

**Э. Г. Азимов  
А. Н. Щукин**

**НОВЫЙ СЛОВАРЬ  
МЕТОДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ  
И ПОНЯТИЙ  
(теория и практика обучения  
языкам)**

**Москва  
2009**

УДК 811.161.1(072)  
ББК 81.2Рус-03-4  
А35



*Работа выполнена за счет гранта  
Фонда «Русский мир» в 2009 г.*

**Азимов Э. Г., Щукин А. Н.**  
**А35** Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

ISBN 978-5-7974-0207-7

Словарь содержит около 2 500 словарных статей, описывающих терминологические понятия в области преподавания языков. Книга адресована студентам и аспирантам, преподавателям языка (русского как родного и иностранного, иностранных языков), преподавателям базисных для методики дисциплин (лингвистики, психологии, психолингвистики, педагогики, культурологии, социологии) и всем интересующимся лингводидактикой как научной и учебной дисциплиной.

Словарь содержит список источников, терминологический и тематический указатели, облегчающие пользование словарем, а также приложение, в котором даются сведения о некоторых организациях и учреждениях, связанных с распространением языков международного общения.

УДК 811.161.1(072)  
ББК 81.2Рус-03-4

ISBN 978-5-7974-0207-7

© Азимов Э. Г., Щукин А. Н., 2009.  
© ЗАО «Издательство ИКАР», 2009.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

«Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» является исправленным и дополненным изданием «Словаря методических терминов» тех же авторов, вышедшего в свет в 1999 г.<sup>1</sup>

В это издание словаря включены новые термины и понятия, отражающие современный уровень развития лингводидактики и базисных для нее дисциплин (педагогика, психологии, психолингвистики, языкознания, социологии, культурологии); в нем также уточнено толкование методических терминов и понятий в соответствии с общепринятой их номинацией. Среди вошедших в словарь новых терминов следует выделить термины, связанные с европейской системой описания уровней владения иностранным языком и соответствующей системой контроля, с компьютерными технологиями и развитием Интернета, с современными представлениями о языковом многообразии и языковой политике, с новыми технологиями и приемами обучения.

В методике, как и в любой науке, ее основные категории и понятия служат базой и в то же время показателем уровня развития. К сожалению, в методике преподавания языков, являющейся частной дидактикой по отношению к педагогической науке, остро ощущается отсутствие единых общепринятых подходов как к отбору важнейших понятий, так и к их определению.

Главная цель словаря – систематизация терминологических единиц методики обучения языкам через определение понятий, которые они отражают. Важной целью является также упорядочение терминосистемы методики, которая реализуется через призму основной цели с описанием этой терминосистемы в состоянии, сложившемся к настоящему времени.

Авторы считают, что материалы словаря дают достаточно полное представление о развитии отечественной методики преподавания русского и иностранных языков и богатстве ее системы понятий и терминов.

Словарь содержит около 2 500 словарных статей, описывающих термины, терминологические сочетания и понятия из области теории и практики преподавания языков, а также некоторые термины и понятия из смежных с методикой дисциплин, являющихся для нее базисными. Включение в словарь терминов из разных наук расширяет область применения словаря, делает материалы словаря полезными не только для специалистов в области преподавания языков, но и для других читателей.

При отборе и толковании терминов авторы исходили из понимания термина как «слова или словосочетания специального (научного, технического и т. п.) языка, созда-

---

<sup>1</sup> Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб., 1999.

ваемого (применяемого, заимствованного и под.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов»<sup>1</sup>. Такое слово (словосочетание) наделено качеством обозначать научное понятие, составляющее вместе с другими понятиями данной отрасли науки или техники одну семантическую систему<sup>2</sup>. Терминология в таком случае является системой понятий, закрепленных в соответствующем словесном выражении. Терминология рассматривается нами как совокупность лексических единиц естественного языка, обозначающих понятия определенной области знаний или деятельности, стихийно складывающаяся в процессе ее зарождения и развития<sup>3</sup>.

При написании словарных статей были использованы определения и толкования, эксплицированные из произведений разных авторов, работы которых приведены в списке источников. Некоторые термины и их толкования предложены авторами словаря.

Термины в словаре могут состоять из одного слова, например, **ДИКТАНТ**, или из словосочетания, например, **УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**.

Термины расположены в алфавитном порядке. Заголовочное слово дается полужирными прописными буквами и снабжается знаком ударения. Варианты ударения, допускаемые современной литературной нормой, указываются в той же заголовочной словформе, например, **ПЕРЕВОДНОЕ ЧТЕНИЕ**.

Заголовочное слово дается в его исходной форме. Для существительных это форма именительного падежа единственного числа, а также форма именительного падежа множественного числа, если эти слова употребляются преимущественно во множественном числе.

Если термины представляют собой словосочетания, то их алфавитное место определяется по первому слову, например:

**АКТИВНАЯ ПРАКТИКА**. Подготовка и проведение уроков иностранного языка ...

**АКТИВНАЯ РЕЧЬ**. То же, что *инициативная речь*. См. также *говорение*.

**АКТИВНОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ**. Владение всеми видами *речевой деятельности* на иностранном языке ...

Эти термины приводятся также на другом алфавитном месте, соответствующем стержневому слову, в случае изменения порядка слов в словосочетании. При этом дается отсылка к основной словарной статье, например:

**ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ АКТИВНОЕ**. См. *активное владение языком*.

**ПРАКТИКА АКТИВНАЯ**. См. *активная практика*.

**РЕЧЬ АКТИВНАЯ**. См. *активная речь*.

Термины-синонимы помещаются в алфавитном порядке с отсылкой к основному термину, который имеет словарную статью с толкованием, например:

**ДЕСКРИПТИВНАЯ** (от англ. *descriptive* – описательный) **ЛИНГВИСТИКА**. То же, что *описательная лингвистика*. Направление в языкознании, ответвление современного *структурализма* ...

**ОПИСАТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА**. То же, что *дескриптивная лингвистика*.

В некоторых словарных статьях дается информация о происхождении термина. Этимология слова, как правило, дается в случае его первого появления в словаре в качестве заголовочной единицы или в ее составе, например:

**АДАПТАЦИЯ** (от лат. *adaptare* – приспособлять). Приспособление организма, личности ...

**АДАПТАЦИЯ РЕЧЕВАЯ**. См. *речевая адаптация*.

<sup>1</sup> Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966. – С. 474.

<sup>2</sup> Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. – М., 2003. – С. 224.

<sup>3</sup> Лейчик В. М. Современные проблемы русской терминологии. – М., 1986.

**ПАССÍВНАЯ** (от лат. *passivus* – пассивный, страдательный) **ГРАММА́ТИКА**. То же, что *рецептивная грамматика* ...

**ПАССÍВНАЯ ЛÉКСИКА**. То же, что *рецептивная лексика* ...

В некоторых случаях для правильного понимания происхождения и значения термина дается его эквивалент на английском языке, например:

**А́ВТОРСКИЕ КОМПЬЮ́ТЕРНЫЕ СИСТÉМЫ** (англ. *authoring system*) ...

**КОГНИТИ́ВНЫЙ ПОДХО́Д** (англ. *cognitive approach*) ...

**МУЛЬТИКУЛЬТУ́РНОЕ ОБРАЗОВА́НИЕ** (англ. *multicultural education*) ...

В качестве заголовочных единиц в словарь включены общепринятые и распространенные аббревиатуры, которые также рассматриваются в качестве терминов. Они расположены на своем месте по алфавиту с отсылкой к термину, который они обозначают. Аббревиатуры дополнительно указываются в скобках после полного развернутого наименования.

**АУДИОЛИНГВА́ЛЬНЫЙ** (аудио... + лат. *lingua* – язык) **МЕ́ТОД ОБУЧÉНИЯ (АЛМО)**. Метод обучения иностранному языку ...

**АЛМО**. См. *аудиолингвальный метод обучения*.

**ТЕХНИ́ЧЕСКИЕ СРЕ́ДСТВА ОБУЧÉНИЯ (ТСО)**. Аппаратура и технические устройства ...

**ТСО**. См. *технические средства обучения*.

Если термин имеет несколько значений, то они последовательно приводятся под цифрами 1., 2., 3. и т. д., например:

**АНТÓНИМЫ** (от греч. *anti*... – против + *onoma* – имя). 1. *Слова*, имеющие противоположные значения ... 2. Способ *семантизации лексики*, раскрытие значения слова ...

В тексте словарной статьи заголовочная единица обозначается первой буквой слова или первыми буквами слов, если это словосочетание или сложное слово, например, **АДАПТА́ЦИЯ** – А., **СОЦИОКУЛЬТУ́РНЫЙ ПОДХО́Д** – С. п., **ЭКСПРЕ́СС-МЕ́ТОД** – Э.-м.

Курсивом в тексте толкования выделены термины, являющиеся в словаре заголовочными единицами. Это позволяет читателю получить более полную информацию о значении заглавного слова и его связи с другими терминами, например:

**ИЗУЧА́ЮЩЕЕ ЧТÉНИЕ**. То же, что *детальное чтение*. Вид *информативного чтения*, требующего тщательного прочтения текста и его анализа с установкой на полное понимание и сохранение в *долговременной памяти* ...

Для более полного понимания значения заголовочного слова и сопоставления его с другими терминами дефиниция термина в ряде случаев сопровождается пометами ср. или см., например:

**АУТЕНТИ́ЧНЫЙ ТЕКСТ**. Устный и письменный *текст* ... Ср. *адаптация текста*.

**КОМПЬЮ́ТЕРНАЯ МУЛЬТИМЕДИ́ЙНАЯ ПРЕЗЕНТА́ЦИЯ**. Специальные учебные мультимедийные материалы ... См. *мультимедийная презентация*.

Если термин не имеет пока общепринятого толкования, в словарных статьях в некоторых случаях приводятся разные толкования.

В Источниках иногда встречаются различные варианты написания терминов. Такие варианты располагаются в алфавитном порядке и снабжаются взаимными отсылками, например:

**ГРАММА́ТИКО-ПЕРЕВОДНО́Й МЕ́ТОД ОБУЧÉНИЯ**. То же, что *грамматико-переводный метод обучения*. Метод обучения иностранным языкам ...

**ГРАММА́ТИКО-ПЕРЕВОДНЫЙ МЕ́ТОД ОБУЧÉНИЯ**. То же, что *грамматико-переводной метод обучения*.

**ДИСТА́НТНОЕ ОБУЧÉНИЕ**. То же, что *дистанционное обучение*.

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ.** То же, что *дистантное обучение*. Форма получения образования ...

В словарь в качестве заголовочных единиц включены также наиболее продуктивные корневые и служебные морфемы (усечения) иноязычного происхождения: **АУДИО...**, **ВИДЕО...**, **КИНО...**, **...ЛОГИЯ**, **...ТЕКА**, **ТЕЛЕ...** и др.

Некоторые статьи (когда это представляется необходимым) снабжены ссылками на библиографические источники, например:

**ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ** (англ. background knowledge). Знания, характерные для говорящих на данном языке ... (Верещагин, Костомаров, 1980; Прохоров, 1995; Сафонова, 1996).

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.** Утвержденный государством нормативный документ ... (Новые государственные стандарты..., 2004).

Словарь снабжен алфавитным и тематическим указателями терминов, а также приложением «Некоторые организации и учреждения, связанные с распространением языков международного общения». Он призван сыграть унифицирующую роль в понимании и употреблении методической терминологии и на примере понятийного аппарата методики дать читателю представление о ее статусе как научной дисциплины, ее лингводидактических основах, о связи с другими науками. Важное место в словаре занимают словарные статьи, посвященные методам исследования, существующим системам обучения языку, этапам и профилям обучения, современным технологиям обучения, уровням владения языком и способам их контроля, особенностям профессии преподавателя иностранного языка.

Словарь предназначен для студентов, изучающих курс методики преподавания языка и готовящихся к профессиональной деятельности педагога. Он также окажется полезным преподавателям, методистам, стажерам, аспирантам и всем, интересующимся методикой как учебной, научной и практической дисциплиной.

## А

**АББРЕВИАТУРА** (от итал. *abbreviatura*, от лат. *brevis* – краткий). Слово, образованное из начальных букв или начальных элементов словосочетания. Например, *ТСО* – техническое средство обучения. При овладении иностранным языком А. представляют значительные трудности для учащихся: для их усвоения предусматривается выполнение специальных упражнений.

**АБЗАЦ** (от нем. *Absatz*). 1. Отступ вправо в начале строки (красная строка). 2. Отрезок письменного или печатного текста от одной красной строки до другой, обычно заключающий в себе *сверхфразовое единство* или его часть. А. является средством логико-композиционного членения текста, поэтому при работе с текстом на использование А. следует обращать особое внимание.

**АБИТУРИЕНТ** (от новолат. *abiturientis* – собирающийся уходить). В большинстве стран – оканчивающий среднее учебное заведение. В России (традиционно) – поступающий в *высшее учебное заведение*.

**АБИТУРИЕНТ-ТЕСТ**. Типовой тест по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России. Разработан в МГУ в 1994 г. и является частью учебно-методического комплекса для иностранцев. Содержит пять тестов, определяющих уровень сформированности грамматических и лексических навыков, умений понимания речи на слух, говорения, чтения и письма. Тест включает инструкцию для учащихся и методические рекомендации для преподавателя по проведению теста, а также инструкцию для обработки и оценки результатов тестирования. А.-т. является стандартизированным тестом по русскому языку, ориентированным на конкретный контингент учащихся и содержащим стройную систему показателей для оценки *уровня обученности*.

**АБСТРАКЦИЯ** (от лат. *abstractio* – отвлечение). Одна из основных *операций* мыслительной деятельности; выделение, вы-

членение и извлечение одной какой-л. стороны, свойства явления или предмета и отвлечение от остальных. А. позволяет мысленно вычленив и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные свойства, стороны или состояния предмета. Например, отвлекаясь от значения слова, можно вычленив в нем формальный элемент (приставку, суффикс, окончание), чтобы осознать его словообразующую функцию в других словах. В процессе обучения А. может существовать в двух формах: как чувственная, наглядная А. (схемы, чертежи) и как мысленная А., выходящая за пределы того, что дано органами чувств, и создающая с помощью слов новый предмет умственной деятельности – *понятие*. Чувственная А. необходима на первом этапе усвоения нового материала: она наглядна и поэтому убедительна. По этой причине на занятиях по грамматике следует использовать *графическую наглядность*. В таблицах и схемах важным является обобщенное содержание, которое можно применить к ряду конкретных случаев. Ср. *анализ, синтез, сравнение, обобщение*.

**АВМО**. См. *аудиовизуальный метод обучения*.

**АВСО**. См. *аудиовизуальные средства обучения*.

**АВТОКРАТИЧНОСТЬ** (от греч. *autokratēs* – самовластный). То же, что *авторитарность*.

**АВТОМАТИЗАЦИЯ** (от греч. *automatos* – самодействующий). Изменение структуры *действия* в процессе формирования различных *навыков* путем упражнения. На начальном этапе образования навыка осуществляется сознательная регуляция движений, действий при непосредственном участии процессов мышления и речи. По мере овладения навыком регуляция отдельных движений переходит на неосознаваемый уровень. А. всегда полезна, так как она разгружает сознание и облегчает деятельность. На занятиях по иностранному языку А. достигается в процессе выполнения *тренировочных упражнений*, которые ведут к образованию *речевых навыков*.

**АВТОМАТИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ.** Внедрение в учебный процесс автоматических устройств (прежде всего компьютеров), которым передается часть обучающих функций. А. о., основанная на применении *технических средств обучения* и методов управления ими, направлена на *интенсификацию обучения*.

**АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СИСТЕМА (АОС).** Взаимосвязанный комплекс технического, программного обеспечения на базе компьютера, предназначенный для *автоматизации* и *индивидуализации обучения*. Лингвистическое и программное обеспечение А. о. с. – совокупность специализированных языков программирования, обеспечивающих общение с компьютером. С помощью А. о. с.: а) определяют исходный уровень знаний, навыков, умений учащихся, их индивидуальные особенности; б) производят предъявление учебного материала; в) проводят завершающий контроль качества усвоения материала; г) организуют управление познавательной деятельностью учащихся; д) проводят регистрацию и статистический анализ показателей процесса усвоения учебного материала учащимися. Техническое оснащение А. о. с. включает: ЭВМ, рабочие места учителя и учащихся, оснащенные учебным оборудованием, линии связи ЭВМ с рабочими местами. Лингвистическое обеспечение А. о. с. – это языки, позволяющие учащимся вести диалог с компьютером в соответствии с программой обучения. Программное обеспечение А. о. с. – программы ЭВМ, реализующие функции, возложенные на А. о. с. Организационное обеспечение А. о. с. включает различную документацию, регламентирующую ее работу.

**АВТОМАТИЗИРОВАННОСТЬ.** Одна из характеристик *навыка*, проявляющаяся в осуществлении речевых *операций* на подсознательном уровне. Осознанность совершаемых действий переводит навык в разряд *речевых умений*.

**АВТОМАТИЗМ.** *Действие*, осуществляемое без контроля сознания, т. е. непроизвольно или неосознанно. Помимо врож-

денных автоматизированных действий (например, дыхание) существуют высшие, психические автоматизированные действия, связанные с деятельностью коры больших полушарий головного мозга. Они возникают и развиваются в течение жизни человека под влиянием его потребностей, интересов, волевой активности. Известная степень А. характеризует *навыки*. При обучении языку человек сознательно следует правилам оформления высказывания. В результате систематического выполнения таких правил его действия автоматизируются, и он получает возможность сосредоточить внимание преимущ. на содержательной стороне высказывания. Каждый автоматизированный акт человеческой деятельности возникает только в результате упражнений, длительных и многократных повторений сознательных действий и операций. А. применительно к обучению есть речевой навык, сформированный в результате выполнения упражнений, приводящих к *автоматизации* (см.) *речевых действий* и *речевых операций*. Физиологической основой А. служит образование более или менее устойчивых систем условно-рефлекторных связей (*динамических стереотипов*).

**АВТОМАТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ТЭКСТА.** Преобразование текста на естественном языке с помощью компьютера. В зависимости от целей различают несколько видов А. о. т. Обработка, преобразование текста при автоматизированном редактировании заключается во внесении в текст, находящийся в памяти компьютера, изменений и дополнений. Форматирование текста заключается в выделении рубрик текста, формировании строк и страниц нужного формата. При лексикографической обработке текст преобразуется в лексикографическое представление, в котором каждому словоупотреблению соответствует определенная информация. Результатом А. о. т. являются частотные словари, автоматические моно- и многоязычные словари, которые используются в системах *автоматического перевода* и в практике обучения языку.



**АВТОМАТИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД.** То же, что *машинный перевод*. Перевод текста с одного языка на другой с помощью специальной программы для компьютера по заранее составленным алгоритмам. Под алгоритмом здесь понимается определенная последовательность формальных действий, выполнение которых позволяет перейти от фразы на исходном языке к ее переводному варианту на другом языке.

**АВТОНОМИЯ** (от греч. *autonomia* – самоуправление) **ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.** Положение, согласно которому изучение языка должно быть организовано на основе учета индивидуальных потребностей, интересов учащихся и учитывать принцип *индивидуализации*. А. обозначает возможность самостоятельного (вне аудиторных занятий) изучения языка, выбор собственных приемов и стратегий изучения языка.

**АВТОНОМНАЯ** (от греч. *autos* – сам + *nomos* – закон) **РЕЧЬ.** Один из ранних этапов развития речи ребенка (выделен Л. С. Выготским и А. Р. Лурией). Выражается в том, что слова или слоги, воспроизводимые детьми по образцу речи взрослых, искажаются, например, за счет повторения. А. р. в зависимости от языковой среды ребенка может сохраняться достаточно долго и служить тормозом умственного развития.

**АВТОРЕФЕРАТ** (от греч. *autos* – сам, лат. *referre* – сообщать). Краткое изложение научного произведения (например, диссертационного исследования) самим автором.

**АВТОРИТАРНОЕ** (от лат. *auctoritās* – влияние, власть) **ВОСПИТАНИЕ.** Воспитательная концепция, предусматривающая подчинение воспитанника воле воспитателя. А. в. подавляет инициативу и активность детей, их индивидуальность, ведет к возникновению конфронтации между воспитателем и воспитанниками. А. в. господствует в условиях авторитарных, тоталитарных форм правления и политического режима. Современное движение педагогов-новаторов противопоставляет А. в. *педагогике сотрудничества*.

**АВТОРИТАРНОСТЬ.** То же, что *авторитарность*. Социально-психологичес-

кая характеристика стиля руководства (лидерства). А. проявляется при сосредоточении в руках одного человека всей полноты власти, устранении других людей от решения важнейших вопросов совместной деятельности, подавлении их инициативы, воздействию на них преимущественно мерами принуждения. Ср. *авторитет*.

**АВТОРИТЕТ** (от лат. *auctoritās* – влияние, власть). 1. Влияние, которым пользуется группа или индивид в различных сферах жизни, основанное на признании их опыта, знания, нравственных достоинств и т. д. 2. Признание за индивидом права принимать решения в значимых для отдельных лиц или групп ситуациях. 3. Тот, кто пользуется общим признанием, влиянием. Ср. *авторитарность*.

**АВТОРСКАЯ ШКОЛА.** Психолого-педагогические и (или) организационно-управленческие концепции, разрабатываемые отдельными авторами или авторскими коллективами. А. ш. известны, как правило, по имени их создателей: «школа В. А. Сухомлинского», «школа Е. Я. Ямбурга» или идей, лежащих в основе образовательной концепции: «школа развивающего обучения» (В. В. Давыдов).

**АВТОРСКИЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ СИСТЕМЫ** (англ. *authoring system*). Компьютерные программы с заданными *алгоритмами*, которые позволяют преподавателю заполнять их своими текстовыми материалами, указывать возможные ошибки и правильные ответы. Такие программы не требуют умений программирования, могут быть размещены в Интернете. Наиболее известны программы Hot Potatoes, Moodle и др.

**АГРАММАТИЗМ** (от греч. *agrammatos* – нечленораздельный). Ошибки в грамматическом построении речи и в понимании значения грамматических конструкций, выражающих, например, семантические отношения с помощью флексий (книга сестры), порядка слов и др.

**АДАПТАЦИЯ** (от лат. *adaptare* – приспособлять). Приспособление организма, личности или группы к новым внешним условиям. Различают *сенсорную А.* (приспо-

собоительное изменение чувствительности к интенсивности действующего на орган чувств раздражителя) и *социальную А.* (процесс активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды). Социально-психологическим содержанием социальной А. является сближение целей и ценностных ориентаций группы и входящего в него индивида, усвоение им норм, традиций групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы.

**АДАПТАЦИЯ РЕЧЕВАЯ.** См. *речевая адаптация*.

**АДАПТАЦИЯ СЕНСОРНАЯ.** См. *сенсорная адаптация*.

**АДАПТАЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ.** См. *социальная адаптация*.

**АДАПТАЦИЯ ТЭКСТА.** Упрощение, приспособление, облегчение или усложнение текста в соответствии с уровнем *языковой компетенции* учащихся. При оценке сложности текста принимается во внимание количество незнакомых лексических единиц, неизученных синтаксических структур и их роль в передаче смысловой информации. Выделяются сильная А. т. – общее качественное изменение речевой структуры текста, средняя А. т. – внесение существенных изменений за счет мелких сокращений и *синонимических замен* трудных мест, слабая А. т. – сокращение крупных блоков текста с сохранением содержательного ядра или с выделением определенных содержательных линий и условная А. т. – вынесение трудных мест в петит с сохранением содержательной последовательности основной части текста. В *лингводидактике* сформулированы правила-инструкции к А. т. художественных произведений с учетом предикаций разного порядка, где выделяется авторский замысел или цель сообщения, элементы общего содержания и второстепенные детали.

**АДАПТИВНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ МАШИНА.** *Техническое средство обучения*, приспособляющееся к работе обучаемого: предъявляет учебный материал с учетом характера ответов учащихся. Предна-

значена для использования *адаптивных обучающих программ*.

**АДАПТИВНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ ПРОГРАММА.** Обучающая программа, обеспечивающая возможность варьировать способы изложения учебного материала в зависимости от изменения внешних или внутренних условий обучения (степени и скорости усвоения предыдущего материала и др.). Такая программа обычно состоит из нескольких обучающих *линейных* или *разветвленных программ*, отличающихся способами изложения одного и того же материала и средствами управления выбора подходящей программы.

**АДАПТИВНОСТЬ.** 1. Приспособление к *уровню обученности* учащегося. 2. Способность компьютерных программных средств изменять свою структуру, параметры, *алгоритм* функционирования в зависимости от изменений условий внешней среды, хода диалога с человеком в процессе сбора и переработки.

**АДАПТИРОВАННЫЙ ТЕКСТ.** Упрощенный, облегченный или усложненный текст в соответствии с уровнем *языковой компетенции* учащихся. См. *адаптация текста*.

**АДЕКВАТНОСТЬ** (от лат. *adaequatus* – приравненный). Соответствие, совпадение.

**АДЕКВАТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ.** Соответствие субъективного образа объекту, оригиналу. В методике ставится задача обучения, например, адекватной реакции на *речевое сообщение*.

**АДЕКВАТНОСТЬ УПРАЖНЕНИЙ.** Потенциальная возможность упражнения служить намеченной цели обучения. Способность путем выполнения упражнения достичь поставленной учебной задачи.

**АДРЕСАНТ** (от нем. *Adressant*). Лицо, которому принадлежит речь (текст), отправитель речевого сообщения.

**АДРЕСАТ** (от нем. *Adressat*). Реальное или мыслимое лицо, к которому обращена речь (текст), получатель *речевого сообщения*.

**АЗБУКА** (по названиям первых двух букв ст.-слав. алфавита «азъ» и «буки»). 1. То

же, что *алфавит*. 2. Первоначальное пособие по обучению русской грамоте.

**АЙЗЕНКА ТЕСТ.** См. *тест Айзенка*.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ЗАДОЛЖЕННОСТЬ.** Неудовлетворительный результат *аттестации* учащегося по какой-л. учебной дисциплине за период обучения в течение учебного года или семестра.

**АККРЕДИТАЦИЯ** (от лат. *accredere* – доверять) **ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.** В РФ – процедура признания государственного статуса среднего или высшего образовательного учреждения и его вида (университет, академия, институт, колледж, техникум, училище, школа), а также документ, подтверждающий такое признание. Введена по Закону об образовании РФ (1992).

**АККУЛЬТУРАЦИЯ** (от англ. *acculturation*; лат. *ad* – к, при + *cultura* – образование, развитие). Процесс усвоения личностью, сформировавшейся в одной культуре, элементов другой культуры; процесс заимствования, восприятия другой культуры в условиях тесного взаимодействия с ней. А. может быть как односторонней, так и двусторонней (билатеральной). А. имеет большое значение в обучении иностранным языкам.

**АКМЕОЛОГИЯ** (от греч. *акме* – высшая степень, вершина) – комплексная наука о человеке, находящемся в периоде его зрелости, т. е. в наиболее продуктивном периоде его жизни; в более узком смысле раздел возрастной психологии, изучающий зрелую личность.

**АКСЕЛЕРАЦИЯ** (от лат. *acceleratio* – ускорение). Ускоренное развитие детей, наблюдавшееся в последнее столетие. Его причины обусловлены действием целого ряда биологических и социальных факторов.

**АКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.** Элемент деятельности, выделяемый из нее по признаку возникновения и относительной однородности его психологической структуры. В *речевой деятельности* такими элементами являются *речевые действия*, которые в процессе тренировки становятся автоматизированным *навыком*, и *речевые опера-*

*ции* – способы выполнения действия в определенных ситуациях.

**АКТ РЕЧЕВОЙ.** См. *речевой акт*.

**АКТИВИЗАЦИЯ.** 1. Приведение личности или *группы* учащихся в состояние *активности* в обучении. Различные приемы А. – использование *этюдов, ролевых игр* и др. – широко применяются на занятиях для повышения *мотивации* обучения и эффективности учебного процесса в целом. 2. Использование специальных *языковых и речевых упражнений* с целью практического усвоения языкового материала учащимися.

**АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ.** Совершенствование *методов* учебной работы и *организационных форм обучения*, обеспечивающее повышение эффективности деятельности учащихся. В А. п. о. скрыты резервы «повышения производительности» педагогического труда. *Индивидуальный подход* к учащимся, связь аудиторной и внеаудиторной работы, повышение объема *самостоятельной* работы являются условиями А. п. о. Средства, способы А. п. о. разнообразны. Их выбор зависит от характера учебного материала, от уровня подготовки и индивидуально-психологических особенностей учащихся, от *ТСО*, которые использует в своей работе преподаватель.

**АКТИВИЗАЦИЯ РЕЗЕРВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ.** Система приемов, которая предусматривает дополнительное использование резервов личности в обучении. См. *метод активизации*.

**АКТИВНАЯ ГРАММАТИКА.** То же, что *продуктивная* или *коммуникативная грамматика*. Грамматика, описывающая функционирование языковых средств в речи. В А. г. языковые средства сгруппированы по универсальным содержательным категориям, типовым значениям. Этот набор типовых значений заложен в сознании каждого человека, независимо от того, носителем какого языка он является. Для выражения значений (квалификация, наличие – отсутствие, возможность – невозможность, просьба и т. п.) в языке имеется набор языковых средств.

Изучение грамматических явлений в А. г. строится, таким образом, от значения к форме, а не от формы к значению, как обычно делается в традиционных грамматиках. См. также *грамматика*.

**АКТИВНАЯ ЛЕКСИКА.** Лексика, которая употребляется учащимся продуктивно для выражения мыслей в устной речи и на письме, в отличие от *пассивной лексики*, которую учащийся понимает при чтении и *аудировании*, но не употребляет в речи. А. л. называют также *репродуктивной*, в отличие от *рецептивной* (пассивной) лексики.

**АКТИВНАЯ ПРАКТИКА.** Подготовка и проведение уроков иностранного языка студентом, обсуждение уроков и воспитательных мероприятий, проведенных сокурсниками; одна из форм *профессиональной* подготовки преподавателей иностранного языка. Ср. *пассивная практика*. См. также *педагогическая практика*.

**АКТИВНАЯ РЕЧЬ.** То же, что *инициативная речь*. См. также *говорение*.

**АКТИВНОЕ ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ.** Владение всеми видами *речевой деятельности* на иностранном языке и в первую очередь говорением.

**АКТИВНОСТЬ.** 1. Один из *дидактических принципов*, предусматривающих активное усвоение знаний, формирование *речевых навыков и умений*, а также активное участие обучаемых в занятиях. 2. Важнейшая черта личности человека, способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями и проявляющаяся в энергичной, интенсивной деятельности в труде, в учении, в общественной жизни и т. д. На занятиях по языку А. учащегося определяется стремлением узнать новое, участвовать в общении на изучаемом языке, проявить свои знания и способности. Приемы А. обучения широко применяются при обучении по современным методам, например по *методу активизации* резервных возможностей личности. Внутренняя А. (умственная А.) обеспечивается за счет проблемных заданий и организации *само-*

*стоятельной работы*. При этом А. преподавателя направлена на ускоренную передачу знаний, навыков, умений учащимся, на формирование творческой самостоятельности личности. А. учащегося, *группы* соответственно направлена на ускоренное усвоение знаний, формирование навыков, развитие умений, на выработку активной жизненной позиции, необходимых личностных качеств.

**АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.** Общее название для группы методов, ориентированных на практическое обучение языку за счет широкого использования *коллективных форм обучения*, в том числе *ролевых игр* и современных образовательных технологий. К числу таких методов приняты относятся различные варианты *прямого, коммуникативного и интенсивного методов*.

**АКТИВНЫЙ ГРАММАТИЧЕСКИЙ МИНИМУМ.** Набор грамматических средств, обязательных для усвоения и обеспечивающих определенный уровень владения *продуктивными видами речевой деятельности* (говорением и письмом).

**АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** *Метод обучения* иностранному языку, направленный на практическое овладение языком в результате обильной речевой практики с использованием *суггестивных методов обучения* (см. *суггестия*) на всех этапах занятий. Название метода, его теоретические основы, а также учебные пособия для разного контингента обучающихся при продолжительности занятий от 6 недель до 8 месяцев разработаны в середине XX в. (Кольс, 1976).

А. м. о. широко используется на *интенсивных курсах* обучения иностранным языкам для взрослых. Он оказался особенно эффективным при работе со специалистами разных профессий при установке на овладение устной формой общения (слушанием и говорением) и дополнительно – чтением и переводом литературы по специальности. Концепция метода базируется на идеях *АВМО, АЛМО, гипнопедического и суггестопедического методов обучения*, что позволяет классифицировать А. м. о.

как один из вариантов комбинированного обучения. Ведущими положениями метода являются: 1) сознательная и активная *речевая деятельность* с преобладанием устной формы общения; 2) опора на зрительно-слуховые образы как источник *семантизации* иноязычного материала; 3) выбор предложения в качестве единицы обучения; 4) сознательное и логико-дискурсивное овладение материалом при установке на *интуитивное владение языком*; 5) широкое применение гипнопедических (см. *гипнопедия*) и суггестопедических приемов обучения (см. *суггестопедия*); 6) учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, что отражается при комплектовании учебных групп и определении *стратегии обучения*. А. м. о. получил дальнейшее развитие в рамках *интегрального метода обучения*.

**АКТИВНЫЙ СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС.** То же, что *активный словарь*.

**АКТИВНЫЙ СЛОВАРЬ.** То же, что *активный словарный запас*. Лексические единицы, которыми особенно часто пользуются для выражения мыслей в устной речи и на письме, владея ими продуктивно. В зависимости от уровня языкового развития А. с. в родном языке может составлять от 300–400 до 1 500–2 000 слов. Ср. *пассивный словарь*. См. также *лексика*.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ** (от лат. actualis – действительный). Действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из *долговременной* или *кратковременной памяти* с целью последующего использования его при узнавании, припоминании, воспоминании или непосредственном воспроизведении. А. характеризуется различной степенью трудности или легкости в зависимости от уровня сохранения или забывания извлекаемого материала. А. можно рассматривать как перевод единицы языка в единицу речи, включение лексической единицы в *контекст*, переход от значений *языковой единицы* к смыслу.

**АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ.** Смысловое членение предложения, исходящее из анализа конкретного его содержания. А. ч. п. находит свое вы-

ражение в коммуникативной последовательности членов предложения. Главным элементом А. ч. п. является последовательность «тема – рема». В письменных текстах А. ч. п. выражается, например, в порядке слов и пунктуации, в устной речи – в порядке слов и *интонации*.

**АКУСТИЧЕСКИЙ** (от греч. – akustikos – слуховой) **ПОДХОД.** Один из приемов обучения произношению, при использовании которого формирование произносительных навыков происходит в процессе обучения *устной речи* с опорой на выполнение *имитативных упражнений*. Характерен для *прямых* и *интенсивных методов обучения*. Эффективность такого подхода зависит от фонематических и имитационных способностей учащихся.

**АКЦЕНТ** (от лат. accentus – ударение). Совокупность произносительных ошибок или особенностей в *речи* человека, говорящего на иностранном языке, которые обусловлены влиянием системы его родного языка и являются результатом *интерференции*. Современная методика допускает «снисходительное» отношение к ошибкам акцентного происхождения, если они не нарушают процесс *коммуникации*. См. также *аппроксимация*.

**АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ.** Ошибки, связанные с нарушением норм ударения. Причинами таких ошибок являются: а) такие особенности русского словесного ударения, как разноместность (способность ударения падать на любой слог слова и на разные морфемы) и подвижность (способность ударения перемещаться с одного слога на другой, с одной морфемы на другую при образовании грамматических форм слова); б) воздействие *диалектов*, *жаргонов*, просторечия. В методической литературе по обучению русскому языку как иностранному существует мнение о возможности «снисходительного отношения» к А. о., если такие ошибки не препятствуют пониманию смысла звучащей речи.

**АЛГОРИТМ** (от лат. Algorithmi – формы имени среднеазиатского математика аль Хорезми). Набор определенных правил

решения задач; определенная последовательность действий (*шагов*), направленных на решение однотипных задач. В методике А. называют инструкцию, в которой расписано каждое действие учащегося при решении учебной задачи. Обучение по *алгоритму* осуществляется преподавателем или с помощью *компьютерной программы*. В *информатике* и кибернетике для описания А. используются формальные языки и блок-схемы. При *машинном переводе* под А. понимается последовательность формальных действий, выполнение которых позволяет перейти от фразы на исходном языке к ее переводному эквиваленту на выходном языке. А. перевода, например, состоит из двух основных частей – анализа и синтеза, которые выполняются с помощью словарей входного и выходного языков и дополнительной грамматической информации. Синтез заключается в построении на основе результатов анализа и информации, полученной из выходного словаря, требуемых форм слов и всей фразы на выходном языке.

**АЛГОРИТМ ОБУЧАЮЩИЙ.** См. *обучающий алгоритм*.

**АЛГОРИТМ ОБУЧЕНИЯ.** Система точно определенных и однозначно осуществляемых предписаний о способах реализации процесса обучения, обеспечивающих достижение поставленной цели или выполнение конкретных учебных задач в рамках планируемой цели. А. о. лежит в основе *программируемого обучения*.

**АЛГОРИТМ УПРАВЛЕНИЯ.** Регламентированная система учебных *действий*, обеспечивающих достижение определенной языковой или речевой цели. Наиболее доступными для учащихся являются инструкции, регламентирующие действия, направленные на выполнение заданий определенного типа (подготовку монологического высказывания, описание учебной картинки, чтение текста).

**АЛЕКСИЯ** (от греч. а... – не + *lexis* – слово). Расстройство *речи*, выражающееся в неспособности овладения навыками *чтения*. Возникает при поражении коры головного мозга.

**АЛМО.** См. *аудиолингвальный метод обучения*.

**АЛФАВИТ** (от названий первых букв греческого алфавита «альфа» и «бета», в среднегреческом произношении «вита»). Совокупность знаков той или иной системы письма (например, латинской, русской), расположенных в определенном традиционно установленном порядке. Количество букв в различных А. зависит от звукового состава языка. Например, русский А. имеет 33 буквы.

**АЛЬТРУИЗМ** (от лат. *alter* – другой). Правило нравственной деятельности, признающее обязанностью человека ставить интересы других людей и общее благо выше личных интересов; установка, выражающаяся в готовности приносить жертвы в пользу ближних и общего блага. Термин с противоположным значением – «эгоизм». А. называют также поведение человека (группы), основанное на указанном правиле. Одно из направлений в работе педагога по реализации на занятиях *воспитательной цели обучения*.

**АНАЛИЗ** (от греч. *analysis* – разложение, расчленение). Прием умственной деятельности, связанный с мысленным (или реальным) расчленением предмета, явления, процесса на части; первая стадия научного исследования. Важная сторона мыслительной деятельности учащегося в процессе овладения языком и деятельности преподавателя по объяснению учебного материала. Как познавательный процесс изучается психологией, теорией познания. Ср. *синтез*.

**АНАЛИЗ РЕЧИ КОМПЬЮТЕРОМ.** Совокупность операций, предназначенных для представления смысла текста на естественном языке в виде записи на формализованном языке, понятном для компьютера.

**АНАЛИЗ ОСЦИЛЛОГРАФИЧЕСКИЙ.** См. *осциллографический анализ*.

**АНАЛИЗ ОШИБОК.** Анализ отклонений от *нормы* и системы изучаемого языка в речи учащихся.

**АНАЛИЗ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ.** См. *словообразовательный анализ*.

**АНАЛИЗ УРОКА** (англ. lesson evaluation). Разбор учебного занятия в целом и отдельных его сторон. В педагогических учебных заведениях используется как средство *обучения* студентов *педагогическому мастерству*. Процедура А. у. включает оценку следующих параметров: цель урока и ее реализация, контакт преподавателя с группой, речь преподавателя и учащихся, формы *контроля* и их эффективность. А. у. активно применяется в процессе *педагогической практики* студентов. А. у. осуществляется с использованием различных параметров: правильность формулирования цели и задач урока; степень достижения поставленной цели; адекватность использованных на занятиях приемов обучения и упражнений поставленным целям и задачам. В «Профессиограмме учителя иностранного языка» (1985) при анализе урока предлагается также оценивать: степень эффективности обучающей деятельности учителя, учет индивидуальных особенностей учащихся, правильность распределения времени на уроке, логичность и последовательность изложения материала, а также целостность и динамичность урока, содержательность, воспитательная ценность и др. (Молчановский, Шепелевич, 2002).

**АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ** (англ. materials evaluation). Оценка пригодности и эффективности учебных материалов с точки зрения достижения целей обучения. При этом рекомендуется руководствоваться рядом критериев, разработанных методистами: 1) соответствие целям и задачам обучения, методу обучения, положенному в основу создания таких материалов; 2) учет подходов к обучению, которыми руководствуется в своей работе преподаватель. А. у. м. включает также: учет возрастных и социокультурных особенностей учащихся, их интересов, уровня владения языком; эффективность и качество текстов, упражнений, разнообразие их типов и видов, четкость заданий и представления нового материала; обеспечение взаимосвязанного формирования видов речевой деятельности; степень ау-

тентичности текстов, соотношение между текстами учебными и оригинальными; логичность и последовательность в построении курса; особенности оформления учебника, использование в нем средств наглядности; наличие дополнительных пособий и материалов, образующих в своей совокупности учебный комплекс (Арутюнов, 1987; Brown, 1994).

**АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЭКСТА.** *Аспект обучения* в практическом курсе русского языка, цель которого помочь учащемуся глубже и полнее понять идейно-художественное содержание читаемого текста, особенности его языка и стиля и в конечном счете способствовать обогащению словаря и развитию *речевых умений* учащегося. Привлечение художественного текста в обучении повышает интерес учащихся к языку. Текст является источником страноведческой и профессиональной информации. На занятиях используются тексты адаптированные и неадаптированные (см. *адаптация текста*), что определяется уровнем языковой подготовки учащихся и трудностями текста для восприятия. Работа над текстом включает: комментированное чтение, анализ языковых особенностей, стиля и авторского замысла. На начальном этапе большое внимание уделяется формированию механизмов чтения. Художественный текст на уроке рассматривается с двух сторон: со стороны автора – как воплощение художественного замысла и со стороны читателя – как восприятие его содержания, которое обусловлено не только текстом, но и *тезаурусом* самого читателя, его личным опытом. В современной методике разрабатываются следующие направления анализа текста: стилистическое декодирование (И. В. Арнольд), в рамках которого сами учащиеся знакомятся с критериями анализа и по ним раскрывают (декодируют) содержание произведения; семиотический (см. *семиотика*) анализ (Ю. М. Лотман), при котором основное внимание уделяется внутренней организации текста; структурно-функциональный анализ, включающий изучение художественной структуры тек-

ста, внетекстовых фактов (сведения об авторе), эстетическое восприятие текста. Разработана система заданий для работы над текстом художественного произведения, содержащая *упражнения предтекстовые, притекстовые, послетекстовые*. В методике преподавания РКИ значительный вклад в теорию и практику работы над художественным текстом внесли исследования А. Н. Васильевой (1989), А. Д. Вартанянц и М. Д. Якубовской (1986), М. И. Гореликовой и Д. М. Магомедовой (1989), Л. А. Новикова (1988), Н. В. Кулибиной (2000) и др.

**АНАЛИЗ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ.** См. *этимологический анализ*.

**АНАЛИЗАТОР** (от греч. analysis – разложение, расчленение). Термин, введенный И. П. Павловым, для обозначения целостного нервного механизма, осуществляющего прием и анализ сенсорной информации. Орган, обеспечивающий образование ощущений и восприятий. Состоит из трех частей: периферического *рецептора*, проводящих путей и центрального участка коры головного мозга. Различают А. слуховой, зрительный, обонятельный, вкусовой, осязательный, кинестетический (двигательный). На занятиях по языку особенно велика роль зрительного и слухового А., обеспечивающих чувственное восприятие явлений окружающего мира и переход к представлениям и понятиям, а также речевую практику с опорой на воспринятые явления и предметы.

**АНАЛИТИКО-ИМИТАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** *Метод обучения* произношению, сочетающий в себе момент анализа (осознания) материала и его имитацию. Преподаватель начинает с объяснения материала, используя таблицы, схемы артикуляции, схемы движения тона в разных типах интонации и т. д. Одновременно дается звуковой образец. Только после объяснения и демонстрации ученики произносят (имитируют) звуковой образец.

**АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК** (англ. analytic language). *Язык*, для которого характерно выражать грамматические отноше-

ния с помощью вспомогательных слов и порядка слов в предложении (например, в английском языке), а не падежных окончаний, как в синтетических языках (например, русском языке). Одна из трудностей и причина интерференции для изучающих иностранные языки, родной язык которых не относится к группе А. я.

**АНАЛИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ.** Учебный вид *чтения* ориентированный на раскрытие содержания текста и его структуры. При А. ч. внимание учащегося направлено на детальное восприятие текста с анализом языковой формы, который позволяет осознавать структурные компоненты речи, устанавливать их структурно-семантические и функциональные соответствия. А. ч. в истории преподавания языков часто противопоставляется *синтетическому чтению*, при котором внимание читающего сосредоточено не столько на форме, сколько на содержании текста. Учащиеся сначала овладевают приемами анализа формы текста, а затем используют приобретенные навыки и умения в процессе синтетического чтения. При *коммуникативной направленности* обучения оба вида чтения дополняют друг друга, а в работе по *прямым методам обучения* чтение ориентировано на непосредственное понимание содержания читаемого без использования языкового анализа формы (Клычникова, 1973; Фоломкина, 1987). См. также *изучающее чтение*.

**АНАЛОГИЯ** (от греч. analogia – сходство). 1. Сходство в каком-л. отношении между предметами, явлениями или понятиями. 2. Форма *умозаключения*, когда на основании сходства двух предметов, явлений в каком-л. отношении делается вывод об их сходстве в других отношениях. 3. Изменение грамматической формы по образцу другой формы, связанной с данной формой в грамматической системе языка. 4. *Перенос* усвоенных моделей и образцов на другие явления, которые имеют формальное и функциональное сходство с уже усвоенными. В основе переноса по А. лежат образование и *актуализация* (см.) *ассоциаций*. Возможен и це-



ленаправленный поиск ассоциаций, сознательно организуемый преподавателем или самостоятельно учащимся.

**АНКЕТА** (от фр. enquête – список вопросов). Представляет собой набор вопросов, ответы на которые дают возможность судить об объективных и субъективных факторах деятельности опрашиваемого. Ответы подлежат дальнейшему анализу для вынесения суждения, особенно при так называемых закрытых вопросах, когда важен не сам ответ, а его *мотив*, выявленный сравнением с другими данными.

**АНКЕТИРОВАНИЕ**. То же, что *анкетный опрос*. Вспомогательный метод исследования с помощью анкет. В процессе А. лицу или группе лиц предлагается ответить устно или письменно на вопросы: открытые (предполагается свободный ответ) или закрытые (ответ заключается в выборе из нескольких предложенных утверждений). А. может быть сплошным и выборочным, индивидуальным и групповым, устным и письменным. Данный метод исследования достаточно субъективен и приобретает черты относительной объективности только тогда, когда А. осуществляется в массовом порядке, т. е. при большом охвате анкетиртуемых. В настоящее время широкое распространение получило А., проводимое в конце учебного года с целью оценки качества преподавания и учебного процесса в целом.

**АНКЕТНЫЙ ОПРОС**. То же, что *анкетирование*.

**АННОТАЦИЯ** (от лат. annotatio – примечание, пометка). Вид письменного сообщения, перечень главных мыслей, краткая характеристика содержания книги, статьи или рукописи.

**АННОТИРОВАНИЕ**. Составление *аннотаций*. Рассматривается как прием обучения языку, в первую очередь профессиональному речевому общению, заключающийся в кратком *изложении* (устном или письменном) содержания текста.

**АНТИСУГГЕСТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ**. Механизмы, препятствующие внушению. К ним относят: критическое мышление; интуитивно-аффективный (см. *аффект*)

барьер, отбрасывающий информацию, не внушающую доверия; этический барьер, противоречащий этическим установкам личности, и др. А. б. значительно снижают эффективность *интенсивных методов обучения*.

**АНТИЦИПАЦИЯ** (от лат. anticipo – предвосхищаю). В психологии А. обозначает представление в сознании человека в схематической форме ответа на какой-л. вопрос еще до того, как возникшая проблема будет этим человеком реально решена. Проявление познавательной активности человека, позволяющей предугадывать будущие события, используя полученный в прошлом опыт. См. также *вероятностное прогнозирование*.

**АНТОНИМЫ** (от греч. anti... – против + отопа – имя). 1. Слова, имеющие противоположные значения. Основой антонимии является наличие в значении слова качественного признака, который может возрастать или убывать и доходить до противоположного. Поэтому особенно много А. среди имен прилагательных, выражающих понятия качества, объема, протяженности, размера, веса, формы, цвета, психологических оценок, времени, пространства, возраста и т. п. Аналогичные значения противоположности и контраста могут выражать имена существительные, глаголы, наречия, предлоги и т. п. Многозначность слова обуславливает наличие у одного и того же слова не одного, а нескольких А. В речи словарные А., построенные на прямом значении слова, могут пополняться А. контекстуальными. Широко используются в художественной речи, в публицистике как выразительное средство создания контраста. 2. Способ *семантизации лексики*, раскрытие значения слова через слова, имеющие противоположные значения. Способ применим уже на начальном этапе обучения, когда усвоено некоторое количество лексических единиц. Однако применение этого способа ограничено, поскольку не все слова имеют антонимические противопоставления, а слова многозначные в различных *контекстах* могут противопоставляться

по-разному. Для изучающих языки издаются специальные словари антонимов. См. *учебный словарь*.

**АОС.** См. *автоматизированная обучающая система*.

**АППАРАТ РЕЧЕВОЙ.** См. *речевой аппарат*.

**АПЕРЦЕПЦИЯ** (от лат. ad – при, к + perceptio – восприятие). Зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности человека и его индивидуальных психических особенностей. А. – результат жизненного опыта индивида, обеспечивающий выдвижение гипотез об особенностях воспринимаемого объекта, его осмысленное восприятие. Различают *устойчивую А.* – зависимость восприятия от устойчивых особенностей личности (мировоззрения, убеждений, образованности и т. п.) и *временную А.*, в которой сказываются ситуативно возникающие психические состояния (эмоции, ожидания, установки и т. п.). Качество восприятия нового материала повышается, если его излагают, опираясь на приобретенный ранее опыт обучающихся. Термин А. введен Г. В. Лейбницем, впервые разделившим перцепцию (смутное и бессознательное восприятие) и А. (ясное, отчетливое, осознанное видение содержания познаваемого). И. Ф. Герbart ввел понятие А. в педагогику, истолковывая ее как осознание воспринимаемого нового знания на основе его связи с родственными представлениями. Под влиянием прошлого опыта у человека происходит непрерывное сличение поступающих сигналов с теми моделями, которые хранятся в памяти. Условием узнавания является наличие образа объекта в памяти и совпадения этого образа с поступающей информацией. Зависимость восприятия от прошлого опыта дает возможность развивать *механизм вероятностного прогнозирования*.

**АПЛИКАЦИЯ** (от лат. applicatio – прикладывание). 1. Способ создания изображений путем наклеивания на ткань, бумагу и т. п. разноцветных кусочков материи или бумаги, а также рисунок, созданный

таким образом. 2. *Наглядное пособие* в виде изображения, составленного из вырезанных из бумаги или ткани деталей, наклеиваемых на бумагу, картон и т. п. Используется в качестве средства *семантизации* лексико-грамматического материала и в качестве художественно-образительной опоры при построении высказывания. Благодаря наличию такой опоры процесс *порождения речи* облегчается, так как учащийся может сосредоточиться на оформлении высказывания, в то время как содержание высказывания задается образом восприятия. А. выпускаются в качестве самостоятельных учебных пособий и в виде приложения к учебнику.

**АППРОКСИМАЦИЯ** (от лат. approximate – приближаться). Обучение иноязычному произношению, ограниченное приближением к правильному произношению и допускающее «снисходительное отношение» к фонетическим ошибкам, не нарушающим *коммуникацию*. Однако А. не должна допускать искажений в речевом потоке звуков, имеющих смыслообразительное значение.

**АРГО** (от фр. argot). То же, что *жаргон*.

**АРГУМЕНТАЦИЯ** (от лат. argumentatio – доказательство). Вид *речевого сообщения* по способу выражения мыслей, который вызываетея необходимостью определить позицию говорящего или пишущего. Средствами А. являются суждение или совокупность суждений, приведенные в подтверждение истинности позиции оратора речи. Целью А. является воздействие на *реципиента* для создания определенного понимания и для побуждения к действию. См. также *инструкция, объяснение, описание, повествование*.

**АРМЕЙСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** Метод *ускоренного обучения* иностранным языкам, разработанный в США в годы II мировой войны. Обеспечивал в сжатые сроки (6–9 месяцев) практическое овладение основами языка в устной форме общения. А. м. о. считается первым *интенсивным методом обучения* в истории преподавания иностранных языков. Главная задача метода – научить общаться и пони-

мать устную иноязычную речь в пределах ограниченного набора распространенных бытовых тем. Основной материал обучения – диалоги на бытовые темы, которые учащиеся сначала слушают, затем воспроизводят вслед за диктором и, наконец, заучивают наизусть. После того как диалог выучен наизусть, отдельные его части подвергаются интенсивной устной проработке с помощью большого числа вопросов и ответов на них. Основной вид упражнений – механическая тренировка, «*дрилл*», она проходит под наблюдением преподавателя и завершается в часы самоподготовки в *лингфонном кабинете* с использованием звукозаписи. Успех в работе достигается за счет большей концентрации учебных часов (до 25 часов в неделю), создания языковой среды во вне-аудиторное время, тщательного комплектования групп по результатам предварительного тестирования с ограниченным числом обучающихся в группе (5–7 человек), высокой *мотивацией* обучения. Концепция метода разрабатывалась на основе лингводидактических взглядов Л. Блумфилда: с четко выраженной направленностью на практическое овладение языком путем непосредственного восприятия и повторения *речевых образцов* без их предварительного осмысления и усвоения материала в результате выполнения преимущественно тренировочных упражнений. Идеи А. м. о. впоследствии получили углубление и развитие в рамках *аудиолингвального метода* обучения (Гез, Фролова, 2008).

