

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ
МЕЖДУНАРОДНОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА ОСНОВЕ МЕТОДА РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ**

© Кирилл Андреевич МЕРЗЛЯКОВ

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

E-mail: post@tsutmb.ru

ассистент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики

E-mail: ronnie08@yandex.ru

Рассмотрен вопрос выявления и обоснования психолого-педагогических условий обучения студентов направления подготовки «Международные отношения» международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования. Под психолого-педагогическими условиями понимаются внешние меры воздействия на педагогический процесс обучения иностранному языку, которые направлены как на интенсификацию процесса обучения, так и на повышение результативности и эффективности результата обучения. Выделены следующие психолого-педагогические условия, учет которых необходим для эффективности обучения студентов-международников письменной коммуникации на основе метода рецензирования: а) развитие положительной мотивации студентов к участию в обучении на основе метода рецензирования; б) актуализация студентом субъектной позиции в процессе обучения международной письменной коммуникации; в) группирование студентов в группы по уровню владения иностранным языком; г) владение студентами иностранным языком на уровне B1; д) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции; е) следование заранее разработанным этапам обучения. В совокупности данные психолого-педагогические условия будут оказывать влияние на отбор содержания обучения, методов и форм обучения (этапы обучения) и в конечном итоге на результат обучения.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия; метод рецензирования; международные отношения; письменная речь

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-29-40

Термин «психолого-педагогические условия» выступает ключевым понятием в данной работе. Под ним понимаются внешние меры воздействия на педагогический процесс обучения иностранному языку, которые направлены как на интенсификацию процесса обучения, так и на повышение результативности и эффективности результата обучения.

Развитие положительной мотивации студентов к участию в обучении на основе метода рецензирования. Многие исследователи, занимающиеся вопросами использования метода рецензирования в обучении иностранному языку, отмечали, что некоторые студенты негативно относятся к данному методу обучения. При этом аргументируют они свою позицию тем, что при разделении на мини-группы по несколько человек, в которых происходит взаимное рецензирование письменных работ, студенты с высоким уровнем владения иностранным языком и высоким общекультурным уровнем ничему

не могут научиться у «слабых» студентов. «Слабые» студенты не смогут ни полностью понять письменную работу, ни адекватно изложить свои комментарии в письменном виде. Подобные аргументы можно встретить в работах М. Хоровица и П. Дэвис [1; 2]. Безусловно, этот аргумент не лишен доли истины. При обучении письменной речи посредством метода рецензирования преподавателю необходимо будет решить ряд важных вопросов. Во-первых, верно осуществить группирование студентов. При группировании студентов с разным уровнем владения иностранным языком и разным общекультурным уровнем необходимо будет объяснить каждому студенту, чему он лично научится, принимая участие в обучении на основе такого метода. Во-вторых, каждый студент должен быть мотивирован принимать участие в овладении письменной речью посредством метода рецензирования. Каждый должен видеть и понимать, как его личное участие в совместном обучении может способ-

ствовать развитию умений письменной речи. В этой связи одним из первых психолого-педагогических условий обучения студентов-международников международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования выступает развитие положительной мотивации студентов к участию в обучении на основе метода рецензирования.

Следует заметить, что в психологической научной литературе можно встретить разные трактовки понятий «мотив» и «мотивация». Рассмотрим некоторые определения и выразим наше понимание данного термина. Термин «мотивация» впервые был предложен А. Шопенгауэром. В своей работе «Четыре принципа достаточной причины» А. Шопенгауэр предложил следующую трактовку понятия: «причинность, видимая изнутри» [3]. По мысли ученого к любой деятельности человека побуждает причинность. В настоящее время термин «мотивация» трактуется учеными по-разному в зависимости от методологического подхода, в рамках которого проводится исследование.

С позиции деятельностного подхода потребность является внутренним состоянием организма, испытывающим в чем-либо определенную нужду. Мотивом же А.Н. Леонтьев называет «определенную потребность» [4]. Так, если человек, находящийся в помещении, испытывает холод, то ощущение холода будет выступать потребностью. Желание согреться будет выступать целью деятельности, а обогреватель, который включает человек, будет выступать мотивом. Таким образом, мотив – это соображение, по которому должен действовать человек. ***Мотивация же – это система действий, направленных на удовлетворение потребностей. Мотивация побуждает, задает направление и организует деятельность человека, направленную на удовлетворение потребностей.***

Психологи выделяют разные виды мотивации: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация относится к содержанию деятельности и не имеет связи с какими-либо внешними обстоятельствами. Например, человек изучает иностранный язык как хобби только потому, что это ему нравится, ему нравится смотреть фильмы на иностранном языке, понимать речь, общаться в социальных сетях на иностранном языке. Внешняя же мотивация имеет отношение к деятельности, обуслов-

ленной какими-то внешними факторами. Например, человек изучает иностранный язык, чтобы сдать экзамен и получить продвижение на работе, чтобы его взяли на работу и т. п. Нередко бывают случаи, когда внутренняя мотивация переходит во внешнюю. Если человек сначала начал изучать иностранный язык для собственного удовлетворения (это внутренняя мотивация), а затем узнал, что владение иностранным языком на определенном уровне обеспечит ему продвижение по службе, мгновенно внутренняя мотивация переходит во внешнюю. По мнению ученых, два вида мотивации одновременно существовать не могут. Более того, при одновременном участии всегда будет преобладать внешняя мотивация.

