущности, описание отдельных элементов технологии применения и возможные результаты использования данного приема.

Принятие педагогом самого себя, другого человека, раскрепощение его эмоционально-рефлексивной сферы позволяют педагогу быть чувствительным к меняющимся переживаниям другого. Именно поэтому начальным этапом формирования эмпатической культуры студентов должна стать работа по самопознанию будущих специалистов и разрешению собственных психологических проблем. Например, таких как неадекватная самооценка, высокий уровень эмоциональной напряженности, неуверенность и раздражительность, ощущение одиночества, враждебности, потеря ценности своего “Я”, чувство тщетности своих усилий и т.п.

Нацеленность человека на познание своих возможностей и качеств, своего места среди других людей составляет сущность самопознания. Самопознание возможно:

- во-первых, при анализе результатов собственной деятельности, своего поведения, общения и взаимоотношений с другими посредством сопоставления этих результатов с уже существующими нормативами;

- во-вторых, при осознании отношения других ко мне (оценок результатов моей деятельности, черт характера, уровня развития способностей, качеств личности);

- в-третьих, самопознание совершается в самонаблюдении своих состояний, переживаний, мыслей, в анализе мотивов поступков и т.п.

При этом самонаблюдение может происходить как по ходу осуществления деятельности, так и после этого, при восстановлении в памяти прошедшего. Кроме того, самопознание служит основой развития самоконтроля и саморегуляции человека. Самоконтроль проявляется в осознании и оценке субъектом собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания на основе требований и норм деятельности, поведения. Результатом самопознания человека является выработанная им система представлений о самом себе или образа “Я”, который определяет отношение человека к самому себе (самопринятие или неприятие), выступает основой построения взаимоотношений с другими людьми.

Самопознание может осуществляться с помощью самонаблюдения, самоанализа, рефлексии, умения по выполнению которых необходимо формировать у студентов. Для этого в нашей опытной работе была разработана специальная серия вопросов, направленных на самонаблюдение и самоанализ индивидуальной ориентации студентов. Сущность такого приема заключается в стимулировании процесса самопознания, выявлении индивидуальной педагогической парадигмы, сравнении себя с практическими педагогами.

Приведем *примерную программу самонаблюдения и самоанализа педагогической ориентации студента-практиканта.*

1. Склонен ли я к частым замечаниям моим ученикам?
2. Не слишком ли я много говорю об их поведении?
3. Присущи ли мне открытость в выражении моих суждений и принятие от учащихся несогласия с моей точкой зрения?
4. Есть ли такие моменты, когда я могу обидеть ученика критикой или резким суждением?
5. Испытываю ли я постоянное напряжение при работе с группой учеников?
6. Часто ли я позволяю себе неодобрительные высказывания об их действиях или намерениях?
7. Часто ли я сравниваю результаты работы учеников друг с другом, поощряя одних и критикуя других?
8. Выражаю ли я насмешку в общении с учащимися?
9. Пользуюсь ли я в разговоре двусмысленными оборотами?
10. Манипулирую ли я мнением учеников для принятия моей точки зрения?

11. Часто ли я оптимистичен в уверенности достижения успехов каждого из моих учеников?

12. Предоставляю ли я постоянно право выбора и принятия решений в различных ситуациях моим ученикам?

Ответы на приведенные вопросы способствуют корректировке целостности индивидуального педагогического сознания и поведения студентов.

Суть рефлексивной позиции, как это показано в работе В.Г. Богина, заключается в следующем: индивид прекращает деятельность, выходит за пределы этой деятельности и начинает смотреть на нее со стороны, делает ее объектом изучения и анализа. Формирование и развитие такого качества у студентов как составляющего эмпатийности осуществляется, как отмечает автор, с помощью ряда приемов [2, с. 153-176].

1. **Внедрение идеологии незнания.** Данный прием связан с изживанием “культы знаний”. Осознание индивидом своего незнания является отправной точкой в познании нового, своего совершенствования. Внедрение идеологии незнания связывается с формированием у студентов умения задавать вопросы, поскольку вопрос есть средство фиксации знания о незнании, движение мысли начинается с постановки вопроса, т.е. превращения “знаемого” в “незнаемое”.

2. **Внедрение идеологии сомнения и критики.** Использование этого приема подразумевает поощрение и стимулирование независимой оценки изучаемой информации, происходящего, отказа от принятия на веру чего бы то ни было; при изложении любой информации должно быть дано ее обоснование либо логическим путем, либо обращением к практике, но не ссылками на авторитеты.

3. **Внедрение идеологии знаковости.** Применение указанного приема связано с тем, что за любым внешним действием партнера по общению (за формой, знаком) всегда содержится определенное внутреннее содержание (цели, мотивы, эмоциональное и психическое состояние и др.), которое необходимо понять, расшифровать. Внедрение идеологии знаковости особенно способствует формированию у студентов эмпатии и умения идентифицировать себя с партнером.

4. **Внедрение идеологии плюрализма и равнозаконности разных позиций.** Данный прием позволяет формировать умения осуществлять рефлекссию в разных позициях – себя, партнера по общению, педагога, студента, психолога, методиста и т.д., осуществлять многоаспектное, разнопозиционное рассмотрение действия, явления, события. Применение данного приема основано на том, что индивид видит реальность не такой, какая она есть “на самом деле”, а такой, какой он может, умеет ее увидеть.

5. **Формирование установки на “отчетность”.** Оно связано с формированием готовности студентов в любой момент ответить на вопросы типа: “Что ты сейчас делаешь?”, “Зачем ты это делаешь?”, “Как ты это

делаешь?”, “В каком ты состоянии находишься?” и т.д. Для того чтобы студенты отвечали на подобные вопросы, необходима ситуация взаимопонимания между студентами и педагогом.

В этом аспекте *взаимопонимание* мы рассматриваем как систему чувств и взаимоотношений, позволяющую согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия и интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого [3, 17]. Для успешной организации процесса формирования эмпатической культуры студентов необходимо взаимопонимание между всеми его субъектами: студентами, группой и преподавателем, студентом и преподавателем. Взаимопонимание достигается лишь в такой совместной деятельности, в которой педагог опирается на любовь к обучаемым, на свое личное обаяние, индивидуальные приемы и способы общения, а студенты свободны в реализации своих способностей и интересов. В такой ситуации для педагога важно знать как факторы, обуславливающие взаимопонимание и сотрудничество между людьми, так и приемы и способы, с помощью которых достигается понимание одного человека другим. Ниже покажем некоторые приемы, которые не способствуют пониманию партнера, являются промежуточными и приемы, способствующие пониманию партнера [25, 310].

#### ***Приемы, не способствующие пониманию партнера***

1. Негативная оценка высказывания, принижающая личность партнера. Например: “Глупости ты говоришь...”, “Ты, я вижу, в этом вопросе ничего не понимаешь...”.

2. Игнорирование – собеседник не принимает во внимание то, что говорит партнер, пренебрегает его высказываниями.

3. Эгоцентризм – собеседник пытается найти у партнера понимание только тех проблем, которые волнуют его самого.

#### ***Промежуточные приемы***

4. Выспрашивание – собеседник задает партнеру вопрос за вопросом, явно стараясь разузнать что-то, но не объясняя ему своих целей.

5. Замечания о ходе беседы – в ходе разговора собеседник вставляет высказывания типа: “Пора приступить к предмету разговора...”, “Давайте вернемся к цели нашего разговора...”.

6. Поддакивание – собеседник сопровождает высказывания партнера реакциями типа: “Да-да...”, “Угу...” и т.п.

#### ***Приемы, способствующие пониманию партнера***

7. Вербализация-проговаривание. Собеседник точно, дословно повторяет высказывания партнера.

8. Вербализация-перефразирование. Собеседник воспроизводит высказывания партнера в сокращенном виде, кратко формулирует самое существенное в его словах.

9. Вербализация-развитие идеи. Собеседник пытается вывести логическое следствие из высказывания партнера или выдвинуть предположения относительно причин высказывания.

Рассмотренные приемы понимания партнера являются универсальным “инструментом” в руках и преподавателя, и студентов. Они одновременно представляют собой и приемы эмоционально-интеллектуального стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов, поскольку умелое их использование развивает способность к эмпатическому пониманию другого человека, и элементы процесса взаимопонимания партнеров.

Эффективность процесса формирования эмпатической культуры студентов при обучении иностранному языку во многом зависит от умения педагога использовать *метод диалогового общения*. Общение через диалог рассматривается как эмоционально-интеллектуальный метод стимулирования изучаемого процесса в том смысле, что такой вид общения способствует реализации субъект-субъектных отношений в образовательном процессе. В данном случае правильно использовать категорию “метод эмоционально-интеллектуального стимулирования”, поскольку диалоговое общение не может быть “уложено” в рамки приема. Однако это не искажает смысл и сущность изложения, а лишь подчеркивает значимость используемого технологического комплекса формирования эмпатической культуры студентов.

Как известно, термин “диалог” означает множество смыслов или разные смыслы. Монологическое общение подразумевает доминирование во взаимодействии единого смысла, единой воли одного из участников общения (например, учителя), что должно быть безоговорочно принято остальными участниками (например, учениками). Диалоговое же общение есть совместное обсуждение ситуации, причем важным является факт совместной направленности на разрешение проблем.

Если в системе монологического общения один из участников активен (субъект общения) и направляет свою активность на другого участника (объект общения), который остается при этом пассивным, то диалогическое общение подразумевает активность (субъективность) всех участников. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность одного из участников, и само общение опосредуется прежде всего именно предметом. Им могут быть все сферы человеческой деятельности.

В нашем случае это внутренний мир человека, межличностные отношения, социальное окружение, учебные занятия и т.п. Субъектами диалогического общения в процессе формирования эмпатической культуры студентов становятся все его участники – студенты и педагог. Поэтому предмет их профессионального и практически ориентированного общения должен отвечать ряду требований:

- в нем должны быть воплощены те интересы и смыслы, которые занимают в данный момент одну из ведущих позиций в иерархии мотивов субъекта;

- каждый из партнеров имеет свое собственное, отличающееся от другого видение предмета;

- содержание предмета общения порождает в участниках индивидуальные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле.

Таким образом, индивидуальному сознанию открывается то, что ранее было от него скрыто ввиду одностороннего видения предмета. Можно говорить о равенстве позиций партнеров в диалоге, поскольку они раскрывают друг другу те грани предмета, которые иначе не могут обнаружиться. Поэтому участники взаимодействия выступают как ценности друг для друга. Подобный взгляд на предмет общения объясняет и такое свойство диалога, как его открытость или способность открыто предъявить свою позицию в отношении предмета. Вне предмета общения открытость может выглядеть как монологическое выражение личности, вызывающее порой у партнера различную гамму реакций – от чувства неудобства до раздражения (В.А. Кан-Калик, 1987).

Процесс формирования эмпатической культуры студентов, естественно, предполагает и функционально-ролевые или деловые отношения. Для такого рода отношений характерно общение, связанное с главной функцией изучаемого процесса – передачей студенту знаний и умений, необходимых для развития его эмпатической культуры. Предметом диалога здесь выступает предметная деятельность, а в качестве содержания – специальные знания и культурно-исторический опыт человечества.

Отметим, что развитию диалогических отношений в процессе формирования эмпатической культуры студентов способствуют:

- установка на партнерство в общении;
- признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту;
- умение слушать и слышать партнера;
- готовность взглянуть на предмет общения с позиций партнерства;
- способность к сочувствию и сопереживанию.

Таким образом, диалоговое общение, несомненно, способствует формированию эмпатии как личностного, профессионально значимого качества студентов.

Диалоговое общение как метод располагает богатым арсеналом эмоционально-интеллектуальных приемов, способствующих становлению и развитию эмпатической культуры будущих специалистов. Кратко раскроем суть данных приемов.

**Идентификация** (от лат. *identificare* – отождествление) – это способ понимания другого человека через осознанное или неосознанное уподобление его характеристикам самого субъекта [39, 522]. Особый интерес представляет рассмотрение идентификации как механизма переноса себя в ситуацию, позицию другого человека. В процессе этого проникновения усваиваются личностные смыслы, что помогает понять внутреннее состояние, намерения, мотивы, чувства другого человека, а это, в свою очередь, обеспечивает эффективность процесса формирования эмпатической культуры студента.

**Когнитивная интерпретация** – это объяснение того, что пытается выразить собеседник, но пока не может сделать этого достаточно ясно. Он еще полностью не осознает свои чувства и состояние. Использование данного приема наиболее оправдано тогда, когда установлен хороший психологический контакт. Основная цель – помочь собеседнику увидеть связи или какие-то аспекты ситуации, которые он полностью не осознает.

**Резюмирование** – прием, похожий на интерпретацию; только в этом случае подытоживаются основные идеи и чувства собеседника, высказанные им открыто в конкретном фрагменте разговора. Здесь точка зрения слушающего в понимании участника диалога присутствует в большей степени, чем в простом перефразировании. Резюмирующие реакции помогают соединить фрагменты разговора в смысловое единство. Они дают уверенность в точности восприятия сообщения собеседника и помогают студенту понять, насколько хорошо ему удалось передать свою мысль.

**“Зеркало”** – прием повторения последней фразы с изменением порядка слов. Этот прием предполагает только отражение высказывания студента. “Зеркало” помогает осмыслить собеседнику его же высказывание, тон и манеру произношения. Данный прием направлен на установление взаимопонимания. Разновидность приема “Зеркало” – “Эхо”. Это повторение последних слов собеседника. Выполняет функцию уточнения высказывания и не предполагает продолжения и развития мысли студента и приписывания ему того, что не было сказано.

**“Имя собственное”** – при взаимодействии со студентом следует чаще обращаться к нему по имени, что вызывает не всегда осознанное им чувство удовлетворения.

**Подбадривания и заверения** – это приемы подтверждения того, что педагог хочет принять мысли и чувства студента безотносительно к тому, какими бы они не оказались. Приведем примеры реакций такого типа: “Да, я понимаю твое состояние”, “Продолжайте, продолжайте. Это интересно”, “Приятно слышать”.

Иногда подобные реакции уместно использовать в самом начале диалогического общения. Их чаще всего называют открывающими, т.е. такими, которые способствуют открытию диалога, особенно в самом начале.

Эти реакции снижают напряженность собеседника, возникающую из-за боязни быть непонятым или получить молчаливый отказ.

**Вопросы, проясняющие позицию студента** (т.е. вопросы с его точки зрения). Это такие неоценочные вопросы, которые являются реакцией педагога на высказанное и выраженное студентом мнение в диалоге. Основная цель таких вопросов – стремление прояснить мысли, чувства и представления студента.

Ими можно направлять его, но в то же время привлекать внимание к определенным аспектам его собственных переживаний, мыслей и представлений. Проясняющие вопросы – это обращение к говорящему за уточнением. Они помогают сделать его высказывание более понятным, способствуют более точному его восприятию педагогом. В качестве ключевых фраз, используемых как выясняющие, уточняющие вопросы, побуждающие к дальнейшим высказываниям, могут быть: “Тебя что-нибудь беспокоит?”, “Не повторишь ли ты еще раз то, что сказал?”, “Я не понимаю, что ты имеешь в виду?”, “Так что же главное?”.

**Самораскрытие** – иллюстрация на конкретном примере того, как у других людей протекают процессы, подобные тем, которые переживает студент. Подобие должно заключаться не в сходстве внешних обстоятельств, ситуаций, а в глубокой идентичности значений и чувств. Конкретные иллюстрации должны быть безоценочными, т.е. не иметь характер моральных оценок и поучений. Это не идеализированный образ (так должно быть), а бывший в действительности инцидент с различными проявлениями особого состояния, через которые проходит человек. Приводимые данные должны быть достаточно подробными и точными, чтобы студент имел возможность самостоятельно сделать вывод. Самораскрытие, являясь полезным эмоционально-интеллектуальным приемом стимулирования развития эмпатической культуры студентов, не меньше пользы приносит и для личностного роста педагога.

**Эмоциональный отклик** – это отражение в форме непосредственного переживания жизненного смысла, явления и ситуации. Внешне эмоциональный отклик выражается в мимике, речи и пантомимике. Он выступает в роли регулятора общения и определяет его способы и средства. Данный прием может оказать влияние не только на отдельные действия студента, но и на его эмоциональное состояние в целом.

Предлагаемые эмоционально-интеллектуальные приемы стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов в границах диалогового общения способствуют использованию другого приема – **установление личного контакта**. Этот прием содействует обнаружению связи между двумя лицами, вступающими во взаимодействие и общение.

Личный контакт может быть разных видов. Это физический (тактильный) контакт, который устанавливается посредством прикосновения; визуальный – посредством взгляда; вербальный – с помощью слов; пластиче-

ский – выраженный жестом; предметно-действенный – когда предмет и действие выступают средством установления связи. Наибольшую ценность для воспитания эмпатической культуры студентов представляет визуальный контакт – взгляд глаза в глаза. Р. Кэмпбелл пишет: “Открытый, естественный, доброжелательный взгляд прямо в глаза ребенку существенно важен не только для установления хорошего коммуникативного взаимодействия с ним, но и для удовлетворения его эмоциональных потребностей” [13, 41]. То есть с точки зрения формирования эмпатической культуры студентов важно вырабатывать данное умение – “не взглядывать” на студента, выходя на общение с ним, а “смотреть” в его глаза, посылая через свой взгляд эмпатию и веру в него. Визуальный контакт должен устанавливаться сразу с каждым студентом группы. Постепенно он дополняется вербальным, тактильным, предметно-действенным контактом. В процессе отработки данного приема формирования эмпатии у студентов участники общения учатся устанавливать различного вида личные контакты.

**Шутка и юмор** – очень эффективный и эффективный прием формирования эмпатической культуры студентов. Шутка снимает психологическое напряжение, подчеркивает доброжелательные отношения, снимает унылое или агрессивное состояние духа, а, следовательно, высвобождает активный разум и помогает решать ясно какой-либо вопрос. Шутка активизирует, отвлекает, расслабляет, рождает эмпатию. Проблема данного приема не в его признании, а в его организации. Как научить студента шутить? Мысленно подняться над ситуацией и посмотреть на нее со стороны, попытаться обнаружить смешную сторону в противостоянии двух партнеров, при этом обозначить словесно, что видится со стороны.

Цицерон в своем руководстве для ораторов полагал, что смешное включает в себя: двусмысленность, неожиданные умозаключения, каламбуры, необычное истолкование собственных имен, пословицы, аллегорию, метафоры, иронию. Среди юмористических приемов можно выделить: иронию; парадоксы; ложное усиление; двойное истолкование; ложное противопоставление; намек.

Использование юмористических приемов и шутки активизирует и оживляет процесс формирования эмпатической культуры студентов.

Формированию эмпатии также будет способствовать прием, называемый **“подстановка мотива”**. Суть данного приема заключается в следующем: осознанная подмена реального мотива поступка другим, реализация которого не удалась по каким-либо причинам. Студенты учатся осознанно применять прием подстановки мотива. Целью его является повышение самооценки студента и развитие у него эмпатии по отношению к людям вообще. Подстановка мотива кардинально меняет вектор поведения, и содержание поступка преобразуется из негативного в позитивное. Как правило, данный прием позволяет скорректировать поведение студента, но

учащийся делает это сам, по собственному выбору, который ему как бы предлагают сделать.