**АРТЕФАКТ** (от лат. *arte* – искусственно + *factus* – сделанный). Недостоверный результат эксперимента, появляющийся из-за отклонений в проведении эксперимента или из-за дефектов самой методики. В частности, результаты могут быть искажены, если испытуемый подвергается внушению.

**Артикуле́ма** (от лат. *articulo* – членораздельно произношу). *Моторная* схема речевого звука, определенная структура активности органов речи, необходимая для произнесения того или иного звука.

**Артикули́рование**. Процесс произнесения звуков речи.

**Артикуляцио́нная ба́за**. Преобладающий уклад органов речи, характерный для произношения звуков данного языка.

**Артикуляцио́нный на́вык**. Автоматизированная операция, связанная с безошибочным с точки зрения норм изучаемого языка произнесением отдельных звуков и звуков в составе слова и высказывания. При формировании А. н. предусматривается *опора на родной язык* учащихся (для преодоления *интерференции*) и последовательная отработка отдельных элементов артикуляции, затем звука в целом – отдельно и в составе слова.

Для формирования А. н. используются *имитативный* и *аналитико-имитативный (сознательный) методы* обучения. См. *произносительный навык*.

**Артикуляцио́нный аппара́т**. Органы речи, участвующие в *артикулировании*. См. *речевой аппарат*.

**Артикуля́ция** (от лат. *articulatio* – расчленение). Движения произносительных органов во время *речи*. В *фонетике* говорят об А. отдельных звуков (А. гласных, А. согласных) или более сложных звуковых последовательностей (А. слога, А. сочетания звуков и др.). Контроль А. осуществляется за счет кинестетических (двигательных) ощущений и слуховой *обратной связи*. В *практическом курсе* русского языка работе над А. звуков уделяется большое внимание как на этапе постановки произношения, так и в случае необходимости его коррекции. Результатом занятий является формирование *артикуляционной базы*. Механизм, участвующий в А., называют механизмом проговаривания. Формирование правильной А. связано с развитием фонематического слуха. Его недоразвитие или общее нарушение (у слабослышащих) затрудняет овладение правильной А. Искаженное произношение звуков иноязычной речи преодолевается в ходе тренировки, в том числе в рамках корректировочного курса фонетики изучаемого языка (Галеева, Со-

колова, 1974; Совсун, 1976; Практическая методика..., 2003).

**Артикуляция речевая.** См. *речевая артикуляция*.

**АСИНХРОННОЕ** (от греч. а... – не + synchonos – одновременный) **ОБУЧЕНИЕ**. Формы учебной работы с использованием телекоммуникаций, когда каждый обучающийся знакомится с учебными материалами или выполняет задания не одновременно со всеми членами учебной группы, а в удобное для него время. Обмен сообщениями происходит путем их взаимной пересылки, например, по *электронной почте*.

**АСПЕКТ** (от лат. aspectus – вид) **ОБУЧЕНИЯ**. Одна из составных частей системы обучения языку как средству общения: лексике, грамматике, фонетике, стилистике, анализу текста, переводу, *лингвострановедению*. См. также *аспектное обучение*.

**АСПЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ**. Направление в преподавании языка, при котором отдельно отрабатываются языковые явления разных системных уровней (фонетика, лексика, грамматика, стилистика) с выходом в речевую практику. При А. о. занятия по отдельным уровням системы языка выделяются в особые организационные формы, часто в особые дисциплины (например, стилистика, перевод). С позиции *теории речевой деятельности* А. о. направлено на дифференцированное формирование речевых *навыков* разного типа, которые являются частью *речевых умений*. Синтез таких навыков, отработка их взаимодействия в речи осуществляются на занятиях по практике языка, носящей комплексный характер. В этом случае комплексное обучение понимается как преподавание, направленное на формирование речевых *умений*. Принято выделять *аспекты обучения*, представляющие разные *уровни языка* (фонетический, лексический, грамматический), аспекты, связанные с разными функциональными типами текстов (стилистика) и частными дисциплинами (*перевод, лингвострановедение, анализ художественного текста*).

В современной методике выделяются понятия аспектного и комплексного обучения, не противоречащие друг другу (*аспектно-комплексное обучение*). А. о. следует противопоставлять неаспектному, а комплексное обучение – дифференцированному обучению по видам речевой деятельности. Критерии для такого рода противопоставления следующие: в первом случае – характер отрабатываемых на занятиях речевых навыков, во втором – степень комплексности *коммуникативных умений*.

**АСПЕКТНО-КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ**. Направление в преподавании языка, при котором в рамках практического курса выделяются отдельные *аспекты обучения*, представляющие разные уровни языка (фонетический, лексический, грамматический), разные дисциплины (перевод, лингвострановедение, анализ художественного текста) при комплексном характере обучения в целом, ибо занятия с выделением отдельных аспектов имеют своей конечной целью формирование и развитие *речевых умений* в четырех видах деятельности: *аудирование, говорение, чтение, письмо* (Взаимосвязанное обучение..., 1985).

**АСПЕКТНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ**. Типы упражнений по их назначению; предполагают целенаправленную работу над отдельными языковыми явлениями на уровне фонетики, лексики, грамматики. Различают фонетические, грамматические и лексические упражнения. На практике в изолированном виде можно упражняться только в произнесении звуков, поэтому в процессе преподавания одновременно происходит тренировка и в других *аспектах языка*, т. е. используются *комплексные упражнения*.

**АСПЕКТЫ ЯЗЫКА**. Составляющие системы языка, выделяемые с целью изучения и практического использования на занятиях в курсе языка. Под системой языка подразумевается множество языковых элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенное единство и целостность. В

лингвистике различают следующие *языковые единицы*: фонемы, морфемы, слова, предложения, модели строения слов, словосочетания, предложения, а также компоненты значения, являющиеся смысловой стороной таких единиц (например, семьи). Такие составляющие системы языка, как фонетика, лексика, грамматика, словообразование, стилистика образуют *аспекты обучения*. Они составляют содержательную сторону обучения, минимальной единицей которого считается слово, а максимальной – *сверхфразовое единство* в виде текста.

**АСПИРАНТ** (от лат. aspirantis – стремящийся к чему-л.). Лицо, занимающееся в *аспирантуре*. За время обучения в аспирантуре аспирант сдает кандидатские экзамены и защищает кандидатскую диссертацию.

**АСПИРАНТУРА**. Форма подготовки научно-педагогических и научных работников. Организована в 1925 г. при Наркомпросе РСФСР, в 1930-х гг. в вузах и НИИ СССР (защита аспирантами кандидатских диссертаций – с 1934 г.). Может быть очной (3 года обучения) и заочной (4 года обучения).

**АССИМИЛЯЦИЯ** (от лат. assimilatio – слияние, уподобление, усвоение). В фонетике – взаимодействие смежных звуков, при котором один из них изменяется под влиянием другого, приближаясь к нему по своим фонетическим характеристикам.

**АССОЦИАТ**. Слово, появившееся в сознании испытуемого в ответ на предъявленную лексическую единицу. Так, например, А. слова «журнал» являются слова «газета», «классный», «мод», «интересный» и др. А. регистрируются в словарях ассоциативных норм.

**АССОЦИАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**. Одно из основных направлений в мировой психологической мысли, использующее *ассоциации* в качестве основы действий и развития психических механизмов человека. Восходит к Аристотелю, выдвинувшему идею о том, что образы, возникающие без видимой внешней причины, являются продуктом *ассоциации*. В XX в.

А. п. нашла продолжение в *бихевиоризме*. В наши дни методы А. п. широко применяются в различного рода экспериментальных и психодиагностических (см. *психодиагностика*) исследованиях, например, при анализе роли смысловых ассоциаций в обучении (Немов, 2003).

**АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ**. *Эксперимент*, во время которого от испытуемого требуется назвать первое пришедшее в голову слово или выражение в ответ на предъявляемую лексическую единицу. См. также *ассоциат*.

**АССОЦИАЦИЯ** (от лат. associatio – соединение). Связь, возникающая при определенных условиях между двумя и более психическими образованиями (ощущениями, двигательными актами, восприятиями, идеями и т. п.). Различают А. по смежности (в пространстве или времени), сходству и контрасту. Чем большим количеством разнообразных А. обладает усваиваемый языковой или речевой факт, тем выше вероятность его запоминания и *актуализации*. Термин А. введен Дж. Локком (1698). Естественнаучное объяснение А. принадлежит И. П. Павлову, который показал, что основой всех видов А. являются временные нервные связи. Л. С. Выготский рассматривал А. как этап развития мышления, предшествующий становлению научных понятий.

**АТТЕСТАЦИЯ** (от лат. attestatio – свидетельство) 1. Основная форма контроля за образовательной деятельностью учебных заведений. Введена по Закону об образовании РФ (1992). А. устанавливает соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников всех образовательных учреждений требованиям государственных образовательных стандартов (см. *образовательный стандарт*). Проводится раз в 5 лет. Заключение комиссии по проведению А. является основанием для получения государственной *аккредитации образовательного учреждения* либо ее лишения. Проведение А. обычно сопровождается различными формами анализа результатов собственной деятельности коллективом учреждения. 2. Форма оце-

нивания уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности работников образовательных учреждений. Итогом А. является освоение педагогу или руководителю образовательного учреждения квалификационной категории в соответствии с уровнем его профессионализма. Типовым положением предусмотрено 12 квалификационных групп, охватывающих основные специализации педагогов. 2. Оценка знаний, навыков и умений учащихся в процессе и в результате обучения.

**АУДИО...** (от лат. *audire* – слышать). Часть сложных слов, означающая использование слуха для приема звучащей информации (например *аудирование*).

**АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ (АВСО).** Учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации. Подразделяются на *визуальные* (зрительные) средства (*видеограммы*) – рисунки, таблицы, схемы, репродукции произведений живописи, транспаранты, *диафильмы*, *диапозитивы*; *аудитивные* (слуховые) *средства обучения* (*фонограммы*) – грамзаписи, магнитозаписи, радиопередачи; собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства (*видеофонограммы*) – кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением, программы для ЭВМ. А. с. о. могут быть: 1) учебными, специально предназначенными для занятий языком и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия); 2) учебными, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов по языку (*средства наглядности*); 3) естественными средствами *массовой коммуникации*, включаемыми в учебный процесс. А. с. о. являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность. При этом на занятиях успешно реализуется дидактический

*принцип наглядности*, возможность *индивидуализации обучения* и одновременно массового охвата обучающихся (например, при просмотре теле- и кинофильмов, работе в компьютерном классе), усиливается мотивационная сторона занятий. В методике принято различивать А. с. о. (пособия для занятий по языку) и технические средства обучения (технические приспособления для демонстрации пособий) (Щукин, 1981).

**АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.** Технические устройства, приспособления, предназначенные для предъявления звуковой и зрительной информации (телевизор, кинопроектор, фильмоскоп, видеомэгафон, компьютер). См. *технические средства обучения*.

**АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ (АВМО).** То же, что *аудиовизуальный структурно-глобальный метод обучения*. Получил обоснование во Франции в 50-е гг. XX в. Базируется на теории *структурализма* (Ж. Гюгенейм) и психологической теории *бихевиоризма* и является разновидностью (современной модификацией) *прямого метода обучения*. Теоретическая разработка метода предложена П. Губериной (Югославия) и П. Риван, Р. Мишеа (Франция). Центром по разработке и распространению метода считается педагогический институт в Сен-Клу. Метод получил широкое признание во многих странах мира после выхода популярного аудиовизуального курса «Голоса и образы Франции» (1982), послужившего основой создания аналогичных курсов для разноязычного контингента учащихся. Концепция метода была реализована в ряде популярных аудиовизуальных курсов русского языка (Вперед!, 1969; Русский язык – 1, 2, 3, 1972–1973; Русский язык в диалогах, 1988). А. м. о. – метод обучения языка в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для сферы общедомашнего общения, преимущественно в устной форме при интенсивном использовании средств зрительной и слу-

ховой наглядности. Последние привлекаются в качестве основного средства *семантизации* и *активизации* учебного материала и призваны обеспечить зрительно-слуховой синтез. Концепция метода базируется на таких методических принципах, как: 1) *глобальность* – в качестве единицы обучения рассматривается предложение, восприятие и воспроизведение которого носит целостный (глобальный) характер; 2) *устное опережение* – обучение организуется в такой последовательности: слушание – говорение – чтение – письмо при значительной продолжительности устного опережения (в некоторых курсах до 1,5–2 месяцев); 3) *беспереводность* – полное исключение родного языка либо использование его лишь в качестве средства контроля; 4) *ситуативность* – материал вводится в форме диалогов с использованием типичных ситуаций повседневного общения; 5) *функциональность* – подчиненность *отбора языкового материала* задачам общения. Языковой материал представлен в основном разговорными *клише*. В рамках метода разработана *модель обучения*, включающая четыре этапа занятий: представление (глобальное восприятие материала, преимущественно интуитивное); объяснение (поэтапная проработка зрительно-слухового ряда при установке на полное усвоение его содержания и звуковой синтез); закрепление (образование речевых *автоматизмов*); развитие (формирование *речевых умений* на основе приобретенных знаний и навыков и свободное говорение в пределах темы урока и отработанных ситуаций общения). В настоящее время отдельные положения и приемы обучения по А. м. о. находят применение в работе по некоторым *интенсивным методам обучения*. А. м. о. сохраняет свою популярность при обучении языку преимущественно на начальном этапе и в условиях курсового обучения благодаря использованию средств наглядности и аутентичных материалов, имитирующих условия реального общения, что способствует повышению интереса к занятиям. Однако преимуще-

ственное внимание к устным формам работы, игнорирование *перевода*, недооценка роли родного языка учащихся, преобладание в соответствии с идеями бихевиоризма механического повторения *речевых образцов* в ущерб творческим формам работы сдерживает применение метода на занятиях со взрослыми учащимися и в условиях высшей школы (Капитонова и др., 2008; Гез, Фролова, 2008).

#### **АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ СТРУКТУРНО-ГЛОБАЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.**

То же, что *аудиовизуальный метод обучения*.

#### **АУДИОЛИНГВАЛЬНЫЙ (аудио... + лат. lingua – язык) МЕТОД ОБУЧЕНИЯ (АЛМО).**

*Метод обучения иностранному языку, предусматривающий в процессе занятий использование слухового канала восприятия и многократное прослушивание и воспроизведение вслед за диктором строго отобранных структур (образцов предложений), что ведет к их автоматизации.* Метод возник на базе *армейского метода обучения* и получил обоснование в 40-е гг. в США (Ч. Фриз, Р. Ладло), в положениях *дескриптивной лингвистики* (Л. Блумфильд) и психологической теории *бихевиоризма* (Э. Торндайк, Д. Уотсон). Концепция метода утверждает приоритет устной речи над письменной (отсюда – *устное опережение* в работе и организация занятий в последовательности *слушание – говорение – чтение – письмо*), направленность занятий на формирование речевых *навыков* в результате выполнения упражнений типа «*дрилл*» (многократное повторение образцов), преобладание речевой практики над объяснениями и комментариями, широкое использование страноведческой информации. В процессе овладения структурами языка были выделены четыре этапа: заучивание путем подражания, сознательный выбор новой модели при ее противопоставлении уже известным, тренировка в речевой реализации модели, свободное употребление модели. Заслугой создателей метода являются тщательная разработка методики занятий, ведущая к автоматизации моде-

лей, и органическое включение в процесс занятий лингафонной техники. А. м. о. относится к *ситуационному типу обучения*. На базе метода создано несколько популярных аудиолингвальных курсов (Капитонова и др., 2008; Гез, Фролова, 2008).

**АУДИОМАТЕРИАЛЫ.** *Тексты*, предназначенные для слухового восприятия. Используются при обучении *фонетике, аудированию*. Сборники А. для изучающих иностранные языки представлены в виде специальных учебных пособий, часто входящих в состав *типового учебного комплекса*.

**АУДИРОВАНИЕ** (от лат. *audire* – слышать). *Рецептивный вид речевой деятельности*; смысловое восприятие устного сообщения. А. состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания. При обучении иностранному языку конечной целью является выработка таких *аудитивных умений*, при наличии которых не расчленились бы форма и содержание. В процессе А. следует различать словесное и предметное понимание. Словесное понимание опирается на речевой опыт учащихся, предметное – на их жизненный опыт и знание ситуаций общения.

К условиям, определяющим трудности восприятия речи на слух, относят краткость и кратковременность предъявления информации, понимание речи незнакомых людей, индивидуальные особенности голоса и речи, наличие-отсутствие зрительной опоры. Трудность А. состоит также в том, что оно представляет собой сочетание аналитико-синтетических операций по распознаванию языковой формы текста и пониманию его содержания. Лингвистические трудности восприятия звучащего текста относятся к фонетике, лексике, грамматике. Фонетические трудности А. вызываются: 1) расхождением между написанием и произношением; 2) несовпадением в членении звучащего и графического текста; 3) ассимилятивными явлениями в речевом потоке (см. *ассимиляция*); 4) несовпадением в разных языках

темпоральных характеристик гласных, согласных звуков, слогов, *синтагм*; 5) несовпадением дифференциальных признаков *фонем* в иностранном и родном языках, 6) фонематичностью и подвижностью ударения. К лексическим трудностям относятся распознавание омофонов, *паронимов*, парных понятий («открывать» – «закрывать», «восток» – «запад», «много» – «мало»). Трудны для восприятия на слух также непривычные сочетания слов, *идиомы*, цифры, имена собственные, наименования реалий.

Имеет свои особенности восприятие и понимание диалогической и монологической речи. Самым легким видом А. является понимание устной монологической речи преподавателя, когда слушающий видит говорящего и слышит обращенную к нему речь. Самый сложный вид А. – понимание устной диалогической речи, когда слушающий не участвует в акте общения. Слушание и понимание обеспечиваются механизмами *кратковременной памяти, долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления*. Функционирование механизмов А. осуществляется благодаря основному слуховому *анализатору* и дополнительным: речедвигательному и зрительному. Основными источниками информации для обучения А. являются речь обучающего, *аудитивные и аудиовизуальные средства обучения*.

Полное, точное и быстрое понимание речи возможно на этапе *автоматизации* всех этапов процесса А.: восприятия звуковой формы, узнавания ее элементов, синтезирования содержания на их основе. В обучении это достигается путем выполнения *подготовительных и речевых упражнений*. Аудитивные упражнения могут комбинироваться с упражнениями по другим видам *речевой деятельности* и преследовать комплексные цели.

Процесс А. обеспечивается работой следующих механизмов: восприятие на слух и узнавание знакомых единиц языка; антиципация (вероятностное прогнозирование содержания текста); кратковременная



(оперативная) память, обеспечивающая возможность сохранения информации в памяти непродолжительное время; долговременная память (сохранение информации продолжительное время); эквивалентные замены; вычленение в тексте единиц смысловой информации и ее анализ; синтез такой информации на уровне его формы и значения.

Принято разграничивать А. учебное и А. коммуникативное (Гальскова, Гез, 2004; Соловова, 2002; Колкер, Устинова, 2002; Мильруд, 2007; Щукин, 2009).

**АУДИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЕ.** См. коммуникативное аудирование.

**АУДИРОВАНИЕ УЧЁБНОЕ.** См. учебное аудирование.

**АУДИТИВНОЕ (от лат. audire – слышать) УМЁНИЕ.** Речевое умение, обеспечивающее возможность понимать смысл воспринимаемых на слух иноязычных текстов. Формируется в результате выполнения специальных *речевых упражнений*, с помощью которых преодолеваются трудности восприятия текста на уровне его значения, формы, а также условий восприятия (темп речи, условия слушания и др.).

**АУДИТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.** Средства обучения, предназначенные для передачи информации и восприятия ее с помощью слуха. К А. с. о. относятся грамзаписи, магнитозаписи, *радиопередачи*.

**АУДИТИВНЫЙ НАВЫК.** Речевая операция, доведенная до уровня автоматизма и связанная с узнаванием и различением на слух отдельных звуков и звуковых комплексов, в том числе различных типов *интонационных конструкций* в потоке речи. А. н. формируется в результате выполнения специальных *языковых упражнений*.

**АУДИТОРИЯ** (от лат. auditorium – место для слушания). 1. Помещение, в котором читаются лекции, проводятся семинары и т. п. 2. Слушатели лекции, доклада и т. п., а также слушатели и зрители радио- и телепередач. 3. В особом смысле А. – приверженцы, сторонники, фанаты

какого-л. публичного лица (деятели искусства, политика, спортсмена).

**АУДИТОРНОЕ ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ.** Организационная форма проведения занятий по практике языка в школе и вузе. Цель А. п. з. определяется либо по виду *речевой деятельности* (формирование и развитие умений *аудирования, говорения, чтения, письма*), либо по виду формируемых речевых навыков (фонетические, лексические, грамматические). В этой связи выделяют два типа уроков: а) направленные на формирование навыков и умений пользоваться *языковым материалом* (условно-речевой тип) и б) направленные на развитие устной и письменной речи (речевой тип). В современной методике распространение получило *аспектно-комплексное обучение*, а при *коммуникативной направленности* занятий основное внимание уделяется речевой практике. Цель занятий связана с выбором формы его организации (индивидуальная, групповая, коллективная работа). В структурном отношении выделяются: опрос, объяснение нового, его закрепление, самостоятельная работа, задание на дом. Можно говорить о трех этапах урока по практике языка: начало урока, основная часть (объяснение нового, тренировка), завершающий этап (Пассов, 1987). См. также *урок иностранного языка*.

**АУТЕНТИЧНОЕ (от греч. authentikos – подлинный, исходящий из первоисточника) ЗАДАНИЕ.** Учебное задание, соответствующее реальной коммуникативной задаче, которая может встречаться в жизни *носителей языка*, например, найти нужную информацию, отреагировать на сообщение, заполнить анкету, написать письмо и др.

**АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ** (англ. authentic materials). Материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др.

**АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ.** Устный и письменный *текст*, являющийся реаль-

ным продуктом *речевой деятельности носителей языка* и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком. Ср. *адаптация текста*.

**АУТОГЕННАЯ** (от греч. autos – сам + genesis – род, происхождение) **ТРЕНИРОВАНИЕ**. Вид *тренировки*, при которой обучающийся вначале с помощью преподавателя, а затем и сам путем самовнушения приучается управлять (в известной мере) своими психическими процессами. Широко применяется как компонент обучения с использованием *интенсивных методов обучения*. Главный элемент А. т. – формирование способности вызывать желаемый эффект с помощью вербальных формулировок и оперировать ими в соответствии с заданной целью (расслабление, активизация, снятие негативных эмоциональных переживаний). Необходимым условием этого является концентрация внимания на собственных ощущениях и переживаниях, самонаблюдение за протеканием внутренних процессов и представление желаемого результата.

**АФФЕКТ** (от лат. affectus – душевное волнение, страсть). Сильное и относительно кратковременное эмоциональное переживание, иногда сопровождаемое двигательными проявлениями. А. развиваются в критических ситуациях или при неспособности человека найти адекватный выход из неожиданной ситуации. В результате неправильного воспитания склонность к А. может неблагоприятно влиять на развитие характера ребенка.

**АФФЕКТ НЕАДЕКВАТНОСТИ**. Отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в ответ на неуспех. Характеризуется или переживанием самого факта неуспеха, или стремлением переложить ответственность за него на других. Является защитной реакцией на неуспех. Может проявляться в повышенной обидчивости, недоверчивости, подозрительности, агрессивности и негативизме.

**АФФЕКТАЦИЯ** (от лат. affectatio). Необычное, чрезмерное возбуждение, проявляющееся в *жестах, позах, речевых оборотах и интонации*.

**АФФЕКТИВНАЯ ПАМЯТЬ**. То же, что *эмоциональная память*.

**АФФИЛИАЦИЯ** (от англ. affiliation – соединение, связь). Потребность (*мотивация*) в *общении*, в эмоциональных контактах, дружбе, любви. Проявляется в стремлении иметь друзей, взаимодействовать с окружающими, оказывать помощь и принимать ее. Зависит от стиля воспитания. А. усиливается в ситуациях, порождающих стресс, тревогу и неуверенность в себе; например, при обучении в другой стране вдали от семьи и привычного уклада жизни. Общение с другими людьми помогает в таких ситуациях смягчить негативные эмоциональные переживания, влияющие на процесс обучения и жизни в новой *языковой среде*. Поддержка А. и преодоление трудностей вхождения студентов-иностранцев в новую языковую среду – важное направление в работе преподавателей вуза на этапе так называемой *предвузовской подготовки иностранных студентов* (Сурыгин, 2000; Капитонова, Московкин, 2008).

## Б

**БАЗА** (от греч. basis – основа, опора) **ДАННЫХ**. 1. Совокупность сведений, хранимых в запоминающих устройствах вычислительных машин. Для создания и ведения Б. д. (обновления, обеспечения доступа к ним по запросам и выдачи их пользователю) используется набор языковых и программных средств, называемых системой управления Б. д. (СУБД). 2. Совокупность различных данных, организованная по особым правилам, предусматривающим общие принципы их описания, хранения и использования. В методике созданы и используются Б. д. по типичным *ошибкам, коммуникативным задачам, лексическим минимумам, описаниям уровней владения языком* и др.

**БАЗИСНЫЕ** (от греч. basis – основа, опора) **КАТЕГОРИИ** (от греч. kategoria – высказывание; признак) **МЕТОДИКИ**. Ис-

ходные положения методики преподавания иностранных языков. К Б. к. м. принято относить *цели, задачи, содержание, принципы, методы, приемы, способы, средства, формы, профили обучения, подходы к обучению, навыки, умения* и др. Б. к. м. в своей совокупности образуют *систему обучения языку*; находятся по отношению друг к другу в определенной иерархической зависимости. Анализ Б. к. м. составляет содержание теоретического раздела курса методики обучения иностранным языкам и определяют его лингводидактические основы.

**БАКАЛАВР** (от лат. *baccalaureus*). В большинстве стран – первая ученая степень, приобретаемая за 4–5 лет обучения в вузе. В РФ введена с начала 90-х гг. (4 года обучения) Во Франции звание Б. присваивается выпускникам полной средней школы и дает право поступления в вузы.

**БАЛЛЫ ОЦЕНОЧНЫЕ**. См. *оценочные баллы*.

**БАНК ЗАДАНИЙ**. Собрание, перечень *тестовых заданий*, из которых черпается набор тестовых заданий, предъявляемых данному конкретному испытуемому во время *тестирования*.

**БАРЬЕР СМЫСЛОВОЙ**. См. *смысловой барьер*.

**БАРЬЕРЫ ОБЩЕНИЯ**. То же, что *коммуникативные барьеры*. Личностные факторы социально-психологического характера, препятствующие взаимопониманию и социальному взаимодействию, служащие причиной непонимания, конфликтов или способствующие им. Устраняются путем психологического *тренинга* и других форм обучения межличностному общению. Успешно преодолеваются, например, при освоении языка на основе *психотерапевтического метода обучения* и некоторых других интерактивных методов.

**БАРЬЕРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ**. См. *психологические барьеры*.

**БЕГЛОСТЬ РЕЧИ** (англ. *fluency*). *Коммуникативное качество речи*, которое демонстрирует умение и способность к беглым спонтанным высказываниям в соответствии с принципами устной речи,

владение различными языковыми средствами. Используется как один из показателей *уровня владения* иностранным языком. **БЕЗУСЛОВНЫЙ РЕФЛЕКС** (от лат. *reflexus* – отражение). Наследственно закрепленная стереотипная форма реагирования на биологически значимые воздействия внешнего мира или изменение внутренней среды организма. В отличие от *условных рефлексов*, служащих приспособлению организма к условиям внешнего мира, Б. р. обеспечивают приспособление к относительно постоянным условиям. Однако в чистом виде Б. р. практически не существуют – на их основе формируются сложные системы условных рефлексов, определяющих в единстве с Б. р. гибкость и динамизм *поведения*. Термин принадлежит И. П. Павлову. Б. р. – это врожденная реакция, всегда осуществляющаяся при действии на организм определенных раздражителей. Имеются простые Б. р., обеспечивающие работу отдельных органов, и более сложные рефлексы поведенческого характера, лежащие в основе инстинктов (оборонительные, пищевые и др.).

**БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ** (от лат. *aequus* – равный + *valens* – имеющий силу, значение, цену) **ЛЕКСИКА**. Лексические единицы иностранного языка, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся. В русском языке, например, выделена Б. л. по следующим темам: *советизмы* (слова, отражающие предметы и явления сов. эпохи); *историзмы*; *компоненты фразеологических единиц*; *фольклорная лексика*; *библейзмы*; *слова нерусского происхождения* и др. Б. л. является объектом рассмотрения в курсе *лингвострановедения*, в частности, при *анализе художественного текста*. См. *фоновая лексика*.

**БЕЛЛ-ЛАНКАСТЕРСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ**. Система обучения в начальной школе, при которой старшие и более успевающие ученики (*мониторы*) под руководством учителя вели занятия с остальными учениками. Была предложена независимо друг от друга английскими педагогами Э. Беллом и Дж. Ланкастером

как быстрый и дешевый способ обучения грамоте. Первоначально применялся в Индии (конец XVIII в.), затем в Великобритании. В начале XIX в. получил распространение во многих странах, в том числе и в России. К середине XIX в. эта система обучения утратила популярность.

**БЕСЕДА.** 1. Вид *диалогической речи*, состоящей из реплик-повествований. Один из наиболее сложных видов диалога как по содержанию, так и по форме. Характер реплик Б. отличается разнообразием: выделяются реплики-сообщения, реплики-побуждения, оценочные, уклончивые, поддерживающие, прерывающие, подхватывающие реплики и т. д. Затрудненность предвидения содержания Б. и спонтанность ее протекания создают методические трудности в обучении этому виду диалога. Ср. *распрос, диспут*. 2. Вспомогательный *метод* исследования: целенаправленное получение сведений путем речевого общения. Б. может быть не только устной, но и письменной (*сочинения, анкеты, вопросники*); может существенно дополнять представления о процессе исследования, о его сильных и слабых звеньях, о необходимости внесения коррективов. Успешное применение Б. предполагает: а) наличие продуманного плана Б.; б) умение исследователя получать интересующие его сведения не только путем непосредственного наблюдения в ходе Б., но и косвенно; в) умение исследователя уточнять интересующие его факты в процессе Б.; г) наличие у исследователя близкого личного контакта с исследуемым. Ход и содержание Б. протоколируются, в частности, при помощи *ТСО* (магнитопись, видеозапись). 3. Один из словесных *методов* обучения (общедидактическое понятие), в ходе применения которого преподаватель организует разговор с обучающимися с помощью продуманной системы вопросов, подводящих учеников к усвоению фактов, понятий, закономерностей иноязычной речи. При этом используются следующие *приемы обучения*: постановка вопросов, обсуждение ответов и мнений учащихся, корректировка ответов,

формулирование выводов. В дидактическом процессе выделяют следующие виды бесед: 1) *эвристическая* (в ее ходе преподаватель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов), 2) *сообщающая* (используется для сообщения новых знаний), 3) *закрепляющая* (применяется после изучения нового материала), 4) *индивидуальная* (вопросы адресуются одному учащемуся), 5) *фронтальная* (вопросы адресуются всей учебной группе). Разновидность беседы – *собеседование*, заключающееся в совместном обсуждении проблемы. При установке занятий на развитие речи учащихся методу Б. отводится доминирующая роль.

**БЕСПЕРЕВОДНАЯ СЕМАНТИЗАЦИЯ.** Раскрытие значения языкового явления через приемы, не связанные с использованием родного языка или языка-посредника. Применительно к лексике таковыми могут быть *наглядность, контекст, антонимы, синонимы, словообразовательный анализ, дефиниция, толкование, перечисление*. Б. с. широко практикуется на занятиях с использованием *прямых методов обучения*. Ср. *переводная семантизация*.

**БЕСПЕРЕВОДНОЕ ЧТЕНИЕ.** Вид чтения без участия родного языка в понимании читаемого. Б. ч. характеризуется значительным преобладанием интуитивного восприятия иноязычного текста и непосредственным пониманием содержания. Овладение Б. ч. связано с преодолением естественного стремления переводить каждое незнакомое слово. Б. ч. применяется на всех этапах обучения. См. также *потенциальный словарь*. Ср. *переводное чтение*.

**БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ.** Совокупность психических процессов, не представленных в сознании субъекта. В ряде психологических теорий рассматривается как особая форма психического, качественно отличная от сознания. Б. – одно из центральных понятий в *психоанализе* З. Фрейда и других течениях психологии. Выде-

ляется несколько основных классов проявлений Б.: 1) неосознаваемые *мотивы*; 2) поведенческие *автоматизмы* и стереотипы, осознание которых излишне в силу их отработанности; 3) подпороговое восприятие, которое ввиду большого объема информации не осознается. Попытки использовать сферу Б. были предприняты при организации занятий по ряду *интенсивных методов*, например, в рамках *интеллект-метода*, когда информация, предназначенная для запоминания, вводилась на экран телевизора с помощью так называемого 25 кадра и воспринималась на уровне подсознания. Разработка представлений о Б. в психологии была начата З. Фрейдом, который первым обратил внимание на то, что многие человеческие действия, кажущиеся на первый взгляд случайными, обусловлены глубинными *мотивами*, которые сам человек не осознает. Эти мотивы проявляются также в сновидениях, продуктах творчества и др. В дальнейшем различные проявления Б. изучались в клинической и экспериментальной психологии (Немов, 2007).

**БЕССОЗНАТЕЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ.** Одна из форм *самоконтроля* (непроизвольная), анализ субъектом собственной деятельности. Является промежуточной стадией между осознаваемым контролем и неосознанным. Неосознанный контроль характеризуется более высоким уровнем *автоматизации* деятельности. См. также *автоматизм*.

**БИБЛИОТЕКА ЭЛЕКТРОННАЯ.** См. *электронная библиотека*.

**БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ.** Направление в профессиональном образовании, осуществляющее подготовку специалистов по рыночной экономике. Цель такого образования – дать специальные знания и навыки управления предпринимателям и менеджерам всех уровней. В Б.-о. используются современные *технологии* и *методы обучения*, ориентированные на практическую направленность обучения. Для деловых людей, изучающих иностранные языки, созданы специальные учебные курсы и выпущены словари и справочники (Уско-

ва, Трушина, 2002; Клобукова, Михалкина, 1997).

**БИКУЛЬТУРНОСТЬ.** Состояние одновременного и полноценного владения двумя культурами. Возникает, например, в социокультурном, образовательном пространстве России как результат взаимодействия родной и неродной культур (русской и культуры другого этноса), может включать в себя *двуязычие* (*билингвизм*).

**БИЛИНГВ** (от лат. *bi* – два, двойной + *lingua* – язык). Человек, владеющий двумя языками. Ср. *монолингв*.

**БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимся двумя языками (родным и иностранным), освоение родной и иноязычной культуры, развитие учащихся как двуязычной и бикультурной личности. Обучение на бикультурной основе получило распространение на занятиях по иностранным языкам в связи с обновлением содержания школьного образования, в котором особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала учащихся и расширению возможностей углубленного образования, в том числе языкового. Б. о. предусматривает овладение определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) и овладение иностранным языком не только как средством общения, но и средством образовательной деятельности. Таким образом, курс изучения языка при Б. о. рассматривается как инструмент приобщения к миру специальных знаний, а *содержание обучения* характеризуется совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса. Наиболее успешно Б. о. может быть реализовано в школах с углубленным изучением иностранного языка. Методологическую базу обучения на билингвальной основе составляют личностно-ориентированные *образовательные технологии*, а также проблемно-поисковая деятельность с решением предметно-коммуникативных задач. Сюда можно отнести *ролевые* и *де-*

ловые игры, проектно-исследовательскую работу, творческие виды деятельности (Гальскова и др., 2003).

**БИЛИНГВАЛЬНЫЙ ТИП ОБУЧЕНИЯ.** Один из подходов к преподаванию иностранных языков, при котором основой обучения является перестройка *речевых механизмов* человека и создание механизма переключения с одного языка на другой. Большое внимание при этом типе обучения уделяется развитию памяти. Б. т. о. чаще всего применяется при подготовке переводчиков.

**БИЛИНГВИЗМ.** То же, что *двуязычие*.  
1. Способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками.  
2. Реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; практика попеременного общения на двух языках. Существует узкое и широкое понимание Б. Б. в узком смысле – это более или менее свободное владение двумя языками: родным и неродным, а в широком смысле – относительное владение вторым языком, способность пользоваться им в определенных *сферах общения*. С этой точки зрения минимальным уровнем владения вторым языком можно считать уровень, достаточный для выполнения индивидом речевых действий, в процессе которых реализуются те или иные функции второго языка. Если владение языком ниже этого уровня, то нет достаточных оснований считать такое владение признаком Б. Разграничивают также следующие виды Б.: а) субординативный (субъект владеет одним языком лучше, чем другим) и координативный (владеет разными языками в равной мере свободно); б) активный (субъект более или менее регулярно обращается к обоим языкам) – пассивный (чаще обращается к одному из языков); в) контактный (наблюдается при поддержании *билингвом* связи с носителями языка) – неконтактный (отсутствие такой связи); г) автономный – параллельный (при автономном Б. языки усваиваются субъектом без последовательного соотнесения их между собой, при параллельном овладении одним из языков происходит с опо-

рой на овладение другим языком). Активный Б. может быть в свою очередь разграничен на «чистое двуязычие» и «смешанное двуязычие» (Л. В. Щерба). С точки зрения видов *речевой деятельности* было предложено выделять несколько видов субординативного Б.: рецептивный, репродуктивный, продуктивный (Е. М. Верещагин). При рецептивном Б. субъект способен понять прочитанные (услышанные) им *речевые произведения* на неродном языке и передать их содержание на родном языке. Репродуктивный Б. состоит в том, что индивид может воспроизвести высказывания других лиц на том языке, на котором он их воспринял. Продуктивный Б. заключается в способности выражать собственную мысль на разных языках. Когда общение происходит дома на родном языке, а вне дома – на втором, то в таких случаях имеет место «естественный Б.». Искусственный Б. формируется в результате изучения второго языка вслед за родным. При смешанном Б. у носителя языка складывается единая для двух языков понятийная система. При изучении второго языка чаще всего создается субординативный Б., при котором слова второго языка связываются не с системой понятий, а со словами родного языка. Субординативный Б. характерен для несвободного владения языком, а координативный – для более высокого уровня владения. Выделяется также комбинаторный тип Б., который предполагает умение субъекта в результате сознательного сопоставления форм выражения в двух языках выбрать оптимальный вариант перевода. Именно такой вид Б. считается основой переводческой *компетенции*, которая, помимо определенного уровня владения двумя языками, включает ряд особых переводческих навыков и умений (Верещагин, 1969).

**БИОНИКА.** Наука, изучающая принципы строения и функционирования живых систем для решения инженерных задач: совершенствования и конструирования машин, приборов, технологических процессов. Как самостоятельная наука Б. на-

чала формироваться в 1960-х гг. в связи с бурным развитием автоматических и автоматизированных систем. В основе Б. лежит метод *моделирования*. В лингводидактике идеи Б. находят применение в связи с созданием *технических средств обучения* и разработкой *технологий обучения*.

**БИХЕВИОРИЗМ** (от англ. behavior – поведение). Направление американской психологической науки конца XIX – начала XX в., в основе которого лежит понимание поведения человека и животного как совокупности реакций на предъявляемые стимулы. Это положение выражается в их непосредственной связи по формуле «стимул – реакция». Основоположники Б. Э. Торндайк (1874–1949) и Д. Уотсон (1878–1959). Осуществленный Б. поворот к объективному изучению психики, разработанные в его рамках новые методы эксперимента, широкое привлечение в психологию математических методов анализа результатов экспериментальных исследований – все это составляет сильную сторону данного направления. В то же время критическую оценку вызвало игнорирование представителями Б. социальной природы психики и, как следствие этого, огрубление и примитивизация поведения человека. Положения Б. были использованы для психологического обоснования ряда зарубежных методов обучения. Так, в теории *аудиовизуального метода обучения*, *программированного обучения* идеи Б. проявляются в преувеличении значения схемы «стимул – реакция» и преимущественном внимании к выполнению тренировочных упражнений, рассчитанных на механическое повторение. Б. стимулировал работу по созданию разнообразных тренировочных упражнений, рассчитанных на использование звукотехники, *обучающих машин* и компьютеров. С 20-х гг. идеи, методы и термины Б. получили распространение в антропологии, социологии и педагогике США, где они развиваются под общим названием «поведенческие науки». На первый план в исследованиях выдвигалось научение как приобретение

организмом нового опыта, а лежащая в основе этого процесса связь «стимул – реакция» (S-R) принималась за единицу поведения. Согласно теории Б., знание природы стимула позволяет предвидеть соответствующие реакции, а по характеру реакции можно судить о вызывавшем ее стимуле. Поэтому, используя необходимые стимулы, при умелом их подкреплении можно добиться желаемого поведения, в том числе и речевого (что было использовано в ряде теорий обучения языку).

**БИХЕВИОРИСТСКИЙ ПОДХОД**. *Подход к обучению*, сводящий усвоение речи к предъявляемым реакциям на стимулы и ставящий во главу угла формирование навыков путем многократного механического повторения языкового и речевого материала. См. также *бихевиоризм*. Был использован при психологическом обосновании концепции обучения по *аудиолингвальному и аудиовизуальному методам*. Основоположником подхода считается американский психолог Б. Скиннер (1904–1990), который развил теорию *условных рефлексов* И. П. Павлова применительно к обучению. Он ввел понятие «операция», под которым понимал различные варианты поведения человека в ответ на предъявляемые стимулы. Последующее закрепление такого *поведения* с помощью различных приемов поощрения или наказания способствовало его воспроизведению либо отказу от него. Предполагалось, что Б. п. обеспечивает самостоятельное выполнение учащимися определенных действий, что приводит к формированию навыков. Скиннер предложил четыре основных принципа, направленных на повышение уровня образования: 1) учитель должен четко объяснять, чему он будет обучать; 2) задания должны носить пошаговый характер, а весь процесс обучения состоять из серии градуированных по трудности заданий; 3) с помощью индивидуальных обучающих программ обеспечивается возможность учащихся работать в индивидуальном режиме; 4) обучение носит «программированный характер» и обеспечивает успех в работе

благодаря повторению и закреплению с помощью различных поощрений (Скиннер, 1968; Williams, Burden, 1997).

Б. п. имел много сторонников среди преподавателей языка, так как обеспечивал учащихся специально составленными материалами, которые градуировались по степени сложности и выполнялись небольшими порциями. Выполнение заданий учащиеся могли проверить благодаря наличию обратной связи, предусмотренной обучающей программой. Этот подход получил подробную разработку в рамках *программированного обучения* и созданных на его основе программированных учебников, популярных в СССР в 60-е гг. XX в. до появления компьютерных технологий. В то же время Б. п. подвергался критике в связи с тем, что в нем недостаточно учитывался *принцип сознательности*, а обучение строилось на имитации и механическом выполнении действий с учебным материалом. Б. п. оказал значительное влияние на обоснование концепции *аудиолингвального* в США и *аудиовизуального* во Франции методов обучения. Он также использовался английскими педагогами при разработке *ситуативного метода обучения* (Колесникова, Долгина, 2008).

**БОГАТСТВО РЕЧИ.** *Коммуникативное качество речи*, для которой характерно широкое применение средств лексической и синтаксической синонимии, большое количество интонационных моделей, повышенная вариативность в использовании языковых средств.

**БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ.** Совместное заявление, подписанное министрами образования стран Европы в г. Болонье 19 июля 1999 г. Декларация провозгласила создание зоны европейского высшего образования и намерение стран, ее подписавших, к продвижению европейской системы высшего образования по всему миру. Россия присоединилась к Б. д. в сентябре 2003 г., став 40-м членом Болонского клуба, и взяла на себя обязательства до 2010 г.: 1) перейти на двухступенчатую систему высшего образования (*бакалавр-*

*магистр*); 2) внедрить систему зачетных единиц (*credit system*) при оценке знаний учащихся вместо существующей в российской системе высшего образования системы зачетов часов по предметам обучения. Таким образом, за каждую лекцию, лабораторную работу, семинарское занятие студентам будут выставляться зачетные баллы (кредиты), суммарное количество которых определяет успешность обучения. Такая система принята во многих европейских университетах и позволяет студентам свободно переводиться из вуза в вуз как внутри страны, так и за рубежом. В перспективе предполагается также рассмотреть возможности унификации существующей в России системы *ученых степеней* (кандидат, доктор наук). Участие в Б. д. поможет ликвидировать существующие трудности с признанием дипломов о высшем образовании большинства российских вузов за рубежом и приведет систему высшего образования России в соответствие с европейскими стандартами. В то же время присоединение России к Б. д. не получило единогласной поддержки среди отечественных специалистов. Справедливо считается, что российская система высшего образования по ряду специальностей не уступает, а превосходит западную систему образования и унификация образования не будет способствовать ее улучшению. Многие также считают, что конвертируемость российских дипломов на Западе подтолкнет молодых специалистов к отъезду из страны, а несовершенство материальной и технической базы многих вузов не позволит им участвовать в Болонском процессе. Вступление российской средней школы в единое европейское образовательное пространство также зависит от выполнения двух условий: введения 12-летнего образования и Единого госэкзамена.

**БРЕЙНСТОРМИНГ** (от англ. brain storming – мозговой штурм). Специальный метод организации совместной групповой творческой работы людей, рассчитанный на повышение их умственной активности и решение сложных интеллектуальных



задач путем *активизации*, стимулирования группового поиска идей, решения проблемы. В ходе Б. предполагается коллективное решение определенной проблемы. См. также *мозговая атака* и *мозговой штурм*.

**БУКВА.** Графический знак, используемый для обозначения в письменной речи *фонем*, единица алфавита. Современный русский алфавит (азбука) содержит 33 буквы: *а, б, в, г, д, е, ё, ж, з, и, й, к, л, м, н, о, п, р, с, т, у, ф, х, ц, ч, ш, щ, ь, ы, ь, э, ю, я*. Каждая буква в составе алфавита занимает постоянное место и имеет, как правило, особое наименование, например *н* – «эн». Две буквы *ъ* «твердый знак» и *ь* «мягкий знак» не имеют самостоятельного звукового эквивалента. Б. *й* передает звук «и неслоговое» (например, в слове *бой*). По своему начертанию и значению Б. русской азбуки восходят к древней кириллице; некоторые из них с XI в. изменились и по форме и по значению. Ряд Б. утратился, а в некоторых случаях были созданы новые, например *я, ю, й*. В современном русском письме все Б., кроме *ы, ь, ь*, употребляются в двух вариантах – прописные, или заглавные (большие), Б. и строчные, или малые Б. В печатной форме прописные Б. отличаются от строчных обычно только высотой, а в письменной (рукописной) форме прописные буквы отличаются от строчных Б. не только по величине, но и часто по начертанию. Общепринятые начертания букв даются в специальном учебном пособии («Прописи») и изучаются в начальных классах средней школы. Б. составляют часть *языкового материала* и учитываются при определении *содержания обучения* языку. Формирование графических и каллиграфических навыков – важное направление в обучении письму.

**БУКВАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД.** Перевод слова или фразы по формальным или семантическим признакам. Б. п. иногда используется как *прием обучения*. Следствием Б. п. может быть неправильное использование слова изучаемого языка в результате его перевода по формальным признакам или семантическим компонен-

там, например, русское слово «офицер» (лицо командного и начальствующего состава армии и флота) и английское «officer» (чиновник, полицейский, офицер).

**БУКВАРЬ.** То же, что *азбука*, учебник для первоначального обучения грамоте. В структуру Б. входят: буквы, буквосочетания, предложения, тексты, грамматические сведения, иллюстративные материалы, обращения к родителям и детям.

**БУКВОСЛАГАТЕЛЬНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ.** Метод обучения грамоте, который применялся в России в XVI – середине XIX вв. В основе этого способа обучения – выделение буквы как единицы членения текста. Буквы связывались со звуками. Считалось, что букв столько же, сколько звуков. Главным в работе было *заучивание* букв, составление из них слогов и их заучивание с последующим чтением «по слогам».

## В

**ВАЛЕНТНОСТЬ** (от лат. *valentia* – крепкий, прочный, влиятельный). Способность слова к грамматическому сочетанию с другими словами в предложении (например, у глаголов валентность определяет способность сочетаться с подлежащим, прямым или косвенным дополнением).

**ВАЛЕОЛОГИЯ** (от лат. *valeo* – (я) здоров) + *...логия*). Наука о формировании, сохранении и укреплении здоровья, которая включает в себя знания из области *психофизиологии* здорового человека, социальной гигиены, профилактики соматических и психических патологических состояний детей и взрослых.

**ВАЛИДНОСТЬ** (от лат. *validus* – крепкий, здоровый) **ТЕСТА.** Адекватность и действительность теста. Критерий доброкачественности теста, характеризующий точность измерения исследуемого свойства, характеристики, а также позволяющий оценить, насколько отдельные его составляющие адекватны исследуемой пробле-

ме. В. т. определяется корреляцией его результатов с другими критериями, например, успешностью выполнения речевых действий при решении *коммуникативной задачи* и др.

**ВАРИАБЕЛЬНАЯ** (от лат. *variatio* – изменение) **СИТУАЦИЯ**. Вид ситуаций, в которых поведение человека определяется изменяющимися компонентами ситуации: социально-личностными взаимоотношениями собеседников, их общеобразовательным уровнем, степенью знакомства и т. п. Ср. *стандартная ситуация*.

**ВАРЬИРУЮЩЕ-СИТУАТИВНЫЙ**

**ЭТАП**. Заключительный этап формирования *навыков* и начало развития *речевых умений*. То же, что *применение, практика*.

**ВВЕДЕНИЕ МАТЕРИАЛА**. То же, что *презентация*.

**ВВодно-ФОНЕТИЧЕСКИЙ КУРС**

Начальный курс в системе овладения иностранным языком. Его задачей является становление у обучаемых *слухопроизводительных навыков* и одновременно приобретение *знаний* об основных чертах фонетической системы изучаемого языка. Во В.-ф. к., например, русского языка, изучается базисная русская фонетика, которая включает: 1) звуки и их основные противопоставления (для согласных по глухости-звонкости и твердости-мягкости); 2) ударение и создаваемые им ритмические модели одно-, дву- и трехсложных слов; безударные гласные после твердых и мягких согласных; оглушение и озвончение согласных в слове; 3) основные типы *интонационных конструкций*, которые служат для различения смыслов предложений. Существует два типа В.-ф. к.: с учетом родного языка учащегося и без учета родного языка. Обучение лексике и морфологии во В.-ф. к. подчиняется главной задаче – работе над произношением. Основное внимание уделяется устной речи, в то же время формируются начальные умения в чтении и письме. Ср. *сопроводительный курс фонетики, корректировочный (корректирующий) курс фонетики*.

**ВВодный курс УСТНЫЙ**. См. *устный вводный курс*.

**ВЕБ-КВЕСТ** (от англ. *webquest*) Проблемное задание, которое решается на основе ресурсов и данных *Интернета*. Используется при подготовке *обсуждений, проектов*, во время *дистанционного обучения* иностранному языку. Основан на разработке проблемных поисково-творческих заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых используются информационные ресурсы и службы Интернета. Результаты выполнения В.-к., в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т. п.

**ВЕБ-САЙТ УЧЕБНЫЙ**. См. *учебный веб-сайт*.

**ВЕКСЛЕРА ТЕСТ**. Один из наиболее распространенных психологических *тестов* для исследования интеллекта с помощью серии экспериментальных методик – субтестов, разработанных Д. Векслером (1949, 1955). Различаются *вербальные* и невербальные субтесты. Результаты тестирования выражаются в виде *коэффициента интеллектуальной одаренности* «ай-кью» (IQ – англ. *intelligence quotient*). Этот коэффициент вычисляется путем деления числа выполненных заданий теста на возраст испытуемого и умножения полученного частного на 100. Границы нормального интеллектуального развития человека располагаются в пределах значений от 84 до 116. Значения коэффициента IQ выше 116 рассматривают как показатель высокого интеллекта.

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ**. Реализация намерения субъекта выразить свою мысль в словесной форме; завершающая фаза *порождения речевого высказывания*, переход от *внутренней речи* к *внешней речи*.

**ВЕРБАЛЬНАЯ** (от лат. *verbalis* – словесный) **РЕАКЦИЯ**. Использование речи в качестве реакции на стимул.

**ВЕРБАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ**. Мышление, основой которого являются слова. Использование в мышлении лексических единиц иностранного языка достигается в результате систематической практики в иностранном языке.

**ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ.** Форма социального взаимодействия людей посредством языка. В непосредственном устном общении В. о. – это *говорение и аудирование*, в опосредованной письменной форме – *чтение и письмо*.

**ВЕРБАЛЬНЫЕ ОПОРЫ.** Слова, словосочетания, предъявляемые для создания благоприятных условий стимулирования *речевой деятельности*. Часто оформляются в виде вопросов, плана к тексту и др.

**ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ.** То же, что *речевые средства общения*.

**ВЕРБАЛЬНЫЙ.** Относящийся к способу передачи информации в устной и в письменной словесных формах.

**ВЕРОЯТНОСТНОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ** (от греч. *prognōsis* – предвидение, предсказание). То же, что *упреждение*. Предвосхищение будущего на основе вероятностной структуры прошлого опыта и информации о наличной ситуации. *Речевой механизм*, позволяющий предвосхищать появление тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи. Такое прогнозирование может иметь место на различных *уровнях языка*, оно определяется языковыми и смысловыми факторами. К языковым факторам относятся правила орфографии и грамматики, структурное оформление фразеологических единиц, *узус*; к смысловым факторам – ситуативная информация и *контекст*. В методике обучения иностранным языкам В. п. – компонент деятельности учащегося при аудировании и чтении. При обучении иностранному языку механизм В. п. заново не создается. Он лишь оснащается средствами изучаемого языка и совершенствуется в результате выполнения упражнений. *Вербальное* В. п. – свойство мышления, позволяющее на основе лингвистического опыта, знания системы языка и правил речевого общения строить вербальные гипотезы, которые распространяются как на отдельные слова и их части, так и на сочетания слов и общую структуру предложения. Смысловое В. п. – свойство мышления, позволяющее на основе предшест-

вующего опыта и уже воспринятого (при аудировании и чтении) материала предвосхищать на уровне содержания то, что еще не предъявлено для непосредственного восприятия. Для формирования и развития В. п. на занятиях по иностранному языку предусматривается выполнение специальных упражнений, например: «определите окончание слова, основываясь на восприятии его первых букв»; «прослушайте начало предложения, догадайтесь о его продолжении»; «определите содержание текста по его заглавию» и т. п. См. также *антиципация*.

**ВЕЧЕРНЕЕ ОБУЧЕНИЕ.** Форма организации учебного процесса для лиц, сочетающих учебу с профессиональной деятельностью.

**ВЗАЙМНОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Метод группового обучения, при котором каждый из учащихся является одновременно учителем по отношению к другим членам группы, помогая им освоить те знания и умения, которыми он владеет наиболее успешно, что способствует повышению эффективности обучения. На занятиях по иностранному языку В. о. получило за последние годы распространение в рамках *обучения в сотрудничестве* (Е. С. Полат). О В. о. писал в «Великой дидактике» еще Я. А. Коменский.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РЕЧИ.** *Коммуникативное качество речи*, умение с легкостью общаться, понимать невербальные и интонационные сигналы, принимать равноправное участие в *диалоге, беседе*, находить подходящие выражения для взаимодействия с речевыми партнерами, уметь начать, поддержать, закончить беседу и др. Используется для определения *уровня владения* иностранным языком.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ЧЕЛОВЕК – КОМПЬЮТЕР».** Процесс обмена сообщениями между человеком и компьютером, осуществляемый с помощью программных и аппаратных средств и специально разработанных процедур. Обычно выделяют языковые, программные, аппаратные и конструкторские аспекты этого процесса.

**ВЗАИМОПОНИМАНИЕ.** Способ отношений между отдельными людьми, социальными группами, коллективами, при котором максимально осмысливаются и учитываются на практике точки зрения, позиции, интересы общающихся сторон. Объективной основой В. выступает общность интересов, близких или отдаленных целей, взглядов. В. конкретно реализуется через *вербальное* и *невербальное* поведение. В общении В. достигается при активном и внимательном слушании, стремлении обмениваться информацией, вести разговор на равных и др.

**ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

Обучение языку, направленное на одновременное формирование четырех видов *речевой деятельности* (*аудирования, говорения, чтения, письма*) в рамках их определенного последовательно-временного соотношения на основе общего *языкового материала* и с помощью специальных упражнений. Такое обучение построено на взаимодействии в процессе занятий видов речевой деятельности, выступающем в качестве внутреннего механизма этого обучения. Следовательно, организация В. о. в. р. д. есть управление взаимодействием видов речевой деятельности. Особенностью В. о. в. р. д. является совокупность следующих характеристик: 1) в качестве объекта обучения выступает *речевая деятельность* во всех ее видах; 2) обеспечивается одновременность в развитии видов речевой деятельности, означающая, что каждый вид речи развивается с самого начала обучения и что развитие одного вида способствует развитию других, облегчает овладение ими; 3) обучение организуется в рамках определенного последовательно-временного соотношения видов речевой деятельности, определяемого для каждой конкретной учебной временной единицы (урок, цикл занятий и т. д.), при этом последовательность не является жесткой и постоянной для различных условий обучения; 4) обучение видам речевой деятельности организуется на общем языковом материале, который

должен служить базой как для *продуктивных*, так и *рецептивных видов речевой деятельности*; 5) обучение проводится на основе упражнений. Современная методика рекомендует обучать видам речевой деятельности взаимосвязанно, в частности, и потому, что при этом обеспечиваются наиболее благоприятные возможности для опоры на все виды и источники восприятия. В. о. в. р. д. противопоставляется последовательному обучению видам речевой деятельности, при котором аудирование (устное восприятие звучащего текста) предшествует его проговариванию, а чтение и письмо подключаются после устной проработки материала. Такое обучение характерно для работы по *прямым методам* и имеет психологическое обоснование: устная речь – это и есть язык, поэтому она должна предшествовать речи письменной, являющейся графическим отображением устной речи (Взаимосвязанное обучение..., 1985).

**ВИДЕО...** (от лат. video – вижу). Часть сложных слов, указывающая на принадлежность слова к области изображения, перенесенного в форме *видеограммы* на экран.

**ВИДЕОГРАММА** (*видео...* + греч. грамма – письменный знак, черта, линия). Вид *аудиовизуальных средств обучения*, рассчитанный на зрительное восприятие текста либо различных изображений (картинки, таблицы, схемы и др.). Выделяются три группы В.: натуральные (предметы, действия), художественно-изобразительные (учебные рисунки, репродукции с картин, *слайды, диафильмы, карты*), графические (таблицы, схемы). В. широко используются на занятиях по русскому языку в качестве средства обучения и ознакомления учащихся с окружающей действительностью; могут входить в число компонентов *учебного комплекса* по языку или издаваться в виде самостоятельных учебных пособий. Систематическая работа с В. позволяет активизировать учебный процесс, обеспечить реализацию на занятиях *принципа наглядности*. Термин В. был предложен М. В. Ляховицким (1981).

**ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИЯ.** Форма работы пользователей сети *Интернет* в режиме видеосвязи с помощью специальных программ; компьютерная технология, которая позволяет людям видеть и слышать друг друга, обмениваться данными с помощью специальных компьютерных устройств. Используется для *дистанционного обучения*, общения с *носителями языка* на основе *метода проектов*.

**ВИДЕОКЪРС.** Учебное пособие, созданное в качестве средства обучения языку; представляет собой изображение, записанное на видеопленку с помощью видеокамеры. Видеокурсы получили широкое применение на занятиях по иностранным языкам в 90-е гг. XX в. в связи с распространением видеозаписи и компьютерных технологий. Видеокурсы пришли на смену популярным ранее учебным кинофильмам (см. *учебное кино*). В качестве учебных видеокурсов используются как учебные ленты, специально предназначенные для обучения языку и ориентированные на определенный уровень владения языком, так и общеобразовательные *мультимедиа*, знакомящие с историей и культурой страны изучаемого языка. Так, среди видеокурсов для изучающих русский язык как иностранный популярностью пользовались следующие ленты: «Добро пожаловать!» (1987), «Для начала достаточно» (1991), «Люди, проблемы, мнения» (1991, курс построен по материалам передач Центрального телевидения), «Семь прогулок по Москве» (1997), «Русские о себе» (1986), «Русский язык с самого начала» (1999) и др.

**ВИДЕОФОНОГРАММА** (*видео...* + греч. *phōnē* – голос, звук, шум + *gramma* – письменный знак, черта, линия). Вид *аудиовизуальных средств обучения*, рассчитанный на одновременное зрительное и слуховое восприятие учебного материала. К В. относятся кино-, теле- и видеофильмы, а также *видеограммы* со звуковым изображением (например, слайдофильмы).

**ВИДЕОФРАГМЕНТ** (*видео...* + лат. *fragmentum* – обломок, кусок). То же, что *кинофрагмент*.

**ВИДЕОХРЕСТОМАТИЯ.** То же, что *кинохрестоматия*.

**ВИДЫ ПАМЯТИ.** Характеристики *памяти*, которые дифференцируются в соответствии с тремя основными критериями.

1. По типу запоминаемого материала и характеру психической активности, преобладающей в деятельности, различают память двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую. Двигательная память связана с *запоминанием* и *воспроизведением* движений, с формированием двигательных умений и навыков в игровой, трудовой, спортивной и др. видах деятельности человека. Образная память связана с запоминанием и воспроизведением чувственных образов предметов и явлений, их свойств и наглядно данных связей и отношений между ними. *Словесно-логическая память* – память на мысли, суждения, умозаключения. В ней закрепляется отражение предметов и явлений в их общих и существенных свойствах, связях и отношениях. 2. По характеру целей деятельности выделяют память произвольную и произвольную. 3. По времени закрепления и сохранения материала различают сверхкратковременную, кратковременную и долговременную память. Оперативная память обслуживает непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции). В качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти выступает зависимость ее характеристик от особенностей деятельности, в которой осуществляются процессы запоминания и воспроизведения. В. п., выделенные в соответствии с разными критериями, находятся в органическом единстве. Так, словесно-логическая в каждом конкретном случае может быть либо произвольной, либо произвольной; одновременно она обязательно является либо кратковременной, либо долговременной. Различные В. п., выделенные по одному и тому же критерию, также взаимосвязаны.

**ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОДУКТИВНЫЕ.** См. *продуктивные виды речевой деятельности*.

**ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕЦЕПТИВНЫЕ.** См. *рецептивные виды речевой деятельности*.

**ВИДЫ РЕЧИ.** Принятые в психологии и лингводидактике обозначения для различных видов речевого общения или их компонентов. Для лингводидактики большое значение имели исследования в области В. р. ученых И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, А. А. Залевской и др. Речь делят на виды по разным основаниям, подчеркивая различные стороны *речевой деятельности*. В зависимости от характера речи различают *внутреннюю* и *внешнюю речь*. Внешнюю речь, устную и письменную, в свою очередь делят на *продуктивную, активную* и *рецептивную, пассивную*. Выделяют виды речи в зависимости от того, какой из *анализаторов* является ведущим в данном *речевом акте* (речь слышимая, произносимая, видимая). См. также *продуктивные виды речевой деятельности, рецептивные виды речевой деятельности*.

**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ** (от лат. *visualis* – зрительный). Представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия.

**ВИЗУАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ.** Направление в современной педагогике, исследующее проблемы развития умений использования визуальной и аудиовизуальной информации. Концепция В. г. возникла в конце 60-х гг. XX в. в США. Основывается на положениях о значимости зрительного (визуального) восприятия для человека в процессе познания мира и своего места в нем, о ведущей роли зрительных образов в процессах восприятия и понимания, необходимых для подготовки сознания ребенка к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки. Следует различать понятия В. г. и аудиовизуального обучения, под которым понимают использование аудиовизуальных материалов и соответствующих технических средств в учебном процессе.

**ВИЗУАЛЬНЫЕ НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ.** *Средства обучения*, предназначенные для восприятия с помощью зритель-

ного *анализатора*. К В. н. п. относятся кодопозитивы (картины, схемы, таблицы, демонстрируемые с помощью *кодоскопа*), *диапозитивы, диафильмы*, кодофильмы и немые кинофильмы. См. также *видеограмма*.

**ВИЗУАЛЬНЫЕ ОПОРЫ.** Воспринимаемая с помощью зрения информация (сигналы, слова, предметы, жесты, мимика и т. п.), помогающая принятию решения по восприятию и *порождению речи*.

**ВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.** Технические устройства, приспособления, предназначенные для предъявления и записи зрительной информации. На занятиях по иностранному языку используются *фильмоскоп, диапроектор, эпипроектор, кодоскоп*, компьютер, телевизор и др.

**ВИРТУАЛЬНАЯ** (от англ. *virtual* – виртуальный; лат. *virtualis* – возможный) **АУДИТОРИЯ.** Множество удаленных друг от друга рабочих мест обучаемых и преподавателей, объединенных при помощи телекоммуникаций и сетевых компьютерных технологий для взаимодействия друг с другом в процессе изучения учебного материала.

**ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА.** Программно-телекоммуникационная среда, обеспечивающая ведение учебного процесса, его информационную поддержку и документирование в электронных сетях с использованием единых технологических средств. Доступ к В. о. с. может быть открыт для любого учебного заведения независимо от его специализации и уровня предоставляемого образования. См. *виртуальная языковая среда*.

**ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ** (от англ. *virtual reality* – возможная реальность). Отображение реальности с помощью определенных технологий и технических средств, позволяющих обеспечить частичное или полное погружение человека в это отображение и создающее иллюзию действительной реальности. В основу создания В. р. положено использование компьютерных технологий, которые позволяют в наиболее полной мере реали-

зывать погружение человека в искусственный мир, создаваемый техническими средствами. В настоящее время системы В. р. используются в различных тренажерах (автомобильные, самолетные и космические тренажеры, тренажеры для обучения работе на сложном оборудовании, боевые тренажеры), в сложных ситуативных компьютерных играх, а также в обучающих системах, предназначенных для освоения стратегии и тактики принятия решений в сложных, быстро меняющихся условиях. Принципиально новые аспекты систем В. р. появились в связи с возникновением сети Интернет. Разработка систем В. р. может быть представлена следующими компонентами: 1) система отображения и передачи информации человеку; 2) система обработки информации, передаваемой от человека компьютеру; 3) система создания виртуальных образов и логико-семантической структуры виртуальных событий; 4) система передачи информации от компьютера к человеку.

#### **ВИРТУАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА.**

Совокупность электронных ресурсов и средств коммуникации в Интернете, которая строится на базе *электронных учебников*, электронных учебных пособий, предназначенных для овладения различными аспектами языка или формирования определенных *речевых навыков и речевых умений* (обучение чтению, аудированию, письму, говорению и переводу), или для обеспечения контроля за уровнем сформированных речевых и языковых навыков. Включает *образовательные порталы, электронные библиотеки, электронные словари*, аутентичные ресурсы Интернета, которые могут использоваться в обучении иностранному языку. См. *виртуальная образовательная среда*.

**ВИРТУАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ.** Разновидность *коммуникации*, которая носит опосредствованный компьютером характер, осуществляется с помощью телекоммуникационных систем. Имеет ряд особенностей в сравнении с непосредственным, т. е. «живым» общением. К ним можно отнести следующие: 1) расшире-

ние границ и возможностей общения, так как партнеров по общению можно найти практически во всех странах мира; 2) оба партнера в процессе общения находятся в своем привычном жизненном пространстве, пользуются удобными различными источниками информации; 3) общение осуществляется преимущественно в письменной форме (e-mail, чат), что позволяет совершенствовать навыки и умения письменной речи; 4) помимо совершенствования языковых знаний участники общения могут получить информацию о личности партнера, его взглядах на окружающий мир, о стране изучаемого языка и т. д.; 5) общение осуществляется в форме электронных писем и устных сообщений; 6) в ходе обмена сообщениями совершенствуется умение понимать письменный текст, сопровождаемый при необходимости пояснениями носителя изучаемого языка. Виртуальное общение в *Интернете* путем регулярного обмена электронными письмами позволяет значительно усовершенствовать навыки и умения письменной речи, способствует обогащению словарного запаса, расширяет кругозор и *социокультурную компетенцию*, совершенствует навыки работы с компьютером и *Интернетом*. См. также *компьютерные учебные программы, тандем-метод*.

**ВИРТУАЛЬНЫЙ.** 1. Возможный; такой, который может или должен появиться при определенных условиях. 2. Условный, кажущийся. Термин широко используется в современной науке в связи с использованием *дистанционного обучения* и средств телекоммуникаций, с помощью которых создается *виртуальная образовательная среда*. Погружение обучающего в такую среду рассматривается как эффективное средство обучения, в том числе иностранному языку.

**ВИРТУАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ.** Учебное заведение, предоставляющее образовательные услуги только с помощью *дистанционного обучения*. Примерами таких учебных заведений являются: Государственный университет губернаторов (США), Канадский открытый универ-

ситет, Голландский открытый университет, Открытый университет Великобритании и др. Предлагаемые в различных системах дистанционного обучения учебные курсы принято делить на кредитные и некредитные. Под кредитным понимается курс, официально утвержденный в учебном заведении и засчитываемый студенту в рамках учебной программы по какой-л. специальности; прохождение такого курса открывает путь к получению ученой степени. Некредитный курс предназначен для получения дополнительного или постуниверситетского образования (например, для повышения квалификации) и не преследует получение ученой степени. Для В. у. характерно наличие собственной лицензии на ведение педагогической деятельности, учебных программ и курсов и, как правило, отсутствие (физическое) учебных корпусов, общежитий, аудиторий. С 2001 г. в РФ начало функционировать специализированное государственное научное учреждение на правах научно-исследовательского института – Российский государственный институт открытого образования Министерства образования и науки РФ. См. также *открытое образование*.

**ВКЛЮЧЁННОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Вид краткосрочного обучения студентов-филологов из зарубежных стран в стране изучаемого языка (например, филологов-русистов в России), являющийся составной частью национальной системы подготовки по специальности «преподаватель иностранного языка». Для этого вида обучения характерны следующие особенности: 1) комплексность обучения, в процессе которого происходит овладение русским языком как средством общения в границах, близким к уровню носителей языка, формирование профессиональных педагогических навыков и умений, значительное расширение страноведческой информации о стране пребывания; 2) интенсивность обучения, являющаяся следствием его краткосрочности; 3) преемственность и тесная связь с национальной программой подготовки русистов; 4) про-

фессиональная направленность обучения. *Педагогизация учебного процесса* является обязательной особенностью всех занятий. В 60–80-е гг. XX в. по этой форме обучения в российских филологических вузах проходили краткосрочную стажировку иностранные студенты-филологи 3-го года обучения (Щукин, 1984).

**ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ.** 1. Использование языка лицами, не являющимися либо являющимися *носителями* данного языка. 2. Знание неродного языка и умение им пользоваться в результате изучения языка или участия в общении. Критерием В. я. является эффективность коммуникации в соответствии с ситуацией и обстановкой общения. Требования к уровням В. я. зафиксированы в *стандартах образования*, описаниях *уровней владения языком* и в специальных документах. См. *овладение, погружение, изучение языка*.

**ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ АКТИВНОЕ.** См. *активное владение языком*.

**ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА.** Работа с учащимися вне расписания аудиторных занятий. Предусматривает участие в вечерах отдыха, встречах с интересными людьми, просмотр фильмов, спектаклей и др. Является значительным резервом обучения и средством достижения *целей обучения*.

**ВНЕДРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА.** Система мер, обеспечивающая применение педагогических новшеств, идей другими педагогами. Реализуется через систему повышения квалификации, издание программ, директивных документов и др.

**ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА.** То же, что *внеаудиторная работа*.

**ВНЕШНЯЯ АКТИВНОСТЬ.** Учебные действия учащегося, связанные с говорением, письмом, переводом и др.

**ВНЕШНЯЯ НАГЛЯДНОСТЬ.** То же, что *перцептивная наглядность*. Тип *наглядности*, связанный с непосредственным восприятием иноязычной речи на слух, либо в виде ее графического образа. Ср. *внутренняя наглядность*.

**ВНЕШНЯЯ РЕЧЬ.** Речь, оформленная средствами естественного языка. Основ-



ным признаком В. р. является ее озвученность, адекватность ее структуры ситуации общения, эмоциональная окраска и др.

**ВНИМАНИЕ.** Форма психической деятельности, сосредоточенность субъекта в данный момент времени на каком-л. реальном или идеальном объекте (предмете, событии, образе, рассуждении и т. д.). Физиологической основой В. является возникновение в коре головного мозга очага возбуждения и одновременное торможение окружающих участков. В каждый данный момент в коре имеется участок с оптимальными условиями возбуждения, с которыми связана наиболее яркая работа сознания. В. характеризуется уровнем (интенсивностью, концентрацией), объемом (широтой, распределением), скоростью переключения, длительностью и устойчивостью. Избирательная направленность – главное свойство В. Чтобы В. было сосредоточено на том, что нужно для учения или решения задачи, им надо управлять. Появление В. в процессе восприятия означает, что человек не только слышит, но и слушает или даже вслушивается или прислушивается, не только видит, но и смотрит, всматривается, рассматривает, его восприятие превращается в оперирование данными и иногда добывание их с определенной целью. Наличие В. означает прежде всего изменение строения психического процесса, переход от восприятий и наблюдений к целенаправленной деятельности. В. регулируется потребностями индивида и поддерживается активностью организма. Основными видами В. являются *непроизвольное* и *произвольное* В. Различают внешнее В., объект которого находится во внешнем мире, и внутренне В., связанное с осознанием личности своей деятельности, своего внутреннего мира. Учет преподавателем индивидуальных особенностей учащихся с точки зрения характера В. является важным условием эффективности занятий.

**ВНИМАНИЕ НЕПРОИЗВОЛЬНОЕ.** См. *непроизвольное внимание*.

**ВНИМАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЕ.** См. *произвольное внимание*.

**ВНУТРЕННЕЕ ПРОГОВАРИВАНИЕ.** Форма скрытой речевой активности, наиболее близкая к *внешней речи (говорению)*. Противопоставляется *внутренней речи* отсутствием свернутости.

**ВНУТРЕННЕЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ.** Неосознаваемое построение некоторой схемы, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание (А. А. Леонтьев).

**ВНУТРЕННЯЯ АКТИВНОСТЬ.** То же, что *умственная активность*.

**ВНУТРЕННЯЯ НАГЛЯДНОСТЬ.** То же, что *мнемоническая наглядность*. Вид наглядности, основанный на деятельности памяти и воображения. В. н. в виде образов, представлений помогает обозначить содержание мысли, наметить ее границы и последовательность развития; подготавливает переход к высказыванию, в котором смысловое содержание задано самой структурой мысли, ходом умозаключений. В этом случае смысловое содержание представлено говорящему в абстрактно-схематической форме. В. н. теоретически изучена недостаточно, а в практической работе учитывается недостаточно. Между тем ее роль в обучении чрезвычайно велика, ибо она служит средством перехода от «опорного» высказывания к самостоятельному, осуществляемому говорящим по собственной программе. Ср. *внешняя наглядность*.

**ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ** (англ. inner speech). 1. Беззвучная речь, возникающая, например, в процессе мышления. Особый вид беззвучной *речевой деятельности* человека, неоформленной в звуковом или графическом коде, характеризующийся предельной свернутостью грамматической структуры и содержания. 2. Различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации. В. р. называют и один из этапов внутреннего программирования как фазы *порождения речевого высказывания*. В. р. является проявлением скрытых речедвигательных реакций, которым

сопутствуют слуховые и зрительные представления слов. Рассматривается как инструмент мышления. Осуществляется в форме универсально-предметного кода (Н. И. Жинкин). В наиболее отчетливой форме представлена при решении различных задач в уме, внимательном слушании речи других людей, чтении про себя. Структура В. р. может быть различной в зависимости от содержания мысли и *ситуации общения*. Обычно во В. р. мысль выражается очень обобщенно в виде семантических комплексов, состоящих из фрагментов слов и фраз, к которым могут присоединяться различные наглядные образы и условные знаки, превращающие В. р. в индивидуальный код, отличный от *устной и письменной речи*. Однако в момент мыслительных затруднений, особенно часто возникающих при общении на иностранном языке, В. р. становится более развернутой, приближается к внутренним монологам, и может переходить в шепотную и даже громкую речь, что позволяет участникам общения более точно контролировать объекты мысли и свою мыслительную деятельность. Выделяют три основных типа В. р.: а) внутреннее проговаривание – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях; б) собственно В. р., когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи; в) внутреннее программирование, т. е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (типа, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей (А. Н. Соколов, Н. И. Жинкин и др.). В онтогенезе В. р. формируется в процессе интериоризации внешней речи. И. А. Зимняя объясняет внутреннюю речь как внутренний способ формирования и формулирования мысли посредством как языка, так и

«внутреннего предметно-схемного кода», на основе которого осуществляется мышление. В. р. служит механизмом смысловой организации внешней речи. См. *говoreние, речевая деятельность, речь*.

**ВНУТРИЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ.** См. *интерференция*.

**ВНУШАЕМОСТЬ.** Индивидуальная готовность подчиниться внушающим воздействиям окружающих, рекламы, книг и т. п. Внушаемые люди относительно легко подчиняются указаниям и советам, даже если эти советы противоречат их собственным убеждениям и интересам, легко поддаются чужим настроениям и привычкам. Степень В. зависит от многих факторов личностных и ситуативных. Робкие, доверчивые, впечатлительные, тревожные, неуверенные люди отличаются повышенной В. Она рассматривается как качество, противоположное критичности, поэтому В. характерна для индивидов с недостаточным уровнем интеллектуального развития, слабым логическим мышлением. См. *внушение*.

**ВНУШЕНИЕ.** Форма *общения*, предполагающая воздействие на поведение и психику человека. В ходе В. обучающийся пассивно и непроизвольно, без обдумывания, усваивает идеи, высказываемые обучающим, и выполняет его задания. В. подразделяется на непосредственное и опосредованное. Первое предполагает прямое воздействие на людей. Опосредованное В. осуществляется через систему средств информации, кино, радио, телевидение, прессу. Использование В. в качестве приема обучения языку было разработано в 60-е гг. в Институте суггестологии под руководством Г. Лозанова (Болгария). Исследование проблем резервов памяти, ускоренной *автоматизации* учебных навыков, *активизации* интеллектуальной деятельности получило реализацию в идеях *суггестопедии*, а методическую интерпретацию – в *суггестопедическом методе обучения*.

**ВОЗДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ.** См. *педагогическое воздействие*.

**ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.** Отрасль психологии личности, изучающая возраст-

тную динамику психики человека. Разделами В. п. являются: детская психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология ранней юности, психология взрослого человека, психология старости (геронтопсихология). В. п. изучает возрастные особенности психических процессов, усвоения знаний, а также возрастные факторы развития личности. В обучении иностранным языкам В. п. помогает определить содержание, методы, приемы работы и организовать занятия с учетом возрастных особенностей учащихся.

**ВОЛЯ.** Сознательная регуляция человеком своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей при достижении цели. Создание человеком дополнительного побуждения к внешним и внутренним действиям, обладающим недостаточными *мотивами*. Изучение иностранных языков связано с напряженным умственным трудом. Воспитание силы воли у учащихся – забота не только учителя, но и самих учащихся, которые должны быть активными участниками учебного процесса.

**ВОСПИТАНИЕ.** Процесс целенаправленного формирования личности. В современной педагогической литературе и практике понятие В. употребляется в широком и узком смысле. В широком смысле оно включает в себя весь процесс формирования личности и подготовки ее к активному участию в производственной, общественной и культурной жизни. В таком понимании В. охватывает не только воспитательную работу школы, детских и молодежных организаций, семьи, общест-венности, но и влияние всего уклада жизни общества, господствующих в нем идей, воздействия литературы, искусства, кино, радио, телевидения, а также образование и обучение. В узком смысле В. означает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физическое развитие. Оно осуществляется семьей, учебно-воспитательными учреждениями и общественными организациями; находится в органическом единстве с обучением, в процессе которого не

только усваиваются знания, но и формируются убеждения, моральные качества, черты характера. В практике обучения принято выделять умственное, трудовое, идейно-нравственное, эстетическое, физическое В. На занятиях по языку В. осуществляется, в частности, в процессе реализации *воспитательной цели обучения*.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ.** Одна из *целей обучения* иностранным языкам (наряду с практической, развивающей и общеобразовательной), реализуемая в процессе работы над текстами разных жанров, бесед с учащимися, просмотра фильмов, спектаклей, проведения внеаудиторной работы. Достигается развитием всех сторон личности: его мировоззрения, мышления, памяти, системы нравственных и эстетических взглядов, черт характера, потребности в дальнейшем самообразовании и воспитании. В. ц. о. наиболее успешно достигается при комплексной реализации всех целей обучения с учетом возраста, интересов и уровня языковой подготовки учащихся.

**ВОСПИТЫВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** См. *педагогические функции*.

**ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ.** Обучение, при котором достигается органическая связь между приобретаемыми учащимися знаниями, навыками, умениями и формированием их личности. В. о. находит отражение в *содержании, организационных формах и методах обучения*.

**ВОСПОМИНАНИЕ.** Извлечение из *договоренной памяти* какого-л. материала, усвоенного ранее. В. может быть произвольным (припоминание) и произвольным (когда образы спонтанно возникают в сознании). Реконструкция, или восстановление, прошлого опыта никогда не бывает буквальной. Степень несовпадения зависит от динамики личности, от давности припоминаемого, а также от значимости его для человека.

**ВОСПРИЯТИЕ.** Процесс отражения в сознании человека внешних признаков предметов и явлений, совершающийся при помощи органов чувств и завершаю-

щийся созданием образа воспринимаемого предмета и оперированием этим образом. Вместе с процессами ощущения В. обеспечивает непосредственно чувственную ориентировку в окружающем мире. В. речи – сложный многоступенчатый и многоаспектный процесс смысловой интерпретации устной или письменной речи. С точки зрения В. речи *аудирование* и *чтение* связаны с не меньшей активностью человека, чем *говорение* и *письмо*. В. у человека характеризуется: целостностью (способностью оперировать не отдельными признаками предметов, а его целостным образом, созданным на основе ощущений); структурностью (способностью складывать целостный образ из ощущаемых отдельных кусочков, например, воспринимаемая последовательно расположенные звуки, их синтезируют в слова); константностью (способностью удерживать в памяти образ предмета как нечто постоянно инвариантное, несмотря на вариативность его признаков, например, слово, по-разному написанное или произнесенное в пределах нормы, опознается как знакомое); предметностью (способностью человека воспринимать не абстракцию, а образ реально существующего предмета, связанного с определенным значением); осмысленностью (стремлением воспринять что-то имеющее реальное значение и содержание, осмыслить и назвать видимое и слышимое). В. нового материала повышается, если его излагают на основе приобретенного ранее опыта учащихся (см. *апперцепция*). Восприятие устной речи служит психической стороной такого вида *речевой деятельности*, как *аудирование*. В восприятии речи выделяют сенсорный, перцептивный (см. *перцепция*) и смысловой уровни. На смысловом уровне устанавливается смысл предложения и всего сообщения в целом. В ходе В. и смысловой интерпретации текста (устного или письменного) создается образ текста и формируется часть *языковой картины мира*. В. речевого сообщения включает в себя процесс *вероятностного прогнозирования*. Роль В. на занятиях по языку

чрезвычайно важна – в результате В. предметов и явлений внешнего мира, ассоциированных со словами, выражающими соответствующие понятия, происходит овладение лексико-грамматическими структурами языка беспереводным путем. Образы В. служат также опорой для построения собственного высказывания, облегчая процесс *порождения речи*.

**ВОСПРИЯТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ.** Процесс построения субъективной модели осмысленного сообщения на основе процесса активного слушания. Этот процесс включает в себя восприятие устного речевого сообщения на сенсорном уровне, вычленение сигнальных звуков в составе слова и его опознания на перцептивном уровне, установление смысла предложения и всего сообщения в целом. Смысловое восприятие в значительной мере зависит от индивидуально-личностных особенностей слушающего или читающего. См. *аудирование*.

**ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ.** Один из процессов *памяти*, умственное действие, заключающееся в восстановлении и реконструкции ранее воспринятого содержания. В. речи представляет собой процесс, в котором словесно выраженное содержание не только воспроизводится, но и в известной степени формируется, поскольку речевое оформление смыслового содержания оказывает влияние на само содержание. Мысль включается в процесс В., при этом уточняя, обобщая, систематизируя и перерабатывая содержание. В. может выражаться произвольно, определяясь ассоциативными (см. *ассоциация*) механизмами и неосознанными установками, или происходит на основе сознательной установки, превращаясь в сознательный процесс *вспоминания* или при затруднениях *припоминания*. В. может быть не регулируемым сознанием. В обучении такое механическое В. используется как способ тренировки *артикуляции, техники чтения и письма*. Высшая степень В. представляет собой В. ранее воспринятого материала, который осознается в своем отношении к уже усвоенному материалу. На

основе такого осознания становится возможным сознательное регулирование процессов памяти, переход от непосредственного произвольного запечатления материала к сознательному его запоминанию и организованному заучиванию и от произвольного всплывания представлений к сознательному припоминанию того, в чем возникла необходимость в момент общения. В. представляет собой не только репродукцию хранящейся в памяти информации, но и интеллектуальную реконструкцию, которая проявляется в отборе главного и отсеке второстепенного, в общении и включении нового содержания в воспроизводимый материал. В. зависит от большого числа факторов, в том числе от *мотивов, целей и задач* деятельности, уровня осмысления материала, эмоционального отношения к нему и т. д. Выделяются следующие формы отступления от подлинника, имеющие место в процессе В.: а) обобщение того, что в оригинале дано в развернутой форме; б) конкретизация и детализация того, что дано в более общем и сжатом виде; в) замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу; г) объединение того, что дано отдельно друг от друга, и разъединение того, что в оригинале связано между собой; д) дополнения, выходящие за пределы оригинала; е) искажения смыслового содержания оригинала. Подобные трансформации, как замечает С. Л. Рубинштейн, по своей психологической природе являются результатом непреднамеренной, но, безусловно, направленной работы мысли внутри В. На занятиях по языку следует знакомить учащихся с возможными вариантами переработки изначального *текста* в процессе его воспроизведения и оценивать эффективность работы учащихся в этом виде *речевой деятельности*.

**ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ.** Личность, приобщенная к культуре народа, язык которого изучается. Термин введен в научный оборот Ю. Н. Карауловым (1989) и восходит к понятию *языковая личность* (т. е. носитель языка), впервые использованному В. В. Виногра-

довым в 1930 г. в книге «О художественной прозе». Под В. я. л. подразумевается изучающий язык, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов, с точки зрения использования в них средств данного языка для отражения окружающей действительности (*картины мира*) и для достижения определенных целей в этом мире. В настоящее время В. я. л. рассматривается в качестве одной из центральных категорий *лингводидактики*. Лингводидактическое толкование понятия было предложено И. И. Халеевой (1989), которая рассматривает формирование В. я. л. как одну из главных целей обучения иностранному языку. В результате овладения языком обучающийся приобретает черты В. я. л., способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры такого народа, с которым должна осуществляться межкультурная *коммуникация*. В. я. л. обладает способностью к иноязычному общению с представителями других культур на межкультурном уровне. Такая способность формируется в процессе изучения иностранного языка и культуры (Гальскова, 2000).

**ВТОРИЧНЫЙ ТЕКСТ.** Адаптированный (см. *адаптация текста*) или компрессируемый *текст* (см. *компрессия*), передающий основную информацию оригинала; текст созданный на базе другого текста и сохраняющий его основное содержание. В. т. может создаваться с учебной целью (пересказ, конспект, изложение). Создание В. т. связано с необходимостью информационно-логического структурирования первичного текста. Представление источника – основная цель вторичных текстов. Под литературным источником понимается текст, информация о котором представлена в более позднем по отношению к нему тексте. К В. т. относятся такие жанры, как предметное описание, *аннотация, реферат, конспект, реферативный обзор, рецензия, изложение* (Морозов, 2007).

**ВЫБОРОЧНОЕ ЧТЕНИЕ.** То же, что *просмотровое чтение*.

**ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ.** *Чтение* вслух (наизусть или по книге) с соблюде-

нием норм литературного произношения, при котором передается идейно-образное содержание текста. В ч. рассматривается как средство обучения языку.

**ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ РЕЧИ.** Совокупность таких качеств речи, как точность, логичность, ясность, экспрессивность, которые обеспечивают ее полноценное восприятие адресатом. Характеризует уровень коммуникативной компетенции в иностранном языке. Требования к В. р. изложены в образовательных стандартах, описаниях уровней владения языком.

**ВЫСКАЗЫВАНИЕ.** Единица речевого общения, обладающая смысловой целостностью, оформленная определенным актуальным членением в составе речевого акта. В. может совпадать с предложением, но может быть и сообщением, не укладывающимся в схему простого предложения (слова-предложения, ответные реплики в диалогической речи и т. д.). Иногда этот термин употребляют вместо термина «предложение». Но предложение как единица языка имеет формальную сторону, а как единица речи – содержательную сторону. В В. выделяют обычно содержательную сторону. При анализе В. в современной лингводидактике часто используется термин *дискурс*.

**ВЫСОТА ЗВУКА.** Субъективная характеристика восприятия звуков, определяемая их частотой (числом колебаний в единицу времени). Эта количественная характеристика слухового ощущения позволяет расположить звуки от низких к высоким. См. *слух, тембр*. Воспринимаемая человеком высота звуков зависит от частоты колебания звуковых связей, что в свою очередь зависит от степени их натяжения. В русском языке благодаря повышению и понижению голоса (т. е. изменению тона) меняется *интонация*.

**ВЫСТУПЛЕНИЕ.** Вид монологической речи (обычно на собрании, встрече). В. бывает сжатое, фрагментарное или развернутое. Развитие массовой коммуникации сделало возможным В. перед микрофоном или телевизионной камерой. Ср. *рассказ, лекция, доклад, речь*.

## **ВЫСШАЯ НЕРВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.**

1. Процессы, протекающие в коре головного мозга и ближайшей к ней подкорке при формировании, функционировании и угасании *условных рефлексов* у животных и человека. 2. Наука о механизмах деятельности мозга, разработанная И. П. Павловым на основе представлений И. М. Сеченова о ее рефлекторной природе. Основные понятия В. н. д. – временная связь и условный рефлекс.

**ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Уровень профессионального образования; уровень квалификации по специальности, полученный в высших учебных заведениях на базе полного среднего образования и подтвержденный дипломом об окончании вуза. В языковых вузах это подготовка дипломированного специалиста по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация» с присвоением квалификации лингвист, преподаватель; лингвист, переводчик; лингвист, специалист по межкультурному общению, а по направлению «Филология» – филолог, бакалавр; филолог, магистр.

**ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ.** Сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, семиотически опосредованные по психологическому строению, и произвольные (сознательно выполняемые) по способу своего осуществления. В. п. ф. – одно из основных понятий современной психологии, введенное Л. С. Выготским и далее развитое А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьевым, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькинским, П. Я. Гальпериным и др.

**ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ (вуз).** Образовательное учреждение, осуществляющее подготовку специалистов с *высшим профессиональным образованием*. Основными видами вузов являются университет, академия, институт. В 2009–2010 учебном году в РФ насчитывалось около 1 400 вузов, в т. ч. более 600 частных. Количество студентов достигло 7,5 млн человек. Самый большой контингент сту-

дентов государственных вузов обучается по дневной форме обучения.

**ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ МАШИНА ЭЛЕКТРОННАЯ.** См. *электронная вычислительная машина*.

## Г

**ГЭНДЕРНАЯ ЛИНГВИСТИКА.** Раздел *языкознания*, в котором исследуются письменное и устное поведение представителей мужского и женского пола, их стратегии и тактики общения. Представители Г. л. также исследуют гендерную доминантность в общении: очередность предъявления слов, возможность довести высказывание до конца, частоту перебивания говорящими друг друга. Результаты, полученные в разных странах, сравниваются, так как объяснение особенностей *речевого поведения* мужчин и женщин только биологическими причинами ошибочно. Поведенческие черты, которые проявляют мужчины и женщины в одной культуре, могут считаться неженственными или немужественными в другой. Исследования языка в области Г. л., по мнению некоторых ученых, свидетельствуют, что язык и речь мужчин характеризуются агрессивностью, краткостью, а *речевые произведения* представительниц женского пола отличаются мягкостью, уступчивостью и эмоциональностью, их речь изобилует оценочными словами и междометиями. В «женском» языке преобладают восклицательные, побудительные и вопросительные предложения. «Мужская» же речь насыщена утвердительными высказываниями, начинающимися со слов «я знаю», «я уверен». **ГЕНЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД.** Метод обучения, предложенный в середине XIX в. немецким лингвистом К. Магером. Он предлагал строить методику преподавания на базе сопоставления систем родного и изучаемого языков и сравнительно исторических

грамматик. Ведущая роль в обучении отводилась переводу и изучению грамматики. Этот метод относился к числу смешанных методов и не получил широкого распространения, так как требовал глубоких филологических знаний от учителя и не способствовал практическому овладению языком.

**ГИПЕРАКТИВНОСТЬ** (от греч. hyper – над, сверх + *активность*). Комплексное нарушение поведения, проявляющееся в неуместной избыточной двигательной активности, нарушениях концентрации внимания, неспособности к организованной, целенаправленной деятельности. В учебном процессе чаще имеет место на занятиях с учащимися младшего возраста.

**ГИПЕРКОРРЕКЦИЯ** (от греч. hyper – над, сверх + *коррекция*). Автоматическое следование некоторому запретительному правилу (чаще всего из области произношения), вызванное стремлением говорить правильно, но приводящее к появлению неправильных форм при попытке корректировать свою речь.

**ГИПЕРМЕДИА** (от греч. hyper – над, сверх + англ. media – средства). Система организации информации, содержащая текст, аудио- и видеофрагменты, соединенные *гиперссылками*. См. *гипертекст*.

**ГИПЕРМНЕЗИЯ** (от греч. hyper – над, сверх + mnesis – воспоминание, память). Состояние памяти, при котором значительный по объему материал запоминается без большого напряжения. Используется в интенсивных методах обучения, в частности суггестопедическом. Прием *активизации* памяти при этом является опорой на ряд *суггестивных средств воздействия*, среди которых Г. Лозанов выделял сложные (*авторитет, инфантилизация*) и элементарные (*двуплановость поведения, интонация и ритм, концертная псевдопассивность*). Суггестивные средства используются, как правило, во взаимодействии друг с другом и с учетом конкретных условий обучения (возраст обучаемого, срок обучения и др.).

**ГИПЕРССЫЛКИ** (от греч. hyper – над, сверх + ссылка). Активизированные в ги-

пертексте ссылки на другие источники информации в сети *Интернет*.

**ГИПЕРТЭКСТ** (от англ. hypertext). Особый способ представления, организации текста. Г. позволяет легко сочетать различные виды информации – обычный текст, рисунок, звук, изображение. Организация текстовых форм, способных представлять нелинейную связь и структуру идей в противоположность линейной структуре письменного текста или устной речи. Особая форма организации и структурирования письменного текста, связанная с выделением частей текста курсивом, изменением размера шрифта, заключением части текста в скобки, подчеркиванием, использованием сносок, ссылок, а также сопровождением текста библиографией (постраничной и конечной), перечнем источников информации по данной теме. Наряду с перечисленными традиционными способами организации информации в пределах текста, Г. как способ оформления текста получил широкое распространение при создании компьютерных материалов. Разработка гипертекстовых систем в сфере обучения начата в 80-е гг. и в настоящее время термин Г. применяют к разным объектам: а) как особый метод построения информационных систем, обеспечивающий доступ к данным с сохранением логических связей между ними; б) как определенная система представления текстовой и мультимедийной (см. *мультимедиа*) информации в виде сети связанных между собой текстовых, графических, звуковых и др. *файлов*; в) как особый универсальный *интерфейс*, отличительной чертой которого является его интерактивность (см. *интерактивный*) и предрасположенность к пользователю. В настоящее время Г. как принцип интерактивной обучающей среды получил наибольшее распространение при создании компьютерных учебных курсов по языку.

**ГИПЕРТЭКСТОВАЯ** (от греч. hyper – над, сверх + *текст*) **ИНФОРМАЦИЯ**. Представление информации в таком виде, когда определенные единицы текста объясняются, «раскрываются» с помощью

специальных процедур, т. е. они являются ссылками на другие тексты, документы, схемы, таблицы, видео- и звуковые фрагменты; принцип хранения «вложенной» информации. Часто используется в обучающих *компьютерных программах*.

**ГИПНОПЕДИЯ** (от греч. hupnos – сон + paideia – обучение, воспитание). *Метод обучения*, который осуществляется путем ввода и закрепления в памяти человека информации во время естественного сна. Первые попытки практического применения естественного сна в целях обучения относятся к 1923 г. (Д. Финней, США). В 1936 г. было проведено первое научное исследование возможностей восприятия и запоминания речи детьми во время естественного сна (А. М. Свядош). Начиная с 50-х гг. проводились научные исследования по проблеме восприятия и запоминания речевого материала во время сна. Однако выводы исследователей были крайне противоречивы. некоторые относят Г. к числу пассивных методов, считая, что обучение без *обратной связи* принципиально не может быть эффективным. Применение Г., не заменяя обычного педагогического процесса, может быть эффективно для закрепления некоторых видов информации (иностранных слов, формул и т. д.), однако и это нуждается в тщательной проверке.

**ГИПОТЕЗА** (от греч. hypothesis – основание, предположение). Система умозаключений, на основании которой прогнозируется результат исследования, эксперимента или *опытного обучения*. В психологии – компонент процесса мышления, направляющий поиск решения задачи посредством предположительного дополнения недостаточной информации. Процессы оперирования Г. и ее формулирования зависят от опыта и знаний человека. Использование Г. в обучении способствует развитию у обучаемых логического мышления, воображения, овладению элементами творческой деятельностью. Наибольшие возможности для применения Г. открывает *проблемное обучение* и *обучение в сотрудничестве*.



**ГИПОТЕЗА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ.**

Гипотеза американских этнолингвистов Э. Сепира и Б. Уорфа об обусловленности сознания человека (его *восприятия, мышления* и т. д.) структурами языка. Согласно этой гипотезе, языковые навыки и нормы бессознательно определяют образы («картины») мира, присущие носителям того или иного языка. Различия между этими образами тем больше, чем далее отстоят языки друг от друга. Формирующая роль языка в познавательных процессах признается многими психологами, изучающими опосредствующее влияние языковых значений на процессы мышления, восприятия, памяти и т. д. Эта гипотеза содействовала исследованию взаимосвязи языка и мышления, не дав, однако, методологически приемлемого их решения.

**ГЛОБАЛЬНОЕ (от лат. globus – шар) ПОНИМАНИЕ.** Один из уровней понимания *текста* (устного или письменного), при котором через определение значения ряда слов уясняется общее содержание текста, независимо от второстепенных деталей. См. также *глобальность*.

**ГЛОБАЛЬНОСТЬ (от лат. globus – шар).** Введение и усвоение языковых явлений в виде предложений и *речевых образцов*, восприятие и воспринятие которых носит целостный (глобальный) характер. Такой подход к *презентации* учебного материала получил теоретическое обоснование в рамках *аудиовизуального (структурно-глобального)* и *аудиолингвального методов обучения*. В определенной степени противопоставляется сознательному подходу к овладению материалом, предусматривающему анализ и объяснение вводимых лексико-грамматических единиц.

**ГЛОТТОДИДАКТИКА (от греч. glotta – язык, хронология + дидактика).** То же, что *методика обучения иностранным языкам*. Термин Г. не получил широкого распространения.

**ГЛУБИННАЯ СТРУКТУРА.** То же, что *глубинное представление*.

**ГЛУБИННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ.** То же, что *глубинная структура*. Инвариант-

ная семантико-синтаксическая структура, лежащая в основе класса синонимичных высказываний (предложений).

**ГОВОРЕНИЕ.** *Продуктивный вид речевой деятельности*, посредством которого (совместно с *аудированием*) осуществляется устное *вербальное общение*. Содержанием Г. является выражение мыслей в устной форме. В основе Г. лежат производительные, лексические, грамматические навыки. В большинстве методов обучения Г. является одной из основных целей обучения языку. Различают инициативное (активное) говорение (или *инициативная речь*), *реактивную* (ответную) *речь*, *репродуктивную* (стохастическую) *речь*. Психологическая структура акта Г. включает четыре фазы: 1) побудительно-мотивационную, при которой проявляется потребность человека в общении под влиянием определенного *мотива* и при наличии определенной цели высказывания; 2) аналитико-синтетическую, представленную в виде свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей (здесь функционирует механизм внутреннего оформления высказывания, обеспечивающий выбор слов и грамматическое прогнозирование); 3) исполнительную – звуковое и интонационное оформление мысли (на начальном этапе обучения переход от программы высказывания к ее исполнению происходит через родной язык); 4) контролирующую, задача которой – сигнализировать о возможных ошибках и способствовать их исправлению; контроль предполагает наличие у говорящего эталона, формирующегося в результате языковой практики и сличения собственной речи с эталоном. Для обучения Г. предназначены специальные упражнения, подразделяющиеся на *подготовительные* и *речевые*. Навыки и умения неподготовленной речи, ее *реактивность*, спонтанность вырабатываются в диалоге; навыки и умения подготовленной речи с ее инициативностью, логичностью, последовательностью – в монологе. При обучении Г. следует учитывать два обстоятельства: а) проводится обучение

подготовленному или неподготовленному говорению и б) формируются навыки и умения диалогической или монологической речи. При этом речь может идти о двух подходах (способах) обучения: дедуктивном (синтетическом) и индуктивном (аналитическом). При первом способе, определяемом также как подход к обучению говорению «сверху вниз» (top-down processing), учащиеся идут от восприятия текста как целого произведения к его отдельным частям на уровне значения входящих в его состав лексико-грамматических единиц. Формирование навыков и умений начинается с восприятия текста (чтения, прослушивания, воспроизведения готового монологического текста, диалога или полилога), который рассматривается в качестве образца для построения собственных текстов, а заканчивается анализом содержащихся в тексте единиц языка. При втором способе (подход к обучению говорению «снизу вверх» (bottom-up processing) учащиеся идут от анализа единиц языка, содержащихся в тексте, и способов их употребления в речи к восприятию содержания текста как целого произведения. В основе этого подхода лежит предположение о том, что поэтапное, поэтапное усвоение единиц текста обеспечивает лучшее понимание его содержания и, как следствие этого, приводит к умению участвовать в речевом общении с опорой на приобретенное знание единиц языка и способов их применения в речи (Бим, 1988; Гальскова, Гез, 2004; Колесникова, Долгина, 2008; Пассов, 1991; Практическая методика, 2003; Соловова, 2004, 2008; Nunan, 1998).

#### **ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.**

Нормативный документ, опубликованный в 1999–2000 гг. и содержащий описание требований к элементному, базовому, I–IV сертификационным уровням владения РКИ. Впоследствии для каждого уровня были составлены и опубликованы типовые тесты для проверки достигнутого уровня владения языком в сопоставлении

с европейской системой *уровней владения иностранным языком*, разработаны свидетельства о сдаче экзаменов, список учреждений, в которых можно сдать экзамены (Государственный образовательный стандарт..., 1999–2000).

#### **ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТАНДАРТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.**

Нормативный документ, определяющий обязательный минимум требований к образованию и содержанию обучения. В нем установлен максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, приведены требования к уровню подготовки выпускников начальной, основной и полной средней школы. На основании Г. с. о. разрабатываются региональные стандарты, базисные учебные планы и *программы* для разных типов школ, высших и средних специальных учебных заведений. Г. с. о. служит также ориентиром при написании *учебников*, разработке экзаменационных материалов, контрольных *заданий* и *тестов* (Новые государственные стандарты..., 2004).

**ГРАДУЙРОВАННОЕ** (от лат. gradus – шаг, ступень, степень) **ЧТЕНИЕ.** *Чтение*, ориентированное на определенный *уровень владения языком*. Для начального этапа обучения рекомендуются специально составленные или адаптированные тексты (см. *адаптация текста*). Для продвинутого этапа обучения используются *аутентичные тексты* с комментариями.

**ГРАММАТИКА** (от греч. gramma – письменный знак, черта, линия). 1. Система объективно действующих в языке правил изменения слов, образования *словоформ* и соединения слов в словосочетания и предложения. 2. Раздел лингвистики, содержащий учение о формах словоизменения, о строении *слов*, видах словосочетаний и типах предложений.

Значение изучения Г. определяется тем, что обобщающий характер ее законов облегчает овладение языком. В обучении иностранным языкам используется не просто лингвистическое описание грамматического *строения языка*, а педагогическая Г., отвечающая задачам овладения языком, как средством общения. При этом учиты-

ваются психологические закономерности процесса усвоения иностранного языка, особенности формирования *речевых умений и навыков*. Составление педагогической Г. представляет собой редукцию грамматического материала изучаемого языка в соответствии с целями обучения и его целесообразную организацию с выделением и методическим описанием тех компонентов, которыми учащиеся должны овладеть для использования их в речи. Педагогическая Г. ориентируется на определенные цели и условия обучения, на конкретный контингент учащихся. В соответствии с ориентацией на вид *речевой деятельности* в методике разграничиваются *пассивная* (рецептивная) и *активная* (продуктивная) Г. Активная и пассивная Г. различаются не только по характеру использования приобретенных знаний в речевой деятельности, но и по составу. Активная Г. при описании языковых явлений идет от смысла к форме; при составлении грамматического минимума можно строго ограничить материал, отобрав самые употребительные способы выражения смысловых отношений и исключив синонимические. Пассивная Г. служит для анализа смысла сказанного или написанного; при *отборе* пассивного грамматического материала принцип исключения синонимических конструкций не может быть использован, так как *речевые произведения*, которые должен понимать учащийся в процессе обучения, могут содержать грамматические синонимы.

Отбор активного и пассивного грамматического материала для целей обучения производится по принципам *частотности*, образцовости, типичности, *сочетаемости*, репрезентативности. Отбор грамматического материала базируется на принципах тематико-ситуативной обусловленности и адекватного представления грамматической системы языка. Основными формами представления грамматического материала в учебном процессе являются теоретический комментарий, правила, схемы, таблицы, *контекст*, *речевые модели* и *речевые образцы*. При прак-

тической направленности занятий обучение Г. сводится к формированию у учащихся грамматических навыков в *продуктивных* и *рецептивных видах речевой деятельности*.

В практике обучения используются два подхода к подаче грамматического материала: системно-структурный (на основе логико-смысловых категорий, т. е. с учетом выражаемых синтаксических отношений: субъективно-предикативных, объективных, атрибутивных и др.) и функционально-смысловой. Для изучающих русский язык как иностранный издаются практические грамматики русского языка (Практическая грамматика..., 1985; Золотова и др., 1998; Милославский, 1987, 2002; Шелякин, 2000) и справочники по русскому языку (Пулькина, 1956). Опыт преподавания грамматики русского языка иностранным учащимся обобщен в ряде работ (Остапенко, 1998; Лариохина, 1989; Рожкова, 1983, 1978, 1994; Иевлева, 1981; Практическая грамматика..., 1985).