Мотивация бывает положительной и отрицательной. В основе положительной мотивации лежат положительные стимулы. Например, я буду учить иностранный язык, чтобы сдать зачет и получать стипендию. В основе отрицательной мотивации лежат отрицательные стимулы. Например, я буду учить иностранный язык, чтобы меня не отчислили из университета.

Существует несколько теорий мотивации. Каждая из них рассматривает человеческие потребности и их содержание во взаимосвязи с мотивацией. Ученые изучают, какие потребности побуждают человека к той или иной деятельности. В литературе выделяется три типа теорий мотивации: содержательные, процессуальные и учения, основанные на специфической картине человека.

В центре внимания содержательных теорий мотивации находятся факторы, оказывающие влияние на мотивацию человека. В большей мере они связаны с потребностями человека. К содержательной теории мотивации относится теория, разработанная известным американским психологом А. Маслоу [5]. Для него мотивация – это внутреннее поведение человека, способствующее деятельности. В своем учении исследователь выделил сначала пять, а позднее семь уровней потребностей человека (от физиологических потребностей до потребности в самоактуализации). Переход от одного уровня потребностей (после их удовлетворения) мгновенно приводит к появлению новых потребностей следующего уровня. Причем потребности одного уровня должны быть полно-

стью удовлетворены прежде, чем человек перейдет на следующий уровень и у него возникнут потребности другого уровня. Согласно модели, на первом уровне находятся физиологические потребности человека (дыхание, вода, пища, поддержание температуры, половое влечение и т. п.). Потребности первого уровня – это врожденные потребности человека, относящиеся ко всем людям. Второй уровень потребностей человека характеризуется потребностями безопасности (как физической, так и моральной). Для человека характерно чувствовать себя защищенным, находящимся в безопасности. На третьем уровне потребностей находятся потребности в принадлежности к любви. В более ранних работах А. Маслоу этот уровень называется социальным уровнем потребностей. Он включает взаимоотношения личности с окружающей социальной средой (дружба, любовь, семья, принадлежность к общности, потребность любить и быть любимым). На четвертом уровне потребностей находятся уважение и почитание. Самоуважение и уважение другими достигаются путем формирования определенных компетенций, достижения определенного уровня владения предметом. Пятый уровень потребностей – познавательные потребности – желание обучаться и заниматься самообразованием, овладевать знаниями, развивать умения, формировать навыки, заниматься исследовательской деятельностью. Шестой уровень потребностей – это эстетические потребности. К ним относится красота – внутренняя и внешняя, достижение гармонии, порядок. И к заключительному седьмому уровню потребностей относятся потребности человека в самоактуализации (реализация собственных целей, развитие собственной личности) [5]. Иерархическая структура модели потребностей свидетельствует о том, что первый уровень потребностей является самым «низким» уровнем «первичных потребностей». Последний же седьмой уровень характеризуется достижением определенной гармонии и потребностью в самосовершенствовании. А. Маслоу считает, что в большинстве случаев движение от одного уровня потребностей к другому происходит снизу вверх. Вместе с тем он не исключает, что иногда могут быть и исключения, когда, например, для некоторых людей более важна самоак-

туализация, чем любовь со стороны окружающих.

В центре изучения процессуальных теорий мотивации лежит поведение человека, направленное на достижение новых целей. Кроме потребностей, ученые изучают восприятие и ожидания человека, обуславливающие его дальнейшее поведение.

Мотивация обучающихся выступает важным этапом в процессе формирования у них мотивов, которые, в свою очередь, дают смысл процессу обучения, и учебная деятельность выступает одной из основных целей обучающегося. Мотивация – это определяющий фактор успешности и результативности обучения. Вместе с тем мотивация к обучению не появляется сама по себе из ниоткуда. Ее нужно формировать. В целом в литературе выделяется множество приемов и методов формирования у обучающихся мотивации принимать активное участие в учебно-познавательной деятельности. К наиболее распространенным из них относятся следующие.

А. Использование в обучении занимательных ситуаций, которые заинтересуют и привлекут внимание обучающихся, покажут им практическое использование полученных знаний, покажут, как полученный опыт может быть использован в реальной жизни, тем самым будут поддерживать интерес к изучаемому предмету.

Б. Эмоциональное переживание в процессе изучения дисциплины. Достичь эмоционального переживания в процессе обучения можно посредством изложения интересных фактов, данных, информации, затрагивающих чувства и верования обучающихся.

В. Приведение данных о влиянии научных открытий на повседневную жизнь человека. В рамках изучения практически любой дисциплины на первых занятиях обучающимся необходимо привести ряд примеров того, как владение данной дисциплиной (или же открытия ученых в данной области) привело к качественным изменениям жизни на земле (тем самым изменило их собственную жизнь).

Г. Использование в обучении ситуаций познавательного спора. Общеизвестно, что использование в обучении тем, вызывающих спорное отношение, всегда привлекает внимание и поддерживает интерес у обучающихся.

Д. *Использование в процессе обучения ситуаций успеха.* Все обучающиеся разные. Одним материал дается легко и быстро, другим – сложнее. В соответствии с данным положением отбор содержания обучения, а также используемые приемы и методы обучения должны способствовать созданию ситуаций успеха для каждого обучающегося. Этим будет поддерживаться его положительное отношение к предмету и мотивация дальнейшего изучения материала.

Формирование мотивации обучающихся выступает одним из важнейших аспектов обучения каждому предмету, в т. ч. и иностранному языку. Это обуславливает то, что изучение методики обучения иностранному языку начинается именно с раздела, посвященного мотивации учащихся и студентов изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка [6–9]. Многие психологи и методисты замечают, что на начальном уровне владения языком у обучающихся наблюдается достаточно высокая мотивация. Во-первых, к моменту обучения у многих учеников уже сложились определенные стереотипы и представления о культуре страны изучаемого языка. В подавляющем большинстве – это радужные представления о стране, ее интересных и необычных традициях и обычаях. Во-вторых, многие учащиеся искренне верят в то, что, владея иностранным языком, они смогут завести знакомства в стране изучаемого языка, переписываться с иностранцами, завести партнеров по переписке и друзей, общаться в скайпе и т. п. Обучающиеся более взрослого возраста часто интересуются культурой народа страны изучаемого языка: изобразительным искусством, литературой, музыкой, архитектурой. Вместе с тем следует заметить, что постепенно некогда возникшая мотивация может угасать. Поэтому ролью преподавателя будет постоянное развитие и поддержание мотивации обучающихся посредством внедрения в учебный процесс новых методов, приемов и средств обучения.

Многие ученые, занимающиеся разработкой методик обучения иностранным языкам, обращались к вопросу поддержания внутренней мотивации обучающихся изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка. В частности, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович и Т.Е. Сахарова разделяли

мотивацию на два вида: коммуникативную и лингвопознавательную [6].

Первым видом внутренней мотивации выступает коммуникативная мотивация. Ее наличие определяется природной потребностью учащихся и студентов общаться на изучаемом языке. Как уже отмечалось, на ранней стадии изучения иностранного языка многие учащиеся мечтают о том, как они будут общаться со сверстниками из-за рубежа. Для обучающихся системы высшего образования иностранный язык является обязательным предметом учебного плана. Студенты языковых направлений подготовки (филология, лингвистика) должны достигнуть уровня владения иностранным языком C1 или C2, а студенты неязыковых направлений подготовки должны достичь уровня B2, а также овладеть профессиональным языком – языком, необходимым для профессионального общения в сфере деятельности их специализации. Что же касается мотивации, то главное, чтобы учащиеся и студенты на протяжении всего процесса обучения поддерживали достаточно высокий уровень коммуникативной мотивации. Желание и способность общаться на иностранном языке должны постоянно поддерживаться, хотя такие факторы, как отсутствие времени на изучение языка, а также выбор неподходящего метода или приемов обучения, могут способствовать снижению мотивации. Во многом снижение коммуникативной мотивации связано с непониманием обучающимися поставленных перед ними учебных задач. Например, при обучении иностранному языку преподаватели часто используют некоммуникативные и неаутентичные задания, которые, на первый взгляд, могут показаться учащимся или студентам ненужными и бессмысленными. Особенно такие задания направлены на формирование грамматических и лексических навыков, развитие видов речевой деятельности. Это вовсе не говорит о том, что в процессе обучения не имеют место коммуникативные задания, но доля некоммуникативных заданий достаточно большая. На наш взгляд, причина снижения коммуникативной мотивации кроется в непонимании студентами ценности и значения поставленной учебной задачи. Некоторые ученые в своих работах говорили о необходимости осознанного обучения иностранному языку (от осознанного

овладения грамматической формой до осознания необходимости каждого конкретного упражнения или задания для достижения главной цели – формирования иноязычной коммуникативной компетенции) [10]. Более того, изучая иностранный язык вне аутентичной языковой и культурной среды, студенты неизбежно будут использовать тренировочные упражнения на формирование лексико-грамматических навыков, а уже потом использовать изученные грамматические структуры или лексику в коммуникативных заданиях (или заданиях с ситуациями, близкими к аутентичным).

Для постоянной поддержки коммуникативной мотивации следует реализовывать принцип новизны, предложенный Е.И. Пасовым [11]. Дидактическое значение данного принципа заключается в том, что на каждом занятии для поддержки мотивации учащихся и студентов должна обязательно присутствовать какая-то новизна. Новизна может заключаться в методах и приемах обучения или отработки материала, когда речь идет об одном и том же, например, грамматическом или социокультурном материале. Или же при аналогичных методических приемах изменяться социокультурный компонент содержания обучения. Например, при изучении темы «Рождество в стране изучаемого языка» на одном занятии можно изучить материал про историю Рождества, на втором занятии – про рождественские традиции в Великобритании, а на третьем – почитать фрагменты литературных произведений, в которых описано празднование этого праздника.

Реализация личностно-ориентированного подхода при отборе содержания обучения также влияет на поддержание коммуникативной мотивации. Суть заключается в том, что после изучения конкретных тем обучающимся может быть предложено произвести рефлексию на родную страну и родную культуру и рассказать, как обстоят дела по данному вопросу в России. Например, после изучения темы «Национальная еда в Великобритании» учащимся может быть дано задание по аналогии с материалом в учебнике подготовить материал о любимом блюде российской кухни, или национальной российской еде, или о традиционном семейном кулинарном рецепте и т. п.

Коммуникативная мотивация на занятиях по иностранному языку также может поддерживаться специальной структурой (этапами) урока [7]. Во-первых, каждый урок должен включать от десяти этапов с тем, чтобы учащиеся и студенты переключались и переключали внимание с одного вида деятельности на другой. Во-вторых, упражнения и задания урока должны быть максимально систематизированы таким образом, чтобы обучающиеся формировали и аспекты языка (лексику и грамматику (если необходимо – фонетику)), и виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письмо). По объективным причинам написание письменных работ должно осуществляться преимущественно во внеаудиторное время. Хотя некоторые технологии обучения, включающие развитие умений письменной речи на основе конкретных методов обучения (например, метода рецензирования) или средств обучения (например, ИКТ), могут содержать этапы методики, реализуемые в аудитории (например, мозговой штурм, обсуждение черновых версий работы, обсуждение аргументов «за» и «против» и т. п.). Кроме того, особую популярность среди учащихся и студентов приобретают групповые языковые или культуроведческие проекты [12–15]. Отличительная черта проектной методики – это объединение обучающихся вокруг одного общего проекта, разделение обязанностей и ответственности за выполнение проекта, получение одной общей оценки за общий результат деятельности. Проектная работа имеет большой мотивационный потенциал, особенно если она реализуется на базе платформ и сервисов Интернета нового поколения. В научной литературе имеется большой корпус исследований, посвященных обучению иностранному языку посредством ИКТ [16–19].

Актуализация студентом субъектной позиции в процессе обучения международной письменной коммуникации. Понимание субъектной позиции студента основывается на учении С.Л. Рубинштейна [20], в котором субъект рассматривается в качестве центра организации бытия и субъектности, проявляющихся через активную позицию человека, его потребность и способность самосовершенствоваться и самоорганизовываться. Именно поэтому субъектная позиция по праву называется акмеологическим фено-

меном. В целом субъектная позиция характеризует человека не как пассивного созерцателя (хотя у кого-то может быть и такая позиция), а в качестве активной личности, видящей потребность и проявляющей готовность к самосовершенствованию, самостоятельному планированию своего совершенствования, реализации задуманного, быстрой и адекватной реакции на изменения внешнего мира. Субъектная позиция студента – это его потребность в индивидуализации, авторстве, самостоятельности и лидерстве и способность к ним. Субъектная позиция характеризуется высокой долей активности, сознательности, эмоциональностью, требовательностью к себе и окружающим [21–22].

В обучении студентов-международников международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования актуализация субъектной позиции будет заключаться в следующем. Во-первых, студенты сознательно относятся к использованию метода рецензирования в овладении международной письменной коммуникацией. Они понимают, что на основе данного метода они обучаются друг у друга через участие в групповой работе по рецензированию. Они понимают, что, каким бы ни было группирование студентов в мини-группы («сильные» с «сильными» или «сильные» со «слабыми»), все студенты независимо от уровня владения иностранным языком и общекультурного уровня развития будут учиться друг у друга.

Во-вторых, студенты осознают ответственность за участие в групповом проекте по рецензированию письменных работ друг друга, в котором несколько человек объединены общей целью, выполняют разные роли, но разделяют общую ответственность за выполнение проекта; осознают, что успех проекта зависит от каждого из них в частности и от того, как сработает группа в целом.

В-третьих, при реализации проекта студенты могут сами выбрать траекторию его реализации (в рамках предложенного общего алгоритма обучения). Это будет включать распределение ролей и темп работы, а также реализацию дополнительных элементов обучения (больше число комментариев со стороны каждого участника проекта, развернутость комментариев и т. п. по сравнению с минимальными стандартными требованиями,

поставленными перед участниками проекта преподавателем).

В-четвертых, такое активное обучение обеспечивает поддержание мотивации изучать иностранный язык в целом и участвовать в рецензировании письменных работ друг друга в частности.

Группирование студентов в группы по уровню владения иностранным языком. Многие ученые, занимающиеся использованием метода рецензирования в обучении иностранному языку, поднимали вопрос о требованиях к группированию студентов по уровню владения иностранным языком. Анализ ряда работ свидетельствует о том, что авторы придерживаются разных позиций, как лучше группировать студентов в мини-группы, чтобы достичь максимальной эффективности метода рецензирования. Сторонники одной позиции утверждают, что в мини-группы нужно группировать студентов с одинаковым уровнем владения иностранным языком [1; 2]. Так, если в классе есть студенты с разным уровнем владения языком, группирование должно осуществляться по принципу «сильные с сильными», «слабые со слабыми». Иной принцип группирования приводит к тому, что студенты с низким уровнем владения иностранным языком чувствуют себя скованно и стесняются комментировать письменные работы студентов с более высоким уровнем владения языком. Студенты же с высоким уровнем владения иностранным языком также часто не желают работать в группах со студентами, чей уровень владения иностранным языком ниже их. Многие не видят и не понимают, чему они могут научиться, работая со «слабыми» студентами. Это приводит к невозможности в полном объеме использовать дидактический потенциал метода рецензирования.

Сторонники другой точки зрения, наоборот, считают, что при группировании в мини-группы можно распределять студентов по принципу «сильные» со «слабыми» [23]. При полноценной работе это позволит студентам с низким уровнем владения иностранным языком тянуться за «сильными» и учиться не только у учителя, но и у «сильных» однокурсников. Студенты же с высоким уровнем владения иностранным языком могут также расти как в языковом плане (занимаясь самостоятельной учебной деятельностью и само-

совершенствованием), так и в плане лидерства, выступая модераторами проектов и наставниками менее «сильных» студентов.

На наш взгляд, обе точки зрения имеют аргументы «за» и «против». Во многом первостепенную роль при принятии решения о группировании студентов в мини-группы по уровню владения иностранным языком будет играть психологический климат в коллективе. В идеале, когда сложился достаточно благоприятный климат в коллективе, нет раскола студентов на «сильные» и «слабые», можно осуществить группирование по принципу присутствия в каждой мини-группе студентов с разным уровнем владения иностранным языком. Если же в коллективе не сложились благоприятные отношения между студентами с разным уровнем успеваемости, то в основе группирования могут лежать другие факторы.

В нашем исследовании приоритет отводится группированию студентов в мини-группы независимо от уровня владения иностранным языком. Обусловлено это в первую очередь тем, что в отличие от многих языковых направлений подготовки, где иностранный язык не является профильным (и, как результат, обучаются студенты с разнополярными уровнями владения иностранным языком (от 0 до B2)), на направлении подготовки «Международные отношения» иностранный язык является профильным предметом. В этой связи, а также учитывая конкурс при поступлении на данное направление подготовки, уровень владения иностранным языком студентов-международников ранжируется от B1 до B2, что, на наш взгляд, не будет оказывать существенного влияния на результаты обучения.

Владение студентами иностранным языком на уровне B1. Иноязычная коммуникативная компетенция, формирование которой выступает одной из основных целей обучения языку, является уровневой категорией. В мировой практике существуют две распространенные шкалы уровней владения иностранным языком. Первая шкала разработана Американскими советами по преподаванию иностранных языков (ACTFL – American Councils on the Teaching of Foreign Languages) [24]. Первоначально шкала была разработана в 1986 г. в США и за этот период была немного подкорректирована. Современная шкала уровней владения иностран-

ным языком Американских советов по преподаванию иностранных языков состоит из четырех уровней и ряда соответствующих подуровней. Первый – начальный уровень владения языком (novice) – включает начальный низкий, начальный средний и начальный высокий подуровни. Второй – средний уровень владения языком (intermediate) – включает средний начальный, средний средний, средний продвинутый подуровни. Третий – высокий уровень владения языком – включает высокий начальный, высокий средний и высокий продвинутый подуровни. Четвертый – уровень владения языком в совершенстве. Последний четвертый уровень появился в шкале ACTFL только в 2012 г. Его появление, на наш взгляд, может быть связано с тем, что Европейская шкала уровней владения иностранным языком содержит «владение языком в совершенстве» в качестве заключительного уровня.

Вторая шкала – это Европейская шкала уровней владения иностранным языком (CEFR). Разработана в рамках проекта Совета по образованию Совета Европы для унификации образовательных стандартов в области методики обучения иностранным языкам в странах Евросоюза. Шкала состоит из шести уровней: A – уровень элементарного владения (A1 – уровень выживания; A2 – предпороговый уровень), B – уровень самостоятельного владения иностранным языком (B1 – пороговый; B2 – пороговый продвинутый); C – уровень свободного владения иностранным языком (C1 – профессионального владения языком; C2 – владения языком в совершенстве).

Каждый из уровней и подуровней владения иностранным языком двух шкал имеет свое описание. Изучение дескрипторов каждого уровня показывает, что между ними существует строгая преемственность. Развитие умений (по видам речевой деятельности) нового уровня базируется на предыдущем. С подписанием Российской Федерацией Болонской конвенции в нашей стране уже на протяжении ряда лет используется Европейская шкала уровней владения иностранным языком.

В контексте настоящего исследования в качестве одного из психолого-педагогических условий выделяется «владение студентами иностранным языком на уровне B1».

В процессе обучения международной письменной коммуникации студенты-международники должны будут писать связные тексты (международные документы), а также комментировать письменные работы одногруппников, выражая свои мнения и суждения. В соответствии с описанием уровней владения иностранным языком, выполнение заданий на создание письменных текстов и комментирование письменных работ одногруппников возможно будет при владении иностранным языком на уровне В1 и выше.

Сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции. В российской научной литературе последних лет можно встретить различные термины, характеризующие способность обучающихся использовать компьютерные и программные средства в образовании [16–19; 25; 26]. К таким терминам относятся: компьютерная грамотность, ИКТ-компетентность, медиаграмотность, лингвокомпьютерная компетенция. Остановимся подробнее на этих понятиях.

Компьютерная грамотность – это один из самых первых терминов, который появился в 80-е гг. XX в. Он означает умение человека совершать стандартные операции на компьютере (включить / выключить, пользоваться текстовыми редакторами, интернет-браузерами, электронной почтой и т. п.). Как утверждает М.Н. Евстигнеев [25; 27], этот термин обозначает начальный уровень владения компьютерными средствами. Уже обладая компьютерной грамотностью, индивид может продолжить свое обучение и научиться использовать компьютерные средства для решения своих личных или профессиональных задач.

Медиаграмотность обозначает способность личности пользоваться (создавать и извлекать информацию) различными цифровыми видами медиаформатов и жанров. Медиаграмотность является общедидактическим термином, который в зависимости от области знания будет включать разное понятийное содержание.

ИКТ-компетентность – это способность личности использовать современные информационные и коммуникационные технологии для получения, обработки, фиксации, распространения и хранения информации. В своем диссертационном исследовании М.Н. Евстигнеев разработал содержание обучения ИКТ-

компетентности преподавателя иностранного языка. Для него ИКТ-компетентность преподавателя – это его способность использовать весь спектр современных ИКТ для преподавания иностранного языка и культуры страны ИЯ [25]. В своей работе М.Н. Евстигнеев предлагает целый спектр языковых навыков речи и речевых умений, формируемых и развиваемых у обучающихся на основе конкретных ИКТ (блогов, вики, подкастов, лингвистических корпусов, мультимедийных программ, учебных интернет-ресурсов). Таким образом, термин «ИКТ-компетентность» также будет общедидактическим. В рамках каждой области знания он будет иметь разное содержание, как это продемонстрировал в своей работе М.Н. Евстигнеев.

Лингвокомпьютерная компетенция представляет собой способность использовать конкретные информационные технологии с целью изучения иностранного языка [26]. По своему понятийному наполнению термин «лингвокомпьютерная компетенция» повторяет «ИКТ-компетентность преподавателя иностранного языка» или «ИКТ-компетентность изучающего иностранный язык», однако, на наш взгляд, является более точным и конкретным, т. к. имеет отношение исключительно к методике обучения иностранным языкам.

Анализ ряда определений свидетельствует о том, что между терминами прослеживается преемственность. Новые термины появлялись в связи с тем, что более ранние термины уже не в состоянии включить в себя новое понятийное содержание. Так, к термину «компьютерная грамотность» появились термины «медиаграмотность», а затем «ИКТ-компетентность». Термины «ИКТ-компетентность» и «лингвокомпьютерная компетенция» очень близки по своему понятийному содержанию. Нам представляется термин «ИКТ-компетентность» более широким с дидактическим диапазоном. Он включает способности, характерные представителям различных областей знаний, использующих ИКТ для решения различных задач. Термин же «лингвокомпьютерная компетенция» более узкий и включает в себя малую часть общедидактического термина «ИКТ-компетентность», относящуюся к обучению иностранному языку. В нашем исследовании под лингвокомпьютерной компетенцией студен-

тов следует понимать способность студентов использовать современные информационные и коммуникационные технологии с целью овладения аспектами иностранного языка и речевой деятельностью на изучаемом языке. Лингвокомпьютерная компетенция будет включать способность студентов:

- осуществлять поиск и отбор необходимого материала в сети Интернет;
- размещать письменные работы на выбранной интернет-платформе;
- извлекать размещенные на выбранной интернет-платформе материалы;
- размещать комментарии к письменным работам одноклассников.

Следование заранее разработанным этапам обучения выступает последним психолого-педагогическим условием. Авторы многих работ, посвященных использованию новых инновационных методов обучения или новых информационных и коммуникационных технологий, неоднократно утверждали, что для эффективности и продуктивности предлагаемых методик учащиеся и студенты должны четко следовать этапам разработанного алгоритма или технологии. Предлагаемые этапы реализации проектной деятельности обучающихся – это четко структурированная последовательность действий преподавателя и обучающихся, ведущая к достижению поставленной учебной цели. В научной литературе имеются исследования, авторы которых приводили примеры того, как отсутствие алгоритма или технологии обучения приводило к несостоятельности методики обучения и невозможности достигнуть желаемых результатов. Одним из первых таких исследований была работа М. Мэфер и Ф. Кастанос [28]. Ученые занимались экспериментальной методикой обучения письменному межкультурному взаимодействию мексиканских студентов, изучающих английский язык. Студентам предлагалось во внеаудиторное время посредством электронной почты обсудить со своими друзьями по переписке (участниками телекоммуникационного проекта из США) аспекты американской культуры. При этом специальных заданий, детализирующих методику, авторы студентам не предлагали. В конце экспериментального обучения выяснилось, что мексиканские студенты не только не сформировали ожидаемые межкультурные или социокультур-

ные умения, но сформировали ложные стереотипы о культуре страны изучаемого языка, а некоторые даже сформировали негативное отношение к американской культуре и ее представителям. Анализируя полученные результаты обучения, М. Мэфер и Ф. Кастанос пришли к тому, что одного задания принимать участие в телекоммуникационном проекте с носителями языка студентам явно недостаточно. Вся методика должна была быть четко структурирована, разбита на этапы, на каждом из которых должны были быть прописаны действия преподавателя и студентов. Ожидания преподавателя, что студенты сами смогут структурировать свою учебную деятельность и организовать свою работу во внеаудиторное время без преподавателя, закончились провалом. Результаты данного эксперимента явились достаточным аргументом для многих последующих разработчиков инновационных методик отдельно выделять этапы или шаги обучения.

Обучение международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования является чрезвычайно сложным педагогическим процессом, который должен быть четко структурирован с целью достижения эффективности результатов. В этой связи следование заранее разработанным этапам обучения выступает заключительным психолого-педагогическим условием.

Заключение

Необходимо отметить, что анализ теоретических работ и практических разработок, посвященных методикам обучения иностранному языку и культуре посредством новых инновационных методов и средств обучения, позволил выявить и обосновать ряд психолого-педагогических условий. Реализация данных условий в методическую модель обучения и этапы обучения будет способствовать эффективности процесса обучения студентов-международников международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования. К таким психолого-педагогическим условиям предлагается отнести следующие: а) развитие положительной мотивации студентов к участию в обучении на основе метода рецензирования; б) актуализация студентом субъектной позиции в процессе обучения международной письменной коммуникации; в) группирование студентов в группы по уровню владения

иностранном языке; г) владение студентами иностранным языком на уровне B1; д) сформированность у студентов лингвокомпьютерной компетенции; е) следование заранее разработанным этапам обучения.

Список литературы

1. Horowitz M. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom // *TESOL Quarterly*. 1986. № 20 (3). P. 445-462.
2. Davies P. Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than marks // *Innovations in Education and Teaching International*. 2006. № 43 (1). P. 69-82.
3. Шопенгауэр А. О четвероюм корне закона достаточного основания. Философские рассуждения Артура Шопенгауэра: пер. с нем. М.: Товарищество печатного дела и торговли И.Н. Кушнерев и Ко, 1902.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2009.
6. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения английскому языку. М.: Просвещение, 2002.
8. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.
9. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (Лингводидактические основы). М.: ВК, 2012.
10. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985.
12. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 4. С. 3-10.
13. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение США: 10–11 классы. М.: Еврошкола, 2004.
14. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение Великобритании. Культуроведение США. М.: АСТ/Астрель, 2007.
15. Максаев А.А. Методика развития социокультурных и речевых умений учащихся в процессе реализации международных образовательных языковых проектов (английский язык, профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
16. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. М.: МГУ, 2009.
17. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва: Глосса-пресс; Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
18. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2013.
19. Капранчикова К.В. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий (английский язык, направление подготовки «Юриспруденция»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989.
21. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1997.
22. Деркач А.А., Заыкин В. Акмеология. СПб., 2003.
23. Johnson K. Understanding communication in second language classroom. N. Y., 1995.
24. ACTFL Proficiency Guidelines. US: ACTFL, 2012.
25. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // *Иностранные языки в школе*. 2011. № 9. С. 3-9.
26. Попова Н.В. Новые средства контроля сформированности иноязычной лингвокомпьютерной компетентности студентов неязыкового вуза: на примере машинного перевода делового дискурса // *Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*. 2014. № 202. С. 77-84.
27. Евстигнеев М.Н. Генезис и вариативность понятийного содержания терминов в области информатизации образования // *Язык и культура*. 2013. № 1 (21). С. 63-73.
28. Meagher M., Castaños F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students // *Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. P. 187-201.

References

1. Horowitz M. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 1986, no. 20 (3), pp. 445-462.
2. Davies P. Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than

- marks. *Innovations in Education and Teaching International*, 2006, no. 43 (1), pp. 69-82.
3. Shopengauer A. *O chetveroyakom korne zakona dostatochnogo osnovaniya. Filosofskie rassuzhdeniya Artura Shopengauera* [On the fourfold root of the principle of sufficient reason. Arthur Schopenhauer's philosophical examination]. Moscow, Comradeship of printing industry and commerce I.N. Kushnerev and co. Publ., 1902. (In Russian).
 4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. (In Russian).
 5. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. (In Russian).
 6. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Methods of foreign language teaching in the secondary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. (In Russian).
 7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku* [Methods of English teaching]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2002. (In Russian).
 8. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole* [Methods of German teaching in the secondary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. (In Russian).
 9. Shchukin A.N. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (Lingvodidakticheskie osnovy)* [Theory of foreign language teaching (linguo-didactic basis)]. Moscow, VK Publ., 2012. (In Russian).
 10. Belyaev B.V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Notes on the psychology of foreign language teaching]. Moscow, 1965. (In Russian).
 11. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1985. (In Russian).
 12. Polat E.S. Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyka [Project method at foreign language lessons]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2000, no. 4, pp. 3-10. (In Russian).
 13. Safonova V.V., Sysoev P.V. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Angliyskiy yazyk. Elektivnye kursy. Kul'turovedenie SShA: 10–11 klassy* [Programs of general education institutions. English. Elective courses. Cultural studies of the USA: 10–11 classes]. Moscow, Euroshkola Publ., 2004. (In Russian).
 14. Safonova V.V., Sysoev P.V. *Angliyskiy yazyk. Elektivnye kursy. Kul'turovedenie Velikobritanii. Kul'turovedenie SshA* [English. Elective courses. Cultural studies of the Great Britain. Cultural Studies of the USA]. Moscow, AST/Astrel Publ., 2007.
 15. Maksaev A.A. *Metodika razvitiya sotsiokul'turnykh i rechevykh umeny uchashchikhsya v protsesse realizatsii mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh yazykovykh proektov (angliyskiy yazyk, profil'nyy uroven')* [Methods of students' sociocultural and speaking skills enhancing in a process of realization of international educational projects (English for specialists)]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2015. (In Russian).
 16. Titova S.V. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktiki* [Information and Communication Technologies in Humanities: Theory and Practice]. Moscow, Moscow State University Publ., 2009. (In Russian).
 17. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s is-pol'zovaniem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologiy* [Method of foreign language teaching using new ICT and Internet technologies]. Moscow, Glossa-Press Publ., Rostov-on-Don, Phoenix Publishing House, 2010. (In Russian).
 18. Sysoev P.V. *Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Book House "Librokom" Publ., 2013.
 19. Kapranchikova K.V. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku studentov na osnove mobil'nykh tekhnologiy (angliyskiy yazyk, napravlenie podgotovki "Yurisprudentsiya")* [Methods of foreign language teaching students based on mobile technologies (English, Graduate programs "Legal Studies")]. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2014. (In Russian).
 20. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii: v 2 t.* [Basic concepts of general psychology: in 2 parts] Moscow, 1989. (In Russian).
 21. Anan'ev B.G. *O problemakh sovremennogo che-lovekoznaniya* [On the problems of modern human study]. Moscow, Nauka Publ., 1997. (In Russian).
 22. Derkach A.A., Zazykin V. *Akmeologiya* [Acmeology]. St. Petersburg, 2003. (In Russian).
 23. Johnson K. *Understanding communication in second language classroom*. New York, 1995.
 24. *ACTFL Proficiency Guidelines*. US: ACTFL, 2012.
 25. Evstigneev M.N. *Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti is pol'zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy* [Foreign language teacher's competence in using information and communication technologies].

- Inostrannye yazyki v shkole*, 2011, no. 9, pp. 3-9. (In Russian).
26. Popova N.V. Novye sredstva kontrolya sformirovannosti inoyazychnoy lingvokomp'yuternoy kompetentnosti studentov neyazykovogo vuza: na primere mashinnogo perevoda delovogo diskursa [New means of monitoring computer-assisted: language learning competence in higher school non-linguistic majors: with machine translation of business discourse as example]. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2014, no. 202, pp. 77-84. (In Russian).
27. Evstigneev M.N. Genezis i variativnost' ponyatiynogo soderzhaniya terminov v oblasti informatizatsii obrazovaniya [Genesis and variability of conceptual content of education informatization terms]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 1 (21), pp. 63-73. (In Russian).
28. Meagher M., Castaños F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically-mediated cultural exchange program on Mexican high school students. *Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 1996, pp. 187-201.
- Поступила в редакцию 01.03.2016 г.
Received 1 March 2016

UDC 378.375

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' WRITING SKILLS USING PEER REVIEW METHOD

Kirill Andreevich MERZLYAKOV

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

33 Internatsional'naya St., Tambov, Russian Federation, 392000

E-mail: post@tsutmb.ru

Assistant of Methods of Humanitarian Disciplines and Linguodidactics Teaching Department

E-mail: ronnie08@yandex.ru

The identification and validation of psycho-pedagogical conditions of training students majoring in International relations writing skills using peer review method is considered. Under the psychological and pedagogical conditions we mean external measures of influence on the process of teaching a foreign language training, which are aimed at both the intensification of the learning process, and the improvement of the efficiency and effectiveness of learning outcomes. The following psychological and pedagogical conditions, which account for the effectiveness of the training needs of students of international relations on the basis of written communication reviewing the method are discussed: a) the development of positive motivation of students to participate in training on the basis of the review of the method; b) updating of a subject position of the student in the learning process of the international written communication; c) grouping of students in the group based on the level of foreign language knowledge; d) students' proficiency in a foreign language at B1 level; e) development of students' ICT competence; f) following stages of algorithm. Taken together, these psycho-pedagogical conditions will affect the selection of training content, methods and forms of education and, ultimately, the outcome of training.

Key words: pedagogical and psychological conditions; peer review; international relations; writing skills

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-29-40