Прием, способствующий формированию эмпатической культуры студентов, – **положительное подкрепление**. Это самого разного рода воздействия, вызывающие у студентов удовлетворение происшедшим или произведенным. Конечная цель положительного подкрепления – формирование отношения к социальным и культурным ценностям и закрепление психологических новообразований.

Отметим и то, что положительные подкрепления всегда эмоционально окрашены. В них должно звучать признание достоинств студента как личности, а не как человека, совершающего те или иные поступки. Подкрепление может быть мимическим (улыбка, добрый взгляд, любовное выражение лица), пластическим (дружеский жест, восторженный взмах рук, поглаживание), вербальным (доброе слово, комплимент), предметным (вручение сувениров, цветов и т.п.), действенным (протягивание руки, предложение чего-либо, уступка).

Прием **“Наедине с самим собой”** – суть его в том, чтобы не обсуждать ситуацию и не давать оценки тому, что совершено, а предоставить студенту возможность самому разобраться в ситуации. Существует несколько вариантов данного приема: письменный (“Попробуй изложить на бумаге все, что ты думаешь по этому поводу...”); отсроченный (“Сейчас мне некогда, а завтра мы попробуем разобраться в сложившейся ситуации...”); ограниченный временем (“Предлагаю вам 15 минут на раздумье...”). Данный эмоционально-интеллектуальный прием стимулирует студентов анализировать, вдумываться в ситуацию, причем делать это индивидуально, высказывая затем свою точку зрения.

Формированию эмпатической культуры студентов способствует **социально-психологический тренинг**, позволяющий повысить компетентность в области общения и приобрести навыки межличностного общения. Социально-психологический тренинг, безусловно, представляется нам как метод формирования эмпатической культуры студентов, внутри которого можно автономно использовать и другие методы, в частности деловые и ролевые игры, дискуссию и т.п. Эффективность тренинга определяется тем, что его участнику предоставляется возможность непосредственно в самом процессе общения оценить свою индивидуальность, навыки общения, скорректировать их. Социально-психологический тренинг позволяет [25, 296]:

- приобрести психолого-педагогические знания в сфере общения;
- приобрести эффективные навыки общения, например, умение войти в контакт, слушать, убеждать и т.п.;
- сформировать установки, необходимые для успешного общения, например, готовность рассмотреть проблему под “другим углом”;

- развивать способности к самоанализу, к пониманию других людей;
- скорректировать систему отношений к окружающему миру.

Основными элементами тренинга традиционно считаются деловые, ролевые игры и дискуссия.

В основе *деловой игры* лежит проблемная ситуация, которая должна с высокой степенью реальности имитировать конкретные условия и динамику действий, обеспечивающих включение играющих в конкретную ситуацию и освоение ими профессиональных ролей. Деловые игры позволяют взглянуть на ситуацию и на самого себя глазами партнера по общению. Способность постичь чужой прогноз и через него мотив чужого поведения – необходимое условие взаимопонимания, что в какой-то степени реализуется через ролевое взаимодействие. Основными признаками учебной деловой игры являются:

- 1) моделирование процесса деятельности преподавателя и студентов в аспекте разрешаемой проблемы;
- 2) распределение ролей между участниками игры;
- 3) различие ролевых целей при разработке и развитии ситуации;
- 4) взаимодействие участников игры в соответствии с их ролями;
- 5) наличие общей цели у игрового коллектива;
- 6) коллективная выработка решений участниками игры;
- 7) реализация в процессе игры “цепочки решений”;
- 8) многовариантность решений, включая альтернативные;
- 9) наличие управляемой эмоциональной напряженности;
- 10) наличие разветвленной системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

В данном конкретном случае, рассматривая деловую игру как метод эмоционально-интеллектуального стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов, педагог имеет возможность “разбить” его на составляющие, на отдельные действия или операции. Поэтому разыгрывание ролей представляется уже как прием, способствующий эффективному формированию изучаемого личностного качества.

**Прием разыгрывания ролей** требует меньших затрат времени и труда на подготовку и проведение. Уступая по ряду показателей деловой игре, прием разыгрывания ролей дает хорошие результаты при анализе отдельных педагогических задач и ситуаций. Прием разыгрывания ролей характеризуется: наличием педагогической задачи или проблемы, сообщаемой преподавателем; распределением ролей между участниками; различием интересов участников, выполняющих разные роли; взаимодействием участников в процессе решения задачи.

**Дискуссия** как метод эмоционально-интеллектуального стимулирования позволяет выявить умение слушать партнера, особенности в конфликтном, проблемном, деловом общении, умения убеждать, аргументи-

ровать, отстаивать свои позиции. В своем развитии дискуссия проходит три этапа: этап постановки проблемы, этап решения проблемы, этап контроля. Задачи преподавателя на разных этапах дискуссии можно представить в виде табл. 1.

Умение выделять и правильно оценивать вербальные и невербальные компоненты общения служит основой для развития эмпатии. Можно предложить несколько приемов (советов), следуя которым, человек тренирует свои эмпатические способности.

1. Сосредоточьтесь на вербальных и невербальных сообщениях и формах эмоциональной экспрессии другого человека.

2. Попробуйте на ранних стадиях обучения эмпатии использовать как можно больше слов и выражений, взаимозаменяемых по значению и эмоциональному заряду.

3. Формулируйте ответы на языке, который наиболее созвучен собеседнику.

4. Используйте эмоциональный тон, соответствующий тону, взятому собеседником.

5. Глубже постигая эмоциональное состояние другого, старайтесь уточнять, расширять смысл его сообщения. Это помогает собеседнику выразить чувства, которые он до этого выразить не смог.

6. Старайтесь осознать чувства и мысли, которые не были прямо выражены собеседником, но, видимо, подразумевались в сообщении. Попробуйте вспомнить то, что упущено в сообщении.

Приемы эмоционально-интеллектуального стимулирования должны быть ориентированы на *создание различных ситуаций* проявления студента в его общении и взаимодействии с другими людьми. Особое внимание следует уделять созданию ситуаций, формирующих эмпатическую культуру и позволяющих выразить ее в поведении. К таким ситуациям относятся (А.С. Белкин, 1991):

- ситуации, требующие проявления ответственности, решения, мобилизации сил, действия;
- ситуации свободного выбора в деятельности, поведении;
- ситуации, в которых необходимо взаимодействовать или оказывать помощь другим;
- ситуации успеха, признания достижений.

Таблица 1

## Задачи преподавателя в ходе дискуссии

Этап	В отношении проблемы	В отношении группы в целом	В отношении каждого участника
Постановка проблемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ясно и четко сформулировать проблему</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Создавать деловую обстановку</li> <li>• Распределить функции между участниками</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Добиться понимания каждым участником предмета и целей</li> <li>• Заинтересовать каждого в решении</li> </ul>
Решение проблемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Удерживать ход обсуждения в заданном русле, не допускать отклонения от проблемы</li> <li>• Выделить основные точки зрения</li> <li>• Подводить промежуточные итоги</li> <li>• Не допускать повторения сказанного</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выяснить мнения участников</li> <li>• Пресекать споры, в которых переходят на личности</li> <li>• Использовать идеи участников для решения проблем</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Активизировать пассивных участников</li> <li>• Выделить основные мысли в высказываниях участников</li> </ul>
Контроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подвести заключительный итог, сравнить его с поставленной целью</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Поблагодарить участников за работу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Отметить вклад каждого в решение проблемы</li> </ul>

Кроме того, необходимо создавать ситуации, вызывающие различные внутренние состояния студентов:

- ситуации, вызывающие состояние размышления, формирования суждений, целостного осознания явлений;
- ситуации, вызывающие состояние расширения баланса понимания, сплоченности в группе при принятии решений;
- ситуации, вызывающие устремленность в действие, честолюбие, нацеленность на результат.

Изучая психолого-педагогическую характеристику приемов формирования эмпатической культуры студентов, в назывном порядке обозначим и формы организации процесса формирования эмпатической культуры студентов, которые наиболее способствуют целенаправленному развитию исследуемого явления. Итак, это:

- лекционные занятия, сообщения, беседы, посещение и анализ уроков в школе, которые более нацелены на создание условий для развития способности слушать и слышать, видеть и замечать, концентрироваться, наблюдать и воспринимать;

- диалог, дискуссия, обсуждение, конференция, которые помогают развивать способность говорить и доказывать, логически мыслить;
- выполнение самостоятельных исследований – целенаправленно познавать и разрешать противоречия, приобретать научный опыт;
- организация игровых ситуаций – приобретать опыт взаимодействия, принимать решения, брать на себя ответственность.

Таким образом, в данном параграфе рассмотрены основные приемы эмоционально-интеллектуального стимулирования процесса формирования эмпатической культуры студентов с учетом принципов меры и авансирования.

### **2.3. Технологическая характеристика содержания и приемов формирования эмпатической культуры студентов вуза**

Понятие “*технология*” в самой абстрактной форме есть “обусловленные состоянием знаний и общественной эффективностью способы достижения целей, поставленных обществом” [34, 36]. Данное понятие, как верно отмечают Л. Серафимов и В. Айнштейн, можно сформулировать в широком и узком смысле: в широком смысле технология есть совокупность или система представлений и действий, направленных на оптимальную реализацию общественной практики [34, 36]; в узком смысле под технологией понимают упомянутую совокупность или систему применительно к отдельным, т.е. конкретным сторонам этой практики: к какому-то производству, к научному исследованию, к обучению, воспитанию, образованию в целом и т.д. Следует отметить, что понятие охватывает даже определенные сферы творческой деятельности – в той их части, что удается подчинить правилам и формализовать.

Очень важным является рассмотрение понятия “педагогическая технология” в широком смысле как категории, определяющей одноименный технологический подход к образовательным процессам, и в узком смысле как технологии обучения, ее информационной и процессуальной составляющих.

Термин “технология”, пришедший в социальную сферу из производственных процессов, первоначально означает способ описания деятельности людей для получения определенного продукта этой деятельности и применяется в том случае, когда эта производительная деятельность связана с факторами воздействия на нее научных ресурсов. В трактовке философии развития производства “технология” определяется не просто как любой процесс последовательной организации деятельности для достижения целей производства, а как процесс, который основан на научных разработках в данной области. По аналогии можно определить, что и в педагогике технологические подходы связаны с разработкой научных исследований в области образовательных процессов, и прежде всего в области пе-

дагогической психологии, дидактики, методики преподавания учебных предметов. Технологические подходы основаны на описании и объяснении закономерностей развития личности в педагогических процессах.

Современные представления о педагогической технологии весьма разнообразны. Академик РАО Б.Т. Лихачев педагогическую технологию рассматривает как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [15, 104].

Профессор В.П. Беспалько считает, что педагогическая технология – это средство достижения целей обучения, смысл которого заключается в следующих положениях [5, 12]:

- педагогическая технология – это предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса и последующее воспроизведение проекта в учебной группе;
- педагогическая технология предполагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося;
- центральная проблема педагогической технологии – процесс целеполагания. Он рассматривается в двух аспектах: диагностического целеобразования и объективного контроля качества усвоения учебного материала, а также развития личности в целом;
- педагогическая технология предполагает структурную и содержательную целостность всего учебно-воспитательного процесса;
- метареализация педагогической технологии – ее методы и средства.

Таким образом, педагогическая технология представляется автором как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса.

По мнению М.В. Кларина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [11, 15].

Определение педагогической технологии, предложенное А.Я. Найном и Л.М. Кустовым в их совместной работе, органично объединяет в себе названные подходы. **Педагогическая технология** понимается авторами как “способ получения положительного результата, заданного нормами обучающих или формирующих программ, в условиях, адекватных целям образования” [14, 50]. При этом авторы подчеркивают, что педагогическая технология – это не то же, что хорошая методика, это понятие более широкое и включает в себя четыре компонента:

- 1) диагностику выделения главных факторов;
- 2) методику, построенную с учетом результатов диагностики;

- 3) средства интенсификации обучения;
- 4) оценку результатов.

Таким образом, понятие “педагогическая технология”, как пишет Г.К. Селевко, в широком смысле может быть представлено тремя аспектами [33, 15]:

1) научным, который рассматривает педагогические технологии как часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения, воспитания и проектирующей педагогические процессы;

2) процессуально-описательным, который предполагает описание или алгоритм процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения и воспитания;

3) процессуально-действенным, который отражает осуществление педагогического процесса и функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Технология обучения – это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Таким образом, в технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности [23, 134].

Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональных навыков и умений, накопление первоначального опыта профессиональной деятельности.

Технология обучения – системная категория, структурными составляющими которой являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация); организация учебного процесса; студент, преподаватель; результаты деятельности, в том числе и уровень профессиональной подготовки.

**Методика учебного предмета**, или теория обучения определенному учебному предмету определяет объектом своего исследования процесс обучения той или иной учебной дисциплине, а предметом является связь, взаимодействие преподавания и учения в обучении конкретному учебному предмету. Изучая разные формы этого взаимодействия, методика разрабатывает и предлагает преподавателю определенные системы обучающих воздействий. При этом предлагаемые формы и системы находят свое конкретное выражение в содержании образования, реализуются в методах, средствах и организационных формах обучения [30, 568].

На первых этапах своего развития методика учебного предмета представляла собой совокупность практических предписаний для учителя, не отделялась от дидактики и рассматривалась как ее прикладная, норматив-

ная часть. Развитие педагогической науки, накопление теоретических знаний вели к уточнению научного статуса методики учебного предмета, выделению ее в самостоятельную научную дисциплину.

Реформы отечественной системы образования поставили перед методикой новые проблемы: изменение ее “рецептурного”, описательного характера, повышение роли эксперимента, выявление путей формирования самостоятельности и творческой активности учащихся в учебной деятельности, повышение эффективности учебно-воспитательного процесса. Актуальной задачей методики учебного предмета является устранение перегрузки учащихся. Важное значение для развития методики учебного предмета имеет изучение передового педагогического опыта, в котором могут получить решение актуальные практические задачи, еще не решенные средствами науки. Описывая и обобщая такой опыт, методика получают эмпирический материал для теоретического исследования.

Важно определить, как соотносятся методика учебного предмета и технология обучения. Уже стало аксиомой, что методика обучения – это приложение теории обучения. Цель методики заключается в “переводе” теоретических положений в плоскость конкретных явлений. А технологии обучения призваны организационно упорядочить все зависимости процесса обучения, выстроить его этапы, выделить условия их реализации, соотнести с возможностями и т.п. Главная цель технологизации процесса – получение продукта заданного (спроектированного) образца.

Теория обучения предмету выявляет закономерности функционирования методической системы обучения этому предмету, методика строит их приложения, а технология разрабатывает способы реализации этой системы. При таком подходе роль технологии сводится к диагностированию целей и выявлению условий (методов, форм, средств, зависимостей), т.е. к проектированию процесса, осуществление которого позволит достичь намеченных целей.

Таким образом, технология не отменяет методику, она основывается на ней, и ее эффективность некоторым образом зависит от уровня развития методики обучения. На современном этапе предметные методики оформились в самостоятельные научные области, идет процесс построения их собственных теоретических концепций. С научных позиций осмысливаются многие феномены, осваиваются новые возможности их приложения. Все это создало хорошую базу для технологизации процесса обучения.

В психолого-педагогической литературе можно встретить такие описания педагогического процесса, когда понятие “технология обучения” почти полностью перекрывается понятием “методика обучения”. Разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, а в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-

ориентировочная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих “если” (если талантливый учитель, если способные дети, если хорошие родители...) [33].

Более сложный процесс представляет собой технологизация воспитательной сферы, где огромное значение имеет личность педагога.

Представим процесс разработки педагогической технологии в общем виде.

1. Анализ требований, предъявляемых социокультурной средой, опосредованных в ценностных суждениях автора.

2. Анализ педагогической ситуации и научных подходов к ее организации, а также мнений учащихся, родителей, специалистов в данной области.

3. Выводы, выраженные в основных идеях и принципах проектирования образовательных процессов.

4. Основные идеи, установки, определяющие цели и структуру содержания образования.

5. Долговременные цели, определяемые идеями и педагогическими установками.

6. Подцели, планируемые в соответствии с необходимым уровнем усвоения материала и ценностными ориентациями.

7. Содержательные единицы материала: идеи, понятия, факты, проблемы, закономерности, теории и т.д., представленные в определенной структуре.

8. Виды образовательной деятельности учащихся, методы взаимодействия педагога и учащихся, формы организации деятельности.

9. Ожидаемые диагностируемые результаты образования – учебные достижения.

10. Варианты оценки успешности.

11. Варианты изучения восприятия.

12. Варианты коррекции усвоения.

Наиболее важный этап при разработке технологии – определение цели. Цели должны быть:

- согласованными (каждая должна определять общее направление деятельности, и последующая подцель должна быть взаимосвязана с предыдущей);

- реалистичными (вызывать напряжение сил, но быть возможно достижимыми для учащихся, проектироваться с учетом “зоны ближайшего развития”);

- гибкими (предполагать возможность корректировки в ходе реализации);

- диагностируемыми (представлять возможность для определения в конкретные периоды образовательного процесса);

- точно выраженными (понятыми педагогами и учащимися без домыслов);
- гармонизированными (предполагать развитие различных умений, сфер личности и личностных качеств учащихся);
- мотивированными на социальные ценности и ценности возраста (вызывать стремления к личностным достижениям и быть привлекательными).

При разработке технологий обучения педагоги стремятся к проектированию таких видов деятельности, которые включают учащихся в активные действия, максимально способствуют развитию, помогают выбирать решения в различных ситуациях, работать с информацией, выдвигать гипотезы, исследовать процессы и явления и выражать суждения, принимать позиции в деятельности и групповом взаимодействии, так как в этом случае происходит успешное достижение комплекса образовательных целей.

Основываясь на теории технологического подхода к образовательным процессам, мы предполагаем, что технологическая характеристика содержания и приемов формирования эмпатической культуры студентов педагогического вуза содержит следующие моменты.

1. Основные идеи, установки, определяющие цели и структуру содержания изучаемого процесса.
2. Целевое назначение содержания и приемов формирования заданного качества личности.
3. Содержательные единицы материала: идеи, понятия, факты, проблемы, представленные в определенной структуре.
4. Характеристика целесообразной методики построения спецкурса (устойчивые организационные формы, описание нетрадиционных форм построения занятий, рекомендации к прямой и обратной связи, возможная система самовоспитания, возможность вариативности, дифференцированный и персонифицированный подход и т.д.).
5. Направленность содержания и приемов формирования эмпатической культуры на конечный результат педагогического процесса.

Охарактеризуем предлагаемые нами содержание и приемы формирования эмпатической культуры с точки зрения указанных ключевых позиций.

В психолого-педагогической литературе сложилось следующее понимание содержания процесса формирования эмпатической культуры:

- изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста, старшеклассников, студентов, учителей (С.Б. Борисенко, Т.П. Гаврилова, Л.Н. Джрнзаян, Г.Ф. Михальченко, Д.С. Надырова, И.М. Насенкова, А.Н. Насифуллина и др.);

- обучение пониманию знаков, которыми выражаются чувствования (звуки, мимика, пантомимика) (С.М. Каргапольцев, В.А. Лабунская, Л.Л. Пеленкова, В.Г. Ражников, Н.В. Соколова, И.М. Юсупов и др.);
- развитие воображения, внимания, памяти, живой фантазии, общей впечатлительности организма (А.А. Бодалев, П.Ф. Каптерев, Д.С. Надырова и др.);
- формирование (развитие) непроизвольно действующих нравственных мотивов, мотиваций в пользу другого (Ш.А. Амонашвили, С.Б. Борисенко, Т.П. Гаврилова, М.Е. Дуранов, В.А. Сухомлинский и др.);
- введение в процесс обучения и воспитания полной и значимой информации об эмоциональных переживаниях потенциальных объектов эмпатии, роль эмпатии в межличностных отношениях (Л.Н. Джрнзян, Н.Н. Обозов, Л.А. Петровская и др.);
- использование конкретно-жизненного материала и эмоциональных методов воздействия (С.Б. Борисенко, Т.П. Гаврилова, Л.Н. Джрнзян, В.А. Кан-Калик, А.Я. Найн и др.).