**ГРАММАТИКА АКТИВНАЯ.** См. *активная грамматика*.

**ГРАММАТИКА КОГНИТИВНАЯ.** См. *когнитивная грамматика*.

**ГРАММАТИКА КОММУНИКАТИВНАЯ.** См. *коммуникативная грамматика*.

**ГРАММАТИКА ОРТОЛОГИЧЕСКАЯ.** См. *ортологическая грамматика*.

**ГРАММАТИКА ПАСИВНАЯ.** См. *пассивная грамматика*.

**ГРАММАТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ.** См. *педагогическая грамматика*.

**ГРАММАТИКА ПРОДУКТИВНАЯ.** См. *продуктивная грамматика*.

**ГРАММАТИКА РЕЦЕПТИВНАЯ.** См. *рецептивная грамматика*.

**ГРАММАТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ.** См. *функциональная грамматика*.

**ГРАММАТИКО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ.** Разновидность грамматических *ошибок*, состоящих в неправильном образовании и использовании различных грамматических форм слова. К подобным ошибкам относятся нарушения в употреблении и образовании форм частей речи. Такие ошибки обычно связаны с на-

рушением закономерностей и правил грамматики. В некоторых случаях ошибки возникают под влиянием просторечия и диалектов, а также *интерференции* родного языка при изучении иностранного языка.

### **ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.**

То же, что *грамматико-переводный метод обучения*. Метод обучения иностранным языкам, широко распространенный в XVIII–XIX вв. и сохранявший свою ведущую роль вплоть до начала 1-й мировой войны, когда он уступил место *прямому методу обучения*. Этот метод преподавания основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению. Получил широкое распространение в Европе при обучении греческому и латинскому языкам, а в XIX в. стал использоваться и при обучении современным языкам (французскому, немецкому, английскому). Анализ использования метода на занятиях по иностранному языку в отечественной и зарубежной лингводидактике представлен в ряде работ (Миролюбов, 2002; Гез, Фролова, 2008; Традиции и новации..., 2008; Основные направления..., 1972). Использование этого метода на занятиях по РКИ описано в ряде книг (Капитонова, Щукин, 1987; Капитонова и др., 2008). Цель обучения сводилась к овладению системой языка путем изучения грамматики и перевода текстов с родного языка на иностранный. Представители метода (Г. Оллендорф и др.) считали, что иностранный язык в школе должен изучаться с общеобразовательной целью и способствовать развитию логического мышления. По мнению видного лингвиста В. Гумбольдта, «цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре». В основу обучения была положена письменная речь, так как считалось, что только она отражает подлинный язык. Потребность в овладении устной речью привела к падению интереса к Г.-п. м. о. и его вытеснению *прямым методом*. Одной из разновидностей Г.-п. м. о. является *текстуально-переводной метод*, получивший распространение в конце XVIII в. Представители этого на-

правления в обучении также считали, что основная цель обучения – общеобразовательная. Однако они понимали ее как общее умственное развитие обучаемых на основе изучения оригинальных художественных произведений. Усвоение же языка проходило в результате анализа текста, механического заучивания и перевода, как правило, дословного. В методике преподавания иностранных языков Г.-п. м. о. был широко распространен в годы, предшествующие второй мировой войне. Основными положениями метода являются следующие: а) цель обучения – чтение литературы, так как иностранный язык рассматривается как общеобразовательный предмет и его роль заключается в развитии интеллекта и логического мышления учащихся; б) основное внимание уделяется письменной речи в то время как аудирование и говорение используются в качестве средства обучения; в) основной единицей обучения является предложение; г) обучение лексике проводится на материале слов, содержащихся в тексте для чтения. В работе широко используется двуязычный словарь; д) основным средством семантизации является перевод; е) грамматика изучается на основе дедуктивного подхода с использованием правил и переводных упражнений.

Принцип опоры на родной язык является ведущим в работе по этому методу, что позволяет объяснять новые языковые явления и проводить сопоставление языковых явлений в двух языках. К числу достоинств метода следует отнести: знакомство с произведениями на языке оригинала, сознательный подход к овладению единицами языка, сопоставление явлений в двух языках (родном и изучаемом), использование анализа, элементов сравнения и сопоставления, овладение приемами перевода. Недостатками метода считались недооценка устной коммуникации, преобладание письменных форм работы; обучение языку сводилось к чтению текстов, переводу, изучению грамматических структур и выполнению письменных упражнений. Эти обстоятельства послужили

ли причиной постепенного вытеснения Г.-п. м. о. из системы обучения иностранным языкам прямыми методами (Колесникова, Долгина, 2008; Миролюбов, 2002; Richards, Rodgers, 1991).

**ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** То же, что *грамматико-переводной метод обучения*.

**ГРАММАТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ.** Разновидность грамматических ошибок, связанных с нарушениями в построении словосочетаний и предложений. К подобным ошибкам относятся: 1) ошибки в согласовании, 2) ошибки в управлении, 3) ошибки в выборе порядка слов.

**ГРАММАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Знание грамматических элементов языка и умение ими пользоваться в процессе общения. См. *языковая компетенция*.

**ГРАММАТИЧЕСКАЯ ОФОРМЛЕННОСТЬ СЛОВА.** Совокупность грамматических признаков, позволяющих отнести слово к определенной части речи.

**ГРАММАТИЧЕСКАЯ ФОРМА.** Соотношение грамматического содержания с грамматическим выражением. Грамматические формы определяют, например в русском языке лицо, число, время глаголов, падежи, род, число существительных или прилагательных и др.

**ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ.** Слово, *словоформа*, *синтаксическая конструкция* (словосочетание, предложение), являющиеся носителями обобщенных грамматических свойств, а также средства выражения грамматических значений – служебные *морфемы*, служебные слова (предлоги, союзы, частицы).

**ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ.** Одна из разновидностей речевых ошибок, связанных с нарушением закономерностей и правил грамматики. К таким ошибкам относятся неправильное образование и употребление форм слова, – неверное построение словосочетаний и предложений.

**ГРАММАТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ.** *Упражнения*, предусматривающие работу с *грамматическим материалом*.

**ГРАММАТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ.** Часть *языкового материала*, изучение которого предусматривается *содержанием обучения*. К Г. м. относятся *грамматические единицы*, формы и структуры, правила изменения слов и соединения их в предложения.

**ГРАММАТИЧЕСКИЙ МИНИМУМ АКТИВНЫЙ.** См. *активный грамматический минимум*.

**ГРАММАТИЧЕСКИЙ НАВЫК.** Автоматизированный компонент сознательно выполняемой *речевой деятельности*, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. Владение Г. н. означает способность производить речевое действие по выбору *модели*, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка. Владение Г. н. является одним из условий выполнения речевой деятельности. В состав Г. н. входят: морфологические навыки (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне), синтаксические навыки (правильного расположения слов в предложениях всех типов; это навыки владения синтаксическими схемами предложений), графические навыки (правильное употребление букв на письме), орфографические навыки (навыки безошибочного письма, а применительно к профессии учителя русского языка и умение исправлять ошибки в речи других). Основными качествами Г. н. следует считать автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряженности выполнения действия. В своем формировании и развитии Г. н. проходит ряд стадий: 1) восприятие модели, 2) имитация модели (действие по аналогии), 3) подстановка (увеличивает способность к *репродукции* на основе аналогии), 4) *трансформация*, 5) репродукция (изолированное и самостоятельное употребление усвоенной модели), 6) комбинирование (*перенос* с модели на модель). Последние две стадии являются переходными от навыка к умениям (Пассов, 1989, 1991).

**ГРАММАТИЧЕСКИЙ ТИП ОБУЧЕНИЯ.** Один из подходов к организации обучения иностранным языкам, при котором осуществляется приоритетное усвоение грамматических форм и структур.

**ГРАМОТНОСТЬ.** Определенная степень владения человеком навыками и умениями *чтения и письма* в соответствии с нормами родного (изучаемого) языка. Один из базовых показателей социально-культурного развития человека.

**ГРАФЕМА** (от греч. *graphē* – начертание). Минимальная единица письменной речи, соответствующая *фонеме* (ее варианту или последовательности фонем) в устной речи. В качестве Г. могут выступать буква, сочетание букв.

**ГРАФИКА** (от греч. *graphikos* – начертанный) 1. Совокупность основных начертательных средств (буквы, буквосочетания, диакритические знаки) для изображения на письме звуков и звукосочетаний языка, одно из основных умений техники письма. 2. Прикладная область *языкознания*, устанавливающая состав начертаний, употребляемых в письме, и звуковые значения букв, т. е. соотношения между буквами *алфавита* и звуками речи.

**ГРАФИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ.** Вид *зрительной наглядности*, отражающий явления языка и окружающей действительности в графической форме – в виде *таблицы, схемы*. В сравнении с таблицей схема отличается большим лаконизмом, в ней широко используются символы и приемы сокращенного письма. Таким образом, если таблица – это словесное и графическое изображение темы, то схема – преимущественно графическое и более обобщенное ее отображение. Г. н. вносит разнообразие в занятия, активизирует внимание учащихся, способствует лучшему пониманию и запоминанию материала. Таблицы и схемы могут быть языковыми и речевыми, динамическими и статическими. На занятиях по языку большое распространение получили пиктографические таблицы, которые наряду с текстом включают рисунки. Образцы Г. н. являются важным компонентом учебника по русскому языку. Средства обучения

с Г. н. могут издаваться в виде специальных учебных пособий, настенных таблиц и *раздаточного материала* (Кабинет иностранного языка..., 2003).

**ГРАФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ.** Разновидность ошибок, связанных с графикой, т. е. средствами письменности изучаемого языка, фиксирующими отношения между буквами на письме и звуками устной речи. К графическим средствам помимо букв относятся также: различные приемы сокращения слов, использование пробелов между словами, прописных букв, абзацев, разного рода подчеркиваний и шрифтовых выделений. Г. о. относятся к неязыковым ошибкам, так как они не нарушают структуру языка и обусловлены незнанием или неточным знанием правил написания букв и других графических средств. Часто Г. о. становятся описки и опечатки, вызванные невнимательностью пишущего. Работа над предупреждением Г. о. заключается в повышении внимательности учащихся во время занятий, сосредоточенности на выполняемом задании.

**ГРАФИЧЕСКИЙ НАВЫК.** *Навык* написания букв и соединения их в слоги или слова.

**ГРАФОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.** Анализ индивидуальных особенностей почерка с целью идентификации текстов, с целью исследования психических особенностей, состояний, отраженных в *тексте* (рукописном и печатном). Методы Г. а. используются в психофизиологии, так как некоторые психомоторные особенности личности отражаются в особенностях почерка. Используется также при экспертизе текстов, нуждающихся в защите деловой репутации их авторов.

**ГРАФОПРОЕКТОР** (от греч. *graphō* – пишу + *projector* – выбрасывающий вперед). То же, что *кодоскоп*.

**ГРОМКОЕ ЧТЕНИЕ.** То же, что *чтение вслух*.

**ГРОМКОСТЬ.** Мера субъективного восприятия силы звуков. Единица Г. – фон – это величина, численно равная уровню звукового давления тона 1 000 Гц. Ощущение Г. звуков зависит как от их интен-

сивности, так и частоты. Измерение Г. имеет большое значение для исследования влияния различных шумов на работоспособность человека и для решения других вопросов, связанных с функционированием механизмов слуха.

**ГРУППА.** Человеческая общность, выделяемая в социальном целом на основе определенного признака (классовой принадлежности, наличия совместной деятельности и т. п.). Для организации процесса обучения иностранным языкам оказываются важными следующие параметры Г.: композиция (состав), структура (отношения руководства и подчинения, распределение «ролей» и др.), групповые процессы (*межличностные отношения* в их динамике), групповые нормы и ценности, уровень группового развития. Ср. *коллектив*.

**ГРУППОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.** Форма взаимодействия, в том числе и общения людей, входящих в определенную группу. Г. д. различается в основном по ее целям: коллективная деятельность, совместная деятельность. Г. д. широко используется на занятиях по языку с целью *активизации процесса обучения* (участие в *ролевых играх* и др.).

**ГРУППОВЫЕ НОРМЫ.** Принятые в данной общности стандарты поведения, регламентирующие отношения людей. Соблюдение Г. н. – необходимое условие эффективного взаимодействия индивидов в процессе совместной деятельности и общения. Обращение субъекта к социальным нормам, отраженным в Г. н., делают его социально ответственным за свое поведение. Понять взаимоотношения индивидов в группе можно, лишь зная, какие Г. н. они принимают, какие они отвергают и почему. Особенно важен учет Г. н. при построении обучения по *методу активизации*, организации *ролевых игр* и др. См. также *группа*, *коллектив*.

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ** (англ. humanistic psychology). Направление в западной, преимущественно американской психологии, предметом изучения которого является человек в его высших, специфических только для него

проявлениях: развитие и самоактуализация личности, ее высшие ценности и смыслы, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, психологическое здоровье, глубинное межличностное общение и т. п. Г. п. сформировалась в начале 1960-х гг., противопоставляя себя, с одной стороны, *бихевиоризму*, который критиковался за механистичность подхода к психологии человека по аналогии с психологией животных, за рассмотрение человеческого поведения как полностью зависимого от внешних стимулов, и, с другой стороны, психоанализу, критикуемому за представление о психической жизни человека как полностью определяемой неосознаваемыми глубинными влечениями и комплексами. Г. п., объединившая большую группу психологов, уже в 1960-е гг. приобрела большой вес и получила название «третьей силы» в западной психологии. Идеи Г. п. получили развитие в работах А. Маслоу, К. Роджерса и др. Важная область практического приложения Г. п. – гуманитарная педагогика, которая основана на принципах недирективного взаимодействия учителя с учеником и направлена на формирование творческих способностей личности. Идеи Г. п. разрабатываются и в российской педагогике, находя свое выражение в приемах и *методах преподавания* разных дисциплин, в теории и практике *воспитания*.

## Д

**ДАКТИЛОЛОГИЯ** (от греч. daktylos – палец + ...логия) – общение глухих людей между собой и со всеми, знакомыми с Д., с помощью рук. Дактильные знаки заменяют буквы, поэтому в Д. имеется столько знаков, сколько букв в алфавите данного языка. По начертанию многие дактильные знаки напоминают буквы печатного и рукописного шрифтов. Обычно такие знаки изображают пальцами одной руки, а в некоторых странах с помощью пальцев двух рук.

**ДАЛЬТОН-ПЛАН.** Система индивидуализированного обучения, автором которой является американский педагог Е. Паркерст. Согласно программе обучения учащихся предоставлялась свобода в выборе занятий, в определении очередности изучения отдельных предметов. Каждый ученик заключал с преподавателем «контракт» о самостоятельной проработке материала, который разбивался на месячные «подряды» и делился на ежедневные занятия. Учащиеся работали в предметных лабораториях (отсюда другое название Д.-п. – «лабораторный план»). Д.-п. позволял приспособить темп обучения к возможностям учащихся, побуждал их к поиску рациональных приемов работы. В отечественной школе идеи Д.-п. нашли отражение в бригадно-лабораторном методе обучения, а в наши дни делаются попытки к их применению в *обучении в сотрудничестве*.

**ДВИГАТЕЛЬНАЯ ПАМЯТЬ.** То же, что *моторная память*.

**ДВИГАТЕЛЬНЫЙ НАВЫК** (англ. motor skill). Освоенное до автоматизма выполнение двигательных действий, сформированных в процессе обучения, *упражнения* и тренировки. Входит в состав многих *речевых умений*. См. *моторная память*.

**ДВУПЛА́НОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ.** *Суггестивное* (основанное на внушении) средство *воздействия*, разрабатываемое в рамках *интенсивных методов обучения*. Под вторым планом в поведении человека подразумеваются те изменения в мимике, жестах, манере держаться, говорить, посредством которых он располагает к себе окружающих. Умелое использование второго плана поведения способствует, в частности, созданию авторитета, порождает обстановку *инфантилизации*. Важной составной частью второго плана является *интонация*. Одна и та же фраза, произнесенная с разными интонационными оттенками, может оказать совершенно различное воздействие на обучающихся. Эта сторона Д. п. находит отражение в разработке специальных упражнений, получивших название «интонационные качели».

**ДВУСТОРО́ННИЙ ПЕРЕВО́Д.** То же, что *обратный перевод*.

**ДВУЯЗЫ́ЧИЕ.** То же, что *билингвизм*. Одинаковое владение двумя языками (О. С. Ахманова), владение двумя языками в зависимости от разных *условий и ситуаций общения*. Рассматривается как умение использовать два языка на индивидуальном и групповом уровнях. Применительно к национальной образовательной политике РФ, например, говорят о – национально-русском, русско-национальном Д. Официальное Д. предполагает государственную поддержку функционирования двух языков в государственной и общественной сферах, в том числе в образовании, в качестве языков обучения и изучения. Методически формирование Д. в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы, предполагает взаимодействие двух языков, например: национально-русское двуязычие – изучение русского языка с опорой на родной язык учащихся, русско-национальное – изучение другого языка с опорой на русский.

**ДВУЯЗЫ́ЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** То же, что *переводные упражнения*. Вид упражнений, при которых прибегают к использованию родного языка (*переводу*). Д. у. являются средством сопоставления фактов двух языков, осознанного овладения *языковым материалом*. Однако Д. у. – лишь временное средство, помогающее развить речь: число Д. у. должно быть значительно сокращено, как только учащиеся усвоят базовую систему языка. Ср. *одноязычные упражнения*.

**ДЕДУКТИ́ВНЫЙ МЕТО́Д ОБУЧЕ́НИЯ.** *Метод обучения*, предусматривающий сообщение правила или вывода, которые затем иллюстрируются примерами их употребления в *речи*. Ср. *индуктивный метод обучения*. Широко используется при работе по *сознательно-практическому методу обучения* и при необходимости введения трудного для усвоения лексико-грамматического материала.

**ДЕДУКТИ́ВНЫЙ ПОДХО́Д.** *Подход к обучению языку*, который опирается на



*дедукцию* – вид умозаключения от общего к частному. Предусматривает объяснение правил с последующей тренировкой, ведущей к формированию *навыков* и закреплению приобретенных *знаний*. Д. п. лежит в основе *грамматико-переводного метода*, когда учащиеся запоминают правило, а затем в соответствии с ним выполняют тренировочные упражнения. В зарубежной методике Д. п. часто соотносится с терминами «формальный, когнитивный». При этом некоторые отечественные и зарубежные методисты дедуктивность (как и противоположную ей индуктивность) не считают подходом к обучению, а лишь обозначением возможного пути овладения языковым материалом, в основе которого лежат когнитивные процессы: анализ составляет суть дедукции, а аналогия – индукции (Rivers, 1989). Ср. *индуктивный подход*.

**ДЕДУКЦИЯ** (от лат. deductio – выведение). Вид *умозаключения* от общих суждений к частному; метод познания и обучения. Является одной из основных форм изложения учебного материала и усвоения его учащимися. Большую роль Д. играет в становлении логического мышления, способствуя развитию у учащихся умения использовать уже известные знания и приобретенные навыки и умения при освоении новых. В ходе применения дедуктивного метода преподаватель обеспечивает переход от правила или обобщения к фактам и примерам их применения. Правильное соотношение Д. и *индукции* в обучении обеспечивает наиболее полноценные знания и умения.

**ДЕЙСТВИЕ**. Элемент деятельности, направленный на достижение определенной промежуточной осознаваемой цели, не разлагаемой на более простые. Подобно деятельности, Д. имеет психологическую структуру: цель – мотив – способ – результат. В зависимости от доминирующих в способах психических актов различают Д.: сенсорные, *моторные*, волевые, мыслительные, мнемонические (см. *мнемоника*). Последние объединяются термином «умственные Д.». Д. в результате упраж-

нения становится автоматизированным навыком, подконтрольным сознанию. На занятиях по языку усилия преподавателей и учащихся сосредоточены на выполнении речевых Д., что ведет к формированию речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических) и развитию *речевых умений*. Анализ преобразования внешних, практических Д. во внутренние, умственные был предпринят П. Я. Гальпериным (1966), который выдвинул *теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий*.

**ДЕЙСТВИЕ ОШИБОЧНОЕ**. См. *ошибочное действие*.

**ДЕЙТЕРООБУЧЕНИЕ** (от англ. deuterolearning; греч. deuteros – второй). Термин, который используется в западной педагогической психологии для обозначения обучения самой учебной деятельности, т. е. тем умениям, которые обеспечивают возможность эффективного учения. В отечественной лингводидактике используется термин *учебные умения*.

**ДЕЛОВАЯ ИГРА**. Педагогический прием моделирования различных управленческих и производственных ситуаций, имеющих целью обучение отдельных личностей и групп принятию решений. На занятиях по языку Д. и. используется при обучении профессиональному общению для создания различных ситуаций общения и стимулирования учащихся к высказыванию в рамках заданных ситуаций.

**ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ**. Вид общения, целью которого является обмен информацией в профессиональной, коммерческой и некоммерческой сферах деятельности. В ходе Д. о. каждый из участников стремится решить прежде всего актуальные для своей профессии задачи. Для обучения Д. о. издаются специальные учебные пособия, знакомящие с особенностями использования языка в специальных целях.

**ДЕЛОВОЙ СТИЛЬ**. См. *функциональные стили*.

**ДЕМОНСТРАЦИЯ** (от лат. demonstratio – показывание). Метод обучения иностранному языку, показ функционирования устной и письменной речи, а также использо-

вание наглядных пособий и средств наглядности. См. также *объяснение, упражнение*.

**ДЕНОТАТ** (от лат. denotatum – обозначаемое). Обозначаемый предмет, который может именоваться данной *языковой единицей*. Например, Д. слов «огурец» или «арбуз» могут быть включены в Д. слова «ягода».

**ДЕСКРИПТИВНАЯ** (от англ. descriptive – описательный) **ЛИНГВИСТИКА**. То же, что *описательная лингвистика*. Направление в языкознании, ответвление современного *структурализма*. Представители этого направления (Ф. Боас, Э. Сепир, Л. Блумфильд) центральной задачей языкознания считали описание языка, т. е. регистрацию фактов языка, но не их объяснение. Идеи Д. л. оказали большое влияние на развитие методов преподавания языков, способствовали выделению *языковых моделей* и обоснованию методики обучения по *моделям* (в первую очередь – в рамках *аудиовизуального* и *аудиолингвального методов обучения*). В 70-е гг. наступило известное разочарование в эффективности обучения по моделям, что привело к интенсивной разработке идей коммуникативной лингвистики.

**ДЕТАЛЬНОЕ** (от фр. détail – подробность) **ПОНИМАНИЕ**. Уровень понимания текста, при котором достигается понимание не только общего содержания текста, но и его деталей.

**ДЕТАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ**. То же, что *изучающее чтение*.

**ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**. Отрасль психологии, изучающая факты и закономерности психического развития ребенка. Исследования в области Д. п. имеют большое значение для педагогической практики, определения программы и методов учебно-воспитательной работы, осуществления *индивидуального подхода* к учащимся. Участие ряда школ России в эксперименте по обучению иностранным языкам со 2-го класса предполагает максимальный учет индивидуально-психологических особенностей детей при организации учебного процесса, в котором акцент делается на

устную иноязычную речь и широкое использование игровых форм работы. В России основы Д. п. были заложены в трудах И. М. Сеченова, К. Д. Ушинского. Важные идеи и положения по Д. п. были сформулированы в трудах П. П. Блонского, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, А. Н. Леонтьева, а также в работах А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и др. Д. п. решающее значение в психологическом развитии ребенка придает усвоению им исторически сложившихся форм человеческой деятельности. В этом процессе дети приобретают соответствующие знания и умения: у них формируются фундаментальные способности и качества личности. Педагогический опыт и специальные исследования позволили выделить в развитии ребенка следующие возрастные периоды: младенческий возраст (от рождения до 1 года), ранний возраст (2–3 года), дошкольный возраст (3–6/7 лет), младший школьный возраст (6/7–10 лет), подростковый возраст (11/12–15 лет), ранний юношеский возраст (15–17/18 лет).

**ДЕФИНИЦИЯ** (от лат. definitio – определение). 1. Краткое определение какого-л. научного или технического понятия, отражающее существенные признаки предмета или явления. 2. Способ *семантизации лексик*, раскрытие значения слова через краткое определение понятия с помощью уже известных учащимся лексических единиц. Применение способа ограничено: его нельзя широко использовать, так как он предполагает определенный уровень владения языком (знание слов, с помощью которых дается определение незнакомого слова). См. *определение* и *толкование*.

**ДЕШИФРОВКА** (от фр. déchiffrer – расшифровывать). Этап обучения в рамках *суггестопедического метода обучения* и *метода активизации резервных возможностей* обучающихся, знакомящий учащихся с ситуациями общения, в рамках которых планируется введение и активизация учебного материала.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД** (англ. activity approach). Совокупность исследо-

ваний в педагогике и психологии, в которых психика и сознание, их формирование и развитие изучаются в различных формах предметной деятельности субъекта. Предпосылки Д. п. складывались в отечественной психологии в 1920-е гг. Позднее наибольшее развитие получили два варианта Д. п., представленные психологической школой С. Л. Рубинштейна, с одной стороны, и А. Н. Леонтьева – с другой. В настоящее время оба варианта Д. п. развиваются их последователями как в России, так и многих других странах. С. Л. Рубинштейн сформулировал основополагающий теоретический принцип Д. п. – принцип единства сознания и деятельности. Параллельно А. Н. Леонтьев и его сторонники разрабатывали проблему общности строения внешней и внутренней деятельности. В рамках перечисленных направлений Д. п. был разработан ряд важнейших теоретических проблем психологии, в том числе: проблема структуры человеческой деятельности (деятельность – действие – операция – функциональный блок), проблема строения сознания-образа (значение, личностный смысл), проблема интериоризации как важнейшего механизма формирования сознания, проблема периодизации психического развития с использованием разработанного в Д. п. понятия «ведущая деятельность» и др. На основе общепсихологических идей Д. п. разрабатываются деятельностно ориентированные теории в различных отраслях психологии, педагогики, лингводидактики. Так, в преподавании языков получили разработку *теория речевой деятельности, личностно-деятельностный подход* к обучению, психологические основы содержания многих современных *методов обучения* (Зимняя, 1985, 2001).

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ТИП ОБУЧЕНИЯ.** Один из подходов к организации обучения иностранным языкам, учитывающий характер взаимоотношений объекта обучения (учащихся) и предмета обучения (иностранного языка). Занятия ориентированы на овладение языком как средством общения в процессе *речевой*

*деятельности* и воссоздания на занятиях ситуаций общения. К Д. т. о. относятся *коммуникативный* и *интенсивный методы*.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.** Философская, социологическая и психологическая категория; явление, изучаемое всеми общественными и гуманитарными науками: взаимодействие человека с окружающей действительностью, в процессе которой человек сознательно и целенаправленно изменяет мир и себя. Это специфически человеческая, регулируемая сознанием *активность*, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и человека. Д. осуществляется по схеме «субъект – объект», причем в качестве субъекта может выступать и личность, и группа, а в качестве объекта – и предметы (тогда это будет предметная Д.), и другие субъекты (тогда это будет общение). По своей сущности Д. – высшая, свойственная только человеку или группе форма активности. Психологическая структура Д. такова: цель – мотив – способ – результат. Д. складывается из ряда действий. Различают Д. практическую и теоретическую. Основными единицами Д. являются: акт деятельности, действие и операции. Акт деятельности начинается с того момента, когда у человека появляется цель и стремление к ее достижению (мотив), а завершается, когда мотив удовлетворяется, т. е. цель достигнута. На пути к достижению сознательной цели человеку приходится ставить промежуточные цели. Теория деятельности опирается на труды Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГРУППОВАЯ.** См. *групповая деятельность*.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕЧЕВАЯ.** См. *речевая деятельность*.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВМЕСТНАЯ.** См. *совместная деятельность*.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕБНАЯ.** См. *учебная деятельность*.

**ДИАГНОСТИРУЮЩИЙ** (от греч. *diagnōstikos* – способный распознавать)

**ТЕСТ.** *Тест*, целью которого является

определение *способностей*, а также недостатков в подготовке учащихся.

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ТЕСТ.** Специально организованная система *тестовых заданий*, позволяющая не только определить уровень знаний, умений, навыков, но и обнаружить причины их недостаточной сформированности. Д. т. направлен не только на выявление причин допущенных *ошибок*, но может прогнозировать потенциальные ошибки.

**ДИАЛЭКТ** (от греч. *dialektos* – говор, наречие). Разновидность общенародного языка, определяемая ограниченным числом людей, связанных территориальной (территориальный диалект), социальной (социальный диалект), профессиональной (профессиональный диалект) общностью. Изучается в рамках стилистики современного литературного языка.

**ДИАЛЕКТИЗМ.** Фонетическая, грамматическая или лексическая особенность, присущая *диалекту*, вкрапливаемая в литературный язык.

**ДИАЛОГ** (от греч. *dialogos* – беседа).

1. Процесс диалогического общения, который состоит из непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими лицами. 2. Разновидность учебных текстов (диалогический текст, текст Д.). То же, что диалогическая речь. Условия протекания Д. определяют ряд его особенностей: краткость высказываний; широкое использование *неречевых средств общения* (мимики, жестов); варьирование *интонации*; наличие разнообразных предложений неполного состава; свободное от строгих форм книжной речи синтаксическое оформление высказываний, заранее не подготовленных; преобладание простых предложений, характерное для разговорной речи и т. д. Высказывание говорящего в Д. называют *репликой*. Реплика в Д. обращена к собеседнику. Большинство методистов считает, что *диалогическая* и *монологическая речь* должны взаимодействовать в учебном процессе с самого начала. При этом приоритет вида речи в процессе обучения зависит от цели обучения.

**ДИАЛОГ КУЛЬТУР.** Понятие, широко используемое в работах по *культурологии* и *лингвострановедению* при анализе особенностей взаимодействия людей – носителей разных языков и культур. Так как языки должны изучаться в неразрывном единстве с историей и культурой народов, то сопоставление языков и культур на занятиях способствует более глубокому проникновению в мир изучаемого языка. Исследованию социокультурной *картины мира* и *языковой картины мира* в контексте взаимодействия языка и культуры посвящено большое количество публикаций научного и прикладного характера, в том числе культурологических и лингвострановедческих словарей. В современной лингводидактике Д. к. часто рассматривается как один из методических *принципов обучения*, согласно которому занятия по языку не ограничиваются сопоставлением фактов и реалий из области культуры родного и изучаемого языка, но предусматривают приобретение учащимися навыков и умений, которые могут стать частью «философии их жизни». В результате такого подхода к Д. к. учащиеся: 1) способны видеть не только различия, но и сходства в разных культурах; 2) воспринимают различия в культурах как норму существования культур в современном мире; 3) формируется активная жизненная позиция учащихся, направленная против культурного неравенства, культурной дискриминации. С ориентацией на названные принципы были созданы программы для углубленного изучения иностранных языков в общеобразовательной школе и пособия по культуроведению для школ и языковых вузов (Гер-Минасова, 2000; Верещагин, Костомаров, 1990; Воробьев, 1997; Прохоров, 1995; Томахин, 2003; Степанов, 1997; Мамонтов, 2000; Сысоев, 2005; Сафонова, Сысоев, 2004, 2005).

**ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ.** Форма *речи*, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами (ср. *монологическая речь*). Условия, в которых протекает Д. р., определяют ряд ее особенностей

(см. *диалог*). Единицей обучения Д. р. является *диалогическое единство* (*микродиалог*), состоящее из двух и более реплик, связанных по содержанию и по форме. Обучение Д. р. строится на основе образца, данного в виде диалогического текста, связанного с ситуацией, в которой происходит общение. Основными этапами обучения Д. р. на уроке являются: 1) *презентация* ситуации с помощью словесного объяснения или *технических средств обучения*; 2) презентация диалога в звуковой и графической форме; 3) усвоение языкового материала диалога; 4) усвоение способов связи реплик в диалоге; 5) воспроизведение диалога; 6) расширение возможностей диалога-образца за счет изменения компонентов ситуации. При обучении используются такие виды диалогов, как диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа учащихся между собой и с преподавателем, парная и групповая. На занятиях рекомендуется варьировать различные виды диалогов и формы работы с ними. В процессе выполнения упражнений формируются *умения*: запрашивать информацию, адекватно реагировать на реплику и собеседника, употреблять *штампы* Д. р., комбинировать реплики. На начальном этапе обучения большое внимание уделяется таким видам Д. р., как диалог этикетного характера, диалог-расспрос, диалог – побуждение к действию, диалог – обмен информацией, мнениями.

**ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ.** См. *диалогическая речь* и *диалог*.

**ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО.** Единица обучения *диалогической речи*, совокупность двух соседних высказываний (реплик), связанных между собой по содержанию и по форме. Современное обучение диалогической речи предполагает не усвоение отдельных фраз, а овладение механизмом порождения диалога. В каждом Д. е. могут по-разному сочетаться типы высказываний (сообщение, вопрос, побуждение, восклицание). На этой основе выделяются 16 типов Д. е.: 1) сообщение – сообщение, 2) сообщение – вопрос,

3) сообщение – побуждение, 4) сообщение – восклицание, 5) вопрос – сообщение, 6) вопрос – вопрос, 7) вопрос – побуждение, 8) вопрос – восклицание, 9) побуждение – сообщение, 10) побуждение – вопрос, 11) побуждение – побуждение, 12) побуждение – восклицание, 13) восклицание – сообщение, 14) восклицание – вопрос, 15) восклицание – побуждение, 16) восклицание – восклицание (Изаренков, 1986).

**ДИАПАЗОН** (от греч. *dia pason* [chordōn] – через все [струны]) **РЭЧИ.** *Коммуникативное качество речи*, которое демонстрирует владение различным набором языковых средств, позволяющих в рамках соответствующего стиля выражать свои мысли по разным темам, владение определенным словарным запасом, различными языковыми средствами выражения. Используется для определения *уровня владения* иностранным языком.

**ДИАПОЗИТИВ** (от греч. *dia* – через + лат. *positivus* – положительный). То же, что *слайд*.

**ДИАПРОЕКТОР** (от греч. *dia* – через + лат. *projector* – выбрасывающий вперед). Оптико-механический прибор для демонстрации *диапозитивов* и *диафильмов* с увеличением изображения.

**ДИАСКОП** (от греч. *dia* – через + *skopeō* – смотрю, наблюдаю). Оптико-механическое устройство, относящееся к техническим средствам обучения, предназначенное для просмотра на просвет изображений (*диапозитивов*). Не требует, в отличие от *диапроектора*, внутреннего источника света. Для просмотра *диафильмов* (диапозитивов) с источниками света используются фильмоскопы.

**ДИАСПОРА** (от греч. *diaspora* – рассеяние). Устойчивая совокупность людей единого этнического или национального происхождения, живущая за пределами своей исторической родины, иногда имеющая социальные институты для поддержания и развития своей общности. Обычно термин Д. относится к части народа (этнической общности, нации), живущей вне страны своего происхождения

и образующей сложившиеся, сплоченные, устойчивые, хорошо укоренившиеся и ставшие необходимыми для принимающих стран этнические группы. См. *язык диаспоры*.

**ДИАФІЛЬМ** (от греч. dia – через + фильм). Вид экранного учебного пособия, визуальное наглядное пособие. Состоит из серии позитивных изображений на киноплёнке, объединённых темой и текстом.

**ДИДАКТИКА** (от греч. didaktikos – учительный). Отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения. Основная задача Д. состоит в том, чтобы выявить закономерности, которым подчиняется процесс обучения, и использовать знание этих закономерностей для более успешного достижения целей образования. Д. занимается научным обоснованием содержания образования, определяя объём знаний, навыков и умений, необходимых для обучающихся в соответствии с задачами образования на данном этапе развития общества. Д. находится в тесной связи с другими науками, прежде всего с философией и социологией, логикой и психологией, физиологией высшей нервной деятельности. Д. рассматривает следующие проблемы, связанные с обучением: *принципы, методы, содержание, организационные формы*, формы проверки и оценки успеваемости.

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА**. Игра, проводимая в учебных целях, главными из которых являются формирование *речевых навыков и умений*, повышение *мотивации* к изучению языка, заучивание готовых фраз и ситуационных *клише*. В Д. и цели обучения достигаются через решение игровых задач. В качестве варианта таких игр широкое распространение получили *деловые игры*. В последних условия игрового плана деятельности учащихся сочетаются с учебной направленностью на имитацию или воспроизведение производственных ситуаций и профессиональных задач.

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ РЕЧЬ**. То же, что *речь учителя на уроке*.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ**. *Принципы обучения*, опирающиеся на раз-

рабатываемые в *дидактике* положения теории образования и обучения, используемые при обучении любой дисциплине и не зависящие от предмета обучения. В то же время применение Д. п. о. в каждой конкретной дисциплине имеет свои особенности, отражающие специфику содержания изучаемой дисциплины. Д. п. о. впервые были сформулированы Я. А. Коменским (1592–1670). Наименования их в основном сохранились до наших дней, хотя содержание изменялось в связи с развитием педагогики и смежных с ней наук. Основными Д. п. о., составляющими педагогическую основу обучения иностранным языкам, являются следующие: *принцип научности, принцип воспитывающего обучения, принцип сознательности, принцип активности, принцип наглядности, принцип систематичности и последовательности, принцип прочности усвоения, принцип доступности (посильности), принцип индивидуализации обучения*.

**ДИКТАНТ** (от лат. dictare – диктовать). Вид письменной работы, записывание воспринятого текста. При обучении иностранным языкам Д. используются на занятиях по фонетике (фонетические Д.), лексике (словарные Д.), грамматике (орфографические Д.). В соответствии с формой проведения различают зрительный Д. – на доске записывается предложение, объясняются трудные языковые факты, затем предложение стирается, а учащиеся должны написать его по памяти; зрительно-слуховой Д. – предложения записываются одновременно на доске и в тетради, написанное обсуждается всей учебной группой. Д. может быть использован также для контроля некоторых навыков и умений (контрольный Д.).

**ДИКТАНТ СВОБОДНЫЙ**. См. *свободный диктант*.

**ДИКТАНТ СЛОВАРНЫЙ**. См. *словарный диктант*.

**ДИКТАНТ ТВОРЧЕСКИЙ**. См. *творческий диктант*.

**ДИКЦИЯ** (от лат. dictio – произнесение). Степень точности произношения *фонем* и *морфем*, слов и фраз, определяющая раз-

борчивость речи и, следовательно, ее понимание другими людьми. Д. – профессионально значимый *навык* педагога. Хорошая Д. (ясность и четкость произношения) – одна из важнейших сторон культуры речи. Д. уделяется большое внимание как при постановке произношения, так и при его коррекции в условиях продвинутого этапа обучения.

**ДИНАМИЧЕСКАЯ** (от греч. dynamikos – сильный) **НАГЛЯДНОСТЬ**. Вид *зрительной наглядности*, имеющий место в процессе демонстрации перемещающихся в пространстве предметов и явлений (кино- и видеофильмы, таблицы с подвижными частями и др.). Противоположна статической наглядности. Преимущество Д. в. перед статической заключается в возможности показывать явления действительности в движении, развитии.

**ДИНАМИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП** (от греч. stereos – твердый + typos – отпечаток). Устойчивая система условно-рефлекторных действий, которая вырабатывается как реакция на повторяющиеся предъявляемые стимулы. В методической литературе 50–60-х гг. XX в. этот термин употреблялся как синоним *навыка*.

**ДИНАМИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ**. *Поисковое чтение*, осуществляемое со скоростью в 2–3 раза, превышающей скорость обычного чтения (500–700 слов в минуту вместо 80–250). Обучение Д. ч. требует специальных упражнений для формирования умений эффективного зрительного восприятия, его избирательности, прогнозирования, управления вниманием и развития логического мышления.

**ДИСГРАФИЯ** (от греч. dis – разделение, отделение + graphō – пишу) Нарушение письма, при котором имеет место замена букв, пропуски и перестановки букв и слогов, а также слияние слов. Д. при овладении иностранным языком обусловлена нарушениями *фонематического слуха* (слуха на речевые звуки) и недостатками произношения, препятствующим овладению фонематическим (звуковым) составом слова. Для исправления Д. проводятся занятия по коррекции недостатков устной

речи и даются специальные упражнения в чтении и письме.

**ДИСКУРС** (от фр. discours – речь; лат. discursus – беседа, разговор). Связный текст, *сверхфразовое единство*. Анализ Д. и лингвистика текста образуют близкие области языкознания. Под текстом понимают преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, под Д. – различные виды *актуализации* текста, взятого в событийном плане. Термин Д. был введен в научный оборот в его современном значении в середине XX в. в связи с развитием *когнитивной лингвистики*. Первоначально понятие Д. связывалось с использованием языка в реальном времени (это текст, погруженный в ситуацию общения). Позже о Д. стали говорить как о форме общения людей, как о «языке в действии» (Е. С. Кубрякова). Современная лингвистика рассматривает Д. в виде деятельности, включающей в себя в качестве исходного материала язык, а способом его реализации – речь с присущей ей процессуальностью. Если Д. есть процесс, способ высказывания, то результатом такого процесса становится текст. В этой связи целый ряд видов речевой деятельности предлагается называть не речью (ораторская, судебная речь), а дискурсами. В лингводидактике проявляется повышенный интерес к различным способам моделирования дискурсов в учебном процессе в виде «фреймов» (моделей речевого поведения, хранящихся в памяти) и «сценариев речевого поведения» (приемов словесной реализации таких моделей в процессе речевого общения (Шляхов, 2007). Таким образом, о Д. можно говорить как о речевом событии, происходящем в момент речи в конкретном коммуникативном проявлении, как о способе решения коммуникативного намерения в различных ситуациях общения в процессе речевой деятельности (Иванченко, 2009). Так как между понятиями Д. и «высказывание» нет принципиальных различий, то многие специалисты в области преподавания языков отдают предпочтение термину «высказывание» (так как у Д. нет ни одной

характеристики, которой бы не обладало понятие «высказывание») (Пассов, 2009). Сходную позицию в отношении термина Д. занимают и некоторые лингвисты. Так, по утверждению А. И. Горшкова, с которым можно согласиться, вместо термина Д., не имеющего строго определенного значения (от «части текста» до «речи»), достаточно было бы употреблять более привычные слова и словосочетания (например, «дискурс» = текст или «дискурс» = устная речь) (Горшков, 2006).

**ДИСКУРСИВНАЯ** (от лат. *discursus* – беседа, разговор) **КОМПЕТЕНЦИЯ** (англ. *discourse competence*). Способность построения целостных, связных и логичных высказываний (*дискурсов*) разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов *текстов* при *чтении* и *аудировании*; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания, *ситуации общения*, *коммуникативных задач*. Рассматривается как компонент *коммуникативной компетенции*.

**ДИСКУРСИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ**. Опосредованное прошлым опытом речевое мышление человека. Синонимы: словесно-логическое, или вербально-логическое, или абстрактно-понятийное мышление. Выступает как процесс связного логического рассуждения, в котором каждая последующая мысль обусловлена предыдущей. Наиболее подробно разновидности и правила Д. м. изучаются в логике. Они составляют различные виды дедуктивных и индуктивных умозаключений, способы доказательств и т. д. В процессе развития мышления человека Д. м. возникает на основе развития *речи* и *деятельности* человека, по мере формирования основных логических *операций*.

**ДИСКУРСИВНОЕ ЧТЕНИЕ**. То же, что *аналитическое чтение*.

**ДИСКУССИЯ** (от лат. *discussio* – рассмотрение). То же, что *диспут*.

**ДИСКУССИЯ НАПРАВЛЕННАЯ**. См. *направленная дискуссия*.

**ДИСКУССИЯ СВОБОДНАЯ**. См. *свободная дискуссия*.

**ДИСПУТ** (от лат. *disputare* – рассуждать, спорить). То же, что *дискуссия*. 1. Вид диалогической *речи*, публичный спор на научную или разговорно-бытовую тему. Д. характеризуется большим количеством участников, выражающих различные мнения и суждения по одному и тому же вопросу. Д. включает в себя элементы *монолога*. Диалогические элементы придают эмоциональную окраску дискуссии, а монологические служат для выражения ее логического содержания. Участвующий в Д. знает более или менее точно, что он скажет и с какой целью. В соответствии с этим он и начинает речь, но ее ход зависит во многом от активности собеседников. Активность участников Д., их творческая деятельность, приводящая к самостоятельному решению обсуждаемых вопросов, может стимулироваться эвристическими приемами ведущего Д. или обучающего (наводящими вопросами, оценочными и побуждающими репликами). Ср. *распрос*. 2. *Прием обучения*, повышающий интенсивность и активность учебного процесса за счет включения обучаемых в обсуждение поставленной проблемы. Своеобразие Д. заключается в том, что он предполагает обучение на *моделях*, примерах, ошибках других участников Д., а также позволяет реализовать активность учащегося через его участие в обсуждении проблем, представляющих для него интерес. Широко используется на занятиях по языку как средство реализации языковых возможностей учащихся в различных ситуациях общения.

**ДИССЕРТАЦИЯ** (от лат. *dissertatio* – рассуждение, исследование). Квалификационная научно-исследовательская работа, содержащая изложение результатов научных исследований для публичной защиты на соискание ученой степени (в РФ – кандидата или доктора наук). Д. должна свидетельствовать о личном вкладе соискателя в науку и предполагает наличие публикаций по теме исследования. Решение ученого совета вуза или научно-исследовательского учреждения, где проходила защита Д. и соискателю была присуждена



ученая степень, утверждается Высшей аттестационной комиссией РФ.

**ДИСТАНТНАЯ** (от лат. *distantia* – расстояние) **РЕЧЬ**. Противоположное к *контактная речь*. См. *говорение*.

**ДИСТАНТНОЕ ОБУЧЕНИЕ**. То же, что *дистанционное обучение*.

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ**. То же, что *дистантное обучение*. Форма получения образования (наравне с очной, заочной, очно-заочной и экстернатом), при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на *компьютерных* и телекоммуникационных *технологиях*. Основу образовательного процесса при Д. о. составляет целенаправленная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем и другими обучающимися по телефону, факсу, электронной и обычной почте, а также очно. Д. о. – это форма обучения, основанная на взаимодействии учителя и учащегося, находящихся между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами информационно-коммуникационных и интернет-технологий. Составляющими дистанционного обучения являются: учебный центр, информационные ресурсы (учебные курсы, справочные, методические и другие материалы), средства обеспечения технологии дистанционного обучения, преподаватели-консультанты, обучающиеся. В настоящее время созданы разнообразные курсы по обучению языку, рассчитанные на использование дистанционной формы обучения (Полат, 1997; Хуторской, 1998, 2000; Азимов, 2000).

**ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС**. Учебный курс, размещенный в Интернете, совокупность средств аппаратно-программного и организационно-методического обеспече-

ния (тексты, задания, методические рекомендации, тесты), ориентированная на обучение определенной дисциплине, в том числе и иностранному языку. См. *дистанционное обучение*.

**ДИСЦИПЛИНЫ ОБЩЕНАУЧНЫЕ**. См. *общенаучные дисциплины*.

**ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** (англ. *differencial psychology*). Раздел психологии, изучающий индивидуально-психологические различия между людьми. Термин Д. п. введен немецким психологом В. Штерном (1900). Д. п. изучает как психологические различия конкретных людей, так и типологические различия психологических проявлений у представителей разных социальных, этнических, возрастных и др. групп. Для исследования особенностей индивида используются метод *наблюдения*, *тесты* или анализ результатов *самонаблюдения*. Для изучающих иностранные языки особенно важными представляются индивидуальные особенности памяти учащихся, способности к овладению языком, а также принадлежность учащегося к коммуникативному или некоммуникативному типу. См. *индивидуально-психологические различия*.

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ** (от лат. *differentia* – различие) **ПОДХОД**. Общий методический *принцип обучения*, предполагающий использование различных методов и приемов в зависимости от целей обучения, вида формируемой *речевой деятельности*, этапа обучения, осваиваемого *языкового материала*, возраста учащихся и др.

**ДОГАДКА ЯЗЫКОВАЯ**. См. *языковая догадка*.

**ДОКЛАД**. 1. Вид *монологической речи*, публичное развернутое сообщение по определенному вопросу, основанное на привлечении документальных данных. Ср. *рассказ*, *лекция*, *речь*, *выступление*. 2. Прием обучения в условиях преподавания языка.

**ДОКТОР** (от лат. *doctor* – учитель, преподаватель) **НАУК**. Ученая степень. Впервые была присуждена в 1130 г. Болонским университетом; в России стала присуж-

даться с 1819 г. В СССР введена в 1934 г. Степень Д. н. присуждается, как правило, лицам, имеющим степень кандидата наук по соответствующей отрасли науки и публично защитившим докторскую *диссертацию*.

**ДОКТОРАНТ.** Специалист, прикрепленный к научному учреждению для подготовки докторской диссертации.

**ДОКТОРАНТУРА.** В РФ – высшая ступень в системе подготовки научных и научно-педагогических кадров, часть системы непрерывного образования. Введена в СССР в 30-х гг., упразднена в 1956 г., восстановлена в 1987 г. Организуется при ведущих вузах, научных учреждениях и организациях. Завершается защитой *диссертации* на соискание ученой степени *доктора наук*.

**ДОЛГОВРЕМЕННАЯ ПАМЯТЬ.** То же, что *постоянная память*. Подсистема памяти, обеспечивающая продолжительное (в течение нескольких часов, лет, иногда десятилетий) удержание знаний, а также сохранение навыков и умений и характеризующаяся большим объемом сохраняемой информации. Основным механизмом ввода данных в Д. п. и их фиксации является повторение, которое осуществляется на уровне *кратковременной памяти*. Эффективность Д. п. оценивают отношением числа символов (например, слов), которые сохранились в памяти спустя некоторое время (более 30 минут), к числу их повторений, необходимых для запоминания. Этот показатель зависит от количества информации в запоминаемом материале и ее важности для запоминающего. Различают 2 формы Д. п.: эксплицитная память – сознательное восстановление прошлого, память на факты, события, и имплицитная, которая проявляется в *условных рефлексах, навыках* (моторных, перцептивных, речевых и др.). Решающее значение имеет осмысленная интерпретация нового материала, установление связей между новым и уже известным. При этом может теряться внешняя, поверхностная форма запоминаемого сообщения (например, точная последовательность

слов во фразе), но зато смысл его, осознание роли *языкового материала* и механизма оформления мысли удерживаются на длительное время. Применение *средств наглядности* и других методов и приемов, вызывающих эмоции, повышает эффективность запоминания. Для развития Д. п. на занятиях по языку используются специальные упражнения, например, заучивание наизусть текстов.

**ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ.** Форма самостоятельной работы учащихся, организуемая преподавателем с целью закрепления и углубления знаний, *речевых навыков и умений*, полученных на уроке, а иногда и для самостоятельного решения посильных познавательных задач, являющихся частью определяемого программой учебного материала.

**ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ.** Форма организации внеаудиторной учебной работы. Учащийся читает рекомендованный или самостоятельно отобранный текст (тексты) во *внеаудиторное* время (дома). Контроль за чтением осуществляется на *занятии* или во внеаудиторное время. Для Д. ч. используются учебные пособия – хрестоматии, книги для чтения. Ср. *классное чтение*.

**ДОМАШНИЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по способу их выполнения: самостоятельная работа с пройденным на занятиях материалом во внеаудиторное время. Самыми распространенными Д. у. являются упражнения в письме и чтении. Ср. *классные упражнения*.

**ДОСКА ЭЛЕКТРОННАЯ.** См. *электронная доска*.

**ДОСЛОВНЫЙ ПЕРЕВОД.** Вид перевода; передача значения составных элементов предложения, позволяющая глубже проникнуть в значение лексических и грамматических единиц текста, сопоставить языковые явления родного и иностранного языков.

**ДОСТУПНОСТЬ.** См. *принцип доступности*.

**ДОСТУПНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ.** Один из *принципов обучения*, следование которому должно обеспечивать соответствие содер-

жания, объема изучаемого материала, методов и *организационных форм обучения* возрастным и индивидуальным возможностям учащихся, условиям обучения, а также уровню владения языком.

**ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.** Отрасль педагогики, изучающая особенности развития, воспитания и обучения детей в возрасте, предшествующем поступлению в школу. Д. п. опирается на данные общей педагогики. Исследования Д. п. носят междисциплинарный характер и тесно связаны с общей психологией, детской психологией и возрастной физиологией.

**ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ.** Общеобразовательные учреждения, предназначенные для воспитания и обучения детей до 6–7 лет. В РФ существуют 4 типа государственных Д. у.: ясли, ясли-сад, детский сад, школа – детский сад. В настоящее время создаются и частные Д. у. на основе различных обучающих систем и авторских образовательных программ. Для занятий по иностранным языкам с детьми в детских садах разрабатываются специальные методики и создаются учебные пособия, ориентированные на игровые формы работы и широкое использование средств *наглядности*.

**ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ.** Этап психологического развития в отечественной психологической периодизации, занимающий место между ранним возрастом и младшим школьным возрастом – от 3 до 6–7 лет. В Д. в. выделяют три периода: младший Д. в. (3–4 года); средний Д. в. (4–5 лет) и старший Д. в. (5–7 лет). Д. в. имеет исключительно важное значение для развития психики и личности ребенка. Его называют возрастом игры, поскольку именно *игра* – ведущая деятельность этого возраста. За последние годы проявляется большой интерес к обоснованию методики обучения иностранным языкам в дошкольном возрасте, что, в частности, объясняется тенденцией перехода школ на обучение иностранному языку со 2 класса (Сергеева, 2001).

**ДРИЛЛ** (от англ. drill – упражнение, тренировка). Вид тренировочных упражне-

ний, направленных на закрепление вводного лексико-грамматического материала и *автоматизацию* его использования. Относятся к числу механических упражнений. При выполнении упражнения предусматривается целенаправленная отработка языкового явления путем его многократного воспроизведения с целью *запоминания* и формирования *навыка*. Д. можно рассматривать и как организационную форму выполнения языковых *упражнений*, предусматривающих выполнение упомянутого выше речевого действия. В качестве Д. могут выполняться *подстановочные, трансформационные* и другие виды тренировочных упражнений на материале отдельных слов, предложений и грамматических структур. Следует отметить стремление некоторых методистов придать Д. более естественный и речевой характер (Пассов, 1991; Скалкин, 1989; Wilberg, 1996).

## Е

**ЕВРОПЕЙСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ** (англ. European Language Portfolio). Собрание документов, с помощью которых учащийся может представить в систематизированном виде результаты своих достижений и опыта в изучении иностранных языков, в том числе и образцы собственной самостоятельной работы. Такие документы свидетельствуют о достигнутом учащимися *уровне владения языком*. Е. я. п. был рекомендован Советом Европы для использования в обучении иностранным языкам и проходил апробацию в различных странах в 1998–2000 гг. На его основе были разработаны национальные варианты *языковых портфелей*, учитывающие национально-культурные и учебные традиции. Широко внедрение языковых портфелей в систему языкового образования, в том числе в России началось с 2001 г., названного Европейским годом языков. В России были опубликованы: «Европейский языковой

портфель для старших классов общеобразовательных учреждений» (2001) и «Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков)» (2003). Е. я. п. рассматривается как инструмент самооценки владения языком и как средство ознакомления с результатами в изучении языка и повышения мотивации в работе. Вариант Е. я. п. для филологов, разработанный в Московском государственном лингвистическом университете, состоит из трех частей: 1) языковой паспорт (дает представление о том, какими языками владеет его обладатель и уровне владения языком); 2) языковая биография (содержит листы самооценки достигнутого уровня владения языком в процессе его изучения. Листы самооценки в Е. я. п. содержат стандартные формулировки для ответа типа: «Я умею...», «Я понимаю...», «Я могу...» и др. 3) досье (содержит отчеты о педагогической практике учащихся, тексты курсовых и дипломных работ, сведения об участии в конференциях, опыте межкультурного общения). Материалы досье могут быть использованы при устройстве на работу. Е. я. п. следует рассматривать в качестве современной и эффективной технологии обучения языку, с помощью которой возможна самооценка учащимися достигнутого ими уровня владения языком. Такая самооценка учащимися своего речевого опыта дает преподавателю возможность вносить изменения в программу обучения языку, предлагать учащимся индивидуальные задания на преодоление возникающих у них трудностей в овладении языком. Суммарное количество набранных учащимися баллов при работе с языковым портфелем может быть использовано при итоговой аттестации учащихся (Европейский языковой портфель..., 2003).

**ЕДИНИЦЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА.** Единицы языка и речи, отобранные в качестве исходных для формирования *речевых навыков и умений*. К ним относятся слова, словосочетания, ситуативные *клише*, готовые

фразы, *парадигмы грамматических форм, речевые образцы, фонемы, буквы, интонационные конструкции* и др.

**ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ.** Минимальная структурно-функциональная единица объекта усвоения. Е. о. я. считаются также действия учащихся, ограниченные *языковым материалом* и взаимосвязанные по целям. Элементарной Е. о. я. считается *упражнение*. В качестве Е. о. я. могут рассматриваться также *предложение, высказывание, текст*.

**ЕДИНИЦЫ РЕЧИ.** Коммуникативные единицы, образующиеся в процессе общения и организующие это общение. Результат комбинирования *единиц языка* в процессе общения. Общими свойствами Е. р. являются их производимость, сложное строение и способность входить в более крупные образования. К Е. р., выделяемым по формально-смысловым критериям в составе различных речевых образований, относят высказывания в составе *речевого акта*, реплики в составе диалога, а также предложения, слова, словосочетания, если они включены в речь.

**ЕДИНИЦЫ ТЕКСТА.** Части текста, которые обладают признаками, характеризующими текст в целом (например, коммуникативной направленностью, связностью, цельностью, стилистическим единством и др.). К Е. т. относят *слово, предложение, абзац*, сложное синтаксическое целое.

**ЕДИНИЦЫ ЯЗЫКА.** Элементы системы языка – *фонемы, морфемы*, слова, фразеологические единства, характеризующиеся постоянством структуры. Е. я. служат строительным материалом для образования *единиц речи*. Являются компонентами *содержания обучения*.

**ЕДИНСТВО ДИАЛОГИЧЕСКОЕ.** См. *диалогическое единство*.

**ЕДИНСТВО СВЕРХФРАЗОВОЕ.** См. *сверхфразовое единство*.

**ЕСТЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по назначению; в их основе лежит естественный *стимул* речи на иностранном языке (например, обмен репликами в *диало-*

гической речи, когда собеседник не владеет родным языком учащегося; слушание аутентичных записей, просмотр телепередачи и т. п.). Ср. *учебные упражнения*.

**ЕСТЕСТВЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.** Метод психолого-педагогического исследования; эксперимент, включенный незаметно для испытуемого в его игровую, трудовую или учебную деятельность. Соединяет положительные черты метода *наблюдения* и лабораторного эксперимента (целенаправленное воздействие на испытуемого). Нередко дополняется *беседой*. Разновидность Е. э. – *экспериментальное обучение*, при котором изучение учащегося либо проверка методических рекомендаций ведется непосредственно в процессе обучения. Е. э. как особый вид психологического эксперимента был разработан известным российским психологом А. Ф. Лазурским (1874–1917) и описан в его кн. «Естественный эксперимент и его школьное применение» (1918). Значительный вклад в разработку Е. э. внес В. А. Артемов («Естественный эксперимент», 1927). См. *обучающий эксперимент*.

## Ж

**ЖАНР** (от фр. genre – род, вид). 1. Литературный, исторически сложившийся тип литературного произведения (роман, поэма, комедия). 2. Разновидность *речи*, определяемая условиями ее употребления. На занятиях по языку учащиеся знакомятся с литературным, газетно-публицистическим, ораторским и другими жанрами.

**ЖАРГОН** (от фр. jargon). Социальная разновидность речи, характеризующаяся по сравнению с общенародным языком специфической лексикой и фразеологией, а также особым использованием словообразовательных средств. Основная функция Ж. состоит в выражении принадлежности к относительно автономной социальной группе посредством употребления специфических слов, форм и оборотов. Иногда термин Ж. используется для обозначения

искаженной, неправильной речи. Лексика Ж. строится на базе литературного языка путем переосмысления, метафоризации, звукового усечения и т. п., а также активного усвоения иноязычных слов и *морфем*, например: крутой – «модный», «деловой», хата – «квартира», баксы – «доллары». В современном языке Ж. получил широкое распространение, особенно в языке молодежи (молодежный сленг). Нарочитое и бездумное употребление жаргонной лексики и фразеологии засоряет и огрубляет речь.

**ЖАРГОНИЗМ.** Слово или выражение, принадлежащее одному из *жаргонов* данного языка.

**ЖЕСТ** (от фр. geste – деяние). Выразительные движения рук, пальцев. Служат для передачи эмоций, психических состояний, желаний. Ж. используются как дополнительный (невербальный) способ общения людей. Различаются Ж. указательные (указывают на предмет) и образительные (изображают рукой предмет или действие). При сознательном употреблении Ж. становятся средством психического обобщения, создается *язык Ж.*, наблюдаемый у глухонемых, у ребенка, не владеющего речью, у примитивных народов. В процессе общения Ж. сопровождают речь или даже заменяют ее, при этом они говорят об отношении человека к какому-л. лицу, событию, предмету. Являются объектом знакомства в курсе «Теория коммуникации» и на занятиях по лингвострановедению. См. также *невербальные средства общения*. Ж. подразделяются на иллюстративные, обслуживающие какую-л. высказываемую мысль, и выразительные, свидетельствующие об эмоциях или намерениях человека. Ряд Ж. приобрел ритуализированное значение.

## З

**ЗАБЫВАНИЕ.** 1. Процесс, приводящий к утрате четкости и уменьшению объема закрепленного в памяти материала.

2. Свойство памяти, заключающееся в постепенном уменьшении возможности припоминания и воспроизведения заученного материала. На занятиях по иностранному языку З. тормозится продуманной системой введения и закрепления учебного материала, в том числе и его периодического повторения. При отсутствии повторения речевые навыки деавтоматизируются. Забывается в первую очередь то, что не применяется в речевой практике, не повторяется, к чему нет интереса, что перестает быть для человека существенным. Детали забываются чаще; обычно дольше сохраняются в памяти общие положения, выводы, правила. Материал, который закрепляется механически, без достаточного понимания, быстрее забывается. З. происходит особенно быстро в первое время, поэтому следует начинать повторение пройденного как можно раньше. Основной путь предупреждения З. – применение усвоенного материала на практике и следование *принципу концентрации* в процессе прохождения материала и его закрепления.

**ЗАВЕРШАЮЩИЙ СРЕЗ.** Определение *уровня обученности* в результате эксперимента или *опытного обучения*.

**ЗАДАНИЕ.** Письменная или устная инструкция по работе с учебными материалами. Является одним из *средств обучения*. Формулировки З. во многом определяют эффективность упражнений.

**ЗАДАНИЕ ЛАБОРАТОРНОЕ.** См. *лабораторное задание*.

**ЗАДАНИЕ РЕЧЕВОЕ.** См. *речевое задание*.

**ЗАДАНИЯ ОКРЫТОГО ТИПА.** Творческие задания, которые предлагают различные варианты выполнения с учетом интересов, способностей, предпочтений учащихся.

**ЗАДАТКИ.** Предпосылки к развитию *способностей*. Могут быть врожденными или приобретенными в течение жизни.

**ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ.** *Базисная категория методики*; объективное отражение *целей обучения* применительно к конкретным условиям и этапу обучения. З. о.

формулируются в виде перечня *знаний, навыков, умений*. При этом важно, чтобы З. о. были адекватны целям обучения. Так, в рамках практической цели обучения это может быть развитие навыков и умений устной и письменной речи либо одного из видов *речевой деятельности* в объеме, отражающем этап и *профиль обучения*. З. о. характеризуют уровень *компетенции*, достигаемый в ходе обучения. З. о. могут формулироваться как с позиции обучающего, так и обучаемого. В первом они формулируются, в виде требований к уровню подготовки учащихся и представлены в *Государственном стандарте* и создаваемых на его основе программах. Так, согласно требованиям Госстандарта (2004) выпускники средней общеобразовательной школы в области чтения на иностранном языке должны уметь: а) ориентироваться в содержании иноязычного текста; б) читать аутентичные тексты разных жанров с пониманием основного содержания; в) читать несложные аутентичные тексты разных стилей с полным и точным пониманием, используя различные приемы смысловой переработки текста, оценивать полученную информацию, выражать свое мнение; г) читать текст с выборочным пониманием нужной или интересной информации (Новые государственные стандарты по иностранному языку 2–11 классы. М., 2004). Однако не меньшее значение имеет формулировка задач обучения с позиции обучаемого. Такой подход к определению целей и задач обучения содержится в «Европейском языковом портфеле для старших классов общеобразовательных учреждений» (2001) и «Европейском языковом портфеле для филологов» (2003). З. о. можно также рассматривать как отражение процесса реального общения в условиях языкового окружения, так и искусственно создаваемого вне *языковой среды*. Так, задание сделать покупки в магазине, задавая при этом вопросы продавцу, относится к числу задач, решаемых в условиях реального общения, а задача разыграть в классе ситуацию в виде разговора между

продавцом и покупателем следует отнести к числу учебных (pedagogical objectives) (Nunan, 1988).

**ЗАКОНЫ НАУЧЕНИЯ.** Несколько эмпирических обобщений, сформулированных американским психологом Э. Торндайком (1874–1949) на рубеже XIX–XX столетий и получивших название «принципы научения» или «З. научения». Закон готовности, или установки: предварительная готовность к выполнению действия. Закон использования (практики): действия, которые используются для выполнения действия. Закон упражнения: повторение действия, что облегчает последующее его выполнение. Закон частоты: при прочих равных условиях чем чаще действие повторяется, тем более быстро происходит научение этому действию. Закон эффекта: связанное с действием удовлетворение усиливает, а неудовольствие ослабляет связь между стимулом и реакцией.

Научение Торндайк понимал как установление и упрочение связи между стимулом (ситуацией) и реакцией на него: при этом ученый не считал себя сторонником *бихевиоризма*, так как был сторонником изучения сознания. З. н. в отечественной лингводидактике обычно соотносятся с *обще-дидактическими методами обучения*.

**ЗАКРЕПЛЕНИЕ.** Прием обучения, имеющий целью повторение пройденного материала. На занятиях по языку является необходимым условием сохранения и упрочения сформированных *навыков и умений*. Наиболее типичными методами и формами З. являются беседы, лекции обобщающего характера, обзорные доклады, рефераты, сообщения учащихся, а на занятиях по практике языка – применение знаний, навыков и умений при ответах на вопросы, выполнении упражнений, лабораторных и практических работ. Целью З. является повторение, которое необходимо для систематизации и обобщения полученных знаний и умений, а также проверка знаний, навыков, умений преподавателем.

**ЗАМЕТКИ.** Вид письменного сообщения; краткая запись, назначение которой – фик-

сировать в определенной системе и последовательности то, что должно храниться в памяти.

**ЗАМКНУТАЯ СИСТЕМА ТЕЛЕВИДЕНИЯ.** Телепередачи, транслируемые с помощью специального оборудования из телестудии учебного заведения в аудитории, оснащенные телевизорами.

**ЗАНИМАТЕЛЬНОСТЬ.** Использование в обучении различных дидактических средств, возбуждающих интерес и внимание учащихся и стимулирующих их к изучению иностранного языка. Обеспечивается привлечением интересных фактов, ситуаций, использованием демонстрационного и иллюстративного материала, применением изобразительных и музыкальных средств.

**ЗАОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Форма организации учебного процесса и *профиль обучения* для лиц, сочетающих получение образования с профессиональной трудовой деятельностью. Включает самостоятельное прохождение учащимися учебных курсов и очную сдачу экзаменов. Формой З. о. является *дистантное обучение*.

**ЗАОЧНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.** *Обучение* преподавателей с целью повышения квалификации, получившее широкое распространение во многих странах и являющееся компонентом национальной системы подготовки преподавателей. Система З. п. к. п. включает *самостоятельную работу* слушателей над учебными материалами, а также участие в очно-заочных сессиях. Задачи З. п. к. п. реализуются в ходе изучения слушателями профильных для их специальности и общеобразовательных дисциплин.

**ЗАПЕЧАТЛЕНИЕ.** То же, что *импринтинг*.

**ЗАПОМИНАНИЕ.** Свойство памяти, обеспечивающее удержание материала; важнейшее условие последующего восстановления вновь приобретенных *знаний*. Успешность З. определяется в первую очередь возможностью включения нового материала в систему осмысленных связей. Различаются произвольное и произ-

вольное З. В случае произвольного З. человек не ставит перед собой задачу запомнить тот или иной материал. Связанные с памятью процессы обслуживают здесь другие действия. В результате З. носит относительно непосредственный характер и осуществляется без специальных волевых усилий, предварительного отбора материала. Произвольное З. оказывается более успешным, когда запоминаемый материал входит в содержание цели выполняемого действия. Произвольное З. является специальным действием, конкретная задача которого – запомнить материал точно на максимально продолжительный срок с целью последующего его воспроизведения. К числу обычно используемых способов произвольного запоминания относятся: составление предварительного плана, выделение смысловых опорных пунктов, семантическая группировка материала, соотнесение с уже имеющимися знаниями. Произвольное З. чаще всего продуктивнее произвольного, оно обеспечивает большую систематичность, *сознательность* усвоения новых знаний. Важную роль среди механизмов З. играет повторение.

**ЗАРЯДКА ФОНЕТИЧЕСКАЯ.** См. *фонетическая зарядка*.

**ЗАУЧИВАНИЕ.** Вид работы по усвоению знаний, заключающийся в сознательном закреплении в памяти учебного материала для последующего воспроизведения и применения на практике.

**ЗАЯВЛЕНИЕ.** Вид письменного сообщения. Официальное обращение (просьба), апеллирующее к получателю речи и рассчитанное на максимальное содействие.

**ЗВУК.** Элементарная единица речи, выделяемая при членении речевого потока и способная сочетаться с другими аналогичными единицами. Звук описывается в двух аспектах – артикуляционном (см. *артикуляция*) и акустическом.

**ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ.** В России был разработан К. Д. Ушинским. Его основу составляло различение гласных и согласных в словах и их обозначение

буквами. К чтению переходили после звукового анализа слов и их записи: чтению (синтезу) предшествовали запись и анализ записанного. Этот способ обучения грамоте отличался от звукового способа, основанного на изучении звуков речи и их письменных обозначений буквами.

**ЗВУКОЗАПИСЬ.** Запись звуковых колебаний на носитель информации (диск, магнитную ленту, грампластинку) для последующего их воспроизведения. Особенно велика роль З. на начальном этапе обучения при постановке произношения и формировании речевых *автоматизмов*. С помощью средств З.: 1) обеспечивается качественное восприятие образцовой речи без потери ее первоначальных акустических характеристик; 2) создается иноязычная среда и продлевается время пребывания в ней в результате самостоятельной работы обучающихся в языковой лаборатории; 3) расширяется диапазон *аудирования* благодаря возможности прослушивания различных вариантов иноязычной речи; 4) обеспечивается возможность фиксации речи обучающихся, что делает ее объектом анализа со стороны преподавателя. Однако использование З. имеет свои недостатки: при отсутствии специальной тренировки информация, поступающая по слуховому каналу, воспринимается не полностью. Известно также, что при работе со З. утомление наступает быстрее, чем при непосредственном восприятии речи.

**ЗВУКОСВЕТОТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.** Вид *технических средств обучения*, предусматривающий одновременную демонстрацию звукового и зрительного ряда. К З. с. о. относятся кинопроектор, телевизор, видеомagneфон, компьютер и др.

**ЗВУКОТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.** Вид *технических средств обучения*, предусматривающий запись и воспроизведение звукового ряда. К З. с. о. относится звукозаписывающая и звуковоспроизводящая аппаратура (*магнефон*, проигрыватель, радиоприемник, диктофон).



**ЗВУЧАЮЩАЯ РЕЧЬ.** См. *устная речь*.

**ЗНАК.** В психологии З. рассматривается как компонент деятельности человека, средство его сознательной ориентировки в объектах внешнего мира, управления собственным поведением и поведением других людей. З. выступает в двух планах: в социальном – как продукт истории культуры людей и в психологическом – как орудие психической деятельности конкретного человека. З. человеческой культуры являются *язык, письмо, цифры, рисунки, схемы* и т. д.

**ЗНАК ЯЗЫКА.** То же, что *языковой знак*. Всякая двусторонняя *языковая единица*, обладающая формой (означающее знака) и содержанием (означаемое знака) и включенная в систему аналогичных единиц.

**ЗНАНИЕ.** Результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений, теорий. З. обладает различной степенью достоверности, отражая диалектику относительной и абсолютной истины. На занятиях по языку З. – один из компонентов *содержания обучения*: в это понятие включают З. системы языка и правил пользования этой системой в теоретической и практической деятельности. З. обычно противопоставляется незнанию как отсутствию проверенной информации о явлении (или процессе) и псевдознанию, способы получения которого не удовлетворяют некоторым базисным критериям З. При практической направленности обучения сообщению теоретических сведений о системе языка рекомендуется уделять минимальное количество учебного времени (не более 15%) (Беляев, 1965), при том что основное время урока отводится формированию *речевых навыков* и развитию *речевых умений*, т. е. речевой практике. Применительно к обучению языку выделяют З. фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, социокультурные З. наряду с навыками и умениями обеспечивают возможность пользоваться языком как средством общения, а также оценивать свою речь и речь других людей с точки

зрения ее соответствия нормам изучаемого языка. При практической направленности обучения З. сообщаются в виде правил-инструкций и усваиваются в тесной связи с их функционированием в речи.

**ЗНАЧЕНИЕ.** Содержание *языкового знака*. Обобщенная форма отражения субъектом общественно-исторического опыта в процессе совместной деятельности и *общения* и существующего в виде *понятий*, схем действия, социальных ролей, норм и ценностей. Посредством системы З. сознанию субъекта представляется образ мира, других людей, самого себя. Носителями З. наряду со структурами языка выступают такие знаковые системы, как схемы, карты, формулы и чертежи, язык искусства (живописи, архитектуры, танца и т. д.) Посредством системы З. осуществляется управление процессами индивидуальной или совместной деятельности. С методической точки зрения З. есть смысл, содержание З. *языкового знака*. Для пояснения З. языковой единицы на занятиях используются переводные и беспереvodные способы семантизации. См. *переводная семантизация, беспереvodная семантизация*.

**ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА.** Способность *языкового знака* выделять предмет, явление, признак из окружающего мира. Если языковой знак (слово) может выделять два и более объекта, то говорится о многозначности слова. При обучении иностранным языкам возникает проблема соответствия значений слов родного и иностранного языков. Полные соответствия в двух языках встречаются редко и касаются главным образом *терминов*. Большинство других слов совпадают в одном или двух значениях, либо различаются в объеме значения, что является причиной лексической *интерференции*. Эти обстоятельства следует учитывать при выборе способа *семантизации* лексических единиц.

**ЗОНА** (от греч. zone – пояс, пространство) **БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ.** Понятие введено Л. С. Выготским (1999; 2000) для обозначения расхождения между уровнем актуального развития ребенка

(определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого он может достигнуть под руководством взрослого). З. б. р. дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития обучающихся и на этой основе позволяет строить прогноз об оптимальных сроках обучения и разрабатывать практические рекомендации как для массы обучающихся, так и для каждого отдельного ученика.

**ЗРЁЛОЕ ЧТЕНИЕ.** Уровень сформированности навыков и умений чтения, позволяющий пользоваться ими практически. З. ч. характеризуется *автоматизацией* (см.) *техники чтения* при направленности внимания на содержание читаемого, гибкостью комбинирования приемов, адекватных конкретной задаче чтения и помогающих ее решать не только правильно, но и экономно с точки зрения затрат времени и энергии.

**ЗРИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ.** *Наглядные пособия* и предметы окружающей действительности, используемые в качестве *средства обучения* и рассчитанные на зрительное восприятие. Включает натуральную, художественно-изобразительную и графическую наглядность (предметы, действия, рисунки, репродукции, *таблицы, схемы, диафильмы, слайды* и др.).

**ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ** (англ. visual perception). Совокупность процессов построения зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы. Наряду со слуховым *восприятием* играет важнейшую роль в овладении единицами языка и знакомстве со страной и культурой носителей языка.

## И

**ИГРА́.** Один из видов активности человека и животных в процессе их жизнедеятельности. На занятиях по языку является формой деятельности в условных ситуа-

циях, специально создаваемых с целью закрепления и *активизации* учебного материала в различных ситуациях общения. Имеет большое значение в формировании личности, особенно в детстве и отрочестве. На занятиях по языку рекомендуется в качестве источника повышения эффективности обучения. В И. как особом виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, она обеспечивает познание и усвоение самой действительности, а также одновременное эмоциональное, интеллектуальное и нравственное развитие личности. И. способствует усвоению *знаний* и приобретению речевого опыта не по необходимости, а по желанию самих учащихся. И. вносит разнообразие в повседневную учебную деятельность, повышая интерес к самому учебному предмету. И. становится орудием как *обучения*, так и *воспитания*, требуя от участников большого умственного напряжения. Различают такие виды игр, как игры-манипуляции предметами, игры-соревнования, игры физического характера, игры с использованием изобразительной наглядности, игры-инсценировки, сценарные игры. На занятиях по языку особенно популярны *ролевые игры*. Д. Б. Эльконин определял И. как деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением. Единицей И. является *роль*. И. по иностранному языку классифицируются следующим образом: по цели (языковые, речевые); по способу выполнения (устные, письменные, ролевые, имитативно-моделирующие и др.); по уровню сложности (репродуктивные, творческие); по количеству участников (индивидуальные, групповые, парные, фронтальные); по типу задач (оперативные, тактические, стратегические) (Конышева, 2006; Сергеева, 2001).

**ИГРА́ ДЕЛОВА́Я.** См. *деловая игра*.

**ИГРА́ ОБУЧА́ЮЩАЯ.** См. *обучающая игра*.

**ИГРА́ РОЛЕВА́Я.** См. *ролевая игра*.

**ИГРОВА́Я ТЕРАПИ́Я** (от греч. thegapeia – уход, лечение). Метод лечебно-педагогич-

ческого воздействия на детей и взрослых, страдающих различными эмоциональными нарушениями (страхами, неврозами и др.). В основе методик И. т. лежит признание игры как значительного фактора развития и формирования личности. Одним из первых игру в практике детской *психотерапии* применил в качестве вспомогательного метода З. Фрейд (1913).

**ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений, построенных на основе использования игры как одного из видов деятельности и средства обучения.

**ИДЕНТИФИКАЦИЯ** (от лат. *identifico* – отождествляю). Речевое действие, аналогичное узнаванию.

**ИДЕОГРАММА** (от греч. *idea* – идея, образ, понятие + *gramma* – письменный знак, черта, линия). Письменный знак, равноценный слову в фонетической письменности, обозначающий понятие, а не звуковой состав названия. Многие И. возникли в результате схематизации иконических *знаков*. Например, китайская И., обозначающая «счастливый», состоит из элементов, изображающих женщину и сына, поскольку отношения между матерью и сыном нормативно ассоциируются с состоянием счастья.

**ИДЕОГРАФИЯ** (от греч. *idea* – идея, образ, понятие + *graphō* – пишу). Система письменных знаков, являющихся *идеограммами*.

**ИДИОЛÉКТ** (от греч. *idio* – своеобразный, особый + *dialektos* – говор, наречие). Совокупность формальных и стилистических особенностей, свойственных речи отдельного носителя данного языка.

**ИДИОМА** (от греч. *idiōma* – особенность, своеобразие). Единица языка, представляющая собой устойчивое сочетание, значение которого не мотивируется составляющими его словами, т. е. значение частей не сводится к значению целого. Различаются: лексические И. (предложение или сочетание слов, характеризующееся слитным значением, например, *кот наплакал, без году неделя*); синтаксические И. (*синтаксическая конструкция*, обладающая таким синтаксическим значением,

которое неразложимо на значения отдельных форм, например, *Ну и жара!*); морфологические И. (простое или сложное слово, неразложимое с точки зрения современного языка по морфологическому составу, но членимое на форманты, утратившие смысловую функцию в составе целого, например, *вкус, подушка*). И. представляют значительную трудность для изучающих иностранный язык и нуждаются в специальном комментировании. И. являются объектом изучения на занятиях по практике языка и стилистике.

**ИЗБЫТОЧНОСТЬ ЯЗЫКА.** Наличие в языке элементов, несущих повторную информацию, т. е. информацию, уже переданную другими элементами языка. В русском языке избыточными являются большинство *сдвоенных* букв, повторные указания на род, число, падеж и др. И. я., как правило, повышает надежность информации. В речи И. я. проявляется в повторении смысловой информации, что может быть как недостатком речи, так и методическим приемом (например, на занятиях по *аудированию*, при слушании лекций), облегчающим понимание сообщения, делающим его более надежным.

**ИЗЛОЖЕНИЕ.** Вид письменного упражнения в *развитии речи* учащихся на основе образца; письменный пересказ прослушанного или прочитанного произведения. Можно также говорить об И. по кинофильму, спектаклю. И. используется для обучения устной и письменной речи, логике и композиции текста, для обогащения словаря, фразеологии, для обучения жанрам (*повествованию, описанию и рассуждению*), стилям (художественному, научному, публицистическому), для использования изучаемых грамматических фактов и явлений в тексте. См. также *пересказ*.

**ИЗЛОЖЕНИЕ ПЕДАГОГА.** Вид учебной деятельности, реализуемый в форме *беседы, лекции, рассказа, объяснения, инструктажа* в процессе самостоятельной работы учащихся и комментариев к их ответам. На занятиях по языку часто имеет место в процессе взаимодействия преподавателя с учащимися, *речевого обще-*

ния. Может носить стандартизованный характер, не зависящий от личности педагога, например, в рамках *программированного обучения*.

**ИЗОЛЯЦИЯ** (от фр. *isolation* – отделение, разобщение) **ТРУДНОСТЕЙ**. Одно из положений теоретической методики, требующее на этапах ознакомления и тренировки предъявлять не более одной трудности в упражнении.

**ИЗУЧАЮЩЕЕ ЧТЕНИЕ**. То же, что *детальное чтение*. Вид *информативного чтения*, требующий тщательного прочтения текста и его анализа с установкой на полное понимание и сохранение в *долговременной памяти*. См. также *аналитическое чтение*.

**ИЗУЧЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ**. Один из методов *исследования*, широко используемый в преподавании иностранных языков. История методики знает немало примеров, когда в результате научного обобщения опыта преподавания были выделены общепризнанные особенности организации учебного процесса. Так, *фонетическая зарядка* в ходе урока, *устное опережение*, использование *ролевых игр*, возникнув из обобщения передового опыта, стали органическими компонентами современного урока по языку. Научное обоснование опыта обучения, аргументированная интерпретация всех положительных и предположительно отрицательных сторон такого опыта, установление возможностей его более широкого внедрения в работу других педагогов – вот перечень этапов деятельности специалиста, взявшего этот метод исследования на вооружение при решении проблем повышения эффективности обучения языку.

**ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА**. Процесс овладения иностранным языком, в условиях специального обучения либо в процессе *самостоятельной работы*. Характеризуется планомерностью, системностью и целенаправленностью. Основывается на специально отобранном учебном материале – в учебниках и учебных пособиях. И. я. направлено не только на развитие *коммуникативной компетенции*, но и на усвоение

правил и элементов языка, формирование *языковой компетенции*.

**ИК**. См. *интонационная конструкция*.

**ИЛЛЮСТРАЦИЯ** (от лат. *illustratio* – освещенность, наглядное изображение). Область книжной графики и визуальное *средство обучения*; компонент содержания учебника или урока, *средство наглядности* (рисунок, фотография, *таблица*, *схема* и т. п.), поясняющее и дополняющее какой-л. текст или используемое для *презентации* или *семантизации* языкового материала. И. широко применяется в учебной литературе для изучающих языки в качестве средства семантизации материала, его закрепления, формирования *речевых умений*, воссоздания ситуации общения с опорой на зрительный образ. Для семантизации и закрепления лексических единиц при этом широко используются картинные словари.

**ИМИТАТИВНО-РЕПРОДУКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ**. Тип тренировочных упражнений, для которых характерно выполнение репродуктивных действий в ответ на предъявляемые стимулы. Способ учения при этом – повторение. То же, что *имитативные упражнения*.

**ИМИТАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ**. Вид упражнений, предусматривающих тренировку путем повторения звуков и звукосочетаний, речевых и языковых образцов, *моделей предложения*.

**ИМИТАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ**. *Метод обучения*, предполагающий использование *имитации* в качестве основного приема при формировании *речевых навыков* и становлении речевых *автоматизмов*. Обычно рассматривается как вспомогательный прием обучения.

**ИМИТАЦИЯ** (от лат. *imitatio* – подражание кому-, чему-л., воспроизведение). Повторение звуков, слов, фраз за преподавателем или диктором в звукозаписи. Рассматривается как прием формирования речевых навыков. Используется в качестве основного приема работы по *аудиолингвальному методу обучения*.

**ИМИТАЦИЯ НЕОСОЗНАННАЯ**. См. *неосознанная имитация*.

**ИМИТАЦИЯ ОСОЗНАННАЯ.** См. *осознанная имитация*.

**ИМПЛИЦИТНЫЙ** (от англ. implicit – подразумеваемый, невыраженный) **ПОДХОД.** Формирование грамматических навыков без объяснения правил, на основе интуиции. Характерен для *прямых методов обучения*.

**ИМПРИНТИНГ** (от англ. imprint – запечатлеть). То же, что *запечатление*. Психологический феномен запоминания определенной информации. Иногда применяется в обучении иностранным языкам, для чего используют специальные упражнения.

**ИМПРОВИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ.** См. *педагогическая импровизация*.

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ** (от лат. individuum – неделимое; особь) **ОБУЧЕНИЯ.** Организация учебного процесса с учетом индивидуальных психологических особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого обучающегося. В практике обучения нередко ориентируются на *средний уровень обученности*, способностей к учению, поэтому не каждый учащийся может реализовать свои потенциальные возможности. И. о. направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается программой, и реальными возможностями каждого ученика. Средствами И. о. могут выступать индивидуальные и групповые задания. На занятиях по языку благоприятные возможности для И. о. возникают в результате организации занятий в небольших по количеству обучающихся учебных группах. Одной из эффективных форм И. о. является *использование в учебном процессе ролевых игр и технических средств обучения*.

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.** Использование педагогом *вербальных и невербальных средств общения* с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, их личностных свойств и психических состояний.

**ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ.** Особенности психи-

ческих процессов, состояний и свойств, отличающих людей друг от друга. И.-п. р. могут характеризовать как частные психические свойства и отдельные психические процессы (например, индивидуальные пороги ощущения, время реакции, особенности восприятия, внимания, памяти, эмоциональной реактивности и т. п.), так и целостные личностные образования (например, интересы, способности, характер). Особое значение имеет интровертность / экстравертность обучающегося (см. *интроверт, экстраверт*), его принадлежность к коммуникативному / некомуникативному типу. И.-п. р. определяются с помощью *анкетирования, тестирования, беседы, наблюдения*, а также психодиагностических (см. *психодиагностика*) методик. И.-п. р. формируются и развиваются в ходе жизни, в *деятельности*, под влиянием *обучения и воспитания*, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром. Знание И.-п. р. необходимо для разработки научных основ *индивидуального подхода* в обучении и воспитании, для решения вопросов профпригодности и выборе профессии. В отечественной лингводидактике И.-п. р. получили обоснование с психологической точки зрения в рамках *коммуникативно-деятельностного (личностно-деятельностного) подхода* (Зимняя, 1985).

**ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ГРУППОВОЕ.** *Принцип обучения по методу активизации*, предусматривающий овладение иностранным языком на основе и в процессе коллективной деятельности и непосредственного общения учащихся и педагога (Китайгородская, 1986, 1992).

**ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ.** Вид учебного чтения; форма организации учебной работы, при которой учащиеся одной группы читают разные тексты. Ср. *фронтальное чтение*.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ.** См. *индивидуализация*.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД** (англ. individual approach). Принцип педагогики; подход к обучаемому с учетом конкретных

индивидуальных его особенностей (см. *подход к обучению*). Учет личностных особенностей поднимает И. п. до уровня *лично-деятельностного подхода* как принципа педагогики и методики. Согласно названному подходу на занятиях по языку предполагается максимальный учет индивидуально-возрастных и национальных особенностей личности при *деятельностном типе обучения*. См. также *дидактические принципы, принцип индивидуализации*. Для осуществления И. п. как в обучении, так и в воспитании необходимо специальное изучение психологических особенностей учащихся. Для этого используются различные методы исследования: *наблюдение, естественный эксперимент, специальные тесты*. См. *принцип индивидуализации*.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.** Характерная для данного индивида система *навыков, методов, приемов, стратегий* решения разнообразных задач в той или иной деятельности. В обучении иностранным языкам выделяют коммуникативный и некоммуникативный стили. В первом случае учащиеся предпочитают пользоваться *языковой догадкой*, любят игровые задания, легко приспосабливаются к партнерам по общению и вступают в общение. Во втором случае учащиеся склонны к анализу *языкового материала* и поиску закономерностей в языке, с трудом вступают в общение. См. также *интроверт, экстраверт*.

**ИНДУКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** Практический метод обучения, предусматривающий такое ознакомление учащихся с учебным материалом, при котором в результате наблюдения над фактами языка учащиеся подводятся к обобщениям и выводам; основа *проблемного обучения*. Ср. *дедуктивный метод обучения*.

**ИНДУКТИВНЫЙ ПОДХОД.** *Подход к обучению* языку, который опирается на *индукцию* – вид умозаключения от частного к общему. Предусматривается путь от знакомства с употреблением лексико-грамматических единиц в речи с последующим обобщением материала в виде

правила, вывода. И. п. лежит в основе овладения ребенком родным языком, когда ребенок интуитивно, неосознанно овладевает явлениями языка путем подражания речи взрослых. Такой путь овладения языком рекомендуют представители *прямого метода*, в том числе и современных *аудиовизуального* и *аудиолингвального методов*, когда учащиеся знакомятся с *речевыми образцами* интуитивно путем имитации, выполнения действий по моделям. Если при этом предусматривается в результате наблюдения над речевыми образцами формулирование правила, то можно говорить об использовании индуктивного подхода – в работе планируется движение мысли от частного к общему, от употребления единиц языка в речи к пониманию лежащего в основе такого употребления правила, языковой закономерности. В зарубежной методике термин И. п. часто употребляется как синоним термина «*натуральный подход*» (*natural approach*). При этом индуктивность трактуется как современный подход к обучению, а дедуктивность – как традиционный и устаревший подход. В отечественной методике при установке на сознательно-практическое овладение языком выбор подхода (индуктивный – дедуктивный) зависит от характера вводимого материала. При этом оба способа введения материала не исключают использования *правил*, которые могут быть представлены в различном виде: от их словесной формулировки до схем и таблиц обобщающего характера. Однако при следовании дедуктивному подходу преподаватель идет от формы языкового явления к ее применению в речи (от общего к частному), а при индуктивном подходе в результате наблюдения над фактами языка подводит учащихся к выводу, обобщению, в том числе и в виде правила. При этом рекомендуется такой путь овладения материалом, когда учащиеся сами выводят правило из предлагаемых учителем примеров, а затем участвуют в тренировке по применению языкового явления в различных ситуациях общения. См. *дедуктивный подход*.

**ИНДУКЦИЯ** (от лат. *inductio* – выведение). Вид умозаключения от частных единичных случаев к общему выводу, от отдельных фактов к обобщениям. В практике обучения иностранным языкам – наблюдение фактов языка в тексте, накопление их в живой речи, изучение специально подобранных примеров с последующим обобщением в *модели* или правила. Ср. *дедукция*.

**ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ** (от фр. *ingénieur* – специалист в какой-л. области техники с высшим техническим образованием) ПСИХОЛОГИЯ. Отрасль психологии, изучающая психологические особенности труда человека при взаимодействии его с техническими средствами в процессе производственной и управленческой деятельности, а также требования, предъявляемые к конструкции машин и приборов с учетом психических свойств человека. И. п. взаимодействует с психологией управления. Данные И. п. используются для разработки методики применения технических средств обучения. Возникновение И. п. обусловлено техническим прогрессом и связанным с ним возрастанием роли человеческого фактора в разработке, проектировании, конструировании и эксплуатации техники. Как самостоятельная наука начала формироваться в годы Второй мировой войны. В начале 1950-х гг. были созданы первые лаборатории И. п., где разрабатывались проблемы *эргономики, научной организации* труда и технической эстетики. Важная задача И. п. – обучить человека управлять техникой, что в условиях оснащения образовательного процесса современными *техническими средствами обучения* является задачей первостепенного значения.

**ИНИЦИАТИВНАЯ РЕЧЬ** (от лат. *initiare* – начинать) РЕЧЬ. То же, что *активная речь*. Речь, требующая программирования и исходящая не из *стимулов* собеседника, а из внутреннего замысла человека, формулирующего высказывание. При И. р. говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает содержание высказывания, *языковой мате-*

*риал* и выразительные средства языка. Ср. *реактивная речь, репродуктивная речь*.

**ИНИЦИАТИВНОСТЬ**. Умение предпринимать волевое действие. В методическом плане И. означает выбор речевого замысла, содержания и формы говорения, а также начала общения. Проявляется на репродуктивном или продуктивном уровнях.

**ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**. 1. Язык другой страны. 2. Учебный предмет, содержанием которого является обучение иноязычным средствам приема и передачи информации. Курс И. я. отличается от курса родного языка тем, что ведущей целью обучения является *коммуникативная цель*, т. е. формирование практических навыков и умений. Изучение И. я. сводится к овладению новыми способами выражения мысли. Процесс овладения И. я. определяется конкретными *целями обучения, содержанием обучения, методами обучения*. Основная цель обучения И. я. – практическая. Она состоит в формировании *речевых умений* в различных *сферах общения* в пределах определенной тематики и строго отобранной лексики и грамматики. Речь, таким образом, идет о формировании *языковой, речевой, коммуникативной, социокультурной компетенций*.

**ИНОФОН**. Носитель иностранного языка и соответствующий *картины мира*.

**ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**. См. *концепция иноязычного образования*.

**ИНСТРУКЦИЯ** (от лат. *instructio* – наставление). Вид *речевого сообщения*, указание о порядке выполнения работы, действий, пользования аппаратом, прибором и др. Ср. *аргументация, объяснение, описание, повествование*.

**ИНТЕГРАЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ** (от лат. *integer* – целый) МЕТОД ОБУЧЕНИЯ. Один из вариантов комбинированного метода обучения. Включает признаки, присущие *сознательно-практическому, аудиовизуальному методам обучения*, а также элементы программирования и *суггестии*, что позволяет относить этот *метод обучения* к группе *комбинированных методов*. Опирается на следующие методические прин-

ципы, определяемые создателями метода (Г. Краппиц): 1. Преподавание языка имеет коммуникативную и страноведческую направленность. *Коммуникативная направленность* метода диктует *отбор* учебного материала, отражающего необходимые для учащихся *сферы общения*, и использование *коммуникативных упражнений*. Страноведческая направленность метода предполагает включение тем и ситуаций, знакомящих с различными сторонами жизни страны изучаемого языка. 2. Обучение ориентировано на формирование речевых навыков и развитие *речевых умений*. Организуется комплексное параллельное овладение всеми видами *речевой деятельности* с преобладанием слушания и говорения, а также с учетом различий между устной и письменной речью. 3. В качестве единицы обучения рассматривается предложение, а введение и закрепление материала осуществляется путем *обучения на синтаксической основе*. 4. Занятия организуются в последовательности от выработки автоматизма речевых действий, формируемых сознательно, к речевым умениям. Сознательное усвоение материала при этом сочетается с интуитивным его осмыслением на основе звучащего или читаемого текста и др. 5. *Интерференция* родного языка вытесняется, ибо родной язык применяется только тогда, когда это методически необходимо. Считается, что с помощью этого метода удастся значительно интенсифицировать обучение русскому языку при профессиональной направленности занятий.

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ЛИНГВО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ.** Метод обучения иноязычной речи взрослых людей, разработанный И. М. Румянцевой на основе «интегративной модели речи». Представляет собой систему целенаправленных, взаимообусловленных и взаимодополняющих приемов, упражнений и процедур, охватывающих языковые, коммуникативные, когнитивные, психодинамические, поведенческие и деятельностные стороны процесса коммуникации (Румянцева, 2004).

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД.** Подход к обучению языку, основанный на взаимосвязанном формировании *умений* во всех видах речевой деятельности: *аудировании, говорении, чтении, письме*. В отечественной методике этот подход соотносится с понятием «принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности» (Взаимосвязанное обучение..., 1985). Такой подход к обучению противостоит обучению последовательному (слушание – говорение – чтение – письмо), сторонниками которого являются представители *прямых методов* и устного опережения в работе. Однако и сторонники И. п. не исключают признания приоритета устного восприятия учебного материала перед письменным. При этом место каждого вида речевой деятельности в системе обучения определяется целью урока и зависит от этапа обучения, так как разные виды речевой деятельности на занятиях могут выступать в качестве и цели и средства обучения.

**ИНТЕГРИРОВАННОЕ** (от лат. integer – целый) **ОБУЧЕНИЕ.** Обучение, отрицающее разделение знаний по отдельным дисциплинам и связанное с целостным восприятием мира. При обучении иностранным языкам И. о. предполагает изучение нескольких языков одного региона наряду со сведениями культурно-исторического и политического характера. При этом речь идет не о просто межпредметных связях, а о слиянии нескольких дисциплин, о синтезе науки, искусства, национальной культуры.

**ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ** (англ. Blended Learning). Форма обучения, построенная на основе интегрирования очных и дистанционных форм обучения и применения информационно-коммуникационных технологий.

**ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД.** *Подход к обучению*, который воплощается в органическом соединении сознательных и подсознательных компонентов структуры обучения. При И. п. доминирует следую-



шая направленность учебного процесса – от усвоения *знаний* об аспектах системы изучаемого языка (см. *аспекты языка*) к речевым *автоматизмам* или же параллельное овладение знаниями и речевыми автоматизмами с некоторым упреждением последних.

**ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК.** Урок по иностранному языку, который строится на параллельном изучении языка и другой дисциплины (истории, литературы, экономики).

**ИНТЕЛЛЕКТ** (от лат. intellectus – понимание, познание). 1. Общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей, в том числе и способностей к изучению языков. 2. Система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения. Выделяются три формы интеллектуального поведения: 1) вербальный И. (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное); 2) способность решать проблемы; 3) практический И. (умение добиваться поставленной цели). Психологи рассматривают И. как достигнутый учащимися к определенному возрасту уровень психического развития, который проявляется в сформированности познавательных функций, а также в степени усвоения *знаний, навыков и умений*. Выделяются также разные виды интеллекта, в том числе интеллект вербальный, коммуникативный, аналитический, искусственный и др. (Немов, 2001–2002). Для учащихся важно обладать интеллектом академическим, который проявляется в способности человека к научению, быстрому и качественному приобретению знаний, навыков, умений в условиях регламентированного обучения (например, в школе, вузе и т. п.).

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ МЕТОД.** То же, что *интелл-метод*.

**ИНТЕЛЛ-МЕТОД.** То же, что *интеллектуальный метод*. Интенсивный метод обучения иностранным языкам, основанный на использовании эффекта *гипермне-*

*зии* (сверхзапоминания вводимой информации на подсознательном уровне). Разработан в 90-е гг. в Академии наук СССР и впервые был показан на Московской междунар. выставке «Эксполингва-86». В основе метода лежит так называемый «эффект 25-го кадра». Считается, что при просмотре передачи с экрана телевизора информация воспринимается на сознательном уровне при скорости ее подачи не более 24 кадров в секунду. Если же скорость предъявления информации выше, то она может восприниматься и усваиваться не на сознательном, а на подсознательном (субсенсорном) уровне. Это открытие первоначально использовалось в телевизионной рекламе. С этой целью в изображение добавлялся 25-й кадр, включавший информацию, которая воспринималась на подсознательном уровне. Так же «эффект 25-го кадра» использовался в рекламе. На применении «эффекта 25-го кадра» построена программа «Быстрый учитель», которая состоит из нескольких видеокассет и контрольных карт, с помощью которых закрепляется увиденный на экране и услышанный материал. Также имеются варианты компьютерных программ на компакт-дисках. В настоящее время выпущены курсы английского и других языков при объеме словаря до 5 000 слов. Методика обучения, при которой предъявляемая в субсенсорном режиме информация усваивается с эффективностью, превышающей норму, построена следующим образом. Урок проходит с использованием видеокассеты и телевизора. Первые 15 минут урока учащийся смотрит на экран, где мелькают пары слов со скоростью 25 кадров в секунду (этап «вижу»). Затем слова на экране демонстрируются в обычном режиме в озвученном варианте («вижу и слышу»). На третьем этапе учащиеся видят слова на экране и переводят их. Считается, что после 60–70 часов работы словарный запас может достигнуть 7 000 иностранных слов и выражений. Этот метод обучения, получивший широкую рекламную поддержку, не получил однозначного признания среди методи-

стов. Независимая экспертиза метода, проведенная в Современном гуманитарном университете в 2000 г. (Телекоммуникационные технологии..., 2000) показала, что проверить «эффект 25-го кадра» на стандартном оборудовании, применяемом в быту и кинопрокате, невозможно и в настоящее время обсуждать восприятие информации на субсенсорном уровне можно только в теоретическом плане.

**ИНТЕНСИВНОЕ** (от лат. *intensio* – напряжение, усиление) **ОБУЧЕНИЕ**. Обучение, которое обеспечивает усвоение учебного материала за минимально возможный период времени при максимальной активизации усилий учащихся. Интенсивным будет также такое обучение, при котором ускоряется процесс превращения учебной группы в коллектив в результате активизации возможности личности обучаемого и обучающегося.

**ИНТЕНСИВНОЕ ЧТЕНИЕ**. Вид учебного чтения, предполагающий умение полно и точно понимать содержание текста, преодолевать трудности при извлечении из текста нужной информации, обращаясь для этого в случае необходимости к помощи преподавателя и словаря. При И. ч. внимание сосредоточено как на содержании текста, так и его форме. Для работы используются небольшие по объему тексты, чтение которых сопровождается выполнением предтекстовых и притекстовых упражнений. При этом внимание уделяется осознанию содержащихся в тексте неизвестных единиц языка, формируются навыки чтения, умения понимания и осмысления содержания читаемого. См. *изучающее чтение*.

**ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**. Группа методов обучения иностранному языку, ведущая свое начало от разработанного в 60-е гг. болгарским ученым Г. Лозановым *суггестопедического метода* и включающая следующие методы: *метод активизации резервных возможностей обучаемого* (Г. А. Китайгородская), *эмоционально-смысловой метод* (И. Ю. Шехтер), *суггестокibernетический интегральный метод ускоренного обу-*

*чения взрослых* (В. В. Петрусинский), *метод погружения* (А. С. Плесневич), *курс речевого поведения* (А. А. Акишина), *ритмопедия* (Г. М. Бурденюк), *гипнопедия* (Э. М. Сировский) и др. Названные методы направлены главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов. Преподаватель в своей работе опирается на неиспользуемые в обычном обучении психологические резервы личности учащегося. Для И. м. о. характерно широкое привлечение *коллективных форм обучения*, использование *суггестивных средств воздействия* (таких как *авторитет, инфантилизация, двуплановость поведения, интонация и ритм, концертная псевдопассивность*). От традиционного обучения И. м. о. отличаются способами организации и проведения занятий: уделяется повышенное внимание различным формам педагогического общения, социально-психологическому климату в группе, созданию адекватной учебной *мотивации*, снятию психологических барьеров при усвоении *языкового материала* и речевом общении. Применение И. м. о. целесообразно в условиях краткосрочного обучения языку и при установке на развитие устной речи в сжатые сроки. Создано несколько интенсивных курсов для изучающих иностранные языки (Капитонова и др., 2009; Китайгородская, 1986 и др.; Мосты доверия, 1993; Рожкова, Пирогова, 1981; Русская речь – интенсивно, 1981; Щукин, 2009).

**ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС**. Курс обучения иностранным языкам с применением *интенсивных методов обучения*.

**ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ**. Один из путей усиления, увеличения производительности труда и качества работы; центральное понятие теории обучения, в том числе иностранным языкам. Применительно к обучению иностранным языкам И. о. особенно активно разрабатывается с 60-х гг. XX в. в связи с выдвинутым в качестве главной цели обучения овладения учащимися языком как средством

общения и развитием *интенсивных методов*. С позиции *дидактики* наиболее распространенным пониманием И. о. считается такое, при котором достигается максимум эффективности в работе за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий учащегося и учителя (Бабанский, 1982). Методисты определяют И. о. как повышение скорости и качества обучения, как объем работы, выполняемый в заданный промежуток времени. И. о. с психологической точки зрения рассматривается как совокупность четырех параметров: а) увеличение объема и скорости усвоения материала; б) количество и вариативность приемов обучения (упражнений); в) плотность общения; г) *активизация* психологических резервов личности обучаемого (Зимняя, 1985). В качестве главных путей И. о. обычно рассматриваются следующие: 1) построение учебной деятельности как организованной, управляемой и контролируемой последовательности действий учащихся, обеспечивающих оптимальное формирование иноязычной *речевой деятельности* и ее структурных компонентов (действий и операций); 2) поиск оптимального соотношения сознательных и подсознательных компонентов при формировании речевой деятельности. Проблема И. о. применительно к обучению языку связывается с понятием *оптимизация обучения*.

**ИНТЕНЦИЯ** (от лат. *intentio* – стремление). Направленность сознания на какой-л. предмет; на решение задачи, проблемы. В основе такой направленности лежит желание, замысел. В отличие от желания, которое представляет собой влечение, стремление к осуществлению чего-л., замысел понимается как задуманный план действий, поэтому представляется целесообразным связывать И. прежде всего с замыслом. И. – *коммуникативное намерение* – может возникнуть в виде замысла построить высказывание в том или ином *стиле речи*, в *монологической* или *диалогической* форме. Разновидностью И. является *речевая интенция* – намерение осуществить *речевой акт*.

## **ИНТЕНЦИЯ КОММУНИКАТИВНАЯ.**

См. *коммуникативная интенция*.

**ИНТЕНЦИЯ РЕЧЕВАЯ.** См. *речевая интенция*.

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ** (от англ. *interactive*)

**ДОСКА** (англ. *white board*). Специальное устройство в виде электронной доски, по функциям напоминающее экран компьютера. Взаимодействие с пользователем осуществляется с помощью клавиатуры или специальных устройств. Используется для презентации учебного материала группе учащихся.

**ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Обучение, построенное на взаимодействии учащегося с *учебной средой*, которая служит источником усваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, содержание которого является основным источником формируемых знаний, навыков, умений. Функция педагога при этом сводится к побуждению учащихся к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в И. о. иной характер приобретает взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. На занятиях по иностранному языку такое обучение получило широкое применение в рамках так называемого *центрированного на ученике подходе* (*student-centred approach*), суть которого заключается в максимальной передаче инициативы учения самому ученику, а также в *обучении в сотрудничестве*.

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ.** Группа современных методов, базирующихся на интеракционизме – одной из популярных в современной социальной психологии концепции. В рамках этой концепции предлагается понимание социального взаимодействия людей как межличностной *коммуникации*, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению и соответственно интерпретировать ситуацию и

конструировать собственные действия. И. м. п. разрабатываются в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT), реализуемого совместно преподавателями многих стран. Главной задачей проекта является внедрение в педагогику таких методов, которые развивают критическое мышление учащихся всех возрастов, независимо от изучаемого предмета, т. е. являются универсальными. Эти методы можно эффективно применять и в традиционных формах обучения, в том числе и на занятиях по иностранным языкам. Центральной идеей И. м. п. является развитие критического мышления как конструктивной интеллектуальной деятельности, осмысленное восприятие информации и последующее ее усвоение. Критическое мышление – это сложный ментальный процесс, начинающийся с ознакомления с новой информацией и заканчивающийся принятием решения. В рамках И. м. п. разработаны основы обучения и учения, состоящие из стадии вызова, смысловой стадии и стадии *рефлексии*. На стадии вызова пробуждается интерес к новой теме, ученики с опорой на предыдущие знания и языковой опыт делают прогнозы относительно содержания новой информации. На стадии осмысления проводится работа с текстом, изучается новый материал, ученики интегрируют идеи, заложенные в тексте, со своими собственными идеями, для того чтобы прийти к пониманию новой информации. На стадии рефлексии учащиеся размышляют над полученной информацией, закрепляя таким образом новый материал.

В качестве И. м. п. были предложены и широко используются следующие методы: *кластерный метод* (от англ. cluster – гроздь; в ряде публикаций называется также методом карты понятий, методом ассоциограммы), метод сравнительной диаграммы, метод пазла (англ. puzzle – загадка, головоломка), метод целенаправленного чтения, метод двухчастного дневника и ряд других. Так, при работе с ис-

пользованием метода кластера, который применяется для стимуляции познавательной деятельности учащихся, развития их памяти и пространственного мышления, работа протекает следующим образом. Учитель записывает в центре классной доски тему (ключевое слово), просит учеников сделать то же в тетрадях, а затем подумать и записать вокруг данного слова (словосочетания) все, что приходит им на ум в связи с предложенной темой. Затем учащиеся обмениваются своими идеями при работе в парах, делятся ими со всем классом и фиксируют их на доске и в тетрадях. Использование другого метода – двухчастного дневника – предполагает в процессе чтения текста записывать в тетради в разделе «отрывок» слова (фразы, предложения), которые вызывают у обучаемых различные ассоциации, эмоции, а в другом разделе – «реакции» – фиксировать свои мысли и чувства в связи с прочитанной частью текста. Затем проводится обсуждение результатов работы. Система занятий в рамках каждого метода преподавания включает три выше названные стадии усвоения и закрепления материала: вызов, осмысление, рефлексия.

Опыт преподавания свидетельствует об эффективности применения И. м. п. в качестве одного из способов развития интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся в процессе межличностной коммуникации как на занятиях по языку, так и другим дисциплинам (Конева, 2008; Соосар, Замковая, 2004).

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ** Средства обучения, построенные на использовании информационно-компьютерных технологий. См. *электронный учебник, мультимедиа, компьютерные учебные программы*.

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ**. Основанный на взаимодействии. Применительно к процессу обучения означает наличие *обратной связи* между педагогом или средством обучения и учащимися.

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ ДИАЛОГ**. Способ взаимодействия обучающегося с про-

граммой обучения. В отличие от диалога, предполагающего заранее планируемые ответы на текстовые команды, при И. д. предусматриваются возможности реализации программы в более свободной, произвольной форме. Тем самым обеспечивается выбор вариантов ответа, режима работы.

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ РЕЖИМ.** Режим взаимодействия пользователя с компьютером, при котором каждый запрос пользователя вызывает немедленное ответное действие компьютера; обмен сообщениями между пользователем и компьютерной системой в режиме реального времени. Используется в обучающих *компьютерных программах*, электронных словарях.

**ИНТЕРАКЦИЯ.** Устный и / или письменный обмен информацией между двумя и более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения информации могут чередоваться, либо накладываться друг на друга. Собеседники часто говорят и слушают одновременно. И. имеет особое значение для речевого общения и изучения иностранного языка.

**ИНТЕРВЬЮ** (от англ. interview). 1. Один из вспомогательных *методов исследования*; *беседа* исследователя по заранее намеченному плану с лицом или группой лиц, ответы которых на все вопросы служат исходным материалом для обобщения, исследования, принятия решения. 2. Вид коммуникативного упражнения, направленного на развитие *устной речи*. 3. Разновидность беседы, часто в форме ролевой игры, когда один из учащихся выполняет роль человека, берущего И. с целью получить информацию у одного или нескольких учащихся в роли интервьюируемых. Могут быть следующие варианты И.: И. с заранее подготовленным списком вопросов (обычно интервьюирующий в ходе И. записывает ответы на заданные им вопросы); И., сосредоточенное на какой-л. одной теме, проблеме или ситуации (*focused interview*); расширенное И.; затрагивается широкий круг вопросов с целью получить как можно больше информации.

**ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЕ.** То же, что *метод интервью* в педагогике. Вспомогательный *метод исследования* с помощью *интервью*. Протекает в форме *беседы*, при этом ставится задача получить ответы опрашиваемого на определенные (обычно заранее подготовленные) вопросы. И. – важный источник информации по исследуемой проблеме.

**ИНТЕРЕС.** Окрашенное *эмоциями* сосредоточение внимания на определенном объекте; одна из форм направленности личности. И. является важным стимулом приобретения *знаний*, расширения кругозора, повышения познавательной активности человека. При наличии И. учебный материал усваивается прочно, при отсутствии – часто формально, с трудом. Для поддержания И. большое значение имеет как поведение преподавателя на уроке (его умение заинтересовать учащихся в учебном материале), так и качество учебных материалов в пособии, использование *средств наглядности*.

**ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ** (от фр. interiorisation – переход извне внутрь, от лат. interior – внутренний). Превращение внешних действий с материальными предметами во внутренние, умственные процессы. Является механизмом развития психических функций. И. связана с развитием *языковых способностей*. Стадии И. исследовались в работах, посвященных умственным действиям (например, в *теории поэтапного формирования умственных действий* (П. Я. Гальперин).

**ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ РЕЧИ.** См. *речь*.

**ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ СЛОВА.** Высокая степень владения словом, способность к его автоматизированному употреблению. Является показателем хорошего знания иностранного языка.

**ИНТЕРНЕТ** (от англ. Internet). Всемирная (глобальная) система компьютерных сетей, интегрированная сетевая система, состоящая из неоднородных коммуникативных сетей, объединенных между собой. И. объединяет множество *серверов*, на которых находится огромный объем информации из разных областей знаний.

Информация на серверах организована для доступа пользователей различными способами. Для пересылки сообщений по сети И. используются средства коммуникации, например, *электронная почта*. Посланная информация (*файл* или сообщение) попадает в почтовый ящик из любой точки сети за считанные минуты. Использование электронной почты позволяет принимать участие в тематических конференциях и в образовательных программах *дистанционного обучения*. Доступ в И. может осуществляться в режиме реального времени (*on-line*) и в автономном режиме (*off-line*), когда сообщение для сети готовится заранее и его передача происходит лишь при включении в сеть. Персональный доступ в И. осуществляется через поставщика доступа в И. (*провайдера*).

Имеется три области, в которых обучение языку с помощью И. может осуществляться наиболее эффективно. Это *коммуникация*, информация и публикация. С дидактической точки зрения преимущество И. перед традиционными средствами обучения заключается прежде всего в доступности и актуальности аутентичных материалов (см. *аутентичный текст*), которые можно получить с помощью И., а также в легкости и скорости устной и письменной коммуникации. (Азимов, 2008; Бовтенко, 2005; Полат, 1998).

**ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИЯ.** Сервис, предоставляемый службами Интернета. И. к. иногда рассматривается как расширенный вариант такого сервиса, как *форум*. В отличие от форума, И. к. позволяет обмениваться не только короткими сообщениями, но и большими по объему текстами (докладами, материалами). И. к. часто снабжены также своими небольшими внутренними форумами по каждой теме конференции. Они могут быть дополнены не только текстовыми сообщениями, но и видео или аудиофайлами. Используется для обмена опытом, проведения научных конференций, дискуссий.

**ИНТЕРНЕТ-КУРСЫ.** Учебные курсы, ориентированные на использование *Ин-*

*тернета* как средства хранения и передачи учебно-методических материалов, так и для контактов между студентами и преподавателями. Известность получили электронные учебники по иностранным языкам и русскому языку как иностранному: «Капуста» (Финляндия), «Руслан» (Великобритания), «Голоса» (США), некоторые из них поддерживаются ресурсами Интернета. Дистанционный курс обучения языку средств *массовой коммуникации* подготовлен в Центре международного образования МГУ [www.cie.ru](http://www.cie.ru). На *сайте* Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина [www.pushkin.edu.ru](http://www.pushkin.edu.ru) функционирует дистанционный курс для системы повышения квалификации преподавателей русского языка.

**ИНТЕРНЕТ-ОБУЧЕНИЕ.** Обучение, при котором обучающиеся связаны с источниками информации, с преподавателем или друг с другом через компьютерную сеть *Интернет*.

**ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЕ.** Особый вид *общения*, который строится на основе определенных компьютерных технологий (электронная почта, форумы, блоги, чаты). И.-о. совмещает особенности устной и письменной форм коммуникации.

**ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ.** Информационные, телекоммуникационные и иные технологии, а также сервисные услуги, на основе которых происходит деятельность в сети *Интернет*.

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ** (от лат. *interpretatio* – посредничество) **ТЕКСТА.** Процесс смысловой обработки текста *адресатом*, читателем, слушателем; процесс и результат установления смысла речевых и неречевых действий.

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ.** Существование *текста* в другом тексте, в культурном контексте, функционирование текста в сложном *дискурсе*, связи и отношения текста с другими текстами в той или иной культуре. См. *текст, прецедентный текст*.

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ.** Связи, взаимовлияния текстов в рамках той или иной лингвокультурной общности.

И. с. помогают понять текст так, как понимают его *носители языка*.

**ИНТЕРФЕЙС** (от англ. interface – сопряжение, стык). Совокупность средств, обеспечивающих взаимодействие устройств ЭВМ и программ, а также взаимодействие их с человеком.

**ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ** (от лат. inter – между + ferens – несущий, переносящий). Взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного. И. может быть межъязыковой и внутриязыковой. Межъязыковая И. возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления. Внутриязыковая И. характерна для уже приобретших достаточный опыт в изучении языка. Она проявляется в том, что ранее сформированные и более прочные навыки взаимодействуют с новыми, это и приводит к ошибкам. Ср. *перенос*.

**ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ВНУТРИЯЗЫКОВАЯ**. См. *внутриязыковая интерференция*.

**ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ**. См. *межъязыковая интерференция*.

**ИНТОНАЦИОННАЯ КОНСТРУКЦИЯ (ИК)**. Единица обучения *интонации*, демонстрирующая изменения основного тона голоса, которая служит для различения модального, коммуникативного и синтаксического типов предложений. Значения, заложенные в И. к., можно разделить на эмоциональные или экспрессивные (радость, печаль, гнев и т. д.) и синтаксические (логические). К синтаксическим значениям интонации относятся: целостность высказывания (завершенность и незавершенность), коммуникативная установка (сообщение, вопрос, побуждение); коммуникативное задание (данное, новое). Смысловое разнообразие русской речи сводится к семи основным типам И. к. Их методическая интерпретация была предложена Е. А. Брызгуновой в книге «Звуки и интонация русской речи» (1997).

**ИНТОНАЦИЯ** (от лат. intono – громко произносить). Ритмико-мелодическая сторона речи, чередование повышений и понижений голоса, служащих для выражения смысловых и эмоциональных различий высказываний. И. членит речевой поток на смысловые отрезки, противопоставляет предложения по цели высказывания. В качестве составных элементов интонации выступают: 1) мелодика речи, осуществляемая повышением и понижением голоса во фразе (ср. произнесение повествовательного и вопросительного предложений); 2) ритм речи, т. е. чередование ударных и безударных, долгих и кратких слогов (ср. речь прозаическую и речь стихотворную); 3) интенсивность речи, т. е. сила или слабость голоса при произнесении, связанные с усилением или ослаблением выдоха (ср. речь в небольшом помещении и на площади); 4) темп речи, т. е. скорость протекания речи по времени и величина пауз между речевыми отрезками (ср. речь замедленную и речь скороговоркой); 5) тембр речи, звуковая окраска, придающая речи те или иные эмоционально-экспрессивные оттенки (например, голос «бархатный», «металлический», «дребезжащий», «звонкий» и др.); 6) фразовое и логическое ударение, служащие средством выделения речевых отрезков или отдельных слов во фразе. В русском языке принято выделять семь основных типов *интонационных конструкций*, являющихся предметом практического изучения на занятиях по *фонетике*. Описание И. при помощи интонационных конструкций стало использоваться и в теоретических работах, что является примером влияния *лингводидактики* на теоретическую лингвистику (Муханов, 1995; Любимова, 1982).

**ИНТРОВЕРСИЯ** (от англ. introversion). Свойство личности, стандартно описываемое как склонность избегать социальных контактов (некоммуникабельность, необщительность), стремление к уединению, ориентация не на внешний, а на внутренний мир. К комплексу черт *интроверта* относят также стремление к

точности, педантичности, планированию своих действий; нерешительность, осторожность; ответственность. И. рассматривается как противоположность *экстраверсии*.

**ИНТРОВЕРТ** (от лат. *intro* – внутрь + *verso* – поворачиваю). Индивидуально-психологический тип человека, для которого характерна направленность психической деятельности на явления собственного мира. Обладатели такого темперамента с трудом поддаются групповому общению, важному для проведения уроков иностранного языка. Они склонны к анализу языка, заучиванию материала наизусть. Противоп. *экстраверт*.

**ИНТУИТИВНОЕ ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ.** Овладение языком способами, которые используются при естественном усвоении родного языка ребенком: восприятие *языкового материала* носит непосредственный (имманентный) характер, исключая перевод; грамматические понятия усваиваются интуитивно из *контекста*, а не путем сравнения с формами родного языка. Такое овладение языком положено в основу обучения по *прямому и натуральному методам*. Последние противопоставляются *сознательным методам* обучения, основанным на понимании значения слова и грамматической формы и их усвоении в результате использования правил, пояснений и сопоставлений с родным языком. И. о. я. и сознательное овладение языком базируются на двух разных подходах к изучению языка: интуитивном и сознательном.

**ИНТУИТИВНО-ЧУВСТВЕННЫЙ ТИП ЛИЧНОСТИ.** Тип людей, у которых основой познания является *интуиция*. Люди этого типа (называется также коммуникативным типом) считаются способными к языкам и успешно обучаются при использовании интенсивных и коммуникативных методов. Они активны в общении, предпочитают интуитивный тип изучения. Их внимание, как правило, направлено на содержательную сторону процесса обучения. Они широко используют *языковую догадку*, легко прогнози-

руют ход общения, приспосабливаются к партнерам, любят групповые задания, игры. Противоположный тип личности – рационально-логический. Определению типа личности способствует психодиагностическое тестирование. См. *психодиагностика*.

**ИНТУИТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.** Обучение без объяснения правил на основе интуитивного, а не сознательного овладения языком путем подражания речи преподавателя и выполнения *имитативных упражнений*. К числу таких методов обучения принято относить следующие: *прямой, натуральный* и их современной модификации – *аудиовизуальный* и *аудиолингвальный*.

**ИНТУИЦИЯ** (от лат. *intueri* – пристально, внимательно смотреть). Знание, возникающее без осознания путей и условий его получения. Философское понятие, выражающее способность постижения истины путем прямого ее усмотрения без обоснования с помощью доказательств. Психологически И. – непосредственное отражение связей между предметами и явлениями реального мира. На занятиях по языку И. используется в качестве психологического обоснования обучения по *прямому методу* и его модификациям, предусматривающим овладение языком в результате прямой ассоциации между словами и грамматическими формами изучаемого языка и соответствующими им понятиями, минуя родной язык учащихся. И. трактуется и как специфическая способность (например, художественная или научная И.), и как механизм творческой деятельности (творческая И.), и как способность реализации замысла в условиях *проблемной ситуации* (чувственная И., интеллектуальная И.). Играет большую роль в процессе овладения знаниями, в том числе при обучении языку.

**ИНФАНТИЛИЗАЦИЯ** (от лат. *infantilis* – детский). Термин, заимствованный из медицины (ср. инфантилизм) и означающий замедленное развитие организма, определяющее задержку созревания личности (противоп. акселерация). Используется в



методике в качестве суггестивного средства воздействия и означает создание в учебной *группе* такой обстановки, при которой учащиеся оказываются в благоприятных для обучения условиях взаимного доверия, освобождаются от напряжения и скованности вследствие опоры на черты характера и поведения, свойственные детскому возрасту. Понятие И. обосновано Г. Лозановым и широко применяется в обучении по интенсивным методам. См. также *интенсивные методы обучения*.

**ИНФОРМА́НТ.** В методическом эксперименте – участник эксперимента. Лицо от которого можно получить информацию о результатах и ходе обучения.

**ИНФОРМАТИ́ВНАЯ НАСЫЩЕ́НОСТЬ РЕ́ЧИ.** Одно из *коммуникативных качеств речи*, относящееся, прежде всего, к содержанию речи, к количеству информации, заключенной в ней. Любая речь информативна в принципе, однако степень информативности может быть разной. Требования И. н. р. таковы: речь должна давать действительно новое представление о предмете, вызывать желание узнать еще что-либо по теме. Сообщаемые сведения должны быть актуальными, добротными и показательными (характерными, типологическими) для раскрытия темы, отвечать предполагаемым интересам и запросам аудитории; фактический материал должен быть упорядочен, систематизирован и взят из достоверных источников. И. н. р. коррелирует с такими коммуникативными качествами речи, как точность, *ясность* и лаконичность, которые позволяют *адресанту* в коротком отрезке текста точно и понятно сформулировать свою мысль.

**ИНФОРМАТИ́ВНАЯ ФУ́НКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕ́ЛЯ.** Реализация преподавателем таких методов обучения, как *показ* и *объяснение*. Представляет собой частное от обучающей функции. Компонент обучающей системы.

**ИНФОРМАТИ́ВНОЕ ЧТÉНИЕ.** *Чтение* с целью извлечения из текста информации, в отличие от учебного чтения, предусматривающего и овладение *техникой чтения*.

**ИНФОРМАТИ́ЗАЦИЯ.** Глобальный процесс производства и использования информации как общественного ресурса, базирующийся на массовом внедрении технологий сбора, обработки, хранения и передачи информации.

**ИНФОРМАТИ́ЗАЦИЯ ОБРАЗОВА́НИЯ.** Процесс обеспечения сферы образования современными *информационными технологиями*. Первоначально трактовалась как формирование компьютерной грамотности, представляющей собой элемент общеобразовательной подготовки человека. Предусматривает создание и использование систем обучения, ориентированных на формирование умений самостоятельно приобретать знания с помощью современных технологий, совершенствование механизмов управления системой образования на основе автоматизированных банков данных. В обучении языкам И. о. инициировала создание и применение компьютерных методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых, а также разработку языковых курсов, рассчитанных на самостоятельное изучение иностранных языков в компьютерном классе.

**ИНФОРМА́ТИКА.** Отрасль знаний, изучающая общие свойства и структуру научной информации, а также закономерности и принципы ее создания, преобразования, накопления, передачи и использования в различных областях человеческой деятельности. Научные данные И. позволяют определить количество сведений в сообщении, функциональную нагрузку того или иного *языкового материала* в определенном виде *речевой деятельности* и уяснить причины потери информации при речевом общении.

**ИНФОРМАЦИО́ННАЯ КУЛЬТУ́РА.** Базируется на знаниях из тех наук, которые способствуют ее развитию (кибернетика, информатика и др.) и включает в себя умение пользоваться средствами *информационных технологий* (от телефона, компьютера до компьютерных сетей), наиболее распространенными программными продуктами, знание особенностей переда-

чи интересующей информации, умение извлекать и эффективно ее использовать.

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.** Совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. И.-к. т. включают различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации. См. *информационные технологии, Интернет, электронный учебник, портал, электронный словарь.*

**ИНФОРМАЦИОННО-ПЕРЦЕПТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** Метод обучения, предусматривающий объяснительно-иллюстративный способ организации совместной деятельности преподавателя и учащихся, при котором педагог сообщает готовую информацию, а учащиеся воспринимают, осознают ее и фиксируют в памяти. Это один из наиболее экономных способов передачи знаний, он может применяться при любом типе учебных занятий. Однако, способствуя накоплению знаний, навыков, умений, этот метод обучения не обеспечивает развития творческих способностей учащихся и возможности использовать приобретаемые знания в различных ситуациях речевой и трудовой деятельности. На занятиях по языку И.-п. м. о. получил практическое применение в рамках так называемого *грамматико-переводного метода обучения*, сохранившего ведущую роль в обучении языкам вплоть до начала XX столетия. Потребность в овладении устной речью и усиление практической направленности обучения привели к возникновению *прямых методов.*

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ.** Массивы документов, понятия, теории, методики, совокупность интеллектуальных ресурсов, участвующих в информационном обмене, в том числе и с помо-

щью компьютерных средств. Информационные ресурсы по иностранным языкам включают образовательные *порталы*, электронные библиотеки, *электронные словари, электронные учебники*, компьютерные тренажеры и др.

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.** Совокупность методов и средств сбора, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами. Это также совокупность действий и формальных процедур, участие в которых принимают люди, вычислительные машины и данные (информация) об объектах или процессах; обработка и представление таких данных в определенной форме и является целью реализации конкретной И. т. Этот термин характеризует особенности применения И. т. в учебном процессе. См. также *новые информационные технологии, средства новых информационных технологий.*

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НОВЫЕ.** См. *новые информационные технологии.*

**ИНФОРМАЦИЯ** (от лат. informatio – осведомление, просвещение). Содержание *языковых единиц* и образуемых ими *речевых произведений*. Сообщения о фактах, событиях, процессах, оформленные и передаваемые языковыми средствами. Сведения, которые получает учащийся в процессе обучения. И. в речевом произведении с точки зрения ее ценности для учащегося может быть *ключевой*, дополнительной, уточняющей, повторной и нулевой. Неизвестное познается путем сравнения поступающей И. с уже известным. Лучше всего воспринимается знакомая И., затем незнакомая, но на известную учащимся тему. Считается, что трудный, но интересный по содержанию текст воспринимается лучше, чем легкий, но неинтересный. Эти обстоятельства следует учитывать при организации обучения и отборе текстов с точки зрения их содержания.

**ИСКЛЮЧЕНИЕ СИНОНИМОВ.** Критерий *отбора* лексики, для обучения язы-

ку требующий оставлять в ряду синонимов наиболее употребительные и стилистически нейтральные слова.

**ИСПЫТУЕМЫЙ.** Человек, над которым проводятся научные, в том числе психологические или методические опыты.

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** См. педагогические функции.

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** Метод обучения, предусматривающий организацию поисковой творческой деятельности учащихся путем постановки новых для них проблем и проблемных задач. Получил распространение в 20-е гг. XX в. на занятиях по языку и другим дисциплинам. В ходе его применения учащиеся выполняли большой объем самостоятельной работы, усваивая значительный программный материал.

**ИСТОРИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА.** Отрасль общей методики обучения иностранным языкам, исследующая методические концепции прошлого. Зарубежный опыт преподавания иностранных языков обобщен в книге «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв.» (1972). Российский опыт преподавания – в фундаментальном труде А. А. Миролюбова (2002). Истории преподавания русского языка как иностранного посвящен ряд работ (Бахтиярова, Шукин, 1988; Гез, Фролова, 2008; История преподавания РКИ, 2005; Традиции и новации..., 2008).

**ИСТОРИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.** См. историческая методика.

**ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ.** См. контроль.

## К

**КАБИНЕТ (от фр. cabinet) ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ (КТСО).** Специализированное помещение в учебном заведении, оснащенное различными техническими средствами обучения для

работы по иностранному языку, как самостоятельной, так и под руководством преподавателя. Типовое оборудование кабинета включает следующие технические средства: магнитофоны, слайдпроектор, видеоманитофон, пульт управления, телевизионный аппарат, компьютеры, набор учебных материалов (фоно- и видеозаписи, программы для работы с ЭВМ, таблицы, схемы). С помощью средств обучения, имеющихся в К. т. с. о., обеспечивается доступ к информационным ресурсам, что позволяет расширить информационно-образовательное пространство любой области знаний, в том числе и иностранного языка, до уровня мирового образовательного пространства (Кабинет иностранного языка, 2003).

**КАДР (от фр. cadre).** Отдельный снимок на кино- или фотопленке, на компакт-диске. В компьютерных программах – порция данных, передаваемых с помощью компьютера.

**КАДР УЧЕБНЫЙ.** См. учебный кадр.

**КАКОГРАФИЯ (от греч. kakos – дурной + graphō – пишу).** Один из видов орфографических упражнений при обучении правописанию, в которых учащимся предлагается исправлять ошибки в неправильно написанных словах. Не относится к числу получивших одобрение приемов обучения письму, так как при выполнении подобных упражнений возможно закрепление неправильного написания и формирование ошибочного навыка.

**КАЛЛИГРАФИЯ (от греч. kalligraphia – красивый почерк).** Искусство писать четким и красивым почерком. См. также письмо.

**КАЛЬКА (от фр. calque – копия, подражание).** Заимствование из другого языка путем перевода структуры слова или словосочетания. Например, русское слово «впечатление» является калькой с французского impression. Путем переноса особенностей построения фразы с одного языка на другой создаются синтаксические К.

**КАРТИНА МИРА.** 1. Совокупность знаний и мнений субъекта относительно ре-

альной или мыслимой действительности. 2. Отраженные в языковых формах и категориях, текстах концепты, мнения, суждения, представления народа, говорящего на данном языке, о действительности, об отношении человека к действительности. Отражают культурное своеобразие народа. См. *менталитет, языковая картина мира.*

**КАРТИННЫЕ СЛОВАРИ.** Словари, в которых значения слов объясняются с помощью *средств наглядности* (рисунков, репродукций произведений живописи, фотографий). Такие словари используются в качестве средства *бесперевода семантизации* лексических единиц и реализуют один из ведущих общедидактических принципов обучения – *принцип наглядности*. Впервые наглядность в качестве средства *семантизации* была использована в работах Я. А. Коменского «Великая дидактика» (1633) и «Мир чувственных вещей в картинках» (1658). Издано большое количество К. с., предназначенных для изучающих как родной язык, так и иностранные языки. В таких словарях в качестве дополнительного к изображению средства семантизации используется *контекст* (слово дается во фразе), а в некоторых случаях и перевод. Наличие в тексте словарной статьи художественно-образительного и *вербального* рядов способствует более точному пониманию значения семантизируемого слова и демонстрирует употребление слова в типичном для него контексте, что важно не только для понимания значения слова, но и практического его применения в речи. К. с. бывают алфавитными и тематическими. Их применение может преследовать разные цели, например: семантизацию слова и контроль за его использованием, развитие речи с опорой на зрительный ряд, знакомство с окружающим миром вещей и событий. См. образцы некоторых К. с., предназначенные для изучающих языки: Н. В. Чехов и др., Картинный словарь русского языка, ч. 1–2, 7-е изд., М., 1959; Ю. В. Ванников, А. Н. Шукин, Картинный словарь русского языка, 2-е изд., М., 1969; Ю. В. Ванников, А. Н. Шукин. Картинно–

ситуативный словарь русского языка, М., 2008; Л. Г. Саяхова, Д. М. Хасанова, Иллюстрированный тематический словарь русского языка, М., 1989; Иллюстрированный словарь на немецком и русском языках. Лейпциг, 1959; L. F. Hill, A Picture Vocabulary, London, 1965.

**КАТЕГОРИИ МЕТОДИКИ БАЗИСНЫЕ.** См. *базисные категории методики.*

**КАТЕГОРИИ ПОНЯТИЙНЫЕ.** См. *понятийные категории.*

**КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ.** Соответствие образования принятым в образовательной доктрине требованиям и нормам (стандартам).

**КАЧЕСТВО РЕЧИ.** Реальное коммуникативно важное свойство содержательной и формальной стороны *устной и письменной речи*, например, правильность, точность, логичность, выразительность, богатство (насыщенность речи разными, не повторяющимися единицами), уместность и др. К. р. являются предметом изучения и наблюдения в курсе культуры речи, на занятиях по практике языка.

**КЕЙС** (от англ. case – сумка, портфель). Набор учебных материалов на разных носителях (печатных, а также аудио, видео, электронных), выдаваемых учащемуся для самостоятельной работы.

**КЕЙСОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.** 1. Система занятий, реализуемая с помощью специального набора (*кейса*) учебно-методических материалов, четко структурированных и соответствующим образом организованных. Эти материалы пересылаются (передаются) учащемуся для самостоятельного изучения. Последующие периодические консультации с преподавателями-консультантами (*тьюторами*) проводятся в специально созданных в этих целях учебных центрах образовательных учреждений. 2. Вид дистанционной технологии обучения, основанный на использовании наборов (*кейсов*) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов, их рассылке для самостоятельного изучения студентами традиционным или дистанционным способом обучения.

**КЕЙС-СТАДИ** (от англ. case-study). Методика ситуативного обучения, основанная на реальной действительности и реальных проблемах, требующая от учащегося целесообразного решения в предположенной ситуации. Включает в себя описание конкретной практической ситуации с постановкой проблемы, справочную и дополнительную информацию о ситуации, методические материалы и указания. Развивает умения определять проблему, рассматривать ее со всех точек зрения, осуществлять поиск недостающей информации, аргументировать свою точку зрения. См. *проблемное обучение*.

**КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ**. Вид *технологии обучения*, основанный на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов. Используется для самостоятельного изучения студентами учебного материала при традиционном или дистанционном обучении.

**КЕЛЛЕРА ПЛАН**. См. *план Келлера*.

**КИБЕРНЭТИКА** (от греч. kybernētikē – искусство управления). Наука об управлении, связи и переработке информации в так называемых кибернетических системах (например, информационных сетях, ЭВМ и др.). Возникновение К. как самостоятельной науки связывают с именем Н. Винера, назвавшего (1948) К. наукой об управлении и связи в живом организме и машине. Процессы и системы, изучаемые К., имеют ряд черт, присущих также деятельности и поведению человека. По этой причине обучение и воспитание могут рассматриваться как регулирование и развитие личности учащихся путем целенаправленного управления их деятельностью и поведением. Идеи К. получили распространение в педагогике в 60-е гг. в связи с возникновением *программированного обучения*, цель которого состоит в оптимизации управления процессом обучения.

**КИБЕРНЭТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ**. Обучение иностранному языку, построенное на принципах *программированного обучения*.

**КИНО...** (от греч. kinēō – двигаю, двигаюсь). Часть сложных слов, указывающая на связь с кинематографией.

**КИНОКОЛЬЦОВКА**. Средство обучения в виде киноплёнки, склеенной в кольцо, что позволяет один и тот же эпизод показывать столько времени, сколько нужно для усвоения материала.

**КИНОПРОЕКТОР** (*кино...* + лат. projector – выбрасывающий вперед). Средство оптической проекции, предназначенное для демонстрации кинофильмов.

**КИНОФРАГМЕНТ** (*кино...* + лат. fragmentum – обломок, кусок). То же, что *видеофрагмент*. Вид короткого (продолжительностью 3–5 минут) учебного кинофильма (видеофильма), раскрывающего содержание одного из вопросов (понятий) изучаемой темы.

**КИНОХРЕСТОМАТИЯ**. То же, что *видеохрестоматия*. Учебное пособие для изучающих иностранные языки в виде учебных и художественных кинофильмов, подвергшихся методической обработке (сокращению, перемонтажу, а в некоторых случаях и *адаптации текстов*, воспринимаемых на слух). С развитием современных *информационных технологий* этот вид пособий уступил место телефильмам и компьютерным программам, в том числе транслируемым через *Интернет*.

**КЛАСС ЛИНГАФОННЫЙ**. См. *лингфонный класс*.

**КЛАССНАЯ ДОСКА**. Обязательный предмет классной комнаты, используется для наглядного представления учащимся учебного материала с целью более легкого его усвоения. Для современного К. д. в качестве средства письма используется не только традиционный мел, но и специальные фломастеры. Изготовленные из стали К. д. позволяют использовать магнитные держатели для наглядных материалов.

**КЛАССНОЕ ЧТЕНИЕ**. Форма организации учебной работы по месту проведения. К. ч. организуется преподавателем на занятии (в классе). Ср. *домашнее чтение*.

**КЛАССНО-УРОЧНАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ**. Организация учебного процесса, при которой учащиеся группиру-

ются в отдельные классы в соответствии с возрастом и уровнем знаний. Основной формой обучения является *урок*, а *содержание обучения* в каждом классе определяется *образовательным стандартом* и создаваемыми на его основе *учебными программами* и *учебными планами*. К достоинствам К.-у. с. о. относятся: организационная упорядоченность системы обучения и руководства ею, систематический и последовательный характер овладения содержанием образования, а к недостаткам – ориентация на среднего ученика, что создает трудности для слабых и задерживает развитие более сильных учащихся. Индивидуализация заданий и задач, использование современных *технологий обучения*, приемов *обучения в сотрудничестве*, *центрированного на ученике подходе к обучению* (student-centred approach) – все это позволяет в определенной степени преодолеть недостатки К.-у. с. о. (Соловова, 2002; Теоретические основы обучения, 1981).

**КЛАССНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип *упражнений* по способу и месту их выполнения; проводятся под руководством преподавателя и предназначены для ознакомления с новым грамматическим, лексическим, фонетическим материалом, для развития речи, для проверки успеваемости учащихся и т. д. Ср. *домашние упражнения*.

**КЛАСТЕРНЫЙ** (от англ. cluster – группа, пучок, скопление) **МЕТОД.** *Технология обучения*, получившая широкое применение на занятиях по языку. Способствует развитию ассоциативного мышления, воображения, индивидуализирует обучение. В качестве кластера (ключевого слова) используется то или иное слово, вокруг которого записываются слова, связанные ассоциативно или тематически с данным словом. Каждое новое слово образует ядро, вокруг которого создаются новые ассоциативные цепочки. Используется для активизации знаний учащихся, формирования самостоятельности, *автономности* учащихся. См. *метод карта памяти*.

**КЛИШЕ́** (от фр. cliché – печатная форма с рельефным рисунком для воспроизведения иллюстраций; ходячее, избитое выражение). Стандартные образцы словоупотребления, типовые схемы словосочетаний, *синтаксических конструкций*, а также типовые модели *речевого поведения* в конкретных ситуациях. Стереотипные выражения, подлежащие воспроизведению в стандартных ситуациях и представляющие собой законченные высказывания, называются ситуационными К. Разновидностями К. являются также *формулы речевого этикета*, афоризмы, *фразеологизмы*, *крылатые слова*, некоторые лозунги, цитаты. Являются предметом изучения в курсе культуры речи.

**КЛЮЗ-ТЕСТ** (от англ. close-test). Тест для определения трудностей текста при чтении и понимании его содержания. Был разработан американским ученым В. Тейлором. Используется на занятиях по языку в качестве приема контроля, выполняется в письменной форме. Учащимся предлагается связный текст объемом в 100–400 слов, в котором пропущены отдельные слова, нуждающиеся в восстановлении за счет понимания *контекста*. Учащиеся вначале знакомятся с общим содержанием текста, затем заполняют пропуски теми словами, которые они считают необходимыми для восстановления содержания. Правильность заполнения пропусков свидетельствует о точности понимания текста и владении лексическим материалом, необходимым для этого. Следовательно, с помощью К.-т. устанавливается степень сформированности навыков чтения и уровень владения языком на лексическом уровне. Считается возможным использовать этот тест и при проверке понимания иноязычной речи на слух. В этом случае требуется восстановить пропущенные элементы аудиотекста на основе *механизма вероятностного прогнозирования* К.-т. является эффективным средством формирования *языковой догадки*, прогнозирования. К.-т. по содержанию иностранного текста также может замещать *комплексный тест* по различным видам *речевой*

деятельности при определении уровня владения языком. Для изучающих иностранные языки в средней школе разработаны специальные К.-т. (Горячев, 1999).

**КЛЮЧЕВАЯ ИНФОРМАЦИЯ.** Наиболее важная информация в тексте, которая не может быть подсказана контекстом. К. и. при переводе обязательно должна быть воспроизведена.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА.** Слова, передающие основную информацию в тексте. Способствуют успешному пониманию воспринимаемого на слух либо читаемого текста. Работе с К. с. уделяется большое внимание на занятиях по языку: учащимся предлагаются специальные упражнения на выделение таких слов и оформление собственного высказывания с опорой на К. с. Поиск и толкование К. с. занимает важное место при обучении *реферированию* и *конспектированию*.

**КЛЮЧИ.** Решения задач, ответы на вопросы, формулировки правил, необходимые для выполнения заданий. Приводятся обычно в конце учебников и пособий.

**КНИГА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** Компонент *учебного комплекса*, содержащий методический комментарий к учебнику в целом и к каждому уроку учебника в отдельности. Осуществляет функцию управления обучающей деятельностью учителя. Подсказывает ему приемы и формы работы, способы организации педагогического процесса и тем самым в известной мере способствует повышению общего уровня преподавания, методической грамотности педагога. Современные типовые комплексы по иностранным языкам, как правило, включают в свой состав К. д. п. Последняя в ряде случаев содержит дополнительный учебный материал, не вошедший в основной учебник.

**КНИГА ДЛЯ УЧАЩЕГОСЯ.** Компонент *учебного комплекса* по иностранному языку.

**КНИГА ДЛЯ ЧТЕНИЯ.** *Средство обучения* для учащегося, входящее в *учебный комплекс* пособий по языку. Предназначается для совершенствования практического уровня владения языком, преимущес-

твенно в области чтения; составляется обычно из художественных, общественно-политических текстов и текстов по специальности. В К. д. ч. включаются как оригинальные тексты, так и адаптированные для начального этапа обучения (см. *адаптация текста*). Тексты сопровождаются *лингвострановедческим комментарием*, словарем, а в ряде случаев и очерками о жизни и творчестве писателя. Многие К. д. ч. носят тематический характер (сказки, поэзия) либо посвящены творчеству одного писателя и даже одному произведению. См. также *хрестоматия*.

**КОГНИТИВНАЯ** (от лат. *cognitio* – знание, понимание) **ГРАММАТИКА.** Грамматические описания языков, ориентированные на рассмотрение когнитивных аспектов, процессов и структур языковых явлений, т. е. на их связи с процессами познания мира, восприятия, памяти, мышления, систем интерпретации и переработки информации человеком.

**КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА.** Лингвистическое направление, в центре внимания которого находится язык как когнитивный инструмент, система знаков, определяющая презентацию, кодирование и преобразование информации. К. л. рассматривается в современной науке в качестве теоретической основы педагогического описания языков (Борисова, Латышева, 2003).

**КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.** Направление в психологии, возникшее в США в конце 50-х – начале 60-х гг. в противовес *бихевиоризму*. Представителями этого направления проводились исследования в области экспериментальной психологии познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и др. Одна из центральных проблем К. п. – вопрос об организации знания в памяти субъекта, в том числе о соотношении *вербальных* и образных компонентов в процессе запоминания и мышления, а также исследование индивидуальных различий личностей (М. Айзенк, Дж. Келли). Современная К. п. состоит из многих разделов: восприятие,

распознавание образов, внимание, память, воображение, речь, психология развития мышления и принятия решений, естественный интеллект и отчасти искусственный интеллект.

Данные К. п. были использованы методистами (в первую очередь американскими) для определения *стратегий овладения языком* и понимания индивидуальных особенностей учащихся. В частности, были выделены следующие параметры, определяющие различия между учащимися: общие интеллектуальные способности (унаследованные и приобретенные); первичные интеллектуальные способности (скорость восприятия, способности к словесному выражению, скорость и глубина интерпретации, пространственное мышление, память); когнитивные типы учащихся; когнитивные предпочтения при сборе информации (зрительной, слуховой, сенсомоторной); когнитивные стили при организации информации (последовательный, выборочный и др.); сенсорные предпочтения (типы памяти); доминантность полушарий головного мозга (левополушарный – склонность к анализу, правополушарный – склонность к синтезу); чувствительность к окружающей среде (шуму, свету, температуре) и некоторые другие. Наиболее существенным для преподавания иностранных языков считается выделение двух когнитивных типов: контекстно-независимые учащиеся (легко анализируют материал и усваивают его с помощью таблиц, списков слов) и контекстно-зависимые учащиеся (лучше усваивают материал в *контексте*, любят догадываться о значении слов с помощью средств *наглядности*). С позиции К. п. эффективность обучения во многом зависит от внутренней *мотивации*, интереса учащегося к изучаемому предмету.

**КОГНИТИВНАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ.** Теория обучения, возникшая в противовес *аудиолингвальному методу*. К. т. о. я. предполагает понимание учащимися структуры языка (для чего даются необходимые пояснения), так и последующую интенсивную тренировку с

целью формирования *речевых навыков и умений*. Представители этой теории (Дж. Брунер, У. Риверс) опираются в обучении на *принцип сознательности* и провозглашают необходимость объяснений особенностей изучаемого иноязычного явления. К. т. о. я. получила реализацию в ряде методов обучения и курсов иностранных языков.

**КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ.** Ментальные процессы, направленные на переработку информации в целях обучения. Ориентированы на усвоение, хранение и извлечение информации из памяти. Лексические стратегии, входящие в состав *коммуникативной компетенции*, направлены, например, на поиск значений слова, визуальных соответствий, подбор и накопление лексических средств, расширение лексической базы и др.

**КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД** (англ. cognitive approach). Подход к обучению, основанный на положениях *когнитивной психологии* и предусматривающий в процессе обучения опору на *принцип сознательности*, учет различных *когнитивных стилей*, характерных для учащихся конкретной учебной группы, и *учебных стратегий*, которыми они при этом пользуются. Согласно такому подходу учащийся является не только объектом обучающей деятельности преподавателя, но прежде всего активным участником процесса учения. Создателями подхода считаются Дж. Брунер и У. Риверс. К. п. основывается на следующих положениях: 1) развитие мышления является неотъемлемой составной процесса овладения языком. Обучение языку не должно строиться только на восприятии и механическом заучивании единиц языка и правил. Учащихся следует вовлекать в активный процесс познания сути изучаемых явлений, когда создаются условия для реализации личностных ориентиров; 2) учащиеся должны являться активными участниками процесса обучения, индивидуальные интересы и особенности которых необходимо учитывать; 3) процесс учения носит не только личностно, но и социально обу-



словленный характер. В связи с этим учащиеся и учителя должны вовлекаться в процесс взаимного познания и понимания друг друга и сотрудничества в период обучения. К. п. иногда рассматривается как синоним термина познавательный подход. К. п. к обучению получил реализацию в *грамматико-переводном методе* и различных вариантах *сознательно-практического метода* (Колесникова, Долгина, 2008Rivers, 1989;).

**КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ** (от греч. *stylos* – стержень для письма). 1. Относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, которые выражаются в используемых им познавательных стратегиях. 2. Совокупность частных познавательных установок или видов контроля, устанавливаемых набором специально подобранных тестов. В качестве показателей индивидуальных различий в познавательной деятельности могут рассматриваться и другие факторы (см. *индивидуализация*). Акцентируя внимание исключительно на формальном аспекте индивидуальных различий в познавательной деятельности, зарубежные концепции часто игнорируют содержание *мотивов*, ценностных ориентаций личности, порождающих и обуславливающих тот или иной К. с.

**КОД УНИВЕРСАЛЬНО-ПРЕДМЕТНЫЙ**. См. *универсально-предметный код*.

**КОДИРОВАНИЕ**. Один из этапов порождения речи, в то время как «декодирование» – прием и интерпретация, процесс понимания речевого сообщения. См. *психолингвистика*.

**КОДОСКОП** (от фр. *code* + греч. *skopeō* – смотрю, наблюдаю). То же, что *графопроектор*. Техническое средство обучения, предназначенное для проецирования на экран изображения с прозрачного материала (пленки).

**КОЛЛЕКТИВ** (от лат. *collectivus* – собирательный). *Группа*, совокупность людей, объединенных общими интересами, совместной деятельностью. Формирование К. связано с включением его членов в совместную социально значимую деятель-

ность, особым образом организованную и управляемую. К. создает условия для всестороннего развития личности.

**КОЛЛЕКТИВНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**. См. *коллективные формы обучения*.

**КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**. организация обучения, предполагающая кооперацию, распределение обязанностей, деловое общение в процессе урока; включает также самоконтроль и самоответственность за общее дело. К. ф. о. широко используются при *коммуникативной направленности* обучения, особенно в рамках *интенсивных методов* (например, при обучении в форме *ролевых игр*).

**КОМБИНИРОВАННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**. Группа методов обучения, объединяющая в себе особенности, присущие как *прямым*, так и *сознательным методам обучения*. Различаются варианты К. м. о. в зависимости от того, какие *принципы обучения* в них преобладают. Наиболее известные К. м. о. следующие: активный метод с суггестивными элементами (Кольс, 1976); *интегральный метод* (Крампитц, 1984); *коммуникативный метод* (Пассов, 1989). В основе К. м. о. лежат следующие принципы: речевая направленность обучения, систематичность, интуитивность в сочетании с сознательным овладением языком, параллельное усвоение всех видов *речевой деятельности*, *устное опережение*. Попытки объединить в рамках одного методического направления компоненты, присущие разным группам методов, не во всем оказались успешными и вызвали критические замечания; некоторыми специалистами такие методы характеризовались как компромиссные системы обучения неродному языку.

**КОММЕНТАРИЙ** (от лат. *commentarius* – заметки, толкование). Толкование смысла какого-л. слова, грамматического или стилистического явления, объяснение связей между лексическими единицами, особенностей отражения национальной культуры в слове и др. На занятиях по языку большое внимание уделяется лингвострано-

ведческому комментированию текста (см. *лингвострановедческий комментарий*), особенностям отражения в нем внеязыковой действительности.

**КОММУНИКАбельность** (от фр. *communiqué* – сообщать, передавать). Социально-психологическая черта личности, способность к общению с другими людьми.

**КОММУНИКА́НТ**. Участник *коммуникации* (коммуникативного акта), порождающий высказывания (тексты) и интерпретирующий их.

**КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА**. Описание языка, которое раскрывает правила функционирования единиц языка в речи в зависимости от содержания высказывания. В практическом курсе русского языка рассматриваются разделы К. г., например: «Выражение пространственных отношений», «Выражение временных отношений», «Выражение отношений обусловленности», «Выражение модальных отношений» и др. Проблемы К. г. получили освещение в следующих работах: (Бондарко, 1999; Золотова и др., 1998; Крылова, 1992; Милославский, 1987; Практическая грамматика..., 1985 и др.). См. также *активная грамматика, педагогическая грамматика, функциональная грамматика*.

**КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**. Деятельность по применению *коммуникативной компетенции* в процессе восприятия и / или порождения речи в целях решения *коммуникативной задачи* общения в определенной сфере деятельности.

**КОММУНИКАТИВНАЯ ЗАДАЧА**. Форма существования *мотива* речевого высказывания. К. з. возникает в ходе *речевой деятельности*, при необходимости передать или получить информацию. Ее решение возможно посредством как речевых, так и неречевых действий. К. з. реализуется в разных *сферах общения*: учебно-профессиональной, бытовой, социально-культурной, деловой и т. д.

**КОММУНИКАТИВНАЯ ИНТЕНЦИЯ**. То же, что *коммуникативная цель*.

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**. Способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащегося задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Способность реализовывать *лингвистическую компетенцию* в различных условиях *речевого общения*. Учащийся владеет К. к., если он в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка. С психологической точки зрения К. к. – это прежде всего способность человека адекватно ситуации общения организовать свою *речевую деятельность* в ее *продуктивных* и *рецептивных* видах. Понятие К. к. предложил американский лингвист Д. Хаймс (1972), который утверждал что для речевого общения недостаточно знать только языковые знания и правила. Для этого необходимо также знание «культурных и социально-значимых обстоятельств». Д. Хаймс рассматривал К. к. как интегративное образование, которое включает в свой состав наряду с лингвистическими и социокультурные компоненты. Единицами К. к. являются: единицы языка и речи, используемые участниками общения в соответствии с содержанием высказывания в различных *сферах* и *ситуациях общения*. Необходимый уровень К. к. определяется этапом и целью обучения. Применительно к обучению иностранным языкам понятие К. к. получило детальную разработку в рамках исследований, проводимых Советом Европы для установления необходимого уровня владения иностранным языком (см. «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Европейская компетенция владения иностранным языком», Страсбург, 1966); в этой публикации К. к. была определена как совокупность следующих компетенций: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, *стратегической*, со-

циальной, социокультурной). См. также *компетенция, языковая компетенция, речевая компетенция, компетентность* (Московкин, Юрков, 2004; Нумес, 1972).

**КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА.** Направление в современной лингвистике, рассматривающее в качестве единицы коммуникации *речевые акты* (утверждение, просьба, вопрос и т. д.), коммуникативная значимость структурных элементов которых (слов, словосочетаний, предложений) проявляется в связанном тексте (*дискурсе*). Используется для лингвистического обоснования современных методов обучения (*коммуникативного* и др.). Интерес методистов к этому направлению лингвистики означал известный пересмотр отношения к популярным в 50–60-е гг. структурному и трансформационно-генеративному направлениям в языкознании, не давшим ожидаемых результатов в повышении практического уровня владения неродным языком. Определяющими для методики считаются следующие идеи К. л.: а) в качестве единицы коммуникации (и обучения) рассматриваются речевые акты; б) в качестве единицы отбора речевых актов выступает *речевая интенция* говорящего, которая содержательно организует и регулирует *речевое поведение*; в) овладение языком предполагает формирование у обучающегося *коммуникативной компетенции*, означающей способность правильно пользоваться языком в различных ситуациях общения; г) формирование коммуникативной компетенции организуется в рамках тщательно отбираемых *ситуаций общения*, которые служат стимулом для возникновения речевого намерения и совершения речевых актов.

**КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ.** Характеристика обучения, имеющего своей целью практическое овладение иностранным языком.

**КОММУНИКАТИВНАЯ НЕУДАЧА.** Полное или частичное непонимание высказывания участником *коммуникации*, т. е. неосуществление или неполное осуществление *коммуникативного намерения*

говорящего или пишущего. Ситуация, когда *коммуникативный акт* не достигает *коммуникативной цели*, например, по причине неточного выражения мыслей в высказывании. К. н. исследуются в *теории речевых актов*, в рамках которой созданы различные типологии неудач, возникающих в процессе общения. Одна из наиболее развернутых типологий К. н. предложена Дж. Остином в работе «Слово как действие» («How to Do Things with Words»). Среди причин К. н. обычно называют: различия в *картинах мира*, сформированных разными национальными культурами участников коммуникации; несовпадение оценок явлений действительности; неправильное понимание *речевой интенции*; неточности и недосказанности при выражении мыслей. Причина К. н. может также скрываться в самой природе единиц языка: метафоричности, многозначности слова, *интерференции* родного языка на разных уровнях системы языка. Последние К. н. часто встречаются в речи изучающих иностранный язык.

**КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ.** Конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации. К. с. определяет *речевое поведение*, способы реализации *коммуникативной интенции*, является неречевым компонентом процесса общения.

**КОММУНИКАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.** Способы, совокупность приемов практической реализации *принципа коммуникативности* на занятиях по языку. К. т. присущи следующие параметры: а) мотивированность как функционально-речевая обусловленность любого речевого поступка и деятельности ученика в целом; б) целенаправленность как наличие *речевой стратегии* и тактики и ориентированности на конечную цель; в) личностный смысл деятельности учащегося по овладению иноязычной культурой; г) речемыслительная активность как постоянная вовлеченность в процесс общения, заключающаяся в непосредственном (т. е. *вербальном*) либо опосредованном (т. е. мыслительном) решении речемыслительных

задач общения; д) индивидуальность отношения ко всему, что составляет образовательный процесс; е) ситуативность как соотносительность *речевой деятельности* с ситуацией; ж) образовательная ценность учебного материала; з) проблемность как способ организации, введения и интерпретации материала; и) контактность трех видов: эмоциональная, смысловая, личностная; к) взаимодействие участников образовательного процесса (координация, взаимопомощь и т. п.); л) связь речевой деятельности с различными формами деятельности – учебно-познавательной, трудовой, бытовой и т. п.; м) *функциональность* как признание ведущей роли функции, а не формы речевых единиц; н) новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса; о) эвристичность (см. *эвристический метод обучения*) как антипод произвольному заучиванию и воспроизведению заученного. По мнению разработчиков К. т., «только соблюдение всех перечисленных параметров на оптимальном уровне каждого из них дает право назвать образовательный процесс коммуникативным» (Пассов, 1999, с. 439).

**КОММУНИКАТИВНАЯ УСТАНОВКА.** Интеллектуальная предрасположенность, настроенность на определенные отношения к людям, предметам и событиям, с которыми индивид вступает в *коммуникацию*. К. у. определяет коммуникативное поведение индивида; от нее зависит, осуществится ли коммуникация, не прервется ли она, едва начавшись, и насколько будут решены задачи, поставленные участниками коммуникации. К. у. могут прямо выражаться либо в виде эмоционального притяжения или неприятия либо рациональной оценки. В *теории речевых актов* К. у. или *коммуникативное намерение* обычно выступают синонимичными наименованиями для обозначения преследуемой говорящим *коммуникативной цели*.

**КОММУНИКАТИВНАЯ ЦЕЛЬ.** То же, что *коммуникативная интенция* и *коммуникативное намерение*. Мысленное пред-

восхищение участником *коммуникации* желательного для него результата общения, направленность сознания на такой результат. Соотношение приведенных понятий неоднозначно. Наряду с распространенной в рамках *теории речевых актов* точкой зрения, отождествляющей три названных выше понятия, встречается и другая, отделяющая цели от намерений и *интенций* в повседневной речевой практике, – последние являются объектом изучения в *лингводидактике*. Так или иначе, К. ц. определяет средства ее достижения, т. е. выбор способов языкового выражения и единиц *языковой системы* для достижения планируемого уровня владения изучаемым языком. В Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному, 3-й сертификационный уровень (1999), К. ц. формулируются следующим образом: организовать речь в соответствии с ситуацией общения и правилами *речевого этикета*, запрашивать и сообщать в рамках тем и ситуаций общения информацию и др. В рамках теории речевых актов классификация К. ц. строится в соответствии с классификацией *речевых актов*. Например, К. ц. задать вопрос соответствует речевой акт вопроса. В лингвистике учение о К. ц. имеет важное значение для классификации речевых и текстовых жанров. В лингводидактике К. ц. является *базисной категорией методики* при определении целей и задач обучения языку.

**КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД.** Современный *подход к обучению*, рассматриваемый в качестве теоретической базы построения системы *обучения неродному языку*. Основы К.-д. п. были заложены в трудах психологов С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней и др. В настоящее время получил практическую реализацию в ряде учебников и в самом учебном процессе. Такой подход прежде всего означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-

психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучающегося. *Деятельностный тип обучения* предполагает организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретной учебной задачи. Объектом обучения с позиции названного подхода должна быть *речевая деятельность* в таких ее видах, как *слушание, говорение, чтение, письмо*. К.-д. п. ориентирует занятия по языку на обучение общению, использование языка с целью обмена мыслями. Для этого первостепенное внимание уделяется созданию и поддержанию у обучающихся потребности в общении и усвоении с ее помощью профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации. К.-д. п. отвечает следующим основным требованиям к современному учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя на уроке; использование упражнений, максимально воссоздающих значимые для учащихся *ситуации общения*; параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; учет индивидуальных особенностей учащегося; ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ стимулирования *речевой деятельности* и как условие развития *речевых умений*. Методическим содержанием К.-д. п. являются способы организации учебной деятельности, связанные в первую очередь с широким использованием *коллективных форм обучения*, с решением *проблемных задач*, с сотрудничеством между преподавателем и учащимися (Зимняя, 1989). Иногда такой подход понимается слишком узко – как использование на уроке различных ситуаций, в то время как суть К.-д. п. заключается в создании для учащихся условий, в которых они участвовали бы в деятельности, а сама деятельность была бы значимой для них, осуществлялась бы в рамках конкретных жизненных ситуаций. Таким образом, в основе К.-д. п. лежит не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности в предлагаемых ситуациях. Перед учителем

в данном случае стоит задача реализации принципа *двуплановости* (Китайгородская, 1986), т. е. перевода учебной цели урока (например, ознакомления с новой лексикой) в задачу общения учащихся с преподавателем и между собой на основе личностно-значимой для учащегося деятельности. Ср. *личностно-деятельностный подход*.

**КОММУНИКАТИВНОЕ АУДИРОВАНИЕ** (англ. communicative listening). Вид *аудирования*, целью которого является понимание иноязычной устной речи при ее однократном предъявлении. В зависимости от коммуникативной установки выделяются следующие виды К. а.: понимание основного содержания аудиотекста; полное понимание содержания аудиотекста; выборочное извлечение из аудиотекста нужной информации; критическая оценка содержащейся в тексте информации (Гальскова, Гез, 2004; Anderson, Lynch, 1993).

**КОММУНИКАТИВНОЕ НАМЁРЕНИЕ**. То же, что *коммуникативная цель*.

**КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО**. Совокупность *сфер общения*, в которых *языковая личность* может реализовать свое речевое намерение в соответствии с принятыми в данном социуме правилами и нормами общения. Термин получил распространение в исследованиях по *культурологии* и *лингвокультурологии*.

**КОММУНИКАТИВНОЕ УМЕНИЕ**. То же, что *речевое умение*.

**КОММУНИКАТИВНО ЗНАЧИМЫЕ ОШИБКИ**. Языковые (лексико-грамматические, фонетические, интонационные и др.) или социокультурные ошибки, приводящие к нарушению *коммуникации*, непониманию или неверному пониманию при общении. Результатом исправления таких ошибок должно стать понимание природы ошибки, а не просто знакомство с правильным вариантом ответа.

**КОММУНИКАТИВНО НЕЗНАЧИМЫЕ ОШИБКИ**. Ошибки разного рода, в том числе опуски, которые не приводят к нарушению *коммуникации*. К. н. о. до-

пускают и носители языка. Такие ошибки не требуют немедленной коррекции. Постоянное их исправление приводит к страху учащегося при построении собственного высказывания. Ошибки в целом являются важной частью процесса обучения, результатом языковых экспериментов учащихся. Только делая их, учащиеся начинают постепенно понимать разницу между правильным и неправильным в языке. Зачастую простая просьба повторить реплику позволяет учащемуся исправить К. н. о. самостоятельно. Исправление ошибок – важная сторона деятельности педагога и показатель его профессионального мастерства.

**КОММУНИКАТИВНОСТЬ.** Базисная категория методики, трактуемая как модель процесса общения (на теоретическом уровне) и как технология обучения общению, в которой соблюдаются все основные характеристики, качества, свойственные общению (на практическом уровне). В таком понимании К. разрабатывается представителями липецкой методической школы под руководством Е. И. Пассова (2009).

**КОММУНИКАТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ.** Такая организация и направленность занятий по языку, при которой цель обучения связана с обеспечением максимального приближения процесса обучения к реальному процессу общения на изучаемом языке во всех или нескольких видах *речевой деятельности* и разных *сферах общения* (бытовой, учебной, профессиональной, социально-культурной). К. о. – центральная установка в обучающей деятельности, при которой все учебные материалы и каждое учебное занятие должно быть направлено на выработку у учащихся способности использовать полученные знания, навыки, умения в естественном общении через посредство иностранного языка. К. о. предполагает построение процесса обучения как модели процесса общения. Для этого необходимо: а) перейти с ролевого общения с учащимися на личностное, благодаря чему обеспечивается нормальный психологический

климат в аудитории (что предусматривает *педагогика сотрудничества*); б) использовать все три способа общения: *интерактивный* (взаимодействие между педагогом и учащимся происходит на основе какой-л. деятельности помимо учебной), *перцептивный* (имеет место восприятие друг друга как личностей, а не только в статусе «учитель – ученик»), *информационный* (учитель и ученик обмениваются и учебной информацией, и другой информацией, представляющей для них интерес); в) обеспечить коммуникативную *мотивацию* – потребность, побуждающую учащихся вступать в общение друг с другом и с преподавателем не только с учебной целью. См. также *принцип коммуникативности*.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ.** То же, что *барьеры общения*.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ.** Вид учебных заданий, основное назначение которых состоит в организации иноязычного общения в процессе решения поставленной *коммуникативной задачи* или проблемы, заключающейся в обмене информацией в ходе совместной *речевой деятельности*. В процессе К. и. обычно возникает *дискуссия*, поскольку существует различие в точках зрения участников игры. См. также *ролевая игра, деловая игра*.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА РЕЧИ.** 1. Свойства *устной и письменной речи* (правильность, ясность, красота и др.), которые в совокупности свидетельствуют об идеальной (наилучшей) приспособленности речи к процессу человеческого общения. 2. Существенные свойства, интегральные характеристики *устной и письменной речи*, которые обеспечивают эффективность общения и взаимодействие участников коммуникации. К ним относятся *правильность* (нормативность), *точность*, *богатство* (использование разнообразных языковых средств), *выразительность*, *уместность*, *беглость*, *логичность* и др. К. к. р. могут быть свойственны речи в большей или меньшей степени и свидетельствуют о ре-

чевой культуре участников общения. В современном языковедении предпринимаются попытки положить представление о К. к. р. в основу теории культуры речи. При этом основным ориентиром при осмыслении К. к. р. считается: содержательность, т. е. информационная новизна и насыщенность *речевого произведения*. Содержательность обеспечивается целым рядом конкретных качеств речи, определяемых соотношением речи (текста) с языковой системой и внеязыковыми явлениями. Обычно выделяются следующие К. к. р.: правильность, точность, логичность, чистота, лаконизм, ясность, выразительность, богатство, уместность К. к. р. в речевой жизни отдельного человека объединяются в понятие *коммуникативной компетенции*, или речевой культуры отдельной личности. Понятие К. к. р. соотносится также с понятием риторического (речевого) идеала. На занятиях по практике языка К. к. р. являются объектом наблюдения и формирования и изучения в курсах стилистики и культуры речи. К. к. р. служат критериями при определении *уровня владения иностранным языком*. См. *качество речи* (Аннушкин, 2003; Введенская, Павлова, 1999; Волков, 1996; Голуб, 2001; Культура русской речи..., Сопер, 1993; 1996).

**КОММУНИКАТИВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ.** Особый вид потребностей, побуждающих вступать в *речевое общение* с целью решения *вербальных* и невербальных задач. См. также *речевая интенция*, *коммуникативная цель*.

**КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ.** *Способности*, свойства личности, обеспечивающие эффективность ее коммуникативной деятельности, прежде всего общения с другими личностями, и психологическую совместимость в деятельности. К. с. – обязательный компонент организаторских способностей и способностей к руководству. В структуре К. с. выделяют три основные подструктуры и одну общую, фундаментальную для всех трех, элементы которой – профессионализм, стремление к общению, доброжелатель-

ность, скромность, требовательность к себе, опыт общественной деятельности, активность, самообладание, сообразительность, организованность. Первая подструктура – способность человека понимать других людей. Ее элементы: стремление к пониманию других, умение слушать партнера по общению, наблюдательность. Вторая подструктура – экспрессивная способность как способность к самовыражению личности. Ее элементы: стремление быть понятым другими, правдивость, культура речи, доверие к партнерам. Третья подструктура – способность адекватно влиять на партнеров по общению. Ее элементы: требовательность, вежливость, такт, дисциплинированность, решительность. Е. И. Пассов выделяет три группы способностей, важных для обучения языкам: 1) способности к познавательной деятельности; 2) способности к эмоционально-оценочной деятельности; 3) способности осуществлять продуктивные и репродуктивные речевые действия (Пассов, 1989).

**КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Вид творческих упражнений, обеспечивающих формирование *речевых умений* и наиболее высокий уровень практического владения языком. С позиции *коммуникативно-деятельностного* подхода такие упражнения считаются ведущими на занятиях, и на их выполнение рекомендуется отводить основную часть учебного времени. *Речевая деятельность* на изучаемом языке, содержание которой и является целью выполнения К. у., должна занимать до 85% учебного времени. К. у. включают следующие группы упражнений: *вопросно-ответные*, *ситуативные*, *репродуктивные* (пересказ текста или видеоряда), *дискутивные*, *композиционные* (устное выступление по предложенной теме, импровизация, драматизация), *игровые*. Классификация К. у. была предложена В. Л. Скалкиным (1983).

**КОММУНИКАТИВНЫЙ АКТ.** Минимальная единица речевого взаимодействия говорящих, определяемая *интенциями* и *стратегией* достижения цели общения.

Каждая реплика диалога обуславливает ответную реплику собеседника, поэтому и реплика-стимул, и реплика-реакция представляют собой минимальную структурную единицу К. а., которые вместе определяются как *диалогическое единство*. Необходимым условием успешности К. а. и взаимопонимания являются потребность в общении, коммуникативная заинтересованность участников общения. Условиями успешности осуществления К. а. являются уровень *языковой* и *коммуникативной компетенции* участников общения, а также знание социокультурных норм и *стереотипов речевого общения*. Попытки описать условия успешного коммуникативного взаимодействия предпринимаются в *теории речевых актов*. К. а. осуществляется в рамках коммуникативной ситуации. См. также *речевой акт, коммуникация*.

**КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ** (англ. Communicative Language Teaching). Вариант *комбинированных методов обучения*. В основу К. м. о. положены идеи *коммуникативной лингвистики* и психологической *теории деятельности*, наиболее последовательно реализуемые в *коммуникативно-деятельностном подходе* к обучению. Специфической особенностью К. м. о. является попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу реальной *коммуникации*. Это обстоятельство обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе *речевых интенций*, тем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся. Основными методическими принципами К. м. о. являются: речевая направленность, учет индивидуальных особенностей и интересов учащегося, *функциональность*, ситуативность, новизна.

В России концепция метода получила обоснование в работах Е. И. Пассова (Пассов, 1983, 1989, 1991, 2000) и др. ме-

тодистов, реализована в ряде курсов русского и иностранных языков, в том числе для национальной школы. В зарубежной методике исследования в области «коммуникативного метода» начались в 70-х гг. XX в. Они явились, с одной стороны, следствием неудовлетворенности результатами изучения языков с использованием аудиовизуального и аудиолингвального методов, а с другой стороны, были обусловлены социальным заказом общества на разработку новых методов обучения, которые в наибольшей степени могли бы способствовать развитию многоязычия в условиях создания единого экономического рынка Европы. С этой целью в 1971 г. Совет Европы поручил группе специалистов разработать новый подход к обучению языкам и на его основе методы обучения, которые могли бы стать основой преподавания языка в любой стране – участнице Совета Европы. Публикация работы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2001, 2003) подвела итоги работы, начатой в 1971 г. Идеи этой работы, в которой были сформулированы содержание, цели, задачи обучения языку, уровни владения языком, компетенция как цель обучения, были положены в основу европейского варианта К. м. о.

Концепция К. м. о. опиралась на следующие принципы: 1) коммуникативная направленность обучения. На занятиях предполагается обучение языку как средством общения, а условием реализации принципа являлось обучение через общение, в котором нашли отражение такие параметры, как мотивированность, целенаправленность, информативность, ситуативность, партнерский характер взаимодействия участников общения. Для реализации принципа предлагалось широко использовать ролевые игры, проекты, аудиовизуальные средства; 2) взаимодействие функций и формы. Согласно этому принципу предусматривалось понимание учащимися функционального предназначения языковых средств в динамике их коммуникативного использования; 3) вза-



имосвязанное обучение всем формам устного и письменного общения; 4) аутентичный характер учебных материалов. Аутентичные тексты, составленные носителями языка и не предназначенные специально для учебных целей, рекомендовалось использовать на раннем этапе обучения с привлечением газетных материалов, фрагментов фильмов, фонограмм, текстов художественной и научно-популярной литературы; 5) принцип ситуативности. Коммуникативное обучение осуществляется на основе ситуаций, воспринимаемых учащимися как характерная система взаимоотношений в среде носителей языка; 6) принцип информационного разрыва или информационной недостаточности (information gap). Реализация данного принципа заключается в такой организации взаимодействия учащихся, когда основным мотивом их речевых действий становится получение информации, необходимой для решения коммуникативной задачи, и выражение своего отношения к обсуждаемой проблеме. Суть принципа означает, что общение происходит в условиях информационного разрыва: знания, информация одного из коммуникантов неизвестны другим, что стимулирует общение, вызывая желание устранить этот разрыв в знаниях и объеме получаемой информации; 7) личностно ориентированная направленность обучения. Центральной фигурой в работе с использованием метода становится учащийся, который активно работает с товарищами по учебной группе, участвуя в ролевых играх и проектах. Творческий характер учебного процесса при этом проявляется в том, что все учащиеся активно участвуют в выборе материала, планировании урока или хода ролевой игры; 8) адекватность обратной связи. В ходе урока предусматривается коррекция ошибок, которая не нарушает коммуникацию. Владение компенсаторной компетенцией является важным условием выхода учащихся из затруднительного положения в процессе общения. Существуют различные варианты К. м. о., что позволяет сделать вывод о том, что его

развитие будет идти по различным направлениям, отражающим особенности обучения иностранному языку в различных условиях с учетом национальных традиций его преподавания (Гез, Фролова, 2008; Капитонова и др., 2009; Пассов, 2000; Традиции и новации..., 2008; Wilkins, 1971, 1975).

**КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД** (англ. communicative approach). *Подход к обучению*, возникший в 70-е гг. XX в. в связи с выдвиганием в качестве главной цели обучения – овладение языком как средством общения, или коммуникацией. В отечественной лингводидактике его обоснование с психологической точки зрения получило в работах И. А. Зимней, определившей такой подход как *коммуникативно-деятельностный* (личностно-деятельностный) (Зимняя, 1991, 2001). С позиции К. п. для обозначения конечной цели обучения стал использоваться термин «компетенция», введенный в научный обиход Н. Хомским для обозначения системы знаний, навыков, умений, которыми овладели учащиеся в ходе обучения (в отличие от способности пользоваться такими знаниями, навыками, умениями (performance)). Впоследствии появился методический термин «*коммуникативная компетенция*», под которым подразумевалась способность осуществлять общение посредством языка. В отечественной лингводидактике система компетенций, входящих в коммуникативную компетенцию, формирование которой рассматривается в качестве конечной цели овладения иностранным языком, включает следующие компетенции: речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная и ряд других. К. п. предполагает в ходе занятий овладение различными речевыми функциями, т. е. формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию средствами изучаемого языка.

Такое понимание коммуникативного подхода позволило исследователям описать его основные черты (Morrow, 1981; Littlewood, 1994; Пассов, 1991; Шейлз,

1995 и др.): 1) речевая направленность процесса обучения; в качестве конечной цели выдвигается обучение общению в различных видах речевой деятельности; 2) функциональность в отборе и организации материала. Языковой и речевой материал отбирается и вводится на уроке в соответствии с интенциями, которые участники общения стремятся передать средствами языка; 3) ситуативность в организации тренировки; 4) использование преимущественно аутентичных материалов, типичных для выражения определенной коммуникативной интенции; 5) использование коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общаться; 6) индивидуализация процесса обучения с учетом потребностей учащегося в языке и их индивидуально-психологических особенностей.

К. п. получил реализацию в *коммуникативном* и ряде *интенсивных методов* обучения. Ср. *личностно-деятельностный подход*.

### **КОММУНИКАТИВНЫЙ РЕЧЕВОЙ АКТ.** См. *коммуникация*.

**КОММУНИКАТИВНЫЙ УСПЕХ.** Реализация цели *коммуникативного (речевого) акта*, когда сообщение без существенных помех передается *адресантом* и адекватно воспринимается, понимается, усваивается, оценивается *адресатом*.

**КОММУНИКАЦИЯ** (от лат. *communicatio* – сообщение, передача). Специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия. Вслед за Н. Хомским с 1965 г. К. обычно определяется как общение между  $N$  лицами, где  $N \geq 2$ . К. может состояться и внутри человека (персональная К.), в этом случае она реализуется с помощью *внутренней речи*. Кроме того, К. может осуществляться и между организациями, государствами и т. п.; в этом случае говорящий выступает не от себя лично и выражает не свое мнение. На основе приведенного определения можно вывести ряд признаков и характеристик К.: 1) К.

является формой социального общения, которая всегда имеет как личностный смысл для одного ее участника, так и общезначимый смысл для обоих участников-партнеров и для общества в целом; 2) К. осуществляется между участниками с помощью *коммуникативных актов*, являющихся ее содержательными, прагматическими единицами, с помощью речевых действий, являющихся ее операциональными единицами, с целью реализации указ. коммуникативных актов и *коммуникативных намерений* (задач); 3) К. всегда целенаправленна, ее цель – результативность, т. е. обмен информацией, а также сообщение и выявление коммуникативных намерений, т. е. выполнение *коммуникативных задач* и др. Единицей К. является *коммуникативный речевой акт*, в котором отправитель (говорящий, пишущий) кодирует свое сообщение в текст и направляет по каналу связи получателю (слушающему, читающему), а тот в свою очередь декодирует содержащееся в тексте сообщение. Чтобы коммуникативный речевой акт состоялся, оба участника должны владеть общим кодом (языком) – словарем и грамматикой, а также правилами синтеза и анализа грамматически оформленных и осмысленных предложений и правилами кодирования и декодирования речевых намерений (*интенций*). Элементарной единицей коммуникативно-речевого акта является речевое действие каждого участника К. Для отправителя совершить речевое действие означает: определить свое коммуникативное намерение, преобразовать его в свернутое высказывание на языке *внутреннего программирования*, реализовать высказывание на внешнем языке в виде текста. Для получателя речевое действие состоит из тех же действий в обратном порядке: воспринять звучащий текст, реконструировать высказывание, декодировать коммуникативное намерение. К. может быть вербальной (процесс передачи информации при помощи *языка*, языкового кода) и невербальной (*жесты*, *мимика*, телодвижения, средства *наглядности*), которая может дублировать и под-

держивать вербальную К. Считается, что в процессе невербальной коммуникации передается до 55% информации. См. *общение*.

**КОММУНИКАЦИЯ МАССОВАЯ.** См. *массовая коммуникация*.

**КОМПАКТ-ДИСК** (от англ. compact disc). Электронный носитель, который может содержать аудио-, видео-, текстовую, графическую и программную информацию, записанную в различных форматах в зависимости от типа воспроизводящего устройства (лазерный проигрыватель, персональный компьютер и др.). К.-д. имеет перед традиционными аудио- или видеокассетами такие преимущества, как высокое качество звучания, в том числе сделанных с него копий на кассетах, практически неограниченное время использования, легкость поиска нужного фрагмента.

**КОМПЕНСАТОРНАЯ** (от лат. compensatio – возмещение) **КОМПЕТЕНЦИЯ.** Способность учащегося привлекать в условиях недостаточного владения изучаемым языком имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным или иностранным языком. Является важной составляющей общей *коммуникативной компетенции*. См. *стратегическая компетенция*.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД.** *Подход к обучению*, который выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, предполагает реальное практическое владение иностранным языком.

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ.** Термин, получивший распространение в литературе по педагогике и лингводидактике с 60-х годов прошлого столетия для обозначения способности личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, умений, навыков. В отличие от *компетенции*, которую принято рассматривать в виде знаний, умений, навыков, приобретенных в ходе обучения и образующих содержательную сторону такого обучения, К. оз-

начает свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений. Разграничение понятий компетенция и К. базируется на утверждении Н. Хомского, который в книге «Аспекты теории синтаксиса» (1972) утверждал, что существует фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим или слушающим) и употреблением (performance) – реальным использованием языка. Именно употребление, по мнению Н. Хомского, есть проявление компетенции в различных видах деятельности, оно связано с мышлением и опытом человека. Такое употребление приобретенного опыта в виде знаний, навыков, умений впоследствии стали называть К. В современной литературе термин К. широко используется в таких словосочетаниях, как общеобразовательная, профессиональная, коммуникативная К. (Шукин, 2008).

**КОМПЕТЕНЦИЯ** (от лат. competens – способный). Совокупность *знаний, навыков, умений*, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-л. деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений. Термин введен Н. Хомским в связи с исследованием проблем порождающей (генеративной) грамматики. Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий / слушающий (по Н. Хомскому) должен: а) образовывать предложения / понимать речь; б) иметь суждение о высказывании, т.е. усматривать формальное сходство / различие в значениях двух предложений. Применительно к изучению иностранного языка К. характеризует определенный уровень владения языком и включает три взаимосвязанные К.: языковую (или лингвистическую), речевую и *коммуникативную*. В современной литературе перечень компетенций дополняется *социокультурной*,

дискурсивной, стратегической, социальной компетенциями. Речь может идти также о профессиональной, предметной и ряде других компетенций.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКАЯ.** См. грамматическая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ДИСКУРСИВНАЯ.** См. дискурсивная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ КОММУНИКАТИВНАЯ.** См. коммуникативная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ КОМПЕНСАТОРНАЯ.** См. компенсаторная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКАЯ.** См. лексическая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ.** См. лингвистическая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ.** См. лингвострановедческая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ НАРРАТИВНАЯ.** См. нарративная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ОБЩАЯ.** См. общая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ОБЩЕГУМАНИТАРНАЯ.** См. общегуманитарная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ОБЩЕУЧЕБНАЯ.** См. общеучебная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ПРАГМАТИЧЕСКАЯ.** См. прагматическая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕДМЕТНАЯ.** См. предметная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ.** См. профессиональная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ РЕЧЕВАЯ.** См. речевая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ.** См. социальная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ.** См. социокультурная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ.** См. социолингвистическая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКАЯ.** См. страноведческая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ СТРАТЕГИЧЕСКАЯ.** См. стратегическая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ.** См. технологическая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ.** См. учебно-познавательная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ.** См. фонологическая компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНАЯ.** См. экзистенциальная компетенция.

**КОМПЕТЕНЦИЯ ЯЗЫКОВАЯ.** См. языковая компетенция.

**КОМПЛЕКС** (от лат. complexus – связь, сочетание) **УЧЕБНЫЙ.** См. учебный комплекс.

**КОМПЛЕКС УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ.** То же, что *типовой учебный комплекс*.

**КОМПЛЕКСНОСТЬ РЕЧЕВОГО НАВЫКА.** Характеристика *речевого навыка*, которая подразумевает способность одновременно производить лексические, грамматические, произносительные (речедвигательные) операции.

**КОМПЛЕКСНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по их назначению; предполагает тренировку какого-л. одного нового фонетического, грамматического или лексического навыка или умения при одновременном повторении уже пройденного материала. См. также *аспектные упражнения*.

**КОМПЛЕКСНЫЙ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД.** То же, что *принцип комплексности и дифференцированности*.

**КОМПЛЕКСНЫЙ ТЕСТ.** *Тест*, проверяющий одновременно владение несколькими видами *речевой деятельности* или *аспектами языка* (например, лексикой и грамматикой).

**КОМПОЗИЦИЯ ТЕКСТА.** Схема семантической и структурной организации *текста*, отражающая строение, соотношение и взаимное расположение его частей, членение на смысловые элементы, типы связей между элементами текста. Понимание К. т. важно при обучении *чтению* и *письму*.

**КОМПРЕССИЯ** (от лат. compressio – сжатие) **ТЕКСТА.** Сокращение, «сжатие» текста до пределов минимальной избыточности, достаточной для понимания.

К. т. может быть рассмотрена как самостоятельное упражнение, а также использоваться для составления *рефератов* или *аннотаций*. В зависимости от коммуникативной задачи различаются следующие виды К. т.: конспектирование, аннотирование, реферирование, рецензирование. Результаты компрессии, полученные в результате переработки первичных текстов и получения вторичного текста различаются по своему назначению, сфере применения, языковому оформлению, наличию или отсутствию интерпретации и оценки содержания прочитанного (прослушанного). При К. т. выполняются упражнения в выделении главного и второстепенного, делении текста на смысловые части. Различаются умения выделить ключевые слова в тексте, перефразировать текст, комбинировать информацию из разных частей первоисточника, сохраняя при этом логику изложения и используя адекватные средства межфразовой связи (Василик, 2007; Гойхман, Надеина, 1997; Павлова, 1989).

**КОМПЬЮТЕР** (от англ. computer; лат. computo – считаю). То же, что *ЭВМ*.

**КОМПЬЮТЕР ПЕРСОНАЛЬНЫЙ.** См. *персональный компьютер*.

**КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ.** Процесс использования средств электронной вычислительной техники в различных сферах жизнедеятельности общества, в том числе и в образовании и обучении; одно из направлений научно-технического прогресса.

**КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ.** Применение компьютера в учебном процессе. Можно говорить о двух направлениях компьютеризации обучения: 1) овладение приемами работы с компьютером в качестве средства учебной деятельности (для этого учащимся предлагаются курсы типа «Использование компьютерных технологий в учебном процессе»); 2) использование компьютера в качестве объекта изучения (в частности, изучение возможностей применения компьютера в различных сферах производства, культуры, образования). К. о. оказывает существенное воздействие на все стороны учебного про-

цесса. В то же время К. о. не решает всех проблем обучения: компьютер не может и не должен заменить преподавателя в учебном процессе, а *новые информационные технологии* не могут вытеснить традиционные. К. о. способствовала развитию *дистанционного обучения*, созданию языковых компьютерных курсов, *электронных учебников* и тренажеров, внедрению в учебный процесс *Интернета*.

**КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ.**

Владение навыками использования средств вычислительной техники; понимание основ информатики и значения *информационных технологий* в жизни общества. В РФ в средних учебных заведениях курс «Основы информатики и вычислительной техники» введен с 1985 г. Подобный курс изучается и в высших учебных заведениях. В обязательный минимум содержания основной образовательной программы подготовки магистров по направлению «Филология» с 2000 г. входит изучение применения компьютерных технологий в филологии.

**КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА.** Воспроизведение изобразительной информации на экране монитора. В отличие от изображения на бумаге или ином носителе, изображение, созданное компьютером на экране, можно стереть и исправить, сжать или растянуть в любом направлении, приблизить или отдалить, сменить ракурс, развернуть, заставить двигаться, изменить цвет и т. д. С дидактической точки зрения достоинством К. г. является возможность создания с ее помощью на экране трехмерного виртуального пространства с погружением обучающегося в такую среду. Технологии трехмерных виртуальных пространств находят все более широкое применение при обучении иностранным языкам. К. г. применяется также при конструировании и моделировании, создании телерекламы, учебных видеofilмов, телепередач, визуальных эффектов, при художественном оформлении книг и др.

**КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА.** Разновидность игр, в которых компьютер выполня-

ет роль ведущего или партнера по игре, а возникающие по ходу игры игровые ситуации воспроизводятся на экране дисплея или телевизора. Играющим предоставляется возможность изменять игровую ситуацию, управлять ею с помощью различных команд. Широко используются при обучении языку. Используются различные виды таких игр, направленных как на овладение системой языка (формирование лексических, грамматических навыков), так и на развитие *речевых умений*. От прочих игр К. и. отличаются высокой динамичностью, зрительной и слуховой наглядностью и способностью к нарастанию сложности и разнообразия по мере роста мастерства игроков. К. и. – одно из основных и массовых применений микропроцессорной вычислительной техники, относящейся к досугу, воспитанию и образованию.

**КОМПЬЮТЕРНАЯ МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ.** Специальные учебные мультимедийные материалы, созданные с помощью компьютерной программы Power Point, сочетающие различные виды наглядности – текстовую, визуальную и аудитивную. См. *мультимедийная презентация*.

**КОМПЬЮТЕРНАЯ ПРОГРАММА-ОБОЛОЧКА.** См. *авторские системы*.

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПРОГРАММЫ.** Специальные компьютерные программы, которые создаются для обучения иностранным языкам. Выделяются три основные группы К. у. п.: 1) программы, посвященные изучению отдельных разделов системы языка; 2) программы, направленные на овладение видами *речевой деятельности*; 3) контрольные программы, обеспечивающие контроль за уровнем сформированности речевых навыков и умений. Большинство используемых программ – первой и третьей группы. Еще не имеется достаточного количества программ, рассчитанных на имитацию речевого общения. К. у. п. обеспечивают введение учебного материала на уровне знаний о системе языка и умения общаться в повседневных ситуациях, предлагают

игровые задания, возможность знакомиться со страной изучаемого языка и поведением носителей языка в различных ситуациях общения. В обучении в последнее время стали применяться системы *мультимедиа*, синтезирующие звук, видео-изображение и тексты, что позволяет с максимальной эффективностью использовать все виды и средства *наглядности* в учебной программе.

**КОМПЬЮТЕРНЫЙ УЧЕБНЫЙ**

**КУРС.** То же, что *электронный учебный курс*. Комплекс учебно-методических материалов, обеспечивающих возможность обучаемому самостоятельно, с помощью компьютера, освоить содержание учебного курса с целью формирования и закрепления знаний, навыков, умений в определенной предметной области и в предусмотренном программой объеме. Основы теории электронного учебника по русскому языку как иностранному разработаны в рамках федеральной целевой программы «Русский язык» в Российском университете дружбы народов (2003), где студентам-филологам читается курс «Инновационные технологии в обучении РКИ». Аналогичная работа ведется в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина и ряде других учебных заведений. Широкую известность получили электронные учебники для изучающих русский язык: «Голоса» (США), «Капуста» (Финляндия), «Руслан» (Великобритания) и др. Для электронных учебников характерными особенностями являются: а) наличие программного модуля (видеофрагменты, озвученные диалоги, автоматический словарь, грамматический комментарий), тренировочного модуля (набор упражнений языкового и речевого характера), модуля записи и воспроизведения речи; б) представление учебного материала в форме озвученных диалогов или озвученных текстов для чтения; в) использование различных видов тренировочных упражнений, которые основаны на предсказуемости ответа учащегося (анализ ответов проводится путем сравнения с эталонами, хранящимися в банке данных);

г) организация учебного материала в форме *гипертекста*, что позволяет быстро переходить от одного раздела к другому, осуществлять поиск информации. В некоторых курсах есть *Интернет*-поддержка в виде дополнительных учебных материалов, методических рекомендаций, доступ к которым осуществляется через компьютерные сети (Азимов, 2000; Преподавание в сети Интернет, 2003; Крюкова, 1998; Теория и практика..., 2003, Бовтенко, 2005; Цатурова, Петухова, 2004).

**КОНЕЧНЫЙ КОНТРОЛЬ.** См. *контроль*.

**КОННОТАЦИЯ** (от лат. *con* – вместо + *noto* – отмечаю, обозначаю). 1. Элементы смысла высказывания, возникающие из взаимодействия исходных значений предложений и слов с различными значениями под влиянием *контекста* и ситуации речи. 2. Дополнительное содержание лексической единицы, которое накладывается на ее основное значение.

**КОНСПЕКТ** (от лат. *conspicere* – обзор). Вид письменного сообщения; запись мыслей других лиц в свернутой, обобщенной форме, которая впоследствии служит базой для восстановления первонач. материала. В основе К. лежит аналитико-синтетическая переработка информации исходного текста. К. всегда меньше исходного текста, т. е. является компрессированным текстом (см. *компрессия*). Степень полноты К. зависит от цели автора: важные для него тексты конспектируются более подробно, а менее важные – кратко и выборочно. Конспектировать письменный текст можно цитатным способом (выписывая важные по смыслу фрагменты), способом перефразирования (передавая содержание в несколько измененном и сокращенном виде), способом переработки текста (передавая содержание своими словами). Последний способ считается наиболее трудным и наиболее полезным для развития *речевой компетенции*. Конспектирование устного текста происходит непосредственно во время его слушания (на лекции, на уроке), для чего требуется владение специальными навыками. В

процессе конспектирования учащийся использует сокращения, как общепринятые (напр. – например), так и индивидуальные. С целью ускорения и упрощения записи применяются также математические символы и отдельные знаки стенографии.

**КОНСПЕКТИРОВАНИЕ.** 1. Процесс интеллектуальной обработки и письменной фиксации читаемого или воспринимаемого на слух текста в форме конспекта. 2. Сложный вид *речевой деятельности*, сочетающий аудирование или чтение с письмом. К. является объектом обучения и тренировки на занятиях по практике языка. Для изучающих языки выпускаются специальные пособия и методические рекомендации по обучению К. (Павлова, 1989; Величко, Чагина, 1987). В зарубежной методической литературе для обозначения конспектирования текста, воспринимаемого на слух, используется термин *note-taking*, а для конспектирования письменного текста – термин *note-writing* (Hedge, 1993). При обучении конспектированию устной речи внимание учащихся сосредоточено на формировании следующих умений: выделить в аудиотексте важную или нужную информацию; быстро записать услышанное таким образом, чтобы не пропустить другую важную информацию; писать кратко, четко и ясно, пользуясь приемами сокращения, символами; расшифровывать запись и восстанавливать прослушанный текст.

Результативность конспектирования зависит от следующих факторов: языковой культуры говорящего / пишущего; общей культуры участников общения: лектор не должен недооценивать или переоценивать культуру аудитории, но обязан ее учитывать; знание конспектирующим предмета и, следовательно, имеющим представление о содержании воспринимаемой на слух информации. Умение конспектировать устные и письменные тексты относятся к числу важных *учебных умений* (Кузнецова, 1983; Павлова, 1989).

**КОНСТРУКТИВНО-ПЛАНИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** См. *педагогические функции*.

### **КОНСТРУКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.**

Упражнения, предполагающие расширение предложения или структурной схемы за счет определений, дополнений, обстоятельств.

**КОНСТРУКЦИЯ** (от лат. *constructio* – устройство). Формализованный пример синтаксической структуры с незаполненными лексическими позициями (на уровне словосочетания или предложения), включающий необходимый и достаточный для полноты выражения мысли минимум элементов (например, глагол с указанием синтаксических связей). См. также *модель, образец*.

**КОНСТРУКЦИЯ ИНТОНАЦИОННАЯ.** См. *интонационная конструкция*.

**КОНСУЛЬТАЦИЯ** (от лат. *consultare* – совещаться, советоваться). Один из видов учебных занятий; *беседа* преподавателя с учащимися с целью расширения и углубления их *знаний, навыков, умений*. К. обычно проводится во внеурочное время. Различают текущие и итоговые, групповые и индивидуальные К.

**КОНТАКТНАЯ** (от лат. *contactus* – соприкосновение) **РЕЧЬ.** См. *говорение*.

**КОНТЕ́КСТ** (от лат. *contextus* – тесная связь, соединение). 1. Законченный в смысловом отношении отрезок письменной речи (текста), дающий возможность точно установить значение отдельно входящих в него слов или предложений. 2. Условия употребления данной *языковой единицы* в речи, языковое окружение, а в широком смысле – также ситуация речевого общения. 3. Средство *семантизации лексики*, раскрытие значения слова через содержание всего высказывания. С этой целью должен использоваться ясный и понятный К. («сильный» семантизирующий К.), исключающий неоднозначность понимания семантизируемой единицы.

**КОНТЕ́КСТНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ РЕЧЬ.** См. *говорение*.

**КОНТЕ́КСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Обучение, при котором занятия по языку ориентированы на конкретный вид *речевой деятельности* или *сферу общения* (бытовую, профессиональную и др.).

### **КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ДОГАДКА.**

Один из видов *языковой догадки*, основывающийся на определении значения слов через *контекст*.

**КОНТРОЛИРУЕМАЯ РЕЧЬ.** См. *говорение*.

**КОНТРО́ЛЬ** (от фр. *contrôle* – проверка, наблюдение). 1. Часть *урока*, во время которой преподаватель оценивает, как ученик или группа учеников усваивает содержание предмета во всех или отдельных его аспектах. 2. Процесс определения уровня *знаний, навыков, умений* обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса. В процессе обучения с помощью К. реализуются следующие педагогические функции: обучающая – обеспечивается системой контрольных упражнений и заданий, синтезирующих ранее усвоенный материал; диагностическая – позволяет своевременно оценить успешность / неуспешность обучения и в зависимости от его результатов строить дальнейшую работу; коррекционная – реализуется в двух направлениях: а) выявляется уровень знаний, умений, навыков учащихся, б) устанавливается степень соответствия используемых приемов и заданий целям обучения; управленческая – обеспечивает управление процессом овладения *языковым материалом* и речевыми умениями; оценочная. В обучении иностранным языкам к К. предъявляются следующие требования: целенаправленность, объективность, систематичность. По организационно-временному фактору выделяют: 1) поэтапный К. – определяет уровень сформированности навыков и умений, уровень владения знаниями относительно этапа обучения и конечных целей обучения; 2) конечный К. – определяет соответствие / несоответствие уровня сформированных навыков и умений, уровня владения знаниями по отношению к целям обучения. Конечный К. проводится по завершении обучения. По степени сформированности навыков выделяют текущий (повседневный) и ито-



говый К. По форме организации различают устный и письменный К. В процессе К. широко используются приемы *тестирования* и привлекаются *технические средства обучения*. Ср. *самоконтроль*.

**КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА.** Группа учащихся, которая не участвует в экспериментальном обучении, а ее результаты обучения сравниваются с результатами, полученными в экспериментальной группе. Результаты сравнения позволяют судить об эффективности экспериментального обучения.

**КОНТРОЛЬНАЯ МАТРИЦА** (от лат. matrix – источник, начало). В *тестировании*: специальная таблица с прорезями на месте правильных ответов, которая накладывается на заполненную учащимися *рабочую матрицу* с целью быстрой проверки правильности выполнения *теста*.

**КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА.** Одна из форм проверки и оценки *знаний, речевых навыков и умений*, а также эффективности форм и способов учебной деятельности. Различают К. р. текущие и экзаменационные, письменные и устные, фронтальные и индивидуальные. С внедрением в учебный процесс тестирования на занятиях по языку стали широко применяться для контроля учебные *тесты*.

**КОНТРОЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по их назначению; служат для проверки *знаний, навыков, умений* учащегося. В процессе проверки также осуществляется их тренировка, поэтому говорят об обучающем контроле. Ср. *тренировочные упражнения*.

**КОНЦЕНТР** (от лат. con – с, вместе + centrum – центр, средоточие). Относительно замкнутый цикл учебного процесса, во время которого учащиеся овладевают определенным объемом языкового и речевого материала. Его выбор и группировка в каждом К. осуществляется таким образом, чтобы учащиеся уже после первого К. могли участвовать в подлинном речевом общении, хотя и в пределах ограниченного круга тем и ситуаций, читать и понимать некоторые тексты, воспринимать на слух звучащую речь в границах

пройденных тем и ситуаций общения. В каждом последующем К. предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым. Число К. зависит от конечных целей и условий обучения. С понятием К. связано выделение этапов обучения.

**КОНЦЕНТРИЗМ.** *Принцип обучения* и система подачи и распределения лексико-грамматического материала в курсе языка, при котором учебный материал многократно повторяется с разной степенью глубины содержания на разных ступенях обучения на протяжении учебного курса. Наряду с концентрическим построением учебного курса программами предусматривается и его линейное представление в зависимости от цели и содержания занятий.

**КОНЦЕНТРИЧЕСКОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.** То же, что *принцип концентризма*. Ср. *методические принципы*.

**КОНЦЕПТ** (от лат. conceptus – понятие, мысль, представление). 1. В логике. Содержание понятия. 2. В *культурологии*. Национально-маркированный образ культуры, имеющий языковое выражение в виде слова, словосочетания, предложения и передающий некоторое *лингвокультурологическое* содержание, являющееся существенным для понимания национальных особенностей носителей языка. К. формирует *языковую картину мира* данного народа. Термин введен в лингвокультурологический обиход Ю. С. Степановым и в содержательном плане является «как бы сгустком культуры в сознании человека. И, с другой стороны, К. – это то, посредством чего человек... сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» (Степанов, 1997). Понятие К., используемое в качестве единицы культурологического содержания, до конца не определено, и наряду с термином К., в *лингвострановедении* и культурологии используются и другие равнозначные понятия: *логоэпистема, лингвокультурема, концептосфера мифологема, константа языка*. В приведенном выше словаре

Ю. С. Степанова русская языковая картина мира представлена, например, базовым К. «хлеб». Само же ядро К. включает в себя несколько терминов, обозначающих виды хлеба: ситник, калач, каравай, черный, ржаной, буханка и др. (Прохоров, 2004; Степанова, 2007).

**КОНЦЕПЦИЯ** (от лат. *conception* – система взглядов) **КОММУНИКАТИВНО-ГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**.

Теория и *технология обучения* иностранным языкам, разработанная представителями Липецкой методической школы под руководством Е. И. Пассова, и основанная, по утверждению ее создателей, на опыте учителей-новаторов и современных идеях *лингводидактики* (Пассов, 2000). Цель концепции – обеспечить на занятиях по языку *индивидуализацию обучения*, способствовать становлению духовности учащихся и овладению ими иноязычной культурой. Так как К. к. и. о. базируется на формуле «культура через язык, язык через культуру», то предметом и целью обучения (и образования) должна стать иноязычная культура. Суть концепции сводится к следующим положениям. 1. Иноязычная культура является источником иноязычного культурного образования в его четырех аспектах: познавательном, развивающем, воспитательном и учебном. 2. В познавательном плане основу обучения составляет диалог культур. 3. В воспитательном плане при *социокультурном подходе* акцент делается на выявление общих нравственных ориентиров в жизни двух народов и существующих между ними различий. 4. Одна из задач обучения – формирование стойкой *мотивации* к изучению языка и иноязычной культуры в диалоге с родной культурой. 5. Учебная цель обучения сводится к формированию *коммуникативной и социокультурной компетенции с опорой на родной язык* учащихся. Сопоставление двух языков должно способствовать снятию трудностей овладения иностранным языком и преодолению *интерференции*, особенно ощутимой на начальном этапе обучения. 6. Смещение акцента в образовании с лич-

ности учителя на личность ученика способствует не только изменению статуса обоих в процессе обучения, но и преодолению авторитарного типа педагогического взаимодействия, при этом учащийся приобретает статус субъекта учебно-воспитательного процесса наряду с учителем. Этому способствует высокая мотивация обучения, использование *центрированного на ученике подхода к обучению*, приемов *проектной методике*. Названная концепция имеет много сторонников благодаря своей нацеленности на практическое овладение языком в процессе речевого общения, диалога культур и использования современных технологий обучения. В то же время расширение целей обучения языку до обучения иноязычной культуре, представляется дискуссионным и выходящим за рамки требования *образовательного стандарта* по иностранным языкам для общеобразовательной средней школы. См. *коммуникативность*.

**КОНЦЕРТНАЯ** (итал. *concerto* – согласие, от лат. *concerto* – состязаясь) **ПСЕВДОПАССИВНОСТЬ** (от греч. *pseudos* – ложь + лат. *passivus* – пассивный, страдательный). Состояние активного восприятия, возникающее в процессе прослушивания музыкальных фрагментов на занятиях по языку с целью овладения учебным материалом на уровне его запоминания. Является средством воздействия на занятиях по *интенсивным методам обучения*.

**КОНЦЕРТНЫЙ СЕАНС** (от фр. *séance* – действие). Один из этапов работы по *суггестопедическому* и некоторым другим *интенсивным методам обучения*, предусматривающий введение учебного материала с музыкальным сопровождением, что способствует его лучшему запоминанию и усвоению.

**КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА**. Лингвистические исследования, построенные на основе анализа *аутентичных корпусов* (баз данных) *текстов*. Корпусы письменных и устных текстов успешно применяются при обучении иностранному языку и в лингвистической педагогике. К. л. ориентирована на прикладное изучение язы-

ка, его функционирование в реальных средах и текстах. Позволяет определить частотность слов, лексико-грамматических конструкций в различных *речевых жанрах*.

**КОРРЕКТИРОВОЧНЫЙ КУРС.** Краткосрочный курс обучения, предусматривающий коррекцию уже сформированных навыков и умений на основе выявленных типичных ошибок учащихся. На занятиях по русскому языку в рамках *включенного обучения* К. к. протекает в форме курса *речевой адаптации*, рассчитанного на 1–2 недели занятий.

**КОРРЕКТИРОВОЧНЫЙ КУРС ФОНЕТИКИ.** То же, что *корректирующий курс фонетики*. Курс овладения *слухопроизносительными навыками* на этапе завершения обучения иностранному языку. Основной задачей К. к. ф. является ликвидация устойчивых произносительных ошибок в речи учащегося. При *включенном обучении* К. к. ф. выделяется в самостоятельный аспект работы со студентами-филологами. К. к. ф. обычно предполагает учет особенностей родного языка, осознанное противопоставление основных фонетических различий изучаемого и родного языков. Ср. *вводно-фонетический курс, сопроводительный курс фонетики*. См. также *фонетика*.

**КОРРЕКТИРУЮЩИЙ КУРС ФОНЕТИКИ.** То же, что *корректировочный курс фонетики*.

**КОРРЕКЦИЯ** (от лат. correctio – исправление). Общедидактический прием обучения, заключающийся в исправлении преподавателем *ошибок* в речи учащихся. К. при обучении иностранному языку представляет собой трехуровневую систему, которая включает прогнозирование отклонений от поставленных целей обучения, выявление таких отклонений и причин их возникновения, принятие мер по их устранению. Основными объектами К. являются иноязычные *речевые навыки и умения*, а также полнота раскрытия темы сообщения и его соответствие поставленной задаче. Существуют различные виды К. См. *контроль*.

**КОСВЕННАЯ РЕЧЬ** (англ. indirect speech). Чужая речь, передаваемая в повествовательном сложноподчиненном предложении. Например: «Она говорит, чтобы ее не ждали».

**КОУЧИНГ** (от англ. coaching). Процесс консультирования учащихся, направленный на достижение целей в различных областях жизни, в том числе и в процессе овладения иностранным языком. В методике преподавания иностранных языков часто осуществляется в условиях индивидуального обучения под руководством наставника (тьютора).

**КОЭФФИЦИЕНТ** (от лат. со – совместно + efficiens – производящий) **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ.** Показатель *тестов* на выявление интеллектуальных способностей. К. и. о. обычно обозначается английским термином IQ – аббревиатурой из первых букв английских слов intellect quality. К. и. о. понимается как уровень интеллекта, коэффициент интеллектуальности, показатель умственного развития и характеристика имеющихся знаний и осведомленности. Обозначает отношение так называемого умственного возраста к реальному хронологическому возрасту испытуемого. Границы нормального интеллектуального развития человека располагаются в пределах показателей от 84 до 116. IQ ниже 84 рассматривается как показатель низкого интеллекта, а выше 116 – высокого. За рубежом, особенно в США, тесты на выявление интеллектуальных способностей получили широкое распространение в системе образования и при поступлении в учебные заведения, где используются в качестве обязательного инструмента в арсенале методик практического психолога. Многие российские психологи считают, что данные тесты не следует рассматривать в качестве безоговорочного показателя развития интеллектуальных способностей испытуемого.

**КОЭФФИЦИЕНТ СТАБИЛЬНОСТИ** (от лат. stabilis – устойчивый). Специальная формула, с помощью которой в лингвостатистике определяется частота употребительности слова. Употребительность

слова является характеристикой, привлекающей во внимание методистами при отборе словника в методических целях.

**КРАТКОВРЕМЯНАЯ ПАМЯТЬ.** То же, что *оперативная память*. Подсистема памяти, обеспечивающая оперативное удержание и преобразование данных, поступающих от органов чувств и из *долговременной памяти*. Эта подсистема проявляется как сложное действие, характеризующееся ограниченным временем хранения информации и ограниченным количеством удерживаемых элементов. Человек удерживает в памяти оперативные единицы (слова, части предложений, промежуточные результаты мышления при построении предложений) до тех пор, пока они нужны для реализации намеченного содержания. Выражая мысль, человек удерживает в К. п. выбранную структуру и слова до тех пор, пока не сформирует фразу. *Запоминание* внешней формы высказывания с целью немедленного его воспроизведения иллюстрирует действие К. п. На занятиях по языку предусматривается выполнение специальных упражнений, направленных на развитие К. п. Объем К. п. у нормального взрослого человека составляет в среднем 7 (+/-2) единицы. См. *число Миллера*.

**КРАТКОСРОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Форма обучения иностранным языкам, получившая широкое распространение благодаря непродолжительности обучения (от 2–3 недель до нескольких месяцев), интенсивности занятий и их результативности, тесной связи обучения языку со знакомством с историей страны и ее культурой, гибкости обучения в зависимости от интересов слушателей и уровня владения языком. Получили распространение следующие формы К. о.: курсы общего типа (курсовое обучение), курсы для студентов-филологов (*включённое* и *невключённое обучение*), курсы для стажеров нефилологических специальностей, курсы повышения квалификации преподавателей иностранного языка (очная и заочная формы), курсы профессионального и делового общения и др.

### **КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ТЕСТ**

(англ. criterion-referenced test). Вид педагогического теста, с помощью которого оценивается степень владения испытуемым пройденным учебным материалом. Получил широкое распространение с середины 70-х гг. в сфере образования и профессиональной *аттестации* кадров, в частности, используется при итоговой аттестации студентов. Тесты этого типа позволяют проводить мониторинг успеваемости студентов, вовремя определять недостатки в их подготовке. Применяется при сертификации и лицензировании в сфере профессиональной деятельности. Представляет собой систему заданий, позволяющую определить, достигнут ли предусмотренный программой обучения объем знаний, навыков и умений. Выделяют два основных типа К.-о. т.: тесты, ориентированные на определенную область содержания (*domain-referenced test*) и тесты «на мастерство» или квалификационные тесты (*mastery test*). При использовании первого вида тестов преподаватель исходит из того, что учащийся в результате обучения должен приобрести определенную сумму знаний, навыков и умений, которые являются областью содержания теста (принимается условно за сто процентов). Уровень достижений каждого испытуемого можно выразить в процентах от полного объема области содержания теста. Этот вид теста рекомендуют применять для итогового контроля. Второй вид используется для квалификации испытуемых и разделения их на группы на основе заранее выбранного стандарта оценки. Чаще всего к таким тестам прибегают для разделения испытуемых на две группы: усвоивших и не усвоивших *языковой материал*. К.-о. т. могут найти применение вместе с *нормативно-ориентированными тестами*, что позволяет получить более полную информацию об учащемся.

### **КРИТЕРИИ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ.**

Характеристика эффективности коммуникации, *коммуникативных качеств речи* в соответствии с ситуацией и обстановкой

общения. Применительно к обучению языкам представлены в *государственных стандартах обучения и программах*, созданных на их основе.

**КРИТЕРИИ** (от греч. *kritērion* – средство для суждения) **ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА**. Правила *отбора языкового материала*. К. о. я. м. относятся: *частотность* употребления языковых единиц, их *словообразовательная ценность*, *сочетаемость* с другими единицами и др. Принято говорить о статистических, лингвистических и методических К. о. я. м.

**КРИТИЧЕСКИЙ** (от греч. *kritikē* – искусство разбирать, судить) **АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ**. Один из основных *методов исследования* в методике. Заключается в критическом и объективном рассмотрении различных точек зрения на проблему, выявлении степени их доказательности, выявлении рациональных идей, способствующих решению проблемы.

**КРИТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ**. Уровень понимания *текста*, позволяющий понять не только его содержание, но и подтекст, цели, мотивы высказывания.

**КРИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ**. Вид коммуникативного чтения; предполагает оценку прочитанного путем соотнесения содержания текста с личной точкой зрения читателя, его знаниями, собственным жизненным опытом. Такое чтение предусматривает полное и точное понимание текста, позиции автора, литературных приемов и особенностей авторского стиля. Этот вид чтения базируется на чтении с полным пониманием содержания текста и интегрирует различные виды чтения, предполагает высокий уровень развития умений чтения, способность анализировать содержание, стиль, языковую форму, подвергать критической оценке прочитанное. К. ч. – один из основных видов чтения на занятиях по практике языка со студентами-филологами и в курсе «текстоведение». Приемы работы с разными видами текстов при установке на К. ч. описаны во многих учебных пособиях (Гальскова, Гез,

2004; Кулибина, 2000). См. *интенсивные методы преподавания*.

**КРЫЛАТЫЕ СЛОВА**. Устойчивые изречения, вошедшие в язык из различных источников (обычно из литературного или фольклорного произведения) и получившие широкое распространение. К. с. могут представлять собой отдельное слово («Гамлет»), словосочетание («американская мечта»), простое и сложное предложение («А Васька слушает да ест»). На занятиях по языку широко используются сборники К. с., составленные в России такими исследователями, как С. В. Максимов, Н. С. Ашукин, В. М. Мокиенко и др. Все сборники содержат историко-литературные справки о происхождении К. с., их алфавитные указатели либо классификации. К. с. являются источником овладения языком и знакомства с историей и культурой носителей языка.

**КУЛЬТУРА** (от лат. *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие). Исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Существует много определений термина К., который употребляется для характеристики определенной исторической эпохи (античная К.), конкретных обществ, народностей и наций (К. русских), а также специфических сфер деятельности или жизни (политическая К., художественная К.); в более узком смысле – сфера духовной жизни людей, совокупность духовных ценностей, способами выражения которых являются наука, литература, искусство. Язык и К. находятся в тесном взаимодействии друг с другом, ибо язык есть зеркало К. и не существует вне К. Изучение иностранных языков способствует осознанию национальной и общечеловеческой К. и овладению способностью к межкультурной *коммуникации*, т. е. адекватному взаимопониманию участников общения, принадлежащих к разным национальным К. К.

рассматривается в качестве компонента содержания обучения (наряду с языком, речью, речевой деятельностью). Результатом ознакомления с иноязычной К. является формирование *социокультурной компетенции*. На занятиях по языку К. является предметом рассмотрения в рамках *страноведения, культурологии, лингвострановедения, лингвокультурологии, этнолингвистики*. Проблемы взаимодействия языка и К. в научно-теоретическом и прикладном плане были рассмотрены в книге «Язык и культура» (Верещагин, Костомаров, 1973). См. также другие работы (Воробьев, 1997; Гудков, 2000; Прохоров, 1995; Сафонова, 1991; Сысоев, 1991; Тер-Минасова, 2000; Томахин, 2003).

**КУЛЬТУРА РЕЧИ.** 1. Владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме. 2. Область языкознания, занимающаяся проблемами нормализации речи, разрабатывающая рекомендации по умелому пользованию языком. К. р. содержит в себе, таким образом, три компонента: нормативный, этический (связан с этикой общения) и коммуникативный. Последний компонент играет решающую роль в достижении целей общения. В овладении К. р. обычно выделяют два этапа. Первый связывают с освоением учащимися литературно-языковых норм. Владение ими обеспечивает правильность речи, составляющей основу индивидуальной К. р. Второй этап предполагает творческое применение норм в разных ситуациях общения. Нормативность речи включает в себя также такие качества, как точность, ясность, чистота. Культурная речь отличается богатством словаря, разнообразием грамматических конструкций, художественной выразительностью, логической стройностью. Правильность речи воспитывается в процессе обучения языку, изучения литературы.

**КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА** Способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, определяющий совокупность присвоенных им знаний умений, навыков (И. А. Зимняя). Уровень культуры чело-

века (наряду со способностями) во многом определяет успешность овладения иностранным языком.

**КУЛЬТУРОЛОГИЯ** (*культура + ...логия*). Научная и учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность сведений о культуре изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке, включаемая в учебный процесс для решения образовательных и воспитательных задач. К. сформировалась на стыке социального и гуманитарного знания о человеке и обществе и изучает культуру как целостное явление и специфическую функцию человеческого бытия. В отличие от большинства социальных и гуманитарных наук, рассматривающих определенные сферы человеческой деятельности (например, педагогики, психологии), К. относится к наукам, исследующим все виды и формы человеческой практики (Воробьев, 1997; Мамонтов, 1994; Прохоров, 1995; Харченко, 1994).

**КУРС** (от лат. *cursus* – бег, движение)

**ВВѢДНО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ.** См. *вводно-фонетический курс*.

**КУРС ДИСТАНЦИОННЫЙ.** См. *дистанционный курс*.

**КУРС КОМПЬЮТЕРНЫЙ УЧЕБНЫЙ.** См. *компьютерный учебный курс*.

**КУРС ОБУЧЕНИЯ.** Система занятий, разработанная в соответствии с Государственным и учебным планом для различных типов учебных заведений. К. о. рассчитан на определенный период времени и состоит из ряда общеобразовательных и специальных дисциплин. По окончании курса выдается диплом, свидетельство или сертификат с указанием названия курса, специальности, количества часов по каждому предмету и полученных оценках. Применительно к высшей школе чаще используется термин *программа обучения*.

**КУРС ПО ПРЕДМЕТУ.** Учебная дисциплина, включенная в программу обучения и являющаяся обязательным или факультативным предметом обучения. К. п. входят в программу подготовки студентов и школьников учебных заведений разного профиля.

**КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА ПРАКТИЧЕСКИЙ.** См. *русский язык как иностранный* и *русский язык как неродной*.

**КУРС СЕТЕВОЙ.** См. *сетевой курс*.

**КУРС ФОНЕТИКИ КОРРЕКТИРОВОЧНЫЙ.** См. *корректировочный курс фонетики*.

**КУРС ФОНЕТИКИ СОПРОВОДИТЕЛЬНЫЙ.** См. *сопроводительный курс фонетики*.

**КУРСОВОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Вид *краткосрочного обучения*. Слушателями курсов русского языка при К. о. чаще всего являются студенты, школьники, туристы, приезжающие в Россию для знакомства со страной и одновременно для повышения практического уровня владения языком. С точки зрения языковой подготовки состав слушателей отличается большой неоднородностью.

**КУРСОРНОЕ** (от лат. *cursorius* – быстро бегущий) **ЧТЕНИЕ.** То же, что *синтетическое чтение*.

**КУРСЫ.** Организационная форма обучения тому или иному предмету. Например, курсы английского языка, курсы повышения квалификации. Как правило, К. являются краткосрочной формой обучения.

## Л

**ЛАБОРАТОРИЯ** (от лат. *laborare* – работать) **ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ.** Подразделение в учебном заведении, предназначенное для технического обеспечения учебного процесса, подготовки дидактических материалов, проведения консультаций по применению *ТСО* в учебном процессе. См. также *кабинет технических средств обучения* (Полат, 1998).

**ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА.** Комплексная система упражнений (обычно в звукозаписи) с элементами *программирования*, которые проводятся во время аудиторных занятий под руководством преподавателя. Организация Л. р. определяется количеством часов, отведенных на изучение языка,

наличием соответствующей техники и учебных материалов. Л. р. направлена на развитие навыков грамматического оформления высказывания, навыков и умений *аудирования*, на формирование техники чтения. В состав Л. р. входят *тренировочные* и *творческие упражнения*. См. также *лабораторное задание*.

**ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАДАНИЕ.** Комплексная система *упражнений* в звукозаписи с элементами *программирования*, которые учащиеся выполняют самостоятельно, контролируя правильность заданий по *ключу*. Л. з. связано с проведением *лабораторной работы*; эти виды учебной работы дополняют друг друга. В ходе выполнения Л. з. развиваются фонетические навыки, отрабатывается ритмика речи, на *речевых образцах* осваиваются *интонационные конструкции*, формируются механизмы *аудирования*. В Л. з. входят упражнения двух типов: 1) тренировочного характера, поддающиеся программированию; 2) творческие, в которых ответ учащихся не может быть полностью запрограммирован.

**ЛАБОРАТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ.** Один из видов практической работы учащихся с целью закрепления и углубления пройденного на занятиях учебного материала. На занятиях по практике языка реализуются в ходе выполнения *лабораторных работ* и *лабораторных заданий*, выполняемых под руководством преподавателя и самостоятельно, как правило, с использованием технических средств в *кабинете технических средств обучения*.

**ЛАБОРАТОРНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** *Метод обучения* иностранным языкам и другим дисциплинам, получивший широкое распространение в 20-х – начале 30-х гг. под влиянием системы организации учебно-воспитательной работы в ряде школ США. При работе по Л. м. о. класс превращался в лабораторию или кабинет по отдельным предметам, где учащиеся самостоятельно прорабатывали учебный материал. Преподаватель стремился научить учащихся правильно пользоваться книгой, справочником, составлять *кон-*

*спект*, готовить *выступление*, которое обсуждалось во время классных занятий. Предусматривался большой объем *самостоятельной работы* учащихся по усвоению учебной информации и приобретению практических *навыков и умений*. Л. м. о. реализуется на уроках иностранного языка в *методе проектов* (Полат, 2000; Коряковцева, 2002).

**ЛАКУНА** (от лат. *lacuna* – углубление, пробел). Пробел, пропуск, недостающее место в тексте, а также обозначение отсутствия лексических эквивалентов в одном из языков (родном или иностранном). Л. связаны преимущественно с обозначениями национальных, историко-культурных реалий. Л. бывают *языковые*, культурологические, поведенческие и др.

**ЛАКУНА ЯЗЫКОВАЯ**. Несоответствие между двумя языками, которое проявляется: 1) в отсутствии в одном из языков однозначного эквивалента языковой единице другого языка; 2) в несовпадении способов языкового выражения общих для языков понятий; 3) в несовпадении или расхождении значений языковых единиц при схожести их формы (отсутствие соответствующего значения в одном из языков). Несоответствие может проявляться на различных уровнях – лексическом, грамматическом, стилистическом.

**ЛЕКСЕМА**. 1. Основная единица лексического *строя языка*, слово, рассматриваемое как единица *номинации*. 2. Звуковая или графическая сторона слова, воспринимаемая независимо от его содержания.

**ЛЭКСИКА** (от греч. *lexikos* – словесный). Словарный состав языка, совокупность слов языка. Ведущий компонент речевого общения, выступает в речи во взаимодействии с грамматикой и фонетикой. Слово имеет две стороны: чувственную и смысловую. Чувственная (внешняя) сторона слова состоит из зрительного и слухового компонентов (увидеть и услышать слово), артикуляторного и моторно-графического компонентов (произнести и написать слово). Смысловая (внутренняя) сторона слова включает значение слова (отнесенность

слова к тому предмету или явлению, которое оно обозначает) и *понятие* (форма мышления, отражающая предметы и явления в их существенных признаках). Смысл – значение, которое слово или словосочетание получает в конкретной *речевой ситуации*. В зависимости от характера *речевой деятельности* различают *активную Л.*, активный словарь (активный словарный запас) – слова, которыми пользуются для выражения мыслей в устной речи и на письме, владея ими продуктивно; *пассивную Л.* (пассивный словарный запас) – слова, которые служат для приема устной и письменной информации, им владеют пассивно. При обучении *рецептивным видам речевой деятельности* большое значение имеет *потенциальный словарь* (*потенциальный словарный запас*) – слова, которых не было в языковом опыте учащихся, но которые могут быть поняты учащимися на основе *языковой догадки*. Учебная работа по усвоению Л. происходит на этапах введения, закрепления лексической единицы и *активизации* сформированного лексического навыка в различных ситуациях общения (учебных и реальных), что способствует включению *навыка в речевое умение*.

**ЛЭКСИКА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ**.

См. *безэквивалентная лексика*.

**ЛЭКСИКА НЕЙТРАЛЬНАЯ**. См. *нейтральная лексика*.

**ЛЭКСИКА РАЗГОВОРНАЯ**. См. *разговорная лексика*.

**ЛЭКСИКА ЭКЗОТИЧЕСКАЯ**. См. *экзотическая лексика*.

**ЛЕКСИКОГРАФИЯ** (от греч. *lexicon* – словарь + *graphō* – пишу). Раздел языкознания, занимающийся теорией и практикой составления словарей. Практическая Л. (словарное дело) обеспечивает выполнение следующих общественно важных функций: а) обучение языку; б) описание и нормализация родного языка (обе функции обеспечиваются толковыми, двуязычными и др.) словарями; в) обеспечение межъязыкового общения (создание двуязычных словарей, разговорников и др.); г) научное изучение лексики языка (разра-



ботка этимологических, исторических словарей и др.).

**ЛЕКСИКОЛОГИЯ** (от греч. *lexicon* – словарь + *...логия*). Раздел языкознания, изучающий словарный состав, *лексику* языка. Л. изучает следующие основные проблемы: *слово* как основная единица языка; типы лексических единиц; пути пополнения и развития словарного состава; лексика и внеязыковая действительность; *частотность* лексики в текстах; лексика в речи, в тексте; *сочетаемость* слов.

**ЛЕКСИКОН**. Толковый словарь, преимущественно малоупотребительных слов, обозначающих понятия какой-л. отрасли знаний.

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ВАРИАНТ**. Одно из значений слова, учитываемое при *отборе языкового материала*.

**ЛЕКСИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**. Знание словарного состава языка и способность им пользоваться в процессе общения.

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ**. Единицы языка, обладающие самостоятельным лексическим значением и способные выполнять функции *единиц речи*.

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ**. Речевые ошибки, заключающиеся в нарушении точности словоупотребления. К Л. о. относятся: употребление слова в несвойственном ему значении, нарушение норм лексической сочетаемости, расширение и сужение значения слова, неразличение (смещение) *паронимов*, ошибки в употреблении *омонимов*, *антонимов*, *синонимов*, не устраненная *контекстом* многозначность и некоторые другие. Такие ошибки являются причиной неясности высказывания, искажают смысл речи, дают повод для двоякой интерпретации текста.

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ**. Вид упражнений, целью которых является формирование лексических *навыков*.

**ЛЕКСИЧЕСКИЙ МИНИМУМ**. Лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного времени. Количес-

венный и качественный состав Л. м. зависит от *целей обучения*, *этапа обучения* и количества учебных часов, отводимых для изучения языка. В методической литературе описаны следующие принципы *отбора* Л. м.: статистический (критериями отбора слов являются *частотность*, *распространенность*, *употребительность*, *необходимость* или *наличность*), методический (учитываются этап обучения, сфера и тема общения), лингвистический (*сочетаемость* слова, *словообразовательная ценность*, стилистическая неограниченность и др.).

В современной методике Л. м. ориентированы на уровни владения языком и одновременно служат одним из критериев их выделения. Для элементарного уровня владения русским языком как иностранным Л. м. составляет около 800 единиц, для базового – 1 300, для 1-го сертификационного – 2 300. Л. м. в 3 000 слов позволяет понимать до 95% любого текста, а владение 500 словами считается достаточным для построения элементарного высказывания из 6–7 фраз и участия в диалоге из 5–6 реплик. Р. Ладо утверждает, что для говорения на родном языке требуется 2 000 слов, а для *аудирования* и письма 3 000–4 000 слов (Lado, 1964).

В зависимости от направленности на вид *речевой деятельности* различают активный и пассивный Л. м. Существуют различные частотные словари русского языка и Л. м. (Штейнфельд, 1963; Марков, Вишнякова, 1965; Лексическая основа..., 1984; Лексические минимумы..., 1985 и др.), которые используются составителями учебных пособий при определении лексической основы учебных материалов. См. также *активный словарь*, *пассивный словарь*, *лексический навык*.

**ЛЕКСИЧЕСКИЙ НАВЫК**. Автоматизированное *действие* по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи. В основе Л. н. лежат следующие

операции: а) перевод лексической единицы из *долговременной* в *оперативную память* (вызов слова); б) сочетание лексической единицы с предыдущей или последующей; в) определение соответствия выбора и сочетания единиц ситуации. Выделяются шесть стадий формирования Л. н. (Пассов, 1989): 1) восприятие слова в процессе его функционирования; создается звуковой образ слова; 2) осознание значения слова; 3) имитация слова в изолированном виде или в контексте предложения; 4) обозначение, направленное на самостоятельное название объектов, определяемых словом; 5) комбинирование (слово вступает в новые связи); 6) употребление слова в разных контекстах.

**ЛЕКСИЧЕСКИЙ СПРАВОЧНИК.** *Средство обучения*, содержащее лексику для конкретного контингента учащихся и совмещающее функции словарей разного типа: толковых, двуязычных, фразеологических, лингвострановедческих и др.

**ЛЕКСИЧЕСКИЙ ФОН** (лат. fundus – дно, основание). Социально или культурно-исторически обусловленные дополнительные представления, ассоциируемые с *лексической единицей* и связываемые с понятием. Слова, наделенные лексическим фоном, называют *фоновой лексикой*. **ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА.** Значение, присущее слову как *лексема*; содержание слова, отражающее в сознании и закрепляющее в нем представление о предмете, процессе, явлении. Л. з. с. носит обобщенный и обобщающий характер, сопоставляется с философской категорией *понятие*, определяется *семантикой*, *прагматикой*, синтаксическими связями слова.

**ЛЭКЦИЯ** (от лат. lectio – чтение). Вид *монологической речи*, устное изложение темы учебного предмета или проблемы. Л. является одной из основных форм распространения знаний. Восприятие Л. слушателями, особенно недостаточно владеющими иностранным языком, зависит от способности лектора сосредоточить и удержать их внимание. Поэтому наиболее важный материал в Л. должен повторять-

ся, создавая некоторую избыточность учебной информации. Будучи речью монологической, Л., обращенная к студентам-иностранцам, должна иметь форму разговорного монолога (или монолога в диалоге), что предполагает вовлечение слушателей в общение, широкое использование средств воздействия на аудиторию (например, вопросов к слушателям), а также использование средств *наглядности*. Ср. *рассказ, доклад, речь, выступление*.

**ЛИНГАФОННЫЙ** (от лат. lingua – язык + греч. phōnē – голос, звук, шум) **КАБИНЕТ.** Учебное помещение, оборудованное техническими средствами для выполнения *лабораторных работ* как самостоятельно, так и под руководством преподавателя. То же, что *лингафонный класс*. См. также *кабинет технических средств обучения*.

**ЛИНГАФОННЫЙ КЛАСС.** Учебное помещение, оборудованное комплексом *аудиовизуальных средств обучения*, предназначенных для изучения иностранного языка. Оборудование Л. к. предназначено в первую очередь для самостоятельной и под руководством преподавателя тренировки в *аудировании* иноязычной речи и выполнении упражнений, направленных на *автоматизацию* и (в случае необходимости) коррекцию *фонетических, лексических, грамматических навыков*. Существуют три вида Л. к. в зависимости от технического оснащения. Первый (аудиопассивный) снабжен наушниками для самостоятельной работы с *фонограммой*. Второй (аудио-активный) оборудован дополнительно индивидуальными микрофонами, что позволяет не только прослушивать фонограммы, но и тренироваться в говорении. Третий (аудио-компаративный) оснащен индивидуальными магнитофонами и дает возможность как прослушать фонограмму, так и записать свой голос на магнитную ленту, а затем сравнить запись с образцовой. Для работы в Л. к. предназначаются специальные лингафонные *лабораторные работы* (Ляховицкий, 1979).

**ЛИНГВИСТИКА** (от фр. linguistique; лат. lingua – язык). То же, что *языкознание*.

Базовая для *методики преподавания иностранных языков* наука об общих законах строения и функционирования человеческого языка. Лингвистическое *содержание обучения* иностранному языку включает все *аспекты языка*, структурные единицы и жанры речи. В современной методике лингвистические основы преподавания языка выделяются в самостоятельную дисциплину, которая считается одним из направлений прикладной лингвистики (Баранов, 2001; Борисова, Латышева, 2003).

**ЛИНГВИСТИКА ДЕСКРИПТИВНАЯ.**

См. *deskriptivnaya lingvistika*.

**ЛИНГВИСТИКА КОММУНИКАТИВНАЯ.**

См. *kommunikativnaya lingvistika*.

**ЛИНГВИСТИКА КОРПУСНАЯ**

См. *korpusnaya lingvistika*.

**ЛИНГВИСТИКА МАТЕМАТИЧЕСКАЯ.**

См. *matematicheskaya lingvistika*.

**ЛИНГВИСТИКА ОПИСАТЕЛЬНАЯ.**

См. *opisatel'naya lingvistika*.

**ЛИНГВИСТИКА СТРУКТУРНАЯ.**

См. *strukturnaya lingvistika*.

**ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА.**

Направление в языкознании, изучающее закономерности строения и структуры текста, в том числе правила построения связного текста, содержательные компоненты текста, связанные с обеспечением *коммуникации*. С методической точки зрения важным представляется описание различных жанров текста, а также типологизация текстов в учебных целях с выделением так называемых построенных (т. е. отличающихся четкостью композиции) и непостроенных текстов, адаптированных и неадаптированных (см. *adaptatsiya teksta*). Курс «Лингвистика текста» как филологическая дисциплина носит синтезирующий характер и обобщает лингвистические знания о единицах разных *уровней языка*. Кроме того, этот курс находится на пересечении таких дисциплин, как текстология, риторика, поэтика, *прагматика* и *семиотика*, предполагает знакомство студентов с трудами В. В. Виноградова, М. М. Бахтина, Г. О. Винокура, И. Р. Гальперина, Б. М. Эйхенбаума, Р. Якобсона

и др. Лингводидактическая интерпретация текста как объекта обучения предложена в работах Новикова (1988), Метс и др. (1981), Бурвиковой (1988), Гореликовой, Мамедовой (1989), Кулибиной (2000, 2001) и др.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЕВРОШКАЛА.**

Обзор уровней практического владения европейскими языками (английским, французским, немецким, испанским, итальянским), выполненный по поручению Европейского Союза в 1997 г. Описание включало девять уровней владения языком по четырем видам *речевой деятельности* и предназначалось для определения уровня владения языком во время проведения экзаменов. Л. е. была призвана помочь работодателям, администрации языковых школ, а также специалистам, ищущим работу с применением знания иностранного языка. Эта шкала была использована при разработке «Общеввропейской системы уровней владения иностранным языком» (Страсбург, 1997), которая проходила апробацию в различных странах Европы. Рекомендации составителей Л. е. были использованы российскими методистами при определении уровней владения русским языком как иностранным. См. также *uroven' vladeniya yazykom*.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.**

То же, что *языковая компетенция*.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СТИЛИСТИКА.**

То же, что *lingvostilistika*.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА**

(от лат. *expertus* – опытный). Исследование, предпринимаемое специалистами-языковедами с целью разрешения спорных вопросов и разногласий, связанных с интерпретацией (пониманием, толкованием) и атрибуцией (установлением той или иной принадлежности) текстов различного содержания. Учение о Л. э. составляет раздел прикладной лингвистики, в котором формулируются теоретические основы Л. э. и разрабатываются методы ее проведения. В 2001 г. создана Гильдия лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам (ГЛЭ-

ДИС), в которую вошли ведущие российские лингвисты (Цена слова..., 2002).

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛЕКСИКИ.** Принципы, которыми руководствуются при составлении лексических минимумов и учебных словарей. Наиболее важными считаются следующие: 1) принцип *сочетаемости* слов (ценность лексических единиц определяется в зависимости от способности сочетаться с другими словами); 2) принцип *словообразовательной ценности* (способность слова образовывать производные единицы); 3) принцип *многозначности* слова (наличие у слова нескольких значений); 4) принцип *стилистической неограниченности* (отбор слов, не связанных с узкой сферой употребления); 5) принцип *строевой способности* слова (роль строевых элементов слова при образовании новых слов); 6) принцип *частотности* (высокая частота употребления слова).

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ.** То же, что *речевые средства общения*.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ.** Словари, описывающие единицы языка, приводящие их значения, употребление, происхождение, грамматическую характеристику и произношение. Существуют разные типы Л. с. По количеству описываемых языков Л. с. делятся на одноязычные (толковые, исторические и этимологические) двуязычные (в них дается перевод слова в его разных значениях на другой язык с краткими грамматическими указаниями, например, англо-русский словарь) и многоязычные (к каждому слову в словаре даются переводы либо на группу родственных языков, либо на группу языков одной географической местности). Переводные словари делятся на пассивные (родной язык в правой части) и активные (родной язык в левой части). По объему представленного языкового материала различают словари-*тезаурусы* (фиксируются все слова и *фразеологизмы*, которые хотя бы раз встречались в текстах на данном языке), большие словари (стремящиеся охватить как можно больший объем

словарного состава языка, например, «Словарь современного русского языка» АН СССР в 17-ти томах), средние словари («Словарь русского языка» АН СССР в 4-х томах) и малые словари («Словарь русского языка» С. И. Ожегова). По способу расположения материала Л. с. делятся на: а) алфавитные; б) гнездовые (описываются группы слов, происходящих от одного корня или объединяемых современными морфологическими и синтаксическими связями); в) идеографические (семантизируют лексику по лексико-семантическим группам и полям); г) аналогичные (в них слова располагаются по смысловым ассоциациям). По назначению (адресату) Л. с. бывают учебными и общими. Основным Л. с. является алфавитный одноязычный толковый словарь малого, среднего или большого типов. В последние годы широкое распространение получили энциклопедические лингвистические словари – научные или научно-популярные справочные издания, например: «Русский язык: Энциклопедия» (1997); «Лингвистический энциклопедический словарь» (1990), переизданный как «Языкознание. Большой энциклопедический словарь-справочник» (2003) и др. Для изучающих иностранные языки особую ценность представляют двуязычные и одноязычные толковые словари.

Вот некоторые основные словари русского языка (из книги «Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник» (М., 2003).

Грамматические: Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. М., 1977; 4-е изд., М., 2003; Сазонова И. К. Русский глагол и его причастные формы. Толково-грамматический словарь. М., 1989.

Диалектные: Словарь русских народных говоров. Вып. 1–25. М.–Л., 1965–1990.

Иностранных слов и речений: Словарь иностранных слов. 18-е изд., М., 1989; Бабкин А. М., Шендецов В. В. Словарь иноязычных выражений и слов, употребляющихся в русском языке без перевода. Т. 1–2, М.–Л., 1966; 2-е изд., Т. 1–3, СПб., 1994.

- Исторические: Срезневский И. И. Материалы для словаря др.-рус. языка по письменным памятникам. Т. 1–3. СПб., 1890–1912; 3-е изд., Т. 1–3. М., 1958, 4-е изд. (издание продолжается); Словарь русского языка 11–17 вв. Т. 1–14. М., (издается с 1975 г.); Словарь русского языка 18 в. Т. 1–5. Л., 1984–1989 (издание продолжается).
- Неологизмов: Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 60-х гг. М., 1971; Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 70-х гг. М., 1984.
- Обратные: Обратный словарь русского языка. М., 1974.
- Ономастические: Тупиков Н. М. Словарь др.-рус. личных собственных имен. СПб., 1903; Петровский Н. А. Словарь русских личных имен. М., 1966; 5-е изд., М., 2000; Веселовский С. Б. Ономастикон. М., 1974; Словарь названий жителей РСФСР. М., 1964; Словарь названий жителей СССР. М., 1975; Левашов Е. А. Словарь прилагательных от географических названий. М., 1986.
- Правильности устной и письменной речи: Орфографический словарь русского языка. М., 1956; 27-е изд., М., 1989; Правильность русской речи. Трудные случаи современного словоупотребления: Опыт словаря-справочника / Под ред. С. И. Ожегова. М., 1962; Русский орфографический словарь / Под ред. В. В. Лопатина. М., 1999; 2-е изд., М., 2005; Слитно или раздельно? (Опыт словаря-справочника). М., 1972; 6-е изд., М., 1987; Русское литературное ударение и произношение. М., 1955; 4-е изд., М., 1960; Орфоэпический словарь русского языка. 8-е изд., М., 2000; Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка. Л., 1973; Крысин Л. П., Скворцов Л. И. Правильность русской речи. 2-е изд., М., 1965; Бельчиков Ю. А., Панюшева М. С. Трудные случаи употребления однокоренных слов русского языка. М., 1968; 2-е изд., М., 1969; Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская В. П. Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов. М., 2004; Ефремова Т. Ф., Костомаров В. Г. Словарь грамматических трудностей русского языка. 3-е изд., М., 2000; Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь трудностей русского языка. М., 1976; 5-е изд., М., 1986.
- Словообразовательные: Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. Т. 1–2. М., 2003; Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф. Словарь морфем русского языка. М., 1986.
- Словосочетаний: Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. 2-е изд., М., 1983; Горбачевич К. С., Хабло Е. П. Словарь эпитетов русского литературного языка. Л., 1979.
- Синонимов, омонимов, антонимов и паронимов: Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. СПб., 1900; 7-е изд., М., 1999; Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. М., 1968; 5-е изд., М., 1986; Словарь синонимов русского языка / Под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 1–2, Л., 1970–71; Словарь синонимов. Л., 1975; Ахманова О. С. Словарь омонимов русского языка. М., 1974; 3-е изд., М., 1986; Львов М. Р. Словарь антонимов русского языка. 3 200 антонимических пар. М., 2001; Вишнякова О. В. Словарь паронимов русского языка. М., 1984.
- Словари языка писателей: Словарь языка Пушкина. Т. 1–4. М., 1956–61; 2-е изд., М., 2000.
- Сокращений: Словарь сокращений русского языка. М., 1963; 2-е изд., М., 1977; Тематический словарь сокращений современного русского языка. М., 1998.
- Статистические: Штейнфельдт Э. А. Частотный словарь современного русского литературного языка. М., 1973; Частотный словарь русского языка. М., 1977; Лексические минимумы современного русского языка. М., 1985; Частотный словарь языка М. Ю. Лермонтова: Лермонтовская энциклопедия. М., 1981.
- Толковые: Словарь Академии Российской. Т. 1–6. СПб., 1789–94; 2-е изд., СПб.,

1806–22; Словарь церк.-слав. и русского языка. Т. 1–4. СПб., 1847; Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1–4. СПб., 1863–66; 3-е изд. / Под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ. Т. 1–4. СПб.–М., 1903–11; 7-е изд., Т. 1–4. М., 1978–80; Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1–4. М., 1935–40; 2-е изд., Т. 1–4. М., 1947–48; Словарь русского языка (АН СССР / РАН). Т. 1–4. М., 1957–61; 2-е изд., М., 1981–84; 4-е изд., 1999; Словарь современного русского литературного языка АН СССР. Т. 1–17. М.–Л., 1948–65; Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1949; 22-е изд., М., 1990; Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992; 4-е изд., М., 1997; Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Малый толковый словарь русского языка. М., 1990.

Фразеологические: Михельсон М. И. Меткие и ходячие слова. СПб., 1894; 2-е изд., 1896; Даль В. И. Пословицы русского народа. Т. 1–2. М., 1984; Фразеологический словарь русского языка. М. 1967; 4-е изд., М., 1987; Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М., 2004; Жуков В. П., Сидоренко М. И., Шкляр В. Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка. М., 1987.

Этимологические: Преображенский А. Этимологический словарь русского языка. Т. 1–2. М., 1910–1916; 2-е изд., Т. 1–2. М., 1959; Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Пер. с нем. Т. 1–4. М., 1964–1973; 2-е изд. / Под ред. О. Н. Трубачева, 1986–87; Этимологический словарь русского языка / Под ред. Н. М. Шанского. М., 1963. (издание продолжается).

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД.** Подход к отбору языкового материала, учитывающий такие лингвистические критерии, как, например, *сочетаемость*, многозначность слова, его *семантическая ценность*, стилистическая нейтральность, частотность употреблени и др.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МНОГООБРАЗИЕ** (англ. languages diversity). Положение, согласно которому все языки наций,

малых этнических групп и диалекты признаются общим культурным достоянием и нуждаются в поощрении, развитии и поддержке. Предусматривается защита языков и стимулирование их изучения. См. *мультилингвализм*.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ ГИПОТЕЗА.** См. *гипотеза лингвистической относительности*.

**ЛИНГВОДИДАКТИКА** (от лат. lingua – язык + греч. didaktikos – поучительный). Общая теория обучения языку. Термин был введен в научный обиход акад. Н. М. Шанским в связи с разработкой проблем описания языка в учебных целях (Шанский, 1985). Описание, считавшееся лингводидактическим, включало в себя исследование сходства и различия языков, анализ содержания и структуры изучаемого языка, составление языковых минимумов в целях обучения и ряд других проблем, возникающих на стыке лингвистики и педагогики. Однако среди специалистов нет единого мнения о содержании этого термина и даже о необходимости в его существовании. Одни придерживаются расширительного толкования понятия как обозначающего совокупность теоретических и практических вопросов преподавания языка и фактически заменяющего термин «методика» (Н. М. Шанский, Р. К. Миньяр-Белоручев). Другие рассматривают понятия «методика» и «Л.» как синонимичные. Третьи стремятся разграничить эти два термина и утверждают их право на самостоятельное существование (Н. Д. Гальскова. Л. В. Московкин). Эта точка зрения получила признание большинства специалистов. Л. трактуется как общая теория обучения языку, разрабатывающая ее методологические основы, в то время как методика характеризует сам процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) либо раскрывает закономерности обучения языку (группе языков) вне конкретных условий его изучения (общая методика). Согласившись с таким разграничением двух терминов, мы можем говорить о *лингводидактических* основах

обучения языку, включающих изложение теоретических основ такого обучения (представлений о *содержании, целях и задачах, принципах, методах, средствах, процессе обучения*, о *методах исследования* в Л., а также о взаимодействии Л. с базовыми для нее науками) и о методических основах обучения языку (обучение *аспектам языка* и видам *речевой деятельности* в конкретных условиях преподавания, организация учебного процесса, требования к профессии педагога). Третья точка зрения на взаимоотношения между Л. и методикой, видимо, нашла отражение и в названии специальности 13.00.02 для защищающих диссертации на соискание ученой степени кандидата и доктора педагогических наук: «Теория и методика обучения и воспитания (русский как иностранный язык)» (Гальскова, 2000; Джурупов, 1989; Московкин, 2002).

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ.** Различные способы и возможности использования аутентичных материалов на изучаемом языке (*текстов, фильмов, музыкальных произведений, веб-страниц* и др.) в процессе преподавания и изучения иностранного языка.

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ТЕСТ.** Подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, с помощью которых определяется уровень *языковой* или *коммуникативной компетенции* учащихся.

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ.** Форма контроля знаний и *речевых навыков* и *умений* с помощью аппаратно-программных средств тестирования и заложенных в них тестов. Тестирование проводится по программе, включающей группу заданий, которые входят в тест.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРÉМА.** Комплексная межкультурная единица, представляющая собой диалектическое единство лингвистического (знак, значение) и *экстралингвистического* (понятие, предмет). Будучи единицей более глубокого уровня, чем слово, Л. аккумулирует в себе как собственно языковое представление («форма

мысли»), так и тесно связанную с ней внеязыковую культурную среду. Л. отражает специфику и систематизацию реалий внутри класса предметов, соотносённых с определенным знаком, следовательно, существует как единица смысла. Она может быть выражена словом, словосочетанием, целым текстом (см. *прецедентный текст*). Л. имеет коннотативный (см. *коннотация*) смысл, часто не один, который может не всегда актуализироваться в сознании воспринимающих (особенно иноязычных). Она живет в языке, только пока жив породивший ее идеологический контекст. Термин был предложен В. В. Воробьевым (Воробьев, 1997) и получил распространение в литературе по *лингвострановедению* и *лингвокультурологии*. Попытки предложить другие названия для культурологической единицы привели к появлению таких терминов, как *концепт*, *константа*, *логоэпистема*.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ** (от лат. *lingua* – язык + *cultura* + ...логия). Комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимовлияние культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания. Сложилась в конце 60-х – начале 70-х гг. с целью обеспечения научных основ введения и *активизации* данных о стране и культуре изучаемого языка. Объектом Л. является исследование взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в процессе их функционирования, а предметом – материальная и духовная культура в ее существовании и функционировании, созданная человеком, т. е. все то, что составляет *языковую картину мира*. Находится в кругу смежных наук: *социолингвистики*, этнолингвистики, *лингвострановедения*, *культурологии*. В то же время Л. в силу своей интегративности и устремленности к выводам лингво- и этнокультурного характера, по мнению одного из ее создателей (Воробьев, 1997), способна более четко, чем другие фундаментальные науки, изучающие язык и культуру в их взаи-

модействии, обозначить общее направление исследований: человек как *языковая личность*, язык как воплощение культурных ценностей, культура как наивысший уровень языка и др. В число объектов исследования включаются также *речевое поведение*, взаимодействие религии и языка, *речевой этикет* и *текст* как единица культуры. Л. в этой связи предлагается рассматривать как теоретическую научную дисциплину, изучающую взаимодействие языка и культуры, в то время как *лингвострановедение* трактовать как учебную практическую дисциплину. Однако среди методистов и лингвистов нет единого мнения о существовании принципиальных различий между названными дисциплинами (Гудков, 2000; Маслова, 1997).

**ЛИНГВОСТИЛИСТИКА.** То же, что *лингвистическая стилистика*. Раздел языкознания, изучающий: 1) различные стили (стили языка, стили речи, жанровые стили, стили писателей и т. д.); 2) экспрессивные, эмоциональные, оценочные свойства *языковых единиц* как в парадигматическом (в системе языка), так и в синтагматическом плане (в плане их использования в различных *сферах общения*). В отечественном языкознании оформление Л. в отдельную науку было завершено в концепции В. В. Виноградова, различающего стилистику языка, стилистику речи и стилистику художественной литературы. В настоящее время в качестве самостоятельной отрасли Л. оформилась функциональная стилистика, охватывающая все аспекты функционирования языка. Для изучающих русский и иностранные языки особое значение представляет владение практической стилистикой, исследующей и рекомендующей способы и формы использования языковых средств в зависимости от содержания речи, обстановки общения, цели высказывания.

**ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ** (от лат. *lingua* – язык + *страноведение*). Аспект в практическом курсе иностранного языка и учебная дисциплина в курсе методики его преподавания. Оформившись в самостоятельную научную дисциплину после пуб-

ликации книги «Язык и культура. Л. в преподавании русского языка как иностранного» (Верещагин, Костомаров, 1973), Л. первоначально трактовалось как область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе овладения иностранным языком и через посредство этого языка. В 90-е гг. произошло уточнение содержания Л., которое стало трактоваться как методическая дисциплина, реализующая практику *отбора* и *презентации* в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения *языковой личности* с целью обеспечения *коммуникативной компетенции* иностранцев, изучающих русский язык (Прохоров, 1995). Проблематику Л. составляют два круга вопросов: 1) лингвистические (анализ языка с целью выявления национально-культурной *семантики*), 2) методические (приемы введения, закрепления и *активизации* специфических для изучаемого языка единиц и страноведческого прочтения текстов; задачи обучения языку здесь неразрывно связаны с задачами изучения страны. Основными объектами изучения на занятиях по Л. являются *безэквивалентная лексика*, *невербальные средства общения*, языковая афористика и фразеология, которые рассматриваются на занятиях с точки зрения отражения в них культуры, опыта людей, говорящих на данном языке. Издано большое количество работ по проблемам Л., учебные пособия, лингвострановедческие словари (Верещагин, Костомаров, 1980, 1999).

**ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной *коммуникации*. Понятие, близкое к понятию *социокультурная компетенция*.

**ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПЕНТАРИЙ.** Информация о *национально-культурном компоненте* лексики, пред-



назначенная для изучающих иностранные языки.

**ЛИНЕЙНАЯ ПРОГРАММА.** Вид обучающей программы, получившей распространение в рамках обучения с использованием компьютера; предусматривает единственно возможное направление учебной деятельности независимо от характера ответов учащихся при выполнении контрольных заданий. См. также *программированное обучение*.

**ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ.** Произношение, соответствующее литературным нормам изучаемого языка. Нормы Л. п. зафиксированы в орфоэпических словарях.

**ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПЕРЕВОД.** Вид перевода: полное и точное раскрытие содержания текста средствами другого языка при соблюдении норм этого языка.

**ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК.** Форма исторического существования национального языка, принимаемая его носителями за образцовую; исторически сложившаяся система общеупотребительных языковых элементов, речевых средств, прошедших длительную культурную обработку в текстах (письменных и устных) авторитетных мастеров слова, в устном общении образованных носителей национального языка. Основными признаками Л. я. являются: 1) традиционность и письменная фиксация; 2) общеобязательность норм; 3) функционирование в пределах Л. я. разговорной речи наряду с книжной речью; 4) разветвленная система стилей и углубленная стилистическая дифференциация средств выражения; 5) тенденции к функциональному размежеванию языковых единиц, к преодолению дублетности. При всех эволюционных изменениях, переживаемых Л. я., ему присуща гибкая стабильность.

Важнейшей чертой современного Л. я. является существование единых норм, общих для всех членов национальной общности и охватывающих как книжную, так и разговорную речь, т. е. все сферы речевой коммуникации. Развитие Л. я. непосредственно связано с развитием культуры

народа, прежде всего его художественной литературы. По этой причине именно художественный текст является основным источником изучения языка и знакомства с культурой носителей языка.

Л. я. составляет основу формируемых на занятиях по языку *речевых навыков и умений*. Студенты-филологи слушают также курсы «Современный литературный язык», «Лингвистика текста», «Теория и практика художественного перевода», «Функциональная грамматика» и др.

**ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД** (англ. learner-centred approach).

1. Одна из разновидностей *деятельностного типа обучения*, в которой учащийся выступает как активный, творческий субъект учебной деятельности. Требует учета индивидуальных психологических особенностей учащихся, их способностей, интересов и потребностей. 2. *Подход к обучению*, который основывается на учете индивидуальных особенностей учащихся и признании того факта, что для каждого ученика типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению языком и его применению в процессе обучения (*учебные стратегии*). Особенности такого подхода разрабатывались в отечественной психологии с позиции *теории деятельности* (Зимняя, 1991, 2001; Леонтьев, 2003), а обучение в соответствии с названным подходом предполагает: 1) известную самостоятельность учащихся в процессе обучения, что выражается в определении целей и задач курса самими обучаемыми, в выборе приемов работы, которые являются для них предпочтительными, а также в совместной с преподавателем разработке программы обучения; 2) опору на имеющиеся знания учащихся в различных областях и их использование в ходе занятий; 3) учет социокультурных особенностей учащихся и их образа жизни; 4) учет эмоционального состояния учащихся и их морально-этических инравственных ценностей; 5) формирование учебных умений в соответствии с учебными стратегиями учащихся; 6) повышение роли самостоятель-

ной работы учащихся; ограничение ведущей роли учителя с приоритетом в его работе функций консультанта, помощника, советника; 7) использование аутентичных материалов в процессе занятий.

В рамках этого подхода некоторые зарубежные методисты придерживаются радикальной точки зрения относительно самостоятельности учащихся в процессе обучения. Они выступают за автономность и полную самостоятельность учащихся и утверждают, что личностно-ориентированный подход означает передачу учащимся контроля за процессом обучения, поскольку это позволяет им реализовать свои языковые способности, способствует мотивации обучения, развивает чувство ответственности и стимулирует использование различных учебных стратегий. Однако такое понимание подхода связано с преподаванием языка в условиях языкового окружения и в работе со взрослыми учащимися. Такой подход в зарубежной методике противопоставляется подходу, ориентированному на учителя (*teacher-centred approach*). Отечественные методисты считают использование этого подхода в его радикальном понимании неприемлемым для условий преподавания иностранного языка в школе и других общеобразовательных учреждениях, работающих по единым государственным стандартам и программам (Колесникова, Долгина, 2008). См. также *коммуникативно-деятельностный подход*.

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Обучение, при котором цели и содержание обучения, сформулированные в государственном образовательном стандарте, программах обучения, приобретают для учащегося личностный смысл, развивают *мотивацию* к обучению. С другой стороны, такое обучение позволяет учащемуся в соответствии со своими индивидуальными *способностями* и *коммуникативными потребностями*, возможностями модифицировать цели и результаты обучения.

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД.** *Подход к обучению*, который

выражается в учете возрастных, психологических, профессиональных интересов, возможностей, потребностей учащихся, опоре на принципы *дифференциации* и *индивидуализации* обучения, в личностном развитии учащихся.

**ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД.** Индивидуальный подход к обучаемому как к личности. Получил распространение в современной методике и рассматривается в рамках *личностно-деятельностного* (или *коммуникативно-деятельностного*) *подхода* к обучению.

**ЛИЧНОСТЬ** (от лат. *persona* – лицо, роль). Особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. Л. – это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества. В российской системе образования и ее обновлении, проводимом с середины 1980-х гг. на первый план выступает задача формирования базовой культуры Л., которая позволила бы устранить в структуре Л. противоречия между технической и гуманитарной культурой и обеспечить его деятельное участие в социально-экономических условиях жизни общества. См. *личностно-деятельностный подход*, *личностный подход*.

**ЛОГИКА** (от греч. *logikē*). Смежная для *методики обучения иностранным языкам* наука о способах доказательств и опровержений. Применение законов Л. в процессе познания обеспечивает приближение к овладению истиной. Эти законы учитываются как в теоретических изысканиях, так и в процессе обучения иностранному языку. См. также *кибернетика*, *математическая статистика*, *социолингвистика*.

**ЛОГИЧЕСКОЕ УДАРЕНИЕ.** То же, что *смысловой акцент*. Элемент интонационного оформления предложения, состоящий в выделении того слова (словосочетания), которое представляется говорящему особенно важным в смысловом отношении.

**ЛОГИЧНОСТЬ РЕЧИ.** *Коммуникативное качество речи*, характеризующее со-

отношение речи и мышления: соответствие общего логического строения текста замыслу автора. Речь признается логичной, если она правильно отражает элементы реальной действительности и определяет понятия, объективно передает их связи и отношения, соответствует правилам операций с понятиями и законам мышления. Нарушения Л. р. – алогизмы – могут быть связаны с отдельными частями текста (словами, словосочетаниями, предложениями), текстовым фрагментом и целым текстом. Логичность на уровне целого текста связана с его композицией и предполагает деление текста на пропорциональные части и продуманную последовательность этих частей с обозначением переходов от одного смыслового отрезка к другому. Л. р. свойственна всем *функциональным стилям*, но реализуется в них по-разному. Наиболее строгие требования к Л. р. предъявляются в научном стиле. Что касается художественного текста, то в нем предполагается возможность наличия подтекста, смысловая неоднозначность, возможность различных толкований. Л. р. является предметом наблюдения и формирования на занятиях по практике языка как в процессе выражения обучающимися собственных мыслей, так и анализа языка и стиля читаемых текстов (Культура русской речи, 2003).

...**ЛОГИЯ** (от греч. *logos* – слово, речь). Часть сложных слов, соответствующая по значению словам «наука», «знание».

**ЛОГОЭПИСТЕМА** (от греч. *logos* слово, речь + *epistēme* – знание). Термин *лингвострановедения*, введенный в научный оборот В. Г. Костомаровым и Н. Д. Бурвиковой (1996) для обозначения языкового выражения закрепленного через общественную и культурную память следа отражения действительности в сознании носителей языка. За Л. стоит некоторый смысл, некоторое знание, информация (зачастую оформленная как *текст*). Примеры Л.: «Все смешалось в доме Облонских», «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!», «Куликовская битва», «Илья Муромец», «И ты, Брут!». Ср. *концепт, лингвокультурема*.

## М

**МАГИСТР** (от лат. *magister* – начальник, глава, учитель). 1. В Древнем Риме: должностное лицо; в средневековой Европе: глава некоторых светских и церковных учреждений. 2. Ученая степень в ряде стран, средняя между бакалавром и доктором наук. Присуждается лицам, окончившим *высшее учебное заведение*, имеющим степень бакалавра, прошедшим дополнительный курс обучения (2 года), сдавшим специальные экзамены и защитившим магистерскую диссертацию. В РФ с начала 90-х гг. стала присуждаться как средняя степень между бакалавром и кандидатом наук.

**МАГНИТОФОН** (от греч. *Magnētis lithos*, буквально – камень из Магнесии + *phōnē* – голос, звук, шум). *Техническое средство обучения*, предназначенное для записи и воспроизведения звука. Все выпускаемые М. делятся на четыре группы: 1) стационарные (устанавливаются в студиях звукозаписи и *лингфонных кабинетах*); 2) переносные бытовые с питанием от сети; 3) переносные бытовые со смешанным питанием (от электросети и от батареек); 4) кассетные. Конструкция М. дает возможность учащемуся прослушать образцовый текст, записать свой голос на пленку, сравнить запись с образцовой, произвести коррекцию ответа. Работа с М. обеспечивает качественное прослушивание образцовой речи и дает возможность продлить время пребывания учащегося в иноязычной среде в результате прослушивания *магнитозаписей* во внеаудиторное время. М. является незаменимым средством обучения при постановке и коррекции произносительных навыков, формировании лексических и грамматических навыков, развитии умений *аудирования*. Для работы с М. предназначаются специальные упражнения, оформленные в виде лабораторных работ. Оптимальные условия для использования М. создаются при работе в специально оборудованных кабинетах. В наши дни М. уступают место

цифровым устройствам (диктофоны, плееры и др.). См. также *лингфонный класс*.

**МАПРЯЛ.** То же, что *Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы*.

**МАССОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ** (англ. mass communication). Распространение информации через печать, радио, телевидение, кино, звукозапись, видеозапись с целью распространения духовных ценностей общества и оказания воздействия на оценки, мнения и поведение людей. Основными функциями М. к. считаются следующие: убеждение (позволяет воздействовать на общественное сознание), социализация (способствует усвоению ценностей данного общества), развлечение, воспитание. В настоящее время выделяют следующие функции М. к.: 1) информационную (представление сведений по различным сферам общественной деятельности), 2) регулятивную (формирование общественного сознания, манипулирование общественным мнением, контроль), 3) культурологическую (передача культурнозначимой информации, ознакомление с достижениями человечества. В идеале М. к. нацелена на оптимизацию социальной деятельности, на интеграцию и консолидацию общества и социализацию индивидов. Педагогические возможности М. к. рассматриваются в двух аспектах: образовательном и воспитательном. Образовательный аспект связан с использованием М. к. для просвещения широких слоев населения и обучения. С этой целью широко используются специальные учебные пособия, в т. ч. фильмы, *диафильмы*, радиопередачи, телевидение. С 90-х гг. все большее значение приобретает использование *Интернета*.

**МАССОВАЯ КУЛЬТУРА.** Феномен культуры XX в., получивший распространение в связи с научно-техническим прогрессом и развитием средств *массовой коммуникации*. Под М. к. подразумевается широкий спектр самых различных явлений, ориентированных на массовую аудиторию и удовлетворяющих ее потребности в досуге, развлечении и общении. Ча-

ще всего к М. к. относят литературные произведения (комиксы, детективы, фантастику), периодические издания (кроме научных), кинофильмы, телевизионные «мыльные оперы», эстрадные шлягеры, поп-арт и др.

**МАСТЕР-КЛАСС.** Вид учебного занятия в системе *повышения квалификации преподавателя иностранного языка*, в котором демонстрируются (иногда в ходе реального *урока*) практические приемы и технологии проведения занятий по иностранному языку.

**МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** Свойство личности преподавателя как высший уровень освоенных профессиональных умений и знаний в данной области; необходимое качество преподавателя языка, обеспечивающее высокую степень владения языком и его преподавания. Приобретается в процессе обучения в вузе, накопления опыта преподавания и повышения квалификации в различных формах и видах (стажировка, обмен опытом, учеба на ФПК и др.). Основу М. п. составляют профессионально-педагогические умения, подразделяемые на: а) гностические – умения на основе приобретенных знаний анализировать типовые проблемные педагогические ситуации; б) конструктивно-планирующие – умения самостоятельно моделировать проблемные педагогические ситуации и давать общий план их решения; в) коммуникативные – умения профессионально-педагогического общения; г) организаторские – умения организовывать как свою собственную деятельность, так и деятельность обучающихся.

**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА.** Смежная для *методики* обучения языкам наука; раздел лингвистики, использующий математические методы исследования языка и речи. Данные М. л. применяются для проведения экспериментов в методике.

**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА** (от лат. status – состояние). Смежная для *методики* обучения языкам наука о математических методах систематизации и использования статистических данных для

научных и практических выводов. Законы М. с. широко используются в организации теоретических исследований по методике. **МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.** Совокупность разделов математики, посвященных исследованию математических функций методами дифференциального и интегрального исчисления. Использование методов М. а. является действенным средством решения важнейших дидактических проблем: интенсификации обучения, рационализации подачи учебного материала, совершенствования методов, способов и приемов обучения.

**МАТЕРИАЛ РАЗДАТОЧНЫЙ.** См. *раздаточный материал*.

**МАТЕРИАЛ УЧЕБНЫЙ.** См. *учебный материал*.

**МАТЕРИАЛ ЯЗЫКОВОЙ.** См. *языковой материал*.

**МАТЕРИАЛЬНОЕ И ФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Концепции общего образования, определяющие принципы *отбора* его содержания. Сторонники материального образования основную цель школы усматривали в передаче учащимся возможно большей суммы знаний из различных областей науки, полагая, что развитие способностей протекает наиболее успешно в процессе овладения «полезными знаниями». Концепцию материального образования использовали сторонники *реального образования* (XIX в.), *прагматической педагогики* (XX в.). Сторонники формального образования во главу угла ставили развитие способностей учащихся, их мышления, воображения, памяти, а не усвоению большого объема знаний. Противостояние материального и формального образования выразилось в борьбе сторонников классического и реального образования. Для сторонников классического образования было характерно большое внимание изучению родного и иностранных языков. В современной педагогике преобладает концепция двусторонней зависимости материальной и формальной сторон образования.

**МАШИНА ОБУЧАЮЩАЯ.** См. *обучающая машина*.

**МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД.** То же, что *автоматический перевод*.

**МГНОВЕННАЯ ПАМЯТЬ.** То же, что *непосредственная память*.

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ** (англ. media education; от лат. media – средства). Направление в педагогике, выступающее за изучение учащимися *массовой коммуникации*. Основные задачи М.: подготовить учащихся к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм *коммуникации* с помощью технических средств. В 90-е гг. сложились два основных направления в организации М.: интегрированный (изучение массