

#### 6. Дидактические технологии.

Примерами данных технологий являются: самостоятельная работа, игра, работа над проектами, групповые, а также дифференцированные и дистанционные способы обучения. Часто применяются комбинации этих приемов [3].

Инновационные технологии в педагогике представляют собой устоявшиеся методы обучения в сфере образования в целом. Методы проявляют свою эффективность тем, что при их использовании, обучающиеся выказывают интерес и желание совершенствовать свои навыки.

#### Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова, Фак. психологии. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1968.
3. Шамова, Т. И. Переподготовка руководителей образовательных учреждений / Т. И. Шамова // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 47 – 53.

В статье кратко рассматриваются инновационные технологии обучения, применяемые в образовательном процессе в средних и высших учебных заведениях. Рассматриваются составляющие современного образования и процесса обучения.

**Обуховская О.А.**

*УО БрГТУ, г. Брест, Республика Беларусь*

### **ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕОДНОРОДНЫХ ПО СОСТАВУ УЧЕБНЫХ ГРУППАХ (ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ЭКОНОМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ БрГТУ)**

Как известно, учет индивидуальных особенностей обучаемых при нынешних групповых формах обучения иностранным языкам (ИЯ) является в настоящее время одним из основополагающих дидактических принципов как в средней школе, так и в вузе. Более того, к необходимости индивидуализации «траектории» обучения, как средства повышения эффективности учебного процесса, в конечном счете приходит каждый, кто по призванию или без такового, в силу вынуждающих обстоятельств или в результате осознанного выбора, временно или на всю свою жизнь, оказывается в качестве обучающего. С известными оговорками можно утверждать, что осуществляемая так или иначе индивидуализация обучения, на сегодняшний день является неотъемлемым элементом каждодневной практики педагога, которого заботит качество предоставляемых им, как теперь принято говорить, «образовательных услуг», даже несмотря на то, что практическая реализация данного принципа не может не оборачиваться для последнего дополнительными, и порой весьма существенными, трудовыми и временными затратами.

Особую проблему и, соответственно, повышенную степень упомянутой выше затратности индивидуализация процесса обучения представляет собой в случае обучения ИЯ в учебных группах с разным уровнем базовой иноязычной подготовки учащихся. При этом, как показывает практика обучения ИЯ как в БрГТУ, так и, насколько нам известно, в других вузах республики, подобная ситуация является достаточно типичной. Одна из причин ее существования – «традиционное» формирование учебных групп без какого-либо учета уровня владения ИЯ обучающимися, степень «разброса» которого, к сожалению, оказывается нередко весьма и весьма значительным. А если учесть еще и то обстоятельство, что ИЯ как учебная дисциплина в настоящее время в вузах республики является, как правило, обязательной, то, как следствие, в рамках одной и той же учебной группы оказываются сведенными еще и учащиеся с различными, порой даже диаметрально противоположными, целевыми и мотивационными установками на изучение ИЯ.

С этих позиций, категоричность утверждения о том, что «подготовка современного специалиста невозможна без адаптации учебного процесса к каждому конкретному студенту без предоставления ему возможности выбора образовательного пространства, что при традиционной системе обучения, ориентированной на «среднего» студента, практически неосуществимо» [1] лишь подчеркивает остроту затронутой нами проблемы и делает соответствующие теоретические и экспериментальные исследования в этой области весьма и весьма актуальными. Однако, учитывая то, что вопрос о наиболее эффективных методах и способах организации учебно-воспитательного процесса в такого рода группах до сих пор все еще остается нерешенным, несмотря на различные и многочисленные попытки его решения в течение длительного времени, осмелимся предположить, что любые решения данной проблемы в рамках существующих подходов и взглядов на роль и место ИЯ в неязыковом вузе будут не более чем паллиативом.

К сожалению, на сегодняшний день наиболее распространенной формой учета индивидуальных особенностей при обучении ИЯ в условиях неязыкового вуза является так называемая «внутренняя» дифференциация, когда в гетерогенных по составу учебных (под) группах индивидуальные особенности учащихся (такие как лингвистические способности, мотивационные установки и фактический уровень владения ИЯ) если и учитываются в учебном процессе, то их учет определяется не объективными, системно заложенными, а исключительно субъективными факторами – в первую очередь, педагогическим мастерством преподавателя и его профессиональной добропорядочностью.

И чем больше учебная группа по составу, чем разнороднее мотивы обучения, жизненные интересы и цели, которые данные учащиеся перед собой ставят, чем глубже разрыв в исходном уровне их школьной иноязычной подготовки, тем труднее организовать учебный процесс с учетом индивидуальности каждого отдельно взятого студента, и тем заметнее проявляются все те противоречия, которые присущи сегодня коллективным формам обучения ИЯ в условиях гетерогенных групп. А именно:

– значительная разбежка между уровнем школьной подготовки и программными требованиями касательно конечных целей обучения по ИЯ в неязыковом вузе, а также между количеством часов обязательных аудиторных занятий, выде-

ляемых учебным учреждением в соответствии с типовой программой, на их достижение и временем, объективно требующимся для той или иной категории студентов для достижения ими устанавливаемого программой уровня владения ИЯ;

– разница между мотивационными установками, интересами учащихся вообще и применительно к ИЯ в частности, и содержанием обучения ИЯ в неязыковом вузе согласно программным требованиям;

– между требованиями типовой программы по ИЯ для неязыковых вузов каталогового характера и конечного качества иноязычной подготовки выпускника неязыкового вуза и сегодняшними фактическими потребностями в специалистах со знанием одного или нескольких ИЯ из числа изучаемых в настоящее время в неязыковых вузах, для экономики того или иного региона страны, для нужд которых, как известно, и ведется подготовка специалистов вузами соответствующего профиля;

– между качественно новыми возможностями в техническом оснащении и организации учебного процесса по ИЯ и существующей во многом все еще традиционной системой обучения с изначально присущей ей противоречием между коллективной формой обучения и индивидуальным характером усвоения знаний.

Решение данной проблемы некоторыми дидактами [2] видится, в частности, во внешней дифференциации процесса обучения, а именно: через такую его разноуровневую организацию, которая дает возможность создать оптимальные условия для развития потенциальных возможностей студентов в соответствии с их индивидуальными особенностями, знаниями, умениями и устремлениями, равно как и максимально возможные комфортные условия для работы самого преподавателя. Такого рода обучение, на наш взгляд, будет отвечать гуманистическим принципам, а, самое главное, позволит в известной мере решить проблему невысокого, как правило, и не удовлетворяющего ни преподавателей, ни выпускников неязыкового вуза, качества подготовки последних по ИЯ.

Разноуровневая организация процесса обучения позволяет двигаться в процессе обучения от более простого (репродукция), к более сложному (творческая переработка информации), создавать подгруппу внутри учебной группы, а в дальнейшем осуществлять переход из одной группы в другую, сочетать различные виды работ (индивидуальная, парная, групповая). При этом следует помнить, что, несмотря на то, что каждый обучающийся вправе выбирать тот уровень овладения иноязычной коммуникации, который соответствует в большей степени его возможностям, способностям, профессиональным и личным потребностям, самый низкий уровень усвоения ИЯ не может быть ниже обязательного. Не следует забывать также и тот факт, несмотря на то, что студент является уникальной по своей сути личностью, со своими интересами, желаниями и возможностями, при обучении ИЯ в неоднородной учебной группе тем не менее необходим обязательный учет принципа единства группы, который предполагает вовлечение всех студентов данной (под)группы в совместную, коллективную деятельность.

Главный вывод, к которому мы приходим, состоит в том, что учебный процесс, организованный в рамках групповых форм обучения с учетом индивидуальных особенностей и способностей студентов, позволяет достоверно повысить их заинтересованность в изучении ИЯ, поднять активность в иноязычной речевой деятельности как на учебных занятиях, так и во внеурочное время,

обеспечивая тем самым более высокий уровень усвоения программного материала и качества формируемых речевых умений и навыков, а значит, и большую эффективность курса ИЯ в неязыковом вузе в целом.

### Литература

1. Кобцева, С. А. Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Кобцева [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://e.mail.ru/cgi-bin/ajax\\_attach\\_actio-n?id=13506414570000000088&\\_av](https://e.mail.ru/cgi-bin/ajax_attach_actio-n?id=13506414570000000088&_av). – Дата доступа: 14.05.2019.

2. Фрицлер, А.А. Организационные аспекты повышения эффективности освоения иностранных языков / А. А. Фрицлер, А. К. Майер, Ф. А. Вадутова, О. А. Чалмова // Вестник ТГПУ [Электронный ресурс]. – 2010. – Выпуск 12(102). – С. 105-108. – Режим доступа: <http://www.vestnic.tspu.ru/index.php?option=com>. – Дата доступа: 31.05.2019.

В данной статье рассматриваются проблемы обучения иностранному языку в неязыковом вузе, обуславливаемые неоднородностью учебных групп и предлагаются возможные пути их решения.

**Прокопюк О.В.**

*УО БрГТУ, г. Брест, Республика Беларусь*

### **ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ**

Высокие требования, предъявляемые к владению выпускниками учреждений высшего образования иностранным языком в своей профессиональной сфере, предполагают постоянный поиск более эффективных приемов, форм и средств обучения лексической стороне профессиональной коммуникации, обновление содержания обучения иноязычной лексике. В условиях цифровой трансформации образования одним из эффективных способов оптимизации процесса обучения профессионально ориентированной лексике представляется методически продуманное использование *электронных дидактических средств* обучения.

Под *электронными дидактическими средствами* (ЭДС) в рамках обучения профессионально ориентированной иноязычной лексике, мы понимаем дидактические материалы и средства обучения, представленные в электронной цифровой форме, размещенные на компьютерных носителях и / или в интернете, содержание которых специально отобрано для достижения конкретной цели обучения [2, с. 10].

Традиционно в методике обучения иностранному языку выделяются следующие виды ЭДС с использованием технологии гипермедиа [3]: информационно-справочные программные средства; информационно-поисковые программные средства; обучающие программные средства; программные средства-тренажеры; контролирующие программные средства; методические программные комплексы для создания авторских гипермедийных курсов обучения или тестовых программ; демонстрационные программные средства.