Формирование эмпатической культуры студентов вуза происходит на основе специфического содержания, которое выступает одним из основных средств и факторов развития. Оно представляет особый “срез”, не затрагивающий технологию.

Традиционно педагогика определяет содержание образования как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы. Это так называемый знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования.

Личностно-ориентированный подход к содержанию образования. При таком подходе абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Личностно-ориентированный подход обеспечивает свободу выбора содержания образования. Иными словами, в рамках данного подхода не учащийся должен подстраиваться под содержание образования, а, напротив, содержание образования должно подстраиваться под учащегося. При этом имеется в виду не просто адаптация содержания образования к индивидуальным и возрастным особенностям учащихся, а именно кардинальная его трансформация в направлении учета реальных психологических механизмов развития личности.

Понятие “содержание образования” включает ряд компонентов: когнитивный опыт личности; опыт практической деятельности; опыт творчества; опыт отношений личности.

Когнитивный опыт личности: этот компонент включает в себя систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности. В рамках нашего исследования особый интерес представляют следующие виды знания:

- основные понятия и термины, отражающие как повседневную действительность, так и научные знания;
- факты повседневной действительности и науки, необходимые для отстаивания своих идей;
- основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
- теории, раскрывающие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о взаимосвязях между ними и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области;
- знания о способах научной деятельности, методах познания и истории получения научного знания;
- оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленных в обществе.

Опыт осуществления способов деятельности: знания о способах осуществления деятельности содержатся уже в первом компоненте содержания образования, но одних знаний недостаточно. Знать, как делать – еще не уметь делать. Необходимо усвоить опыт применения знаний. Таким образом, практический компонент содержания образования составляет система общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности и обеспечивающих способность молодых людей к сохранению культуры.

С этой точки зрения процесс формирования эмпатической культуры студентов предусматривает такие организационные формы учебных занятий, как беседы, дискуссии, лабораторные и практические занятия, групповые учебно-тренировочные игры и др.

Опыт творческой деятельности: этот компонент содержания образования призван обеспечить готовность учащегося к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности.

Формирование эмпатической культуры студентов вуза предполагает творческое отношение к усвоению психолого-педагогического блока знаний, творческий подход в подготовке к лекционным, семинарским и лабораторно-практическим занятиям. Кроме того, групповые учебно-тренировочные игры предполагают творческую импровизацию, творческую интерпретацию педагогических ситуаций, способствуют развитию воображения и фантазии.

Опыт отношений личности: данный компонент представляет собой систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям.

Содержание предлагаемого спецкурса основывается на подборе такого теоретического и практического материала, который направлен на формирование позитивных оценок, позитивного отношения и к миру, и к деятельности, и к людям.

Таким образом, все компоненты содержания образования взаимосвязаны: умения без знаний невозможны, творческая деятельность осуществляется на основе знаний и умений, воспитанность предполагает знания о той действительности, к которой устанавливается то или иное отношение, о той действительности, которая вызывает те или иные эмоции, предусматривает поведенческие умения и навыки.

Вслед за С.Б. Борисенко [7] мы построили систему обучения студентов управлению эмпатическим процессом таким образом, чтобы получаемые ими знания о структуре собственного эмпатического процесса и об эталонах эмпатического поведения педагога укладывались в структуру управления этим процессом, чтобы будущий педагог отчетливо представлял: с чего следует начинать процесс эмпатического действия, какие этапы необходимо пройти для максимального достижения поставленной педагогической цели.

Структуру процесса эмпатии в самом общем виде можно представить следующим образом:

- “настройка на другого человека” – своего рода подготовка к процессу взаимодействия, самомотивирование, когда учитель настраивает себя на то, чтобы понять другого, разделить его чувства, отрешается от своего настроения, от всех мыслей о постороннем, не связанном с процессом взаимодействия, а также от оценок и предвзятых суждений;
- установление контакта с другим человеком (выбор приемлемой для партнера дистанции, установление зрачкового контакта, присоединение позой тела, жестами и т.п.);
- внимание (вчувствование и рефлексия) к выражению лица, позе партнера (интерпретация наблюдаемого, требующая умения “читать человека как книгу”);
- внимание к слову партнера, умение за словом увидеть чувство, выделить репрезентативную систему собеседника и присоединиться к ней;
- умение педагога взглядом, мимикой, позой, жестом, словами выразить ребенку понимание его чувств, переживаний, сочувствие, принятие их.

В этом кратком описании выделены как умения, необходимые для развития педагогической эмпатии, так и динамическая структура эмпатического общения.

Применение метода классификации позволяет распределить эмпатические качества по определенным сферам развития личности [19, 118]:

- познавательная сфера – наблюдательность, эмпатийное слушание, эмпатийная интуиция, эмпатийное понимание;
- эмоционально-чувственная сфера – сопереживание, сочувствие, чуткость, отзывчивость, сорадование;
- личностная сфера – эмпатийная потребность, доброжелательность, терпимость, гуманность, установка на эмпатию;

- деятельностная сфера – общительность, содействие, тактичность, сотрудничество.

В своем исследовании мы выявили трехуровневую систему изучения и формирования эмпатической культуры, основываясь на исследованиях А.Н. Насифуллиной [19].

Высокий уровень предусматривает неподдельный интерес к воспитанникам, общительность, стремление понять мотивы поступка студента. Активное проявление эмпатических качеств и устойчиво-положительное отношение к ним. Владение знаниями о сущности и структуре эмпатической культуры, содержании и приемах ее формирования. На их основе сформированность системно-функциональных педагогических умений и навыков, которые стимулируются эмпатическими отношениями и подкрепляются эмпатическими качествами. Стиль эмоционального общения – увлеченный с яркой гуманистической направленностью.

Средний уровень предполагает стремление к взаимному общению; не чужды эмоциональные проявления. Внимательность, желание понять больше, чем сказано словами. В прогнозировании развития отношений испытываются некоторые затруднения. Четкое и правильное понимание содержания эмпатической культуры, представление об основных приемах ее формирования.

Активно-положительное отношение к эмпатии как к профессионально-значимому свойству личности студента, но недостаточно устойчивое проявление эмпатических качеств в поведении. Доброжелательный эмоциональный стиль общения с учениками.

Низкий уровень характеризуется тем, что в установлении контакта со студентами испытываются затруднения. Эмоциональные проявления в их поступках кажутся непонятными. Неясное, расплывчатое понимание эмпатии. Незрелость эмпатических качеств, нет владения педагогическими умениями и навыками по формированию эмпатической культуры студентов. Эмоциональный стиль общения – авторитарный, неустойчивый или нейтральный. В деятельности центрированность на себе.

Приведем краткую технологическую характеристику содержания и приемов, которые использовались нами при проведении спецкурса “Проблемы формирования эмпатической культуры студентов вуза” и которые наиболее способствуют развитию эмпатии у будущих специалистов.

Каждое занятие должно строиться по принципу перехода от простого к сложному. Поэтому занятия начинаются с игр и упражнений на невербальное общение, которые являются в свою очередь как бы психогимнастической разминкой, а потом и на вербальное.

## Упражнения на невербальное общение

### Упражнение 1

*Цель.* Тренировка умения выражать определенное эмоциональное состояние с помощью мимики.

*Процедура.* Группе предлагаются три типа отношений:

- позитивное (любовь, симпатия, дружба);
- равнодушное;
- негативное (злость, агрессия, отвращение).

Одному участнику необходимо выйти, он будет определять отношение к нему оставшихся членов группы. Ведущий распределяет роли. В случае неправильной идентификации отношения педагог может попросить закрыть лицо руками, подумать о той роли, которую необходимо выразить, и попытаться сделать это еще раз.

Упражнение не требует больших затрат времени и может проводиться несколько раз.

### Упражнение 2

*Цель.* Тренировка передачи информации невербальными способами.

*Процедура.* Группа делится на пары. Один из каждой пары – заключенный, другой – товарищ, устраивающий побег и которому необходимо невербально передать план побега.

Время на выполнение задания приблизительно 3-5 мин.

После невербального взаимодействия арестант рассказывает, как он понял план побега. В обсуждении можно отметить различия в невербальном языке людей: экспрессию, использование телодвижений, рукопожатий, похлопываний, контакта глаз, мимики и других особенностей, проявившихся в группе.

Это упражнение можно повторить, если пары поменяются ролями.

### Упражнение 3. “Живое наблюдение”

*Цель.* Тренировка умения выделять и оценивать проявления эмоциональных состояний.

*Процедура.* Одному члену группы необходимо выйти. Остальные получают задание записывать любое невербальное проявление вышедшего товарища, когда он вернется и сядет так, чтобы его видел каждый, при этом он не знает, что регистрируют его товарищи. Записывать необходимо все: изменения в лице, поворот головы, движения руками и ногами, наклоны и т.д.

Перед упражнением необходимо предупредить желающего выйти человека о том, что упражнение не совсем обычно и требует от него выдержки. Несмотря на это, а может быть именно из-за этого, большинство испытывает чувство стеснения, которое проявляется в стремлении защитить се-

бя: сцепленные руки, скрещенные ноги, сумка перед собой. Тревожность и нетерпение проявляются в равномерных движениях ногами или пальцами и т.п.

При обсуждении определяется объем увиденной невербальной информации, а также, заметил ли волонтер все свои невербальные сигналы.

#### ***Упражнение 4. “Зеркало”***

Упражнение проводится в парах. Одному предлагается сесть в привычную для него позу. Другой зеркально отображает эту позу и пытается рассказать, как он себя при этом чувствует.

#### ***Упражнение 5. “Передача чувств”***

*Цель.* Создание эмоциональной близости и теплоты между участниками группы.

*Процедура.* Все участники группы, сидя на стульях, образуют круг, закрывают глаза. Один из членов группы, открыв глаза, касается руки соседа справа или слева, тем самым передавая ему свое чувство, после этого закрывает глаза. Другой участник группы, осознав переданное ему чувство, открывает глаза и передает свое чувство другому участнику и так далее, пока “чувство” не возвратится к его автору, который проанализирует идентичность своего и того, которое он получил в результате. Проводится обсуждение: кто кому какие чувства передавал и кто как их понимал.

#### ***Упражнение 6. “Узнавание партнера и его чувств”***

*Цель.* Выявление эмоциональных контактов между участниками и углубление эмоциональной близости и теплоты между ними.

*Процедура.* Один из участников группы сидит на стуле спиной к группе, все остальные подходят к нему и поочередно притрагиваются к его руке, выражая свои чувства. Он затем, после окончания процедуры должен сказать, кого он узнал и какие чувства прочитал.

#### ***Упражнение 7. “Оживление портрета”***

*Цель.* Формирование навыков интуитивного понимания эмоционального состояния другого человека.

*Процедура.* Каждый участник получает снимок какого-либо человека. Он должен “оживить” портрет, т.е. принять позу, выражение лица и сказать несколько реплик (или хотя бы одну), соответствующие мимике и позе изображенного.

#### ***Упражнение 8. “Синестезии”***

*Цель.* Формирование навыков вчувствования, вживания в образ, проникаться его настроением, как бы сливаться с ним, а также понимания эмоционального состояния другого.

*Процедура.* Среди участников назначается водящий. Ему сообщают, что в его отсутствие группа выберет один из четырех цветов (красный, синий, желтый или зеленый). После того как цвет выбран, водящего

возвращают в круг, и участники по очереди демонстрируют ему телодвижения, которые, по их собственным ощущениям, должны выражать задуманный цвет. Телодвижения не должны быть прямыми подсказками. В движениях должны выражаться не вещи, а сам цвет, ощущения цвета.

Более усложненными вариантами этой игры могут быть следующие: вместо цветов можно предложить задумывать вкусовые ощущения (горький вкус, сладкий, кислый, соленый), звуки различных музыкальных инструментов, времена года, различных животных, одну из предложенных картин, листья различной формы и т.д. Точно так же может меняться и “язык”, на котором задуманное выражается: от телодвижений можно перейти к неподвижным позам или прикосновениям, или к игре интонаций при произнесении одной и той же фразы. Можно использовать рукопожатие, выражение лица и даже... просто взгляд. Переходы к более сложным вариантам должны осуществляться постепенно, после усвоения более простых.

Задача, решаемая следующей группой игр и упражнений, имеет своей целью, помимо организации психических состояний участников группы и привития им навыков управления ими, выработку различных способов вербального общения. Ведь именно в процессе словесного общения осуществляются межличностные контакты между людьми, именно от него во многом зависит их оптимизация и эмоциональное благополучие личности в коллективе. Приведем несколько примеров игр и упражнений.

## **Игры и упражнения на вербальное общение**

### ***Упражнение 1. “Представление себя”***

*Цель.* Сближение членов группы друг с другом, установление доверительных отношений, эмоциональных контактов между ними.

*Процедура.* Каждый член группы по желанию и на свое усмотрение представляет сведения о себе. В случае необходимости педагог помогает высказаться каждому при помощи наводящих вопросов.

### ***Упражнение 2. “Перевоплощения”***

*Цель.* Создание эмоциональной раскрепощенности участников группы, углубление эмоциональных контактов между ними, развитие навыков управления своими эмоциями.

*Процедура.* Один из участников получает от педагога или от своего соседа задание превратиться в определенную вещь. Он должен вообразить себя этой вещью, погрузиться в ее мир, ощутить ее “характер”. От лица этой вещи он начинает рассказ о том, что ее окружает, как она живет, что

чувствует, о ее прошлом и будущем. Закончив рассказ, участник дает задание следующему по кругу и так далее.

Если игру проводить в затемненном помещении, то это обеспечит ее участникам большую раскованность и психологический комфорт. По мере овладения этим упражнением “перевоплощения” становятся все более глубокими, совершенствуется искусство “переживать” предмет и видеть его изнутри. От поверхностных, чисто внешних описаний участники переходят к выражению настроения, чувств, жизненных философий.

### **Упражнение 3**

*Цель.* Развитие эмпатического переживания, проективное выражение своего “Я”.

*Процедура.* Педагогу необходимо иметь столько игрушек-предметов, сколько человек в группе. Это могут быть часы, ручка, детский конструктор, скрепка, мячик, свисток, ножницы, нитки, ключи, лист белой бумаги и т.п. Сначала надо дать время рассмотреть все эти предметы и свободно перемещаться вокруг стола или стула, на котором они лежат. Каждый по сигналу выбирает тот предмет, который ему больше всего нравится. Теперь он “становится” этой игрушкой.

После этого предлагается каждому участнику:

1. Рассказать о себе, как об этом предмете: “Я... часы...” (3 мин.).
2. Общий разговор между “игрушками”: “Я бы хотел поиграть...” (10-15 мин.).
3. Обмен чувствами: “игрушки” говорят о том, что они заметили, почувствовали.

### **Упражнение 4. “Если бы он был...”**

*Цель.* Развитие заинтересованности друг в друге, эмпатии, стимулирование экспрессии.

*Процедура.* Выбирается ведущий, на время покидающий группу, группа выбирает “жертву”. После возвращения ведущий должен указать, кто выбран “жертвой”. Для этого он задает вопросы, имеющие косвенный характер. Например: “Если бы этот человек был деревом (цветком, животным, цветом, погодой, временем года, предметом быта и т.п.), то каким бы он был?” По ответам участников группы он должен догадаться, кто выбран “жертвой”.

Упражнение можно повторять несколько раз. Вначале можно попросить, чтобы на вопросы отвечало как можно больше людей, таким образом можно наблюдать различия в восприятии одного человека.

### **Упражнение 5. “Подарки”**

*Цель.* Развитие эмпатического восприятия другого человека.

*Процедура.* Участникам группы предлагается сделать “подарки” всем другим (нарисовать, устно описать, показать и т.п.). “Подарок” – символический, поэтому он может быть чем угодно: цветы, звезда с неба, вилла на необитаемом острове и т.д. Игра позволяет выразить взаимные пожелания, то есть определить то, что мешает более полному контакту, или угадать желание.

### ***Упражнение 6. “Групповая картина”***

*Цель.* Тренировка зрительного воображения и фантазии, овладение навыками управления своими эмоциями, формирование эмоциональных контактов между участниками группы.

*Процедура.* Все участники рассаживаются в круг. Один из них держит в руках чистый лист бумаги и пытается вообразить себе нарисованную на нем картину. Он начинает ее детально описывать, а все остальные пытаются “увидеть” на листе то, о чем он говорит. Затем лист передается следующему участнику и он продолжает создание “картины”, дополняя уже “написанное” новыми деталями. Лист передается дальше.

Педагог должен предупредить участников, что это должна быть именно картина, а не развивающийся сюжет. Описания же должны быть достаточно подробными, для того чтобы можно было однозначно установить по ним пространственное взаиморасположение деталей. Окончание игры может быть объявлено любым очередным участником, если он почувствовал, что дальнейшая работа приводит к перегрузке картины излишними деталями. Однако каждый участник должен по возможности стремиться так рассчитать свой вклад в коллективное изображение, чтобы лист прошел полный круг.

С приобретением опыта участники начинают хорошо понимать друг друга и достигают не только пространственной согласованности в деталях, но и общего настроения. Различные фрагменты общей картины создаются как бы в едином эмоциональном ключе. На этой стадии целесообразно отказаться от листа бумаги и проводить игру при закрытых глазах либо, если есть возможность, в затемненном помещении. Можно предложить даже изображение не плоской картины, а куска действительности, внутрь которого воображение играющего переносит группу. При этом участники могут использовать не только зрительные впечатления, но и включить в свой рассказ описание звуков, запахов и т.п.

Нередко вживание в воображаемый ландшафт оказывается настолько глубоким, что на какое-то время участники, подобно кинозрителям, полностью забывают о реальной обстановке, в которой проводится игра. Они как бы переносятся в вымышленный мир, и их настрой, тонус, психическое состояние целиком будут зависеть от того, что создало их воображение: отдых на солнечном пляже, шторм на море, прогулка по лесу или еще что-либо... Искушенные в групповой “живописи” участники могут использовать свои навыки в упражнении “Синестизии”, поскольку воображаемые

картины являются прекрасным средством для выражения каких-то иных вещей: звуков, вкусовых ощущений, настроений и прочего.

### ***Упражнение 7. “Социометрия по уровню эмпатийности”***

*Процедура.* Прочертить в комнате невидимую черту, в начале которой будут находиться люди, наиболее эмпатийные, а в конце – наименее. Из группы выбирается ведущий, который расставляет людей на этой невидимой линии. Во время процедуры никто не может возражать, зато, когда ведущий закончил, можно спросить: “Удобно ли вы себя чувствуете на этом месте?”

Упражнение может выявить элементы психологической защиты, спровоцировать требования педагогу выполнить роль ведущего, отказ от участия и т.п. При желании можно модифицировать это упражнение в соответствии с открытостью группы.

### ***Упражнение 8***

*Цель.* Тренинг умения группового взаимодействия и развития эмпатии.

*Процедура.* Каждый член группы предлагает по одному или по два вопроса, по ответу на которые он мог бы сказать, кто отвечал. Лучше делать это на отдельном листе бумаги. Педагог зачитывает все вопросы, из которых группа должна выбрать 5 лучших. Пять человек из группы анонимно отвечают на эти вопросы. Все ответы также зачитываются педагогом. Перед группой ставится задача прийти к одному мнению по каждому из списков вопросов, назвав человека, отвечающего на вопросы. Дискуссию проводят устно, чтобы избежать идентификации по почерку. В ходе обсуждения может определиться наиболее информативный вопрос человека, который точнее других определял отвечающего, и т.п.

Возможна ситуация, когда по ответу на все вопросы нельзя определить человека (например: “Как ты относишься к городу Санкт-Петербургу?”). Ответы могут быть: “Я в нем живу” и “Я им восхищаюсь”), тогда можно предложить ответить на дополнительный, шестой, вопрос. Если “испытуемые” дают неинформативные ответы, можно предложить задать проективный вопрос.

Таким образом, основанием для определения понятия “технологическая характеристика” стали теоретические рассуждения о соотношении категорий “педагогическая технология” и “методика учебного предмета”.

Процесс формирования эмпатической культуры студента – один из аспектов развития личности – требует дальнейшей специальной разработки, так как является на сегодняшний момент недостаточно изученным и разрешенным.

## Библиографический список

1. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / – В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1988. – 238 с.
2. Арчажникова, Л.Г. Подготовка учителя к профессиональной деятельности / Л.Г. Арчажникова // Сов. педагогика. – 1986. – № 3. – С. 91-95.
3. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований : (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
4. Бенин, В.Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: Дис. ... д-ра пед. наук / В.Л. Бенин. – Екатеринбург: Ур. ГППУ, 1996. – 274 с.
5. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1982. – 199 с.
7. Борисенко, С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Дис. ... канд. пед. наук / С.Б. Борисенко. – Ворошиловград: ВГПИ, 1988. – 284 с.
8. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопр. психологии. – 1975. – № 2. – С. 147-158.
9. Гмарин, С.В. Научись познать окружающий мир / С.В. Гмарин // Сибирский вестник. – Новосибирск: НДО. – 1996. – С. 17-21.
10. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
11. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В. Кларин. – М.: Просвещение, 1994. – 137 с.
12. Коган, Л.Н. Теория культуры / Л.Н. Коган. – Екатеринбург, 1993. – 345 с.
13. Краткий справочник по педагогической технологии / Под ред. Н.Е. Шурковой. – М.: Новая шк., 1997. – 64 с.
14. Кустов, Л.М. Анализ и проектирование педагогической деятельности. Программа и методические указания / Л.М. Кустов. – Челябинск: Обл. ИУУ, 1991. – 103 с.
15. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
16. Материалы Всесоюзной научно-методической конференции по проблеме методов обучения: Стенографический отчет. – Л.: ВНИИ профтехобразования, 1978. – 304 с.
17. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования/ Пер. с англ. Т.К. Кругловой / Р. Мэй. – М.: Класс, 1994. – 144 с.
18. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике / А.Я. Найн // Педагогика. – 1992. – №№7-8. – С. 15-19.

19. Насифуллина, А.Н. Содержание и методы формирования эмпатической культуры у студентов педвуза: Дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Насифуллина. – Казань: КГУ, 1994. – 179 с.
20. Ниренберг, Дж., Калеро, Г. Читать человека как книгу / Дж. Ниренберг, Г. Калеро. – М.: Экономика, 1990. – 48 с.
21. Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 214 с.
22. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
23. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. С.В. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
24. Пидкасистый, П.И., Портнов, М.Л. Искусство преподавания / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 184 с.
25. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М.К. Тулушкиной. – М.: Информационно-издательский дом “Филинь”, 1997. – 328 с.
26. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 840 с.
27. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.
28. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. / К.Р. Роджерс. – М.: “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
29. Роджерс, К.Р. Эмпатия / К.Р. Роджерс // Психология эмоций: Тексты. – М.: МГУ, 1993. – С. 248-250.
30. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая русская энциклопедия, 1994. – 604 с.
31. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика/ К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
32. Русаков, А. Нормальная педагогика / А. Русаков // Первое сентября, 1996. – № 30.
33. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
34. Серафимов, Л., Айнштейн, В. К вопросу о принципах технологии / Л. Серафимов, В. Айнштейн // Высш. образование в России. – 1995. – № 2. – С. 36-45.
35. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф. и др. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1997. – 512 с.
36. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1993. – 260 с.

37. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
38. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов.– М.: Высш. шк., 1990. – 575 с.
39. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – М.: Владос, 1995. – 544 с.
40. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: АПН, 1993. – 154 с.

## ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Е.В. Землянухина*

### 3.1. Особенности художественного творчества, его содержание и структура

Теоретическое исследование специфики художественного творчества целесообразно начать с выяснения того, чем оно отличается от творчества вообще. В связи с этим представляется необходимым первоначально рассмотреть, какой смысл вкладывается в *слово и понятие* творчества.

Обращение к словарям В.И. Даля и С.И. Ожегова показало, что первый трактует слово «творчество» как деятельное свойство, созиданье, творение, а второй – как создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей [14; 29].

Иным образом обстоит дело с понятием творчества. В научной литературе оно трактуется далеко неоднозначно. Так, в *философии* творчество понимается как конструктивная деятельность по созданию н о в о г о. При этом его необходимыми признаками являются такие, которые, во-первых, отвечают идеалам, целям, потребностям человека и человечества. А, во-вторых, важными элементами творчества предстают иррациональные, непостижимые механизмы этого процесса, в соответствии с которыми осуществляется творческий акт.

Близким к философскому является толкование творчества в культурологии. Здесь оно понимается как деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью.

Своеобразен взгляд на творчество и в эстетической науке. Под творчеством в ней понимается новаторство, которое имеет место как в создании, так и в форме художественных произведений. Открытие ранее неизвестного происходит здесь на путях совершенствования, гармонизации, а иногда и уточнения, новой интерпретации уже в какой-то степени известного, ранее открытого или изобретенного.

В психологии творчество истолковывается как деятельность субъекта, результатом которой является репродукция-воссоздание материальных, интеллектуальных, индивидуальных ценностей, продуктов, произведений литературы, живописи, музыки, других видов искусства [34, с. 430].

В педагогической науке понятие творчества также тесно связано с порождением чего-то нового, ранее неизвестного. Творчество предстает здесь скорее как феномен социальной жизни, как особый вид отношений и социального действия людей.

Таким образом, характеризуя творчество вообще, можно сделать вывод, что оно представляет собой деятельность, в процессе которой возникают не только ранее неизвестные предметы, продукты, явления, для которых характерны новизна, уникальность, неповторимость, но и происходит развитие личности. Кроме того, творчество понимается как стремление личности к самореализации собственной индивидуальности, к самоактуализации, в результате которой индивид может самосовершенствоваться в соответствии с поставленными целями и принятыми ценностями.

Характеризуя художественное творчество, следует иметь в виду, что оно восходит и к слову, и к понятию «творчество» вообще, поскольку составляет один из элементов всех видов общественно-производительной деятельности человека. Художественному творчеству присущи все те же свойства и качества, что и творчеству вообще. Однако наряду с ними, оно обладает сугубо своими специфическими особенностями.

Во-первых, художественное творчество связано только с искусством, с различными его видами и жанрами.

Во-вторых, оно реализуется в процессе создания художественно-эстетических ценностей, будь то музыка или живопись, хореография или поэзия, театр или кино, декоративно-прикладное искусство или художественная фотография и мн. др.

В-третьих, художественное творчество является компонентом любой профессиональной или самодеятельной художественной деятельности, так или иначе связанной с искусством (постановкой пьесы, исполнением произведения, разработкой сценария, оформлением сцены, пошивом костюмов и мн. др.)

В-четвертых, творческий акт в искусстве – это, прежде всего, процесс самовыражения художника, который может быть связан с окружающей человека действительностью, а может быть и не связан.

В-пятых, во многих эстетических (особенно западных) теориях художественное творчество рассматривается как иррациональный, плохо поддающийся научному исследованию акт, направляемый либо таинственными путями свыше, либо внутренними импульсами художника, им самим неосознанными, а иногда даже неподвластными воле.

Сегодня бесспорным является то, что феномен художественного творчества связывается с элементами интуиции, вдохновения, «озарения», внимания, памяти и др. Кроме того, целый ряд ученых характеризуют художественное творчество как «действительно свободный труд», результатами которого выступают продукты предметно-чувственного мира, созданные «по законам красоты».

Специфика художественного творчества наиболее ярко проступает при его сравнении с научным творчеством. Это сравнение позволяет обнаружить как общие черты творческого процесса, так и их различие. К

общим, научным и художественным чертам относятся: эмоциональная окрашенность, появление новых, неожиданных научных идей, художественных образов, неизбежное их осмысление, спады и подъемы в творческой работе, образность мышления и т.д. [16, 169].

Еще А.М. Горький отмечал, что «между наукой и художественной литературой есть много общего: и там, и тут основную роль играет наблюдение, сравнение, изучение; художнику так же, как ученому необходимо обладать воображением и догадкой...» [12].

Однако и научному, и художественному творчеству присущи разные цели. В частности, для науки важно вечное и бесконечное продвижение к истине, «очеловечивание» окружающей среды, преобразование биосферы. В основе науки лежит объективная необходимость, заставляющая человека неуклонно приспособлять окружающий мир к своим нуждам и потребностям, изменять и переделывать его, добиваясь оптимальных условий существования.

Что же касается искусства, то оно в отличие от науки в перспективе не имеет своего абсолюта и почти не поддается предсказанию, поскольку в основе искусства лежит иная необходимость, заставляющая человека неуклонно приспособлять свое духовное естество, свою психику, свое общественное поведение к меняющимся условиям социального существования. Иначе говоря, в искусстве люди накапливают общественный опыт, связанный преимущественно с процессом «самоочеловечивания». Отсюда подлинный смысл художественного творчества заключается в том, чтобы не просто отражать мир, а в процессе практико-теоретического взаимодействия человека с природой, с действительностью, в процессе взаимодействия субъекта с объектом создавать новые, не существующие ранее художественные ценности [41, 54].

По мнению И.А. Джидарьяна, мощным стимулом, импульсом художественного творчества выступает стремление человека воплотить в продуктах творчества свое видение мира, свои мысли, чувства, установки, свой жизненный опыт [15, 169].

Многие исследователи подчеркивают, что для художественного творчества так же, как и для любого творческого акта вообще, характерна относительная спонтанность, которая породила бытующие в нашем языке слова-заменители, вроде «наития», «озарения», «творческой одержимости» и т.д.

Разработка теории художественного творчества представлена в трудах ученого А. Лилова. Он обозначил художественное творчество не только как специфический результат сложного взаимодействия различных уровней и механизмов высшей нервной деятельности, но и как процесс, отличающийся исключительно высокой и сложной диалектичностью. В многоступенчатом характере процесса художественного творчества А.

Лилов выделяет два основных направления. Первое - связано с накоплением при помощи чувственной сферы наблюдений, которые переплавляются на всех уровнях высшей нервной деятельности, а второе – с переработкой, преобразованием реальной жизни, ее художественным обогащением, «вынашиванием», созреванием художественного образа. Вместе с тем, А. Лилов признает и тот факт, что творчество не изолировано от воздействия и влияния бессознательных процессов, поскольку и в созидании, и в восприятии художественного произведения принимают активное участие инстинктивно-эмоциональные реакции и импульсы [22, 444].

Отечественный философ Е.Г. Яковлев в художественном творчестве особое внимание уделяет единству эмоциональных и интеллектуальных сторон личности художника. При этом автор утверждает, что главная фаза процесса художественного творчества – вдохновение – наивысшее напряжение духовных и физических сил. Вдохновение не есть результат внезапного озарения, а качественный скачок на основе количественных изменений, возникающих у художника в процессе ежедневных, ежечасных, ежесекундных наблюдений. Это процесс накопления материала, напряженная внутренняя работа, порождающая подъем душевных сил [43, 28].

Н.И. Киященко включает в процесс художественного творчества такие его составные, как чувственное переживание, интуитивное прозрение, ассоциативные ходы мыслей и представлений, которые не мыслимы без удовлетворения или разочарования результата. Основными этапами процесса художественного творчества автор видит идею, замысел, труд, мастерство, образность мышления, вдохновение. Как и большинство исследователей, Н.И. Киященко считает, что процесс художественного творчества завершается созданием самого художественного произведения [20, 112].

Характеризуя особенности художественного творчества, нельзя не отметить, что для него, по мнению большинства исследователей, необходимы задатки, способности, одаренность, талант и гениальность. Поэтому занятие художественным творчеством способствует, с одной стороны, развитию способностей и задатков человека, а с другой стороны, формированию потребности в художественном творчестве и общении с искусством. Все это необходимо для того, чтобы свободно овладеть языком искусства как средством выражения своего собственного отношения к тем или иным явлениям жизни, к миру и к себе в целом [10, 291].

А. Лилов, анализируя ряд развитых духовно-мыслительных особенностей, характерных для человека, способного к художественной деятельности, выделяет его чувства, мысли, волю, память, переживания, ассоциации, полагая, что они являются основой для процесса

художественного творчества как специфически духовной деятельности человека [22, 446].

Н.И. Киященко к творческому состоянию интеллекта относит не только упомянутые нами выше интуицию, фантазию, воображение, но и дар предвидения, выдумку, обширность знаний, а среди характерологических особенностей творчества автор выделяет инициативность, уклонение от шаблона, высокую самоорганизованность [20, 116].

Ученый-эстетик Ю.Б. Борев, изучая творческие способности личности, подчеркивал, что разные люди в той или иной мере предрасположены к художественному творчеству. Однако это расположение действительно зависит от наличия способности, одаренности, талантливости и гениальности человека. Обосновывая свою точку зрения, Ю.Б. Борев опирается на позицию американских психологов, рассматривающего способности как качество личности, которое предполагает шесть склонностей: беглость мышления, ассоциативность, экспрессивность, умение переключаться с одного класса объектов на другой, адаптационную гибкость, умение придавать художественной форме необходимые очертания. Вместе с тем, по мнению Ю.Б. Борева, создание художественных ценностей, представляющих общественный интерес, обеспечивают именно способности. А вот одаренность у автора предполагает другое – остроту внимания, умение выбирать объекты внимания, закреплять в памяти тему ассоциаций и связей, диктуемых творческим воображением. Талант же порождает художественные ценности, имеющие не только национальное, но и общечеловеческое значение. Наконец, гений создает высшие человеческие ценности, имеющие общественную значимость на все века и времена. Это происходит благодаря силе и глубине восприятия мира сознанием гения, что оказывает неоценимое эстетическое воздействие на все человечество [4, 105].

Анализ научной, психолого-педагогической литературы показал различные классификации критериев художественного творчества. Так, Е.И. Россинская, исследуя специфику творческого процесса, считает, что его составными компонентами выступают воображение, фантазия, вдохновение [36, 11].

Еще Г. Гегель выделял творческую фантазию как «ведущую художественную способность» в творчестве. Согласно его воззрениям, она есть основа и сущность художественного таланта [10, 50]. Л.С. Выготский отмечал огромную роль воображения в литературном творчестве. По его мнению, оно является ведущей силой в художественном творчестве [7, 37].

Ученый А.В. Хуторский к этому добавляет ассоциативность и мечтательность [42, 201]. Н.И. Киященко включает в процесс художественного творчества развитое творческое мышление, интуицию,

образное видение, повышенную восприимчивость, чувствительно-эмоциональную отзывчивость. Более того, к творческому состоянию интеллекта, он относит не только упомянутые нами выше интуицию, фантазию, воображение, но и дар предвидения, выдумку, обширность знаний, а среди характерологических особенностей творчества автор выделяет инициативность, креативность, уклонение от шаблона, высокую самоорганизованность [20, 130]. Таким образом, художественное творчество имеет свои условия выполнения, свою определенную структуру, компоненты. Многоступенчатый характер процесса художественного творчества наглядно можно представить следующим образом (рис. 1).

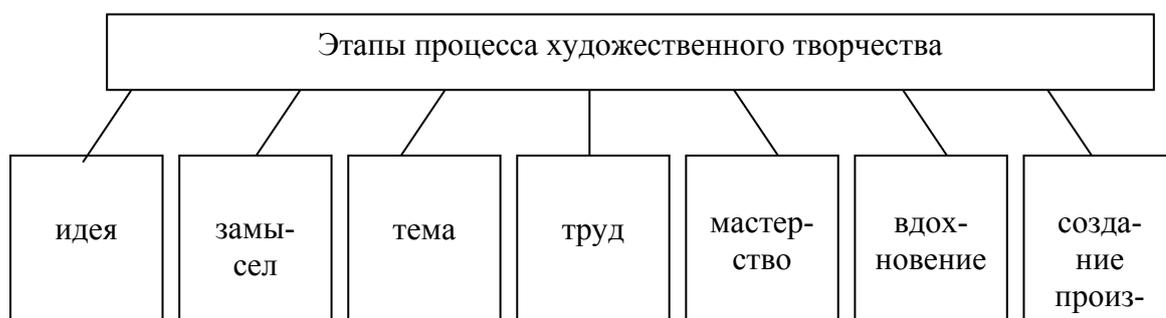


Рис. 1 Этапы процесса художественного творчества

Среди многообразия компонентов художественного творчества мы отобрали наиболее значимые и представили их на рис. 2.

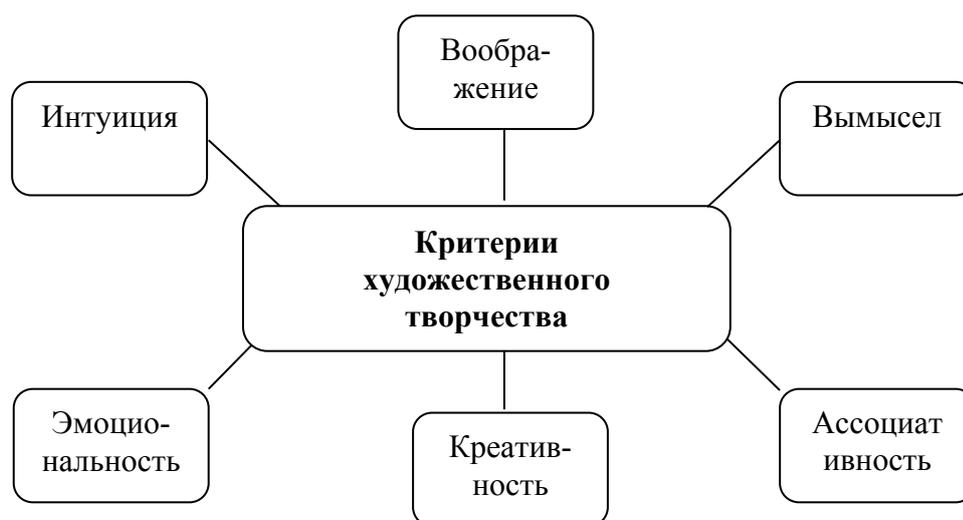


Рис. 2 Критерии художественного творчества

Развитие данных критериев художественного творчества в процессе изучения иностранных языков были положены в основу разработанной нами методики.

Так, например, критерий воображения рассматривается нами как способность к созданию художественного образа. Для определения уровня развития художественного творчества студентов, мы предлагали им выполнить художественно-творческие задания. Их оценка показала, что на репродуктивном (низком) уровне деятельности остаются те студенты, в работах которых художественный образ отсутствует, а также преобладает словесно-логическое восприятие произведения. На анализирующем (среднем) уровне уже появляются художественные образы, но они соседствуют, главным образом, с понятийным осмыслением. Наконец, креативный (высокий) уровень характеризует наличие не только осмысленного оригинального художественного образа, зрительного, эмоционального ряда, но и ярких форм его конкретизации.

Критерий интуиции мы определяли как способность к тонкому пониманию произведения, как особого рода языковое чутье. Исследование показало, что репродуктивный (низкий) уровень деятельности в области интуиции характерен для тех студентов, у которых, согласно оценке экспертов, такой способности не отмечается. Зачатки интуиции присущи для анализирующего (среднего) уровня, что хорошо видно с появлением ассоциаций, метафоричности, элементов художественного образа. Речь о них пойдет ниже. Напротив, креативный (высокий) уровень показывает высокоразвитую интуицию студентов, которая отличает их сочинения и творческие работы, имеющие тему, идею, поэтическое начало, лиризм, символику, художественный образ.

Что касается вымысла, то он рассматривается нами как способность к фантазированию и умение прогнозировать будущее, т.е. конструировать, достраивать различные варианты развития сюжета, его продолжения. В связи с этим, творческие работы студентов без вымысла мы отнесли к репродуктивному (низкому) уровню. А вот попытку показать стандартную, более менее устойчивую ситуацию в работе над художественным образом мы рассматривали как анализирующий (средний) уровень. Только умение студентов конструировать мыслимые и возможные ситуации дают основание перевести участников на более высокий уровень деятельности – креативный (высокий).

Аналогичным образом рассматриваются эмоциональность и ассоциативность. Их характеристика представлена нами в табл. 2.

Таблица 2

## Критерии и уровни развития художественного творчества

Критерии	Характеристика	1 уровень - креативный	2 уровень - анализирующий	3 уровень - репродуктивный
<b>Интуиция</b>	Способность к тонкому пониманию произведения, языковое чутье	Интуиция высоко развита	Интуиция развита слабо	Чувство интуиции отсутствует
<b>Воображение</b>	Способность к созданию художественного образа, комбинированию и рисованию в сознании живых картин, способность оперировать впечатлениями, полученными от окружающего мира	Осмысленный оригинальный художественный образ	Возникающие художественные образы соседствуют с понятийным осмыслением	Отсутствие художественного образа, словесно-логическое восприятие произведения
<b>Вымысел</b>	Способность к фантазированию, прогнозированию, особый подбор средств выражения	Умение конструировать мыслимые и возможные ситуации	Наличие стандартных, неоригинальных ситуаций	Отсутствие способности
<b>Эмоциональность</b>	Способность к душевному переживанию, восприятию гармонии и красоты	Яркие эмоциональные переживания, способность проникновения в сущность познаваемого	Присутствуют некоторые эмоции	Отсутствие эмоций
<b>Ассоциативность</b>	Способность путем установления сходства или различия находить ассоциации, вызываемые каким-либо понятием, явлением и т.д.	Богатый, разнообразный ассоциативный ряд, синтез тривиальных и оригинальных ассоциаций, принадлежащих разным семантическим полям	Бедность ассоциаций	Отсутствие ассоциаций

### 3.2. Иностранный язык как фактор развития художественного творчества студентов

Иностранный язык, как и родной русский, в обществе существовать изолированно не может. Он тесно связан как с политикой, экономикой, так и с различными формами общественного сознания: искусством, образованием и т.д.

В современной жизни российского общества роль и значение иностранного языка значительно возросли. Это обусловлено глубокими политическими и экономическими преобразованиями, бурным развитием международных связей, вхождением России в общеевропейское

сообщество в качестве полноправного партнера, ее переходом к обществу, ориентированному на личностные ценности. Поскольку общение в мировом и европейском сообществе невозможно без межъязыкового и межкультурного взаимопонимания и взаимодействия, постольку появляется острая потребность и в людях, владеющих иностранными языками. Все это влечет за собой огромный интерес к их изучению [2, 5].

Однако практика показывает, что стране нужны не просто учителя иностранных языков и переводчики, а высококвалифицированные специалисты, умеющие не только читать специальную литературу, но и общаться на иностранном языке. Низкий уровень иноязычной грамотности кадров подрывает конкурентоспособность и авторитет Российского государства, отражается на его экономике, мешает приумножать национальное богатство внутри страны за счет международного туризма, спорта, сотрудничества в искусстве, не дает возможности многим удовлетворить потребность в общении с людьми других стран как письменно, так и устно [30, 15].

Исследователи в области лингвистики и методики утверждают, что решение вышеназванных проблем будет возможным, если изменить отношение к иностранному языку в целом с учетом новых экономических и политических реалий, повысив тем самым уровень иноязычной грамотности населения. Такое изменение, по мнению Н.Д. Гальсковой, должно пониматься не как процесс приобретения на всю жизнь определенной системы знаний, умений и навыков, а как непрерывный процесс, основная функция которого заключается в обучении умению изучать иностранный язык и совершенствовать приобретенный ранее языковой и речевой опыт [9, 10].

По мнению целого ряда ученых, знание иностранных языков из сугубо личной потребности вырастает до потребностей государственных масштабов, становится национальным капиталом. Более того, иностранные языки, интегрируясь с техническими науками и материальным производством, перерастают в непосредственную производительную силу [30, 15].

Изменение статуса иностранного языка в обществе свидетельствует о наметившейся ориентации в профессиональной подготовке специалистов на выработку у обучаемых умения применять изучаемый язык в различных реальных ситуациях, в разнообразных сферах общения, вступать к контакт «без каких бы то ни было затруднений со своими иноязычными и инокультурными партнерами» [40, 29], устанавливать на элементарном уровне связи с носителями языка; преодолевать возможные трудности, возникающие в процессе контакта с другими культурами и ее представителями, проявлять толерантность к чужой культуре. Сегодня как никогда становится ясно, что взаимопонимание между народами является жизненно важным фактором как для отдельной страны, так и для

межевропейских и межконтинентальных отношений. Это со всей очевидностью показали события, связанные с международными политическими и военными конфликтами, наличием терроризма и т.д.

Соответственно возрастанию роли иностранного языка в человеческом обществе, изменилась и роль иностранных языков в системе образования, цель которого направлена на развитие человека как субъекта культуры, а также «формирование личности, вобравшей в себя опыт собственной и иноязычной культуры» [9, 32]. А культура, в свою очередь, как система ценностей, используемая в качестве содержания образования, становится тем пространством образования, благодаря которому человек может стать человеком духовным [30, 22].

В этой связи нам представляется целесообразным определить специфику предмета «Иностранный язык», установить его задачи и цели применительно к профессиональной подготовке студентов факультетов иностранных языков в вузе.

В настоящее время большинство ученых отмечают сущностные характеристики иностранного языка как языкового явления. К ним относится, во-первых, факт того, что иностранный язык как всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит свое отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций и т.д. По образному определению В. Гумбольдта, язык – это душа нации, в нем запечатлен весь ее «национальный характер» [13, 17].

Во-вторых, существенной характеристикой иностранного языка является возможность обучения ему как средству общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Эта характеристика реализует коммуникативную функцию языка (речи).

В-третьих, характерным для овладения иностранным языком является выражение в нем (и более того формирование и существование) человеческой мысли. Мысль (смысловое содержание высказывания) задается действительностью и формируется в предметно-коммуникативной деятельности людей [там же, 41].

Далее следует отметить, что специфика иностранного языка как учебной дисциплины определяется целым рядом отличительных от родного языка особенностей овладения и владения им. Так, иностранный язык является одновременно и целью и средством обучения. В этом состоит одна из его специфических особенностей. Если в изучении физики, математики, литературы язык выступает в качестве инструмента, орудия, то при овладении иностранным языком он является средством формирования, затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин [18, 32].

Другая отличительная особенность предмета «Иностранный язык» заключается в его связи с родным языком, выступающим в качестве опоры при овладении иностранным.

Что касается содержания обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях, то оно составляет одну из серьезных проблем и продолжает оставаться в центре внимания как лингвистической науки, так и методики преподавания иностранных языков. Изменившаяся образовательная ситуация не только в России, но и во всем мире, влияние технологических достижений цивилизации на развитие мировой языковой индустрии (компьютерные телекоммуникации, глобальная система Интернет) потребовали расширения функций иностранного языка как учебного предмета, уточнения целей его изучения в современном обществе.

Речь идет, в первую очередь, о развитии у обучаемых способностей использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира, о развитии у них черт вторичной языковой личности, делающих их способными быть эффективными участниками межкультурной коммуникации, под которой понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур [8, 125], а также ориентацию носителя языка своего речевого поведения на иностранного адресата, успешное использование фоновых знаний о культурно-обусловленных особенностях его страны и учет межкультурных коммуникационных расхождений в процессе их общения [3].

Традиционно межкультурную коммуникацию принято трактовать как общение носителей разных национальных сознаний. При этом межкультурное общение (или «диалог культур») может проходить и как обмен культурными предметами и как обмен образами сознания. По мнению И.И. Халеевой, существование диалога культур является важным условием протекания процесса познания мира, предполагающего отражение действительности во всех ее проявлениях, а накопление в сознании новой информации о жизни народа других стран приводит, в конечном итоге, к переходу личности на новую более высокую ступень культурного развития, на которой определенные элементы иноязычной культуры могут использоваться в деятельности индивида. Следовательно, речь идет о способности организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения, которую принято называть коммуникативной компетенцией [40, 29].

В работах отечественных и зарубежных исследователей коммуникативная компетенция определяется как способность адекватно действовать в многообразных конкретных речевых ситуациях, т.е. проявлять гибкость в общении, способность к сотрудничеству и преодолению конфликтов, умение «работать в команде».

Коммуникативная компетенция теснейшим образом связана с лингвистической, культурологической и страноведческой компетенциями. Отсюда система обучения иностранным языкам должна быть построена таким образом, чтобы обучаемым была предоставлена возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка.

Ведущие отечественные специалисты: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, Р.К. Миньяр-Белоручев и другие обращают особое внимание на неотделимость изучения иностранного языка от одновременного ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ее историей и современной жизнью. Это ознакомление уже осуществляется посредством самого языка и в процессе его изучения. При этом основная масса исследователей единодушна в том, что язык, с одной стороны, играет роль сокровищницы и общепризнанного орудия культуры, представляет собой систему духовных ценностей, воплощенных или не воплощенных материально, созданных и накопленных обществом во всех сферах бытия – от быта до философии [30, 7].

С другой стороны, иностранный язык является существенным элементом культуры народа – носителя данного языка и средством передачи его другим людям. Он открывает непосредственный доступ к огромному духовному богатству другого народа, раскрывает национальный характер, систему ценностей, повышает уровень гуманитарного образования. Кроме того, язык, формируя своего носителя, одновременно навязывает ему определенное видение мира, менталитет, т.е. культуру другого народа [44, 6].

Таким образом, мы определили специфику иностранного языка, установили его задачи и цели применительно к профессиональной подготовке студентов в вузе.

Поскольку целью нашей работы выступает развитие художественного творчества студентов вузов в процессе изучения иностранных языков, постольку мы предприняли попытку выяснить, какие же резервы и возможности есть в иностранном языке, которые могли бы способствовать эффективному развитию художественного творчества.

С этой целью мы проанализировали содержание дисциплин немецкого отделения факультета лингвистики и перевода, которые дают наиболее полное представление о традициях и культуре страны изучаемого языка, ее художественных ценностях и достижениях в области искусства и могут играть существенную роль для развития художественного творчества студентов, их основных мыслительных особенностей.

Однако следует подчеркнуть, что анализу были подвергнуты лишь те предметы, которые непосредственно связаны с достижениями и богатством культуры страны изучаемого языка, самодеятельностью того или иного народа, его творцами и исполнителями, с процессом художественного творчества. Кроме того, на факультете лингвистики и

перевода происходит существенное обогащение художественной культуры студента, формирование его нравственно-эстетических взглядов и развитие самостоятельного художественного творчества через непосредственное изучение иностранного языка, причем происходит это постепенно и непрерывно в течение 4-5 лет обучения в высшей школе.

Анализ рабочих программ различных дисциплин показал, что развитию художественного творчества в процессе обучения и воспитания студентов может способствовать и способствует целый ряд конкретных учебных предметов: «История и культура стран изучаемого языка», «История литературы стран изучаемого языка», «Практический курс иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения», «Теория и практика перевода», «Методика обучения иностранным языкам», факультатив «Фольклорный практикум»

Такой предмет, как «История и культура страны изучаемого языка» в настоящее время занимает одно из главных мест в обучении межкультурной компетенции. Содержательный анализ этой дисциплины дает практический обзор основных тем, подлежащих изучению, начиная с германских королевств в раннем, среднем, высшем, позднем средневековье и заканчивая объединением Германии в 1990 году. Студенты получают достаточно полное и верное представление об истории немецкоязычных стран, прежде всего, Германии, а также Швейцарии, Австрии, Лихтенштейна и Люксембурга, знакомятся как с политической, экономической, так и культурной жизнью названных стран в историческом аспекте и на современном этапе их развития.

Лекции и семинарские занятия включают в себя изучение культуры городов, развития ремесел, дополнительных материалов о первых литературных памятниках, сведения о писателях и поэтах рыцарской культуры, эпохи Классицизма, Романтизма, драматического искусства, архитектуры, музыки и др. Изучение данной дисциплины содействует также и воспитанию у студентов уважительного отношения к прошлому государств и народов, их вкладу в мировую сокровищницу культуры, выработке осторожного подхода к оценке фактов и событий в прошлом и настоящем стран, желанию внимательно изучать и бережно хранить национальные традиции, обычаи и праздники.

В курсе «История литературы стран изучаемого языка» предполагается знакомство студентов более подробно и углубленно с литературой средневековья, германского героического эпоса, рыцарской куртуазной поэзией и куртуазным романом, произведениями эпохи Возрождения, периода Великой крестьянской войны, демократическими традициями, литературой XVII и XVIII веков, направлением «Буря и натиск», романтизмом, фольклорными сказаниями, народной песней и ее ролью в творчестве поэтов, сатирическим мастерством, обличительной силой сравнений, сарказмом и мн. др.

В ходе изучения курса «Литература страны изучаемого языка» студентам прививается художественный вкус, способствующий их эстетическому развитию. Кроме того, настоящий курс призван выработать у обучаемых систему знаний в историко-литературном контексте, понимание того, какое место в культуре изучаемой страны занимает тот или иной писатель, осознание идейно-художественного смысла его творчества, умение разбираться в методе, структуре и стиле произведения и мн. др. Предмет имеет не только познавательное, но и огромное воспитательное значение для молодежи, поскольку в нем в качестве положительного героя выступает доброе и прекрасное начало.

Кроме того, большое значение для овладения иностранным языком и его культурой играет такие учебные дисциплины, как «Практический курс иностранного языка», «Практикум по культуре речевого общения». При подробном анализе содержания этого предмета нами было обнаружено, что на I курсе студенты знакомятся на изучаемом языке не только с достопримечательностями и памятниками культуры столиц и городов стран изучаемого языка, но и досугом, и отдыхом молодежи этих государств.

На II курсе к этому материалу добавляется еще изучение традиций, обрядов, обычаев, культурной жизни (театр, кино), целого ряда праздников (Weihnachten, Ostern, Fasching), а также памятных дат, посвященных тем или иным событиям, жизни и творчеству великих людей.

Результаты посещенных нами занятий по практике речи различных вузов показали, что для оптимизации учебного процесса преподаватели данного курса активно включают в урок игры (деловую, ролевою и др.), проектный метод, используют аудио- и видеоматериалы, наглядность (репродукции, художественные альбомы, открытки и т.д.). Кроме того, анализ содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин показал, что духовное обогащение студентов происходит и в процессе чтения, обсуждения и анализа аутентичной литературы, которая входит в программу «Практического курса иностранного языка». Здесь осуществляется знакомство с творчеством писателей стран изучаемого языка. Студенты в соответствии с учебными программами обязаны в течение всего периода обучения читать художественную литературу в подлиннике. Подобное чтение осуществляется ими непосредственно в курсе по домашнему чтению. Так, например, студенты IV курса изучают роман «Три товарища» Э.М. Ремарка, рассказы Т. Манна, сказки, повести и эссе Г. Гессе, «Найденыш» Г. Иобста. В этих произведениях как нигде лучше изображены картины быта Германии после первой мировой войны (Э.М. Ремарк), дан глубокий психологический анализ характеров и самих немцев, и народов, населяющих Европу, убедительно обоснованы место и роль творческого человека в системе общественных отношений (Т. Манн), показаны актуальные проблемы XX века (Г. Гессе).

Чтение аутентичной литературы играет важную роль как в практике обучения чтению и устной речи, так и в развитии творчества, в повышении культурно-образовательного уровня студентов, формировании их художественного вкуса, чему в немалой степени способствуют творческие задания для студентов на занятиях по данной дисциплине. К ним относятся:

- изображение персонажа произведения с помощью жестов, мимики и последующее отгадывание героя с комментированием;
- создание словесного рисунка, связанного с яркой метафорой, сравнением, идиоматическим выражением из текста;
- инсценировка яркого эпизода или диалога действующих лиц;
- рисование картины, возникающей у студентов при прочтении эпизода произведения;
- описание чувств, образов, эмоций, ассоциаций, мыслей, вызываемых при прочтении произведения;
- воссоздание общей картины факта, события, места действия, времени действия или создание характеристики образа героя из отдельных эпизодов произведения.

Все это способствует как наиболее эффективному усвоению иностранного языка, так и обеспечивает развитие у студентов фантазии, выдумки, прогнозирования результатов, тем самым формируя художественное творчество: рисование, драматургию, сочинение и мн. др. Все это влияет на опыт накопления художественных впечатлений и эмоциональных переживаний у студентов.

Студенты, знакомясь с основными теоретическими направлениями лингвостилистики текста, литературоведения, стихосложения, учатся вдумчивому прочтению художественного произведения. В работе над произведениями зарубежных писателей, в том числе Г. Белля, В. Борхерта, Е. Штриттматера, Т. Манна, Т. Штрама, Ф. Кафки и др., они обсуждают многоаспектность возможностей толкования, специфику драматического произведения, сущность и способы эпического повествования, отличие художественного текста от нехудожественного, эмоционально-оценочный уровень в художественном творчестве, контекст и подтекст, полифонию авторской речи. Все это не может не оказывать влияние на развитие образности и ассоциативности мышления, воображения, интуиции, постижение художественного творчества. Интерпретируя художественный текст, студенты получают представления о богатстве и разнообразии культур мира, обретают толерантность по отношению ко всем людям, начинают внимательно относиться к своей собственной культуре, познавать ее в сравнении.

К сожалению, в настоящее время специалисты отмечают у молодежи спад интереса к литературе как к объекту изучения и источнику эстетического и интеллектуального наслаждения. Для этого необходим

поиск нетрадиционных путей привлечения внимания к художественному тексту, например, с помощью аудио- и видеовариантов художественного произведения. Студентам предлагается сравнить текст романа и фильма произведения, что помогает «идентифицировать и одеть в плоть и кровь многие культурные реалии романа, до того казавшиеся бледными абстракциями» [23, 133].

В немалой степени развитию художественного творчества способствует изучение предмета «Теория и практика перевода». Программа данного курса направлена, прежде всего, на знакомство с теориями перевода с иностранного языка на русский, обучению практическим навыкам перевода аутентичных текстов разных жанров, художественной поэзии и прозы, и, конечно же, более глубокому изучению немецкого (английского) языка путем сопоставления его с русским в процессе самого перевода. Содержание данного предмета включает в себя вопросы, связанные с многозначностью текста, основными типами лексико-грамматических трансформаций (перестановки, замены, добавления, опущения), стилистическими особенностями перевода (ритмика речи, игра слов, звуковая символика), переводом свободных и связных словосочетаний, художественной речи, фразеологизмов, интернационализмов и т.д. На наш взгляд, важную роль в развитии художественного творчества студентов играет сочинение переводов оригинальных поэтических текстов, а также сочинение собственных стихотворений по изучаемой теме, на заданную рифму.

Изучение предмета «Теория обучения иностранным языкам» на 4 курсе предполагает эффективное и творческое использование студентами всех приобретенных ранее знаний и специальных умений в период педагогической школьной практики. Это значит, что студенты уже владеют иностранным языком и знакомы с общим языкознанием, историей литературы и культуры стран изучаемого языка, лексикологией, а также науками психолого-педагогического цикла. Содержательный анализ курса «Теория обучения иностранным языкам» обнаружил, что данная дисциплина представляет для нас интерес в связи с организацией и проведением студентами школьных уроков на базе учебников И.Л. Бим «Die ersten Schritte», Г.И. Ворониной, И.В. Карелиной «Deutsch, Kontakte». Эта деятельность нацелена на развитие художественного творчества в области рисования, поэзии, музицирования, пения, инсценировки, декоративно-прикладного творчества, коллажирования и т.д.

Как показывает практика, знакомство с историей и культурой, литературой стран изучаемого языка посредством чтения и анализа, интерпретации текста и перевода оказывает огромное влияние на развитие художественного вкуса и творчества студентов факультета иностранных языков, а приобщение к национальной культуре стран изучаемого языка, его традициям, обычаям, истории позволяет глубже понять и увидеть связь

веков, народов и поколений. Все это, безусловно, способствует не только пополнению и расширению знаний о странах изучаемого языка, но и формированию художественно-эстетической культуры молодежи.

Во-вторых, существует и тематическое взаимопроникновение и взаимодействие, в основе которых находятся историко-хронологические принципы изучения той или иной темы. Культура первобытного общества, Античная культура, Культура европейского Средневековья, Культура эпохи Возрождения, Просвещения, Нового и Новейшего времени становятся одновременно предметом рассмотрения и в курсах «История и культура страны изучаемого языка», «История литературы страны изучаемого языка», «Мировая художественная литература», что, безусловно, свидетельствует об интегративной связи данных дисциплин как в тематическом, так и в хронологическом порядке. При этом каждая из вышеназванных дисциплин открывает студентам факультета иностранных языков все богатства мировой художественной культуры, способствует обогащению их эстетической культуры, развитию художественного мышления, эстетического сознания и художественного творчества.

Преподавание теоретических дисциплин гуманитарного цикла подкрепляется разнообразными формами учебной и внеучебной работы: проведением вечеров культуры стран изучаемого языка, посещением спектаклей, концертов классической, духовной музыки, встречами с деятелями искусства и культуры, что создает дополнительные условия для развития художественного творчества молодежи и ее эстетического развития.

Факультатив «Фольклорный практикум» предусматривает знакомство с народными и современными песнями как на немецком, так и на других иностранных языках. Студенты, участвующие в работе данного курса, выступают с концертами на кафедральных и факультетских мероприятиях, участвуют в проведении городских мероприятий и вузовских фестивалей искусства. Песенный репертуар представляют произведения не только на немецком языке, но и на английском, французском, русском: «Danke», «Es tönen die Lieder...», «Meine Lieder streichen dich», «Stille Nacht, heilige Nacht!», «Good night, ladies!», «Leise rieselt der Schnee», «Mandoline», «Halleluja», «Синий вечер, зимний вечер» и др.

Наличие такого факультатива создает дополнительные возможности как в профессиональном, так и в культурном развитии личности студента. Не случайно Х.К. Попок, отмечая двоякую роль народных и профессиональных песен, подчеркивает, что, с одной стороны, они способствуют овладению иностранных языков, а с другой стороны, знакомят с культурой страны изучаемого языка. Песня действительно отражает историю и культуру того или иного государства, ибо в тексте песен различных жанров могут воспроизводиться исторические события

той или иной страны. Вместе с тем в песне отражается не только эпоха, в которой живет народ, но и, самое главное, душа народа [33, 323].

Опыт работы в фольклорном коллективе оказывает студентам несомненную помощь в их профессиональном становлении, в подготовке к педагогической практике, к работе в школе, детских лагерях, учреждениях социальной защиты.

Из всего вышесказанного следует, что преемственность, взаимопроникновение и взаимодействие в преподавании дисциплин культурологического, общепрофессионального и специального циклов во многом создают благоприятные условия для совершенствования общей культуры студентов, их художественного, включая художественное творчество.

Таким образом, процесс обучения на лингвистическом факультете предполагает знание культурно-исторических традиций, обычаев и нравов, позволяют человеку лучше ориентироваться в языковой среде. В свою очередь, владение иностранным языком не только обогащает личность студента, но и дает возможность творчески использовать полученные языковые, речевые, лингвострановедческие знания в различных условиях его применения (общение, перевод, вечер культуры, игра, проект и т.д.), что способствует развитию художественного творчества молодежи, в том числе, сочинению стихов и песен, разработке сценариев, уроков, творческой переработке домашних заданий и качественному исполнению художественных произведений.

В последнее время большую популярность в методике обучения иностранным языкам как в средней школы, так и в высшем учебном заведении приобретает проектная методика, которая позволяет применять речевые навыки и умения на практике. Проектная методика предполагает работу по определенной или нескольким учебным темам, состоящую из нескольких этапов, где решаются те или иные вполне конкретные задачи. Здесь каждый из обучаемых вовлечен в активный, творческий, познавательный процессы. При этом в практике обучения используются мини-проекты и большие проекты. Они могут быть индивидуальными и коллективными, иметь в большей или меньшей степени выраженную «лингвистическую» направленность, способствовать активизации взаимодействия студентов для достижения практического результата обучению языку, здесь представляется возможность каждому студенту, даже самому слабому в языковом отношении и менее активному в психологическом плане, проявить собственную фантазию и творчество, активность и самостоятельность. В проектной методике заложены большие возможности для решения таких задач, как преодоление инертности и безынициативности студентов на уроках, боязни говорить на иностранном языке из-за возможных ошибок в речи. Все это развивает их самостоятельность, инициативность, творчество и активность.

Использование данного метода превращает обучаемого из объекта в субъект учебной деятельности. Преподаватель здесь выступает в качестве помощника и консультанта, а отношения между главными участниками учебного процесса – преподавателя и студента – основаны на сотрудничестве и равноправном речевом партнерстве.

Выполнение заданий проекта выходит за рамки урока и требует определенных материальных и духовных затрат. Они, безусловно, оправдывают себя, так как при этом решается ряд важных задач, способствующих развитию художественного творчества студентов:

- в проектной работе весь учебный процесс ориентирован на студента: здесь, прежде всего, учитываются его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности;
- совместная работа в рамках проекта учит студентов доводить дело до конца, они должны отразить в документах результаты своего труда: написать статью для газеты, сообщение, собрать и обработать статистические данные, сделать аудио-видеозапись, оформить альбом, коллаж, стенгазету, выставку, организовать вечер и т.д.; форму презентации (репортаж, сообщение, ролевая игра, викторина, шоу, концерт, дискуссия и т.д.) студенты выбирают самостоятельно.

Работа с проектом предполагает разнообразные этапы, включая подготовительный и организационный. Наиболее интересным представляется этап презентации результатов проекта всей группе или приглашенным гостям в качестве вечера, праздника, инсценировки, концерта и т.д. Существует этап практического использования результатов проекта в рамках факультета, вуза, города: распространение наглядных пособий, чтение докладов, выпуск газет, организация выставок и т.д.

Участие в проекте дает возможность проявить свое художественное творчество: студенты готовят для декламации поэтические произведения и их переводы, исполняют музыкальные произведения, создают коллажи и газеты, сочиняют художественные кроссворды, готовят викторины, рисуют картины к художественным произведениям, инсценируют отрывки из прочитанных произведений и мн. др.

Развитию воображения и фантазии, а также художественного творчества студентов факультета лингвистики и перевода способствует использование игры. По мнению ведущих специалистов И.Л. Бим, А.А. Мирянова, М.Е. Брейгиной, М.З. Биболетовой, В.Н. Богородицкой, Н.Д. Гальсковой, Л.Г. Денисовой, Н.П. Каменецкой, Р.К. Миньяр-Белоручева, Л.В. Садовой, А.С. Скалкина и др., в систему подготовки преподавателя иностранных языков необходимо включать различные эффективные средства, в том числе и игру: языковую, деловую, ролевую или коммуникативную и т.д. Игры следует рассматривать как комплексный прием, моделирующий одну из типовых ситуаций обучения

группового типа. Игры, в свою очередь, открывают широкие возможности для управления учебным процессом и его оптимизации.

В основе любой игры лежат общеигровые моменты: наличие ролей; ситуаций, в которых происходит реализация ролей; различные игровые предметы и т.д. Поэтому, вступая в общение не только с преподавателем, друг с другом, но и с собеседниками - героями сказок, игрушками и др., студенты становятся непосредственными участниками процесса обучения и художественного творчества. Игровая деятельность увлекает, дает неисчерпаемые возможности воссоздать самые различные отношения, формы общения, в которые вступает человек в реальной жизни. Использование ролей способствует развитию воображения и фантазии. Тем не менее, при всей своей привлекательности, игра требует серьезной подготовки и со стороны преподавателя иностранных языков: сам учитель должен быть яркой личностью и владеть приемами суггестопедии и элементами театрального искусства, владеть средствами эмоционального самовыражения, включая мимику и жесты, взгляд и интонацию, воздействуя тем самым не только на чувства учащихся, но и лучше иллюстрируя семантические значения слов. Но особенно важным в игре является включение в нее элементов искусства и художественного творчества. Это существенно обогащает занятие, делает его ярким и прекрасным. Немаловажен и тот факт, что игра таит в себе большие возможности для нравственного воспитания студентов и для развития их творчества, включая художественное.

Не менее интересны в практике преподавания иностранных языков интегрированные уроки, предполагающие применение студентами знаний, умений и навыков из дисциплин, связанных с художественным творчеством: декоративно-прикладным искусством, музыкой, живописью, архитектурой и т.д. Как известно, обучаясь иностранному языку, студенты узнают много интересных фактов из истории и жизни страны изучаемого языка, знакомятся с понятиями, характерными для носителей языка, читают оригинальные произведения – все это способствует расширению общего и филологического кругозора, развитию качеств личности, формированию новых свойств характера, активизации мыслительных процессов, порождает желание личного участия в каком-нибудь действе. Очень ценным, на наш взгляд, является в таком случае, построение курса овладения иностранным языком с опорой на межпредметные связи, что отвечает различным интересам студентов, позволяет учитывать их индивидуальные особенности и склонности, предусматривает различные режимы работы студентов, и их индивидуальный интерес в иноязычной речевой деятельности. Это создает высокоблагоприятную атмосферу для практического применения языка как средства общения, выдвигает прагматическую функцию языка на первое место. Опора на другие предметы предполагает интеграцию иностранного языка и дисциплин как

точных, так и гуманитарных, эстетический цикл дисциплин, который в определенных ситуациях речевого общения составляет предмет для коммуникации, повод для разговора.

Существенным фактором формирования художественного творчества студентов является накопление художественных впечатлений с помощью визуальных средств обучения (слайдов, диапозитивов, репродукций картин, художественных альбомов, видеофильмов, аудиокассет компакт-дисков с записями классических произведений и аутентичных текстов, компьютеров, лингафонного кабинета, эпидиаскопов и видеоманитрофонов, музыкального центра, телецентра), применение которых на занятиях по дисциплинам «Культурология», «Мировая художественная литература», «Практический курс иностранного языка», «История и культура стран изучаемого языка» чрезвычайно важно и необходимо.

Большое эмоциональное воздействие на студентов оказывает прослушивание произведений немецкой прозы и поэзии в исполнении мастеров художественного слова (Е. Janal, U. Janson, M.K. Krolow, P. Bichsel, P. Ront и др.). Аутентичные аудиозаписи создают благоприятные возможности для занятий по практике речи и фонетике иностранного языка.

Аудиовизуальные средства обучения (Интернет, телевидение, кино, видеозаписи) служат как одной из главных возможностей изучения иностранных языков, так и прекрасной возможностью подкрепления теоретических знаний в области искусства при помощи синтеза звукового и зрительного образов. Работая с аудиовизуальными материалами, студенты учатся осознанно и организованно воспринимать информацию, анализировать и резюмировать ее, у них развиваются такие когнитивные умения, как наблюдение, анализ, классификация, выбор, антиципация, выдвижение гипотез. Перед студентами ставится задача правильно излагать на изучаемом языке идеи, содержащиеся в аутентичном материале, с учетом тех социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном обществе, уметь критически относиться к их содержанию.

В настоящее время все большую популярность получают уроки с использованием компьютера в обучении иностранному языку. Студенты могут совершить экскурсию в музеи и художественные галереи мира, облегчается поиск информации для написания рефератов, проектного урока, конференций, дискуссий, ролевых игр и конкурсов.

Использование произведений живописи в качестве наглядных пособий на уроках по практике письменной и устной речи способствует формированию эстетического вкуса учащихся, углублению их знаний по языку и страноведению Германии, дальнейшему развитию речевых навыков и умений. Знакомство с работами отечественных и зарубежных художников мирового значения обогащает внутреннюю культуру

обучаемых, вызывает у них чувство уважения к культуре страны изучаемого языка. Работая с такого рода наглядностью, студенты учатся не только описывать произведения искусства, но и высказываться о своих чувствах, ассоциациях, эмоциях, образах, навеянных художественными произведениями.

Таким образом, овладение студентами факультета лингвистики и перевода вышеперечисленными дисциплинами способствует накоплению теоретических знаний, художественно-эстетических впечатлений. Кроме того, в иностранном языке художественное творчество развивается с помощью игры (деловой, ролевой и др.), проектного метода, интегрированного урока, аудио- и видеоматериалов, наглядности (репродукции, художественные альбомы, открытки и т.д.).

### **3.3. Методика развития художественного творчества студентов в процессе изучения иностранных языков**

Методика развития художественного творчества студентов факультета лингвистики и перевода предполагает выполнение студентами различного рода заданий художественно-творческого характера как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Предлагая студентам творческие задания, мы придерживаемся точки зрения А.А. Мелик-Пашаева, который считает, что они в области искусства должны быть всегда «открытыми», не иметь «правильного» ответа, решения, способствовать, прежде всего, художественному проявлению личности. А задача преподавателя должна заключаться в пробуждении и поддержке собственной творческой активности студента, постепенной перестройке отношения обучаемых к окружающему миру и к самой художественной деятельности [24, 11].

Все эти рекомендации были взяты нами за основополагающие. Поэтому перечисленные ниже задания преследуют следующие цели: целенаправленно и систематически развивать художественное творчество, формировать у студентов потребность в общении с произведениями искусства в процессе изучения иностранных языков. В конечном счете, все это делается для того, чтобы студенты могли свободно овладеть не только языком иноязычной культуры, но и самого искусства, художественного творчества как средством выражения своего собственного отношения к тем или иным явлениям жизни.

Творческие задания во время практических занятий включают в себя:

Во-первых, описание чувств, образов, эмоций, вызываемых при прочтении и просмотре художественных произведений, входящих в учебные программы по вышеуказанным дисциплинам.

Во-вторых, создание словесного рисунка, связанного с яркой метафорой, сравнением, идиоматическим выражением из романа Э. М.

Ремарка «Drei Kameraden», где студентам предлагается найти следующие сравнения: «wie ein toter Fisch», «wie ein Gorilla», «wie feurspeiende Drachen», «wie ein mächtiger Elefant», «wie ein Rehkitz» и др., и создать с их помощью художественный образ.

В-третьих, творческие задания предусматривают создание ассоциативного ряда к ключевым словам, понятиям по тем или иным разделам дисциплин специального блока. Здесь студенты должны написать свои ассоциации, связанные с различными словами на изучаемом языке и прокомментировать их.

В-четвертых, в качестве домашнего задания студентам предлагается нарисовать картину, иллюстрирующую прочитанный эпизод произведения, прослушанный музыкальный фрагмент, просмотренный художественный фильм, увиденные репродукции.

В-пятых, на практических занятиях по теории обучения иностранным языкам студентам предлагаются художественные и учебные фильмы, просмотр которых под руководством преподавателя способствует упорядочиванию стихийного зрительского опыта студентов.

Речь идет о том, что во время просмотра кинофильма преподаватель неоднократно прерывает показ с целью заострить внимание либо на музыкальном оформлении, либо на содержании поведения героев, либо на вопросах, связанных с тем, каким образом сам студент действовал бы в ситуации, представленной на экране. Благодаря всей этой работе осуществляется углубление и развитие фрагментарного, эпизодического восприятия фильма по сюжетной канве с выделением характеров героев фильма, активных ситуаций и конфликтов. Кроме того, в процессе просмотра, например, учебного фильма «VIS Á VIS», у студентов происходит формирование оценочных критериев и выражений, служащих обмену мнений, типа: «Mir ist aufgefallen, dass...», «Diese Situation finde ich...», «Diese Person imponiert mir (nicht), weil...», «Ich würde direkt das Gegenteil behaupten», «Ich würde lieber anders handeln», «Das ist der ganz entscheidende Punkt», «Man soll das auch nicht unterschätzen», «Ich halte es aber irgendwie für normal, dass...», «Das wäre für mich das Ideale», «Aus meiner eigenen Erfahrung» и др.

Для организации беседы о просмотренном кинофильме, дискуссии по актуальным проблемам фильма, которые обозначают сами студенты, а также для проведения ролевых и деловых игр, преподаватель дает вопросы и задания, например: «Können Sie eine akzeptable Erklärung für eventuelle Widersprüche geben?», «Welche Kriterien sind wichtig / weniger wichtig bei der Wahl der...?», «Geben Sie in Stichworten eine genauere Beschreibung der Person, des Ortes und der Dinge, die eine Bedeutung haben», «Woran denken Sie, wenn Sie ... sehen?», «Gibt es eine neue Tendenz?», «Schreiben Sie die charakteristischen Merkmale auf, die zur Beschreibung ... gebraucht werden. Ordnen Sie diese in positive und negative Merkvale» и др.

После просмотра, выключив звук, преподаватель предлагает студентам озвучить реплики персонажей из фрагментов этого же фильма, придумать предысторию (Vorgeschichte) и продолжение сюжета (Nachgeschichte) и мн. др.

В-шестых, в процессе освоения дисциплины «Теория обучения иностранным языкам» студенты учатся инсценировать школьные уроки, включая в них различные задания для школьников по всем видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению, письму, а также составлять и организовывать ролевые игры, проектные и интегрированные уроки. При этом в подобные уроки активно вводятся герои и персонажи немецких сказок (Nussknacker, Till Eulenspiegel), от имени которых ведется занятие, разучиваются песни, рифмовки, считалки, сочиняются стихотворения, рассказы, сказки и мн. др.

В-седьмых, организация работы над произведениями курса «Домашнее чтение»: Э. Ремарка, Г. Гессе, Т. Манна и др., включает в себя такие задания, как:

- описание образов героев сказок Г. Гессе «Augustus», «Der Dichter», «Flötentraum», рассказов Т. Манна и мн. др.;

- инсценировку яркого эпизода или диалога действующих лиц к рассказам Т. Манна «Der Tod in Venedig», «Luischen», «Der kleine Herr Friedemann», «Die Betrogene», «Tristan» и др.;

- изображение персонажа художественного произведения с помощью невербальных средств - жестов, мимики, чтобы по ним присутствовавшие на занятии студенты смогли определить того или иного героя изучаемого литературного произведения. Здесь каждый студент получает по жребию карточку, на которой указано имя одного из персонажей романа «Drei Kameraden» - жильца пансиона фрау Залевски: господина Хассе, Эрны Бениг, графа Орлова, студента Блока, господина Мюллера и др. Получив такую карточку, студенты должны были показать характерные особенности героя художественного произведения, его внешность, походку, возраст, привычки и мн. др. Этот вид задания постоянно вызывает у студентов особый интерес и эмоциональное состояние, стремление к перевоплощению, вхождению в образ.

Творческие задания в курсе «Домашнее чтение» включают в себя еще и устное воссоздание общей картины факта, события, места и время действия в романе Э. Ремарка «Drei Kameraden», а также достраивание образа героя по отдельным эпизодам.

Выполнение студентами заданий не исключает и традиционной формы учебной работы – написание реферата и его защиту перед группой по следующим темам, сформулированным самими студентами к произведению «Drei Kameraden»: «Krieg und Frieden», «Die verlorene Generation», «Treue und Ergebenheit der Freunde», «Kleine Leute im Roman» и др.

Наконец, творческие задания предусматривают и художественное оформление обложки одной из прочитанных книг, которые выставляются на конкурс в каждой группе, где участники сами определяют качество и степень соответствия обложки содержанию всего художественного произведения.

Кроме перечисленного выше, в учебном процессе целенаправленно и систематически организовываются ролевые, деловые, коммуникативные игры, проектные и интегрированные уроки.

Так, например, цель деловой игры заключается в формировании у студентов навыков и умений профессионально-педагогического общения на иностранном языке, в выработке и повышении профессиональной компетенции. Что касается деловой игры, то она, с одной стороны, «представляет собой практическое занятие, в котором моделируются различные аспекты профессиональной деятельности обучаемых, а с другой стороны, деловая игра обеспечивает условия комплексного использования имеющихся у студентов знаний предмета профессиональной деятельности, совершенствования их иноязычной речи, а также более полное овладение иностранным языком как средством профессионального общения и предметом изучения».

Наиболее благоприятным материалом для проведения деловой игры на 4 курсе выступает тема «Das Schulpraktikum». Эта тема осваивается в VI семестра, когда студенты уже овладели теоретическими азами профессии учителя иностранного языка в курсе «Теория обучения иностранным языкам» и прошли первую производственную практику в школах города и области. Сама тема предполагает рассмотрение и решение различных педагогических проблем, так или иначе связанных со школой: «Lehrerberuf», «Zensuren», «Ohrfeigen», «Alternative Schulen» и др.

Таким примером служит игра под названием «Sorgen mit Zensuren» (проблемы с оценками), представляющая собой организацию родительского собрания. Моделирование условий, приближенных к реальным, заключается в определении места проведения (школа, учебный класс), времени деятельности (после школьных занятий). Студенты самостоятельно разрабатывают основные этапы игры, для каждого из которых выделены конкретные проблемные ситуации: «Die schlechten Zensuren spornen an», «Der Lehrer muss die Zensuren gerecht erteilen», «Zensuren bleiben nicht ohne Einfluss auf das Familienklima» и др. Вместе с тем, определяются и возможные изменения условий решения проблемы. Каждый следующий этап игровой деятельности предполагает распределение ролей (Kinder, Eltern, Schullehrer, Schuldirektor u.a.), детальное выявление функции каждого игрока, перечень его обязанностей, ролевой репертуар, типы взаимодействия с другими участниками игры.

Кроме того, этап подготовки деловой игры включает в себя написание сценария, в котором необходимо предусмотреть возможность защиты

студентом своей точки зрения по тому или иному вопросу, а также дискуссию. И то, и другое требует привлечения дополнительного теоретического и наглядного материала, который также должен подготовить каждый участник деловой игры.

Исходя из целей и задач проведения деловой игры, необходимо определить и систему оценок ее содержания. Для этого игроки сами избирают членов жюри, в состав которого входят как студенты, так и преподаватели. Оценка результатов производится посредством присвоения баллов тому или иному виду деловой игры. При этом критерием оценки выступают, выработанные студентами, следующие положения:

- профессиональная компетентность участников игры;
- эффективность совместной деятельности;
- соответствие иноязычного общения теме игровой деятельности;
- сформированность выявленных в игре профессиональных и иноязычных речевых навыков и умений;
- полнота и качество выполнения роли, актерское мастерство, умение перевоплощаться;
- фантазия, выдумка, оригинальность, эмоциональность;
- культура профессионального поведения и др.

В заключение участники с помощью преподавателя или же самостоятельно формулируют выводы, дают итоговую оценку содержанию игры, участия в ней каждого из студентов, выявляют в игровой деятельности наличие художественного творчества.

Кроме того, изучение каждой из тем, включенных в учебную программу по практике речи, предполагает организацию индивидуальных, групповых и парных форм работы со студентами, в том числе диалоги, диспуты, конференции, круглые столы, теледебаты и т.д. При этом студенты проявляют выдумку, фантазию, находят нестандартное решение проблемы урока, используют фоновое музыкальное и поэтическое сопровождение.

Во внеучебное время студенты также выполняют творческие задания, среди которых:

- написание сценариев проведения праздников на изучаемом языке;
- создание конкурсных поделок, отражающих специфику праздника, сервировку и художественное украшение столов национальными блюдами, приготовленными самими студентами;
- художественное оформление аудиторий, в которых проводятся праздники национальных культур;
- выступление коллективов художественной самодеятельности, включая хор, вокальный ансамбль, художественное чтение;
- участие в конкурсах по практике речи и фонетике;

- конкурсное сочинение стихов на заданную тему и ораторское искусство и мн. др.

### 3.4. Развитие литературно-творческих способностей студентов

Как уже отмечалось выше, одним из этапов в развитии художественного творчества выступает создание произведений. Мы выяснили, какие резервы и возможности есть в иностранном языке, которые могли бы способствовать эффективному развитию художественного творчества.

Одним из наиболее интересных занятий, на наш взгляд, выступают те, которые способствуют развитию литературно-творческих способностей студентов. Например, сочинение произведений поэзии и прозы на заданные рифмы: «die Dame – die Flamme» «wieder - Lieder», «der Krieg – der Sieg» и др., стихи без рифмы по образцу - «Elfchen» и по форме ABCD. Приведем примеры нескольких стихотворений на заданную рифму «das Herz – der Schmerz»:

#### **Zwei Stimmen**

Sieben Tage sind geblieben,  
 Sieben Tage voller Schmerzen.  
 Immer wieder: „Sieben, sieben“ –  
 Klingt so hoffnungslos im Herzen.

„Na! Was denn! Ist nicht so lange“ –  
 Sagt im Kopf die and're Stimme.  
 „Und warum ist dir so bange?  
 Herz, du brauchst nicht zu glimmen“.

Ja, mein Kopf denkt immer richtig,  
 So vernünftig und so logisch!  
 Er hält Nutzen nur für wichtig  
 Und sieht alles biologisch.

Doch die Seele geht zugrunde.  
 „Sieben Tage sind geblieben“.  
 Hundertachtundsechzig Stunden.  
 Ganze Ewigkeit für Liebe.

Mein Verstand und meine Seele  
 Können niemals einig werden.  
 Doch ich setze fort zu zählen –  
 Ganz allein auf dieser Erde...

(Трубченинова Евгения, 407 гр.)

In Stille des Abends hör' ich da mein Herz.  
Es fragt mich: „Vergisst du so schnell deinen Schmerz?  
Kein Zweifel, dass es zugunsten deiner geht.  
Erinnere dich und der Kummer vergeht.  
Es gibt einen Freund, der dich jetzt behält  
Im Aug', im Sinn... Er zeigt dir die Welt.  
Die Welt, die von Gutem und Schönheiten strotzt.  
Genieß dort dein Leben, wo niemand dich stört.

(Потапова Наталья, 407 гр.)

Willst du leben mit dem Herzen  
Überhaupt ohne Schmerzen?  
Das ist eine schwere Sache.  
Und du kannst es doch nicht machen.  
Nur das Fühlen dieses Schmerzens  
Mit der Hilfe uns' res Herzens  
Macht das Leben reich, sinnvoll,  
das du später nennst als toll.

\*\*\*

Sie lebte oft mit leichtem Herzen  
Und sagte nur: „Ich habe Schmerzen.  
Ich bin sehr schwach. Ich bin allein.“  
Und ihr Betrügen des Geliebten  
Für sie war eine Spielerei.  
Vertrug er vieles, aber Ende  
In solchen Fällen soll doch sein.  
Und einen dunklen späten Abend  
Die große Kränkung ließ er frei:  
„Wie kann die Rede sein vom Herzen  
Mit deinem Fehlen an dem Schmerzen?“

(Иванова Олеся, 507 гр.)

Ich hatte drei Herzen,  
Die ständig mich quälten.  
Das eine wollte hassen,  
Das andere – wählen,  
Das dritte träumte nur von der Liebe,  
Die konnte ich nicht aufschieben.  
Und du bist gekommen  
Und hast mich befreit,  
Endlich ist alles in mir vereint:  
Statt einiger Herzen hab' ich nur ein,  
Weg unnötige Schmerzen.  
Nicht mehr allein bin ich, mit dir,  
Du bringst das Glück mit sich,

Zu mir kehrst du immer zurück.  
Und warte geduldig ich auf dich,  
denn ich bin sehr sicher,  
Du denkst nur an mich.

(Щепихина Анна, 507 гр.)

Am Himmel entzünden sich Sterne.  
Und der Schnee bedeckt schnell die Erde,  
Kinder machen Schneeballschlachten,  
Heute feiern wir alle Weihnachten.

Unser Drachenjahr geht schon zu Ende.  
Und es wechselt bald das Jahr der Pferde,  
Wir bekommen lustig Geschenke.  
Und verschwindet zeitweilig die Strenge.

An den Türen hängen die Kränze,  
Auf den Tischen brennen die Kerzen.  
Alle fühlen das Glück in den Herzen  
Und nehmen Abschied vom Jahr ohne Schmerzen.

(Палкина Елена, 508 гр.)

Wie wunderbar ist's heute,  
Wie glücklich sind die Leute.  
Und alles das bedeutet,  
Dass Weihnachten ist da.

Die Liebe herrscht im Herzen.  
Es gibt kein' Platz für Schmerzen.  
Und haben gern die Kinder  
Diesen Feiertag im Winter.

(Сафронова Анна, 508 гр.)

Однако сочинение на заданную тему оказывается по силам далеко не всем студентам, не многие были способны придумать рифму и выдержать стиль на родном языке, тем более, на изучаемом. Поэтому альтернативным видом работы студентов выступает сочинение стихотворений по форме ABCD и по образцу - «Elfchen». Например, «Elfchen» представляет собой стих из одиннадцати слов, расположенных в определенном порядке и поясняющих какое-либо слово, понятие или тему:

- 1-я строка содержит *одно* слово - ключевое, которое необходимо раскрыть, охарактеризовать;
- 2-я строка содержит *два* слова и дает либо количественную характеристику ключевого слова, либо указывает его форму, размер;
- 3-я строка - *три* слова - показывает качество предмета;

- 4-я строка – *четыре* слова - отражает функциональное назначение предмета;

- 5-я строка – одно слово, заключительное (*abschlissendes Wort*), которое могло бы быть либо синонимом, либо главной ассоциацией, связанной с ключевым словом. [37, с. 123].

Таким образом, мы получаем стих из 11 слов. Примером тому служат следующие стихотворения студентов 4 курса, написанные на материале школьных учебников в процессе изучения дисциплины «Теория обучения иностранным языкам»:

- по теме «*Еда*»:

Apfelsine  
Rund, gelb  
Süss, schmackhaft, appetitlich  
Die Kinder essen gern  
Vitaminreich.

- по теме «*Моя школа*»:

Schule  
Gross, hell  
Lehrreich, interessant, wichtig  
Wir bekommen Kenntnisse und Erfahrung  
Freude.

В стихотворении по форме ABCD в последней строке может быть как одно, заключительное слово, так и целое предложение.

A

A+B

B

B+C

C

C+A

A+B+C

D.

Примером таких стихотворений служат работы студентов:

по теме «*Личные местоимения*»:

Ich

Ich und du

Du

Du und sie

Sie

Sie und ich

Ich, du und sie -

Dreieck.

- по теме «*Глаголы с отделяемой и неотделяемой приставкой*»:

Auffallen  
Auffallen und einfallen  
Einfallen und gefallen  
Gefallen  
Gefallen und auffallen  
Auffallen, einfallen und gefallen  
Das enfällt nicht.

- *по теме "Зоопарк":*

Schlaue Affen  
schlaue Affen und grosse Elefanten  
grosse Elefanten  
grosse Elefanten und böse Löwen  
böse Löwen  
böse Löwen und schlaue Affen  
schlaue Affen, grosse Elefanten und böse Löwen  
Das ist Afrika.

Подобные стихотворения студенты сочиняют, получив задание «играть в поэтов», на материале школьных учебников («Erste Schritte», «Deutsch, Kontakte», «Ich lerne Deutsch kennen»). Как показывает практика, студенты достаточно часто, написав несколько стихотворений подобным методом как индивидуально, так и в группе, затем уже выходят за рамки узких требований формы ABCD и, напротив, включают в свои сочинения достаточно большое количество слов.

Относительная легкость сочинения доставляет всем участникам несомненное удовольствие, поскольку подобные стихи без рифмы, как правило, не занимают много времени, уместны после изучения какой-то определенной темы. Тем не менее, сочинение стихов вне рифмы, как и создание любого поэтического произведения, требует не только отличного владения лексическим материалом, но и умения употреблять сравнения, метафоры, пользоваться приемом олицетворения и т.д., словом создавать оригинальные художественные образы.

Творческие задания предполагают также и художественный перевод оригинальных произведений зарубежных авторов, включая В. Борхерта, В. Гете, Г. Гейне, Ф. Шиллера и др. Представим примеры некоторых литературных переводов стихотворения В. Гете «Пять вещей» (Fünf Dinge):

Что сокращает данное нам время?

Деятельность.

Что удлиняет его безмерно?

Бесцельность.

Что к обязательствам приводит?

Упорство, снисхождение.

Что выигрыш подарит?

Немного размышленья.  
А что на трон славы уходит?  
Преград преодоление.

(Малышева Валентина, 505 гр.)

Что занимает наше время?  
Деятельность!  
Что превращает его в бесконечность?  
Праздность!  
В чем наше предназначенье?  
В ожидании и терпении!  
Что для нас достижение?  
Не больше, чем мечты!  
Что ведет к уважению?  
Самоутверждение!  
Что нужно, чтобы славой наслаждаться?  
Защищаться!

(Шишкина Ирина, 407 гр.)

Еще одним обязательным условием для развития литературно-творческих способностей студентов является обязательное включение в учебный предмет аутентичного поэтического материала, который несет в себе оригинальную лингвистическую и социокультурную информацию.

Поэзия может быть использована как образец современной аутентичной разговорно-литературной речи для достижения ведущих целей обучения и для развития творческих способностей учащихся. Эффективность использования образцов поэзии в значительной степени зависит от правильно организованной последовательности работы с ними и выбора упражнений, стимулируемых мыслительную деятельность обучаемых и способствующих развитию у них мотивации. Поскольку целью обучения иностранному языку является не только приобретение знаний, формирование навыков и умений, но и усвоение сведений страноведческого и культурно-эстетического характера, познание ценностей другой для них национальной культуры, то при определении содержания обучения, бесспорно, встает вопрос о культурном компоненте [26, 217].

Знакомство с лучшими образцами зарубежной поэзии способствует всестороннему целостному развитию личности учащегося, повышению его культуры одновременно с совершенствованием иноязычных умений и навыков.

Существенными характеристиками изучения поэзии являются:

•личностная направленность, то есть все содержание строится таким образом, чтобы создать возможности для выявления индивидуальных склонностей и творческой уникальности обучаемого;

•открытость, заключающаяся в том, что обучение иностранной поэзии не самодостаточная замкнутая система. Обучающийся всегда должен видеть перспективу более глубокого познания литературы изучаемого языка на всех уровнях (содержательном, стилистическом и т.д.);

•нерегламентированность, под которой имеется в виду возможность внесения в курс необходимых изменений, в зависимости от уровня компетентности учащихся, а также пристрастий, художественного вкуса, и методических воззрений самого преподавателя [39, 159].

Знакомство с иностранной поэзией ведет не к простому накоплению знаний, а к постижению духа, культуры, психологии, образа мышления народа и в этом его важное культуроведческое значение. Как показывает практика, поэтические произведения чаще используются на уроке иностранного языка в качестве материала либо для тренировки произношения, либо для объяснения грамматических правил и выполнения лексических упражнений.

Так, при обучении лексике и грамматике на уроках немецкого языка можно использовать «конкретную поэзию». «Конкретная поэзия» – это экспериментальная поэзия, получившая распространение в 50-е – 70-е годы прошлого века. В отличие от традиционных форм творчества, произведения конкретной поэзии всегда не закончены. Читатель или слушатель должен сам дополнить их своими собственными мыслями и идеями. Например:

1) tür auf  
einer raus  
einer rein  
vierter sein

2) tür auf  
einer raus  
einer rein  
dritter sein

3) tür auf  
einer raus  
einer rein  
zweiter sein

4) tür auf  
einer raus  
einer rein  
nächster sein

5) tür auf  
einer raus  
selber rein  
tagherrd doktor

Автор заканчивает стихотворение строчкой tagherrd doktor [39, 160]. Читающий понимает, что речь идет о визите к врачу: к доктору пришел очередной пациент. Однако в конкретной поэзии автор как бы не настаивает на своем художественном решении. Он дает возможность читателям дать свой вариант (tagherrdirektor; tagherrproffessor; tagherrlehrer и т. д.).

Как видно из примеров, в конкретной поэзии язык функционирует только как язык, как отдельные грамматические структуры и слова.

Однако это вовсе не значит, что конкретной поэзии недоступна передача сложного эстетического содержания. В конкретной поэзии существуют два основных направления – акустическое и визуальное. Акустические тексты вызывают определенное воздействие, когда их слушают. Визуальные тексты требуют образной презентации.

Одна из специфических особенностей «конкретной поэзии» состоит в том, что образы, лежащие в ее основе, можно представить себе зримо, “конкретно”. Авторы конкретной поэзии в своих произведениях умеют показать обычное слово с необычной для читателя стороны, помогают увидеть за привычной звуковой или графической оболочкой слова его наглядный образ. Так, например, могут выглядеть с точки зрения конкретиста следующие слова:

Sonne –	
Stufe –	<u>STU</u> <u>FE</u>
Knopf –	KN ⊗ PF

Конкретная поэзия нашла свое место в обучении. Так, например, она используется в школах Германии в процессе преподавания немецкого языка как родного, так и иностранного. Необычная “открытая” форма конкретной поэзии, ее игровой характер, возможность постоянной смены способов действия стимулируют фантазию и творческую активность обучающихся. [26, 221].

Исследователи в области теории и методики преподавания иностранных языков заняты поиском новых форм и приемов работы с поэзией. Так, К. Дрейт в своем издании «Gedichte im Deutschunterricht» предлагает нашему вниманию многочисленные возможности работы с поэтическими текстами. Автор предлагает активизировать элементы урока, направленные как на действия, операции со стихотворением, так и на продуцирование новых текстов [16, 3].

В настоящее время становятся актуальными литературные языковые игры, творческие занятия, материалом для которых служат лирические стихотворения немецких авторов 70-х и 80-х годов 20 в., представителей так называемого направления *Neue Subjektivität*: Н. Борн, У. Хаан, Р. Риттер, Х. Новак, К. Дершау, Ю. Теобалди и др. В этих стихах находят свое отражение различные чувства поэтов: ощущения, страхи, желания, мечты, предчувствия и т.д., что тематически соответствует возрастным особенностям и жизненному опыту студентов. В центре методики лежит формирование лингвистической и социокультурной компетенции учащихся и их эстетическое развитие [47, 22].

Так, автор идеи С. Радван предлагает шесть этапов работы с одним из данных произведений Уллы Хаан *Ich bin die Frau*.

На первом этапе активизируются знания и опыт учащихся. Согласно заголовку стихотворения они должны предположить тематику стихотворения и заполнить соответствующую к нему ассоциограмму. В ходе беседы высказываются различные идеи и записываются на доску. Второй шаг связан с прочтением стихотворения про себя. Здесь учащиеся сравнивают содержание стиха с записанными на доску гипотезами, маркируют двумя цветами (например, красным и зеленым) совпадения и отклонения.

Третий этап ориентирует на индивидуальную работу: составить портрет «лирического Я», включающего в себя возраст, профессию, семейное положение, черты характера и т.п. Результаты сравниваются в подгруппах, затем выносятся на обсуждение в самой группе. Лирический портрет может быть различным: беспомощным или инициативным, добрым или агрессивным, пассивным или активным и т.д. На четвертом этапе осуществляется анализ структуры текста (построение стихотворения, рифма, знаки препинания и др.). Пятый этап посвящен обсуждению (интер)культурных аспектов стихотворения. В ходе дискуссии выясняются социальные условия существования женщины – героини стихотворения, ее менталитет и образ жизни. Шестой этап посвящен творческой переработке содержательных и структурных аспектов стихотворения.

В заключении учащиеся в парах рисуют портреты героини, которые вывешиваются на доску и становятся предметом для обсуждения, комментирования. При этом учащиеся задают друг другу вопросы и высказывают идеи по каждому рисунку. В качестве домашнего задания предлагается по аналогии написать свое стихотворение.

Примерами могут служить следующие стихотворения:

Ich bin die Frau

die immer weiß

was sie will

Ich bin die Frau

die jetzt studiert

um ausgebildet zu sein

Ich bin die Frau

die träumt von einem lieben Mann

und süßen Kindern.

Ich bin die Frau

die alles machen wird

um den Traum zu verwirklichen

(Настя Головачёва, 401 гр.)

Ich bin die Frau

die keine Ahnung hat

vom Unglück  
Ich bin die Frau  
die Tränen hat  
nur vor Glück  
Ich bin die Frau  
die nicht achtet  
auf die Kleinigkeiten des Lebens  
Ich bin die Frau  
die niemals denkt  
an das Sterben.

(Чугункина Елена, 501 гр.)

Анализ творческих работ студентов проводился в соответствии и с критериями и уровнями развития художественного творчества (см. табл. 2) [37, 157].

Кроме того, мы опирались на исследования А.Г. Ковалева, В.П. Ягунковой, Н.Д. Молдавской и др., которые считают важнейшими составляющими литературно-творческих способностей такие как:

- способность мыслить художественными образами в процессе восприятия литературного произведения и собственного литературного творчества;
- способность к образной конкретизации и образному обобщению;
- способность к восприятию метафорического языка и ощущение ассоциативного богатства слова;
- способность полноценно воспринимать различные художественные системы;
- способность к восприятию поэтического вымысла и условных форм искусства (гротеск, фантастика, сатира и др.).

Развитие этих литературно-творческих способностей, по мнению авторов, опирается на индивидуальные психические свойства личности: наблюдательность, воссоздающее воображение, эмоционально-образная память, эмоциональность, способность к сопереживанию [38, 106].

Художественные переводы немецких текстов, выполненные студентами, выявили следующую картину: здесь четко проступает чувство меры, стиля, художественного вкуса, хотя еще имеет место рифмование, а не сугубо художественно-образный строй стиха. Проявляется достаточно высокий художественный уровень творческих работ и заданий, свидетельствующий о развитости интуиции и языкового чутья. Здесь явно преобладает стремление студентов к созданию новых, оригинальных художественных образов, выдержанность стиля, ярких метафор, олицетворений, эпитетов, эмоциональности, выдумки, богатого ассоциативного ряда. Примером тому служат лексические средства, которые студенты активно включали в свои произведения: различного рода метафоры: «благословенный дар», «благословенны капли», «чистые

капли», «тугая нить», «буря грозная», «поток воды прохладной», «благословенные божьи», «пылающий костер», «простая мелодия капель», «прошлая размеренная жизнь» и др., разнообразные сравнения: «беспечный как мальчишка», «сердце как бокал вина», «вбери его, как книга добро вбирает» и др. Широко использовался такой прием, как олицетворение: «струится дождь вокруг тебя шурша», «шквалы ветра окружают, как дитя тебя качают», «и запылает пусть твоя душа» и др. В качестве примеров переводов стихотворения В. Борхерта «Versuche es», мы приводим лишь два, сделанных студентами 4 курса.

### **Попытайся!**

Струится дождь вокруг тебя шурша.  
Вбери его благословенные капли,  
Покуда силы вовсе не иссякли.  
И пусть омоется твоя душа.  
Иди навстречу ветру неспеша.  
Поверь в него, как верил бы ребенком.  
А коль промчится в сердце буря током,  
Тогда очистится твоя душа.  
А коль в костре пылать твоя судьбина,  
Знай, жизнь даже в этом хороша.  
Вино и кровь сольются воедино,  
И запылает пусть твоя душа!

(Шохтина Наталья, гр.408)

### **Попробуй!**

В середину струй дождя становись,  
Верой в благо чистых капель наберись,  
Свейся с шелестом дождя в тугую нить,  
И попробуй быть хорошим, лучше быть!  
В середину ветра встань поскорей.  
Верь в него и будь ребенком, не робей  
Бурю грозную в себя впусти  
И попробуй быть хорошим, лучше быть!  
В середину пламени становись.  
Это чудище не бойся, а стремись  
Сердцем всем его прекрасным полюбить,  
И попробуй быть хорошим, лучше быть!

(Фазылова Элла, 407гр.)

Представленные переводы свидетельствуют о том, что их авторы, как впрочем и другие, сумели проникнуть в глубь художественного образа, художественного замысла автора. Что касается примеров из оригинальных художественных переводов, то мы из них выделили следующие обороты-сравнения: «а коль в костре пылать твоя судьбина», «сердце как бокал вина взиграет», «вино и кровь сольются воедино» и др. Они как нельзя лучше

доказывают стремление участников эксперимента постичь тайны человеческих чувств, что как раз и является отличительной особенностью искусства и художественного творчества.

В ходе выполнения задания студенты стремятся в своих ответах, опираясь на собственные неповторимые наблюдения жизни, более полно и оригинально отражать мир чувств, воспринимать и фиксировать яркие детали и красоту природы, показывать свои глубокие переживания, эмоции, которые теперь уже переходили в сферу художественного проникновения и освоения действительности, например: «Für mich ist dieser Wald unser Leben, ein langer Weg, der einmal endet, und das ist sehr traurig» (Для меня этот лес – наша жизнь, долгий путь, который однажды кончается, что очень печально) и др. Приведем и другой пример одной из таких работ, в которой присутствует стихотворение собственного сочинения и перевод к нему: «Ich fühle unbegrenzte Freiheit der Gedanken, sie sind bald über den Wolken, bald real. Aber diese Realität widerspiegelt die innere Welt des Menschen mehr als seine Umwelt. Und dieses Gefühl der Freiheit kann der Mensch erst dann spüren, wenn er Ahnung hat, was die Beschränkung ist. Ohne Freiheit kann keine Ruhe in meiner Seele sein. Und bald ruhe ich auch wie der Autor, wenn ich diese große Freiheit der Natur, der Gedanken spüren werde». (Я чувствую безграничную свободу мыслей. Они то заоблачны, то реальны. Эта реальность отражает больше внутренний мир человека, нежели окружающий. Но человек может ощущать это чувство свободы лишь тогда, когда он понимает, что означает несвобода. Без свободы не может быть покоя в моей душе. И я тоже скоро отдохну, как автор, если я буду ощущать великую свободу природы, мыслей).

Суммируя сказанное, отметим, что роль поэзии на уроках иностранного языка полифункциональна: изучение стихотворений и работа с ними способствуют художественному образованию, эстетическому воспитанию, развитию литературного и художественного творчества учащихся. Кроме того, поэтический материал служит стимулом и предметом общения, размышления и дискуссии, способствует желанию читать поэзию на изучаемом языке.

## Библиографический список

1. Бим, И.Л. Первые шаги: кн. для учителя к учеб. нем. яз. для 4 кл. общеобразоват. учреждений / И.Л. Бим, Л.И. Рыжова, Л.В. Садомова, О.В.Каплина. – М.: Просвещение, 2005. – 95 с.
2. Бим, И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа / И.Л. Бим. – М.: Новая школа, 1995. – 128 с.
3. Бондаренко, О. Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке [Текст] / О. Р. Бондаренко // 4 Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. – М., 1991. – С. 38–48. (Тр. / МГЛУ; вып. 370)
4. Боров, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Боров. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
5. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка на иностранный / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров // Метод. руководство. - 3-е изд. – М.: Русский язык, 1983. – 265 с.
6. Воронина, Г.И. и др. Немецкий язык, контакты: Учеб. для 10-11 кл. общеобраз. учреждений : Книга для чтения / Сост. Г.И. Воронина, И.В. Карелина. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2001. – 224 с.
7. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М., 1968. – 321 с.
8. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова // Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
9. Гальскова, Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранному языку [Текст]: дис. ... д-ра пед. Наук / Н.Д. Гальскова. – М., 1999. – 184 с.
10. Гегель, Г.В.Ф. Эстетика / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Изд-во Искусство, 1968. - Т. 1. – С. 291-307.
11. Гессе, Г. Избранное: Сб. / Сост. С.С. Аверинцев: Пер. с нем. - М.: Прогресс, 1981. – 430 с.
12. Горький, А.М. Собрание сочинений: В 30 т. / А.М. Горький – М.: Гослитиздат, 1953. Т. 24. – С. 467.
13. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 184 с.
14. Даль, В. Толковый словарь великорусского языка / В. Даль. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1995. Т. 4. – С. 394 – 395.
15. Джидарьян, И.А. Эстетическая потребность / И.А. Джидарьян. – М.: Наука, 1976. – 190 с.
16. Дрейт, К. Поэзия на уроках немецкого языка. – М. : ООО «Чистые пруды», 2005. – 48 с. : ил. (Библиотечка «Первого сентября», серия «Немецкий язык»). Текст: нем. ISBN 5-9667-0033-8.

17. Зиброва, Г.Г. Учебное пособие по немецкому языку для развития навыков устной речи (с использованием оригинального текста романа Э.М. Ремарка «Три товарища») / Г.Г. Зиброва. – М.: «НВИ» – «Тезаурус», 2000. – 400 с.
18. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
19. Иобст, Г. Найденыш: Пер. с нем. / Г. Иобст. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – 342 с.
20. Киященко, Н.И., Лейзеров, Н.Л. Эстетическое творчество / Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров. – М.: Знание, 1984. – 112 с.
21. Коган, Л.Н. Вопросы духовной культуры советских рабочих / Л.Н. Коган. – Свердловск, 1969. – С. 3 – 4.
22. Лилов, А. Природа художественного творчества / А. Лилов. – М.: Искусство, 1981. – 473с.
23. Мальченко, А.А. Обучение иноязычной культуре на занятиях по интерпретации художественных текстов / А.А. Мальченко // «Лингва – 98»: III-я междунар. конф. – М.: МГЛУ, 2000. – С. 131–135.
24. Мелик-Пашаев, А.А., Новоявленская З.Н. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новоявленская. – М.: Редакция журнала «Искусство в школе», 1995. – 144 с.
25. Миньяр-Белоручев, Р.К., Обеременко, О.Г. Лингвострановедение или «иноязычная» культура? / Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Обеременко // Иностранные языки в школе. – 1993. – №6. – С. 54 – 56.
26. Мырза, Т.А., Землянухина, Е.В. Приоритетные направления развития науки и образования // Т.А. Мырза, Е.В. Землянухина // Материалы III междунар. науч. практ. конф. (Чебоксары, 04 дек. 2014 г.) / редкол. : О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – 229 с. ISBN 978-5-906626-52-3
27. Недосекина, А.Г. Праксиологические основы художественного воспитания студентов в современной высшей школе / А.Г. Недосекина // Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – 191 с.
28. Недосекина, А.Г. Самодеятельное художественное творчество студентов и их общение с искусством в условиях современной высшей школы / А.Г. Недосекина // НАУКА – ВУЗ – ШКОЛА: Сб. науч. тр. молодых исследователей. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – Вып. 7. – С. 380 – 390.
29. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю.
30. Шведова // Российская АН, Российский фонд культуры; – 3-е изд., стер. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
31. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И.Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

32. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000.- № 2. – С. 3; №3. – С. 3.
33. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – №2. – С. 14; №3. – С. 5.
34. Попок, Х.К. Песня в обучении иностранным языкам и иноязычной культуре / Х.К. Попок // «Лингвауни – 98»: Матер. III-й междунар. конф. ЮНЕСКО. – М.: МГУ, 2000. – С. 323-324.
35. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
36. Рогова, Г.В., Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина // Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
37. Россинская, Е.И. Искусство как средство общения (коммуникативная функция искусства) / Е.И. Россинская. – М.: Знание, 1985. – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. Эстетика; № 8).
38. Семенюк, Е.В. Развитие художественного творчества студентов в процессе изучения иностранных языков [Текст]: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.В. Семенюк. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – С.123-126.
39. Система эстетического воспитания школьников / Под ред. С.А. Герасимова. – М.: Педагогика, 1983. – 264 с.
40. Слуцкая, К.А. Особенности классификации конкретной поэзии // Вестник ИГЛУ. – Иркутск, 2010. – №2. – С.157-163.
41. Халеева, И.И. «ЛИНГВАУНИ» - вклад в культуру мира / И.И. Халеева // «Лингва – 98»: III-я междунар. конф. – М.: МГЛУ, 2000. – С. 29 – 8.
42. Художественное и научное творчество: Сб. ст. / Под ред. С. Мейлаха. – Л.: Наука, 1972. – 366 с.
43. Хуторский, А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения / А.В. Хуторский // Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
44. Яковлев, Е.Г. Эстетика / Е.Г. Яковлева // Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 1999. – 464 с.
45. Янкина, Н.В. Формирование готовности студента университета к интеркультурной коммуникации / Н.В. Янкин // Автореф. дис... канд. пед. наук. – Оренбург, 1999. – 18 с.
46. Beile, W., Beile A. Themen und Meinungen im Für und Wider. Inter Nationes. 1983, 4. Auflage 1999. – 152 S.  
Kinder- und Jugendliteratur / eitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts «Fremdsprache Deutsch», Klett Internationall. – Heft 27 – 2002. – 64 S.

47. Mann, T. Der Tod in Venedig. Erzählungen. – Aufbau-Verlag, 1989. – 430 S.

48. Radwan, S. Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht / S. Radwan // Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. – 2011. – № 44. – SS. 22 – 27.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Особенностью современной языковой подготовки студентов является возрастание значения владения иностранными языками в той степени, которая позволяет специалистам обсуждать и решать профессиональные вопросы на международном уровне. Содержание обучения должно быть направлено на всестороннее развитие личности студента, формирование его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей. Необходимо сформировать у студентов потребности в овладении культурой речевого общения и поведения, позволяющей ему быть равным партнером межкультурного общения на иностранном языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах.

Анализ научной психолого-педагогической, философской, культурологической, искусствоведческой, лингвистической литературы, изучение современного состояния обучения иностранным языкам студентов в вузах России, а также многолетний практический опыт преподавания немецкого языка позволяют нам обозначить современные эффективные методы в процессе языковой подготовки.

Во-первых, применение метода компетентного подхода способствует формированию лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций у студентов. В учебном процессе данный подход реализуется с помощью внедрения межпредметной интеграции, технологии индивидуализированного обучения, коллективного сотрудничества участников учебного процесса (субъект-субъектный тип отношений, обучение в малых группах) и создания предметной насыщенности обучающей среды (аутентичная литература, аудио- и видеокурсы с заданиями, которые отражают особенности языка, быта, жизни, истории, культуры стран изучаемого языка).

Во-вторых, в подготовке современного учителя иностранных языков помимо формирования лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенций, необходимо уделять внимание проблеме развития эмпатической культуры личности будущего специалиста. Для этого требуется такая организация учебно-воспитательного процесса, выбор таких методов и приемов, которые способствовали бы формированию общей культуры студента в целом и эмпатической культуры как ее составляющей. Процесс формирования эмпатической культуры студентов осуществляется в соответствии с принципами меры и авансирования. Принцип меры как всеобщий принцип жизни находит свое выражение в профессиональной деятельности педагога, когда количество чего-либо (усилий, звуков, жестов, эмоций, предметов и т.д.) определяет сущность воспитательного явления. А авансирование подразумевает определенное отношение к студенту, подход к нему с оптимистической гипотезой, с верой в его успехи, достижения и способности.

В-третьих, повышение эффективности профессиональной подготовки учителя иностранного языка должно также быть направлено на развитие художественного творчества. Этому способствует обеспечение преемственности и взаимодействия в преподавании дисциплин общепрофессионального и гуманитарного циклов, целенаправленную и систематическую организацию художественно-эстетических мероприятий во внеучебное время, накопление художественных впечатлений в учебно-воспитательном процессе вуза посредством дидактических средств. Процессу развития художественного творчества на занятиях иностранного языка в огромной степени способствуют метод проекта, ролевая и деловая игры, интегрированные уроки и др.

Использование вышеобозначенных методов в обучении иностранным языкам на языковых факультетах высшей школы показало их эффективность в подготовке квалифицированных специалистов, способных к иноязычной коммуникации, обладающих лингвистической, коммуникативной и межкультурной компетенциями, эмпатической культурой и вооруженных опытом художественно-эстетической деятельности.

Научное текстовое электронное издание

**Дроздова Татьяна Валентиновна  
Землянухина Елена Васильевна  
Мырза Татьяна Алексеевна**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Монография

0,97 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2019 год  
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»  
Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,  
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова»  
Кафедра романо-германской филологии и перевода  
Центр электронных образовательных ресурсов и  
дистанционных образовательных технологий  
e-mail: ceor\_dot@mail.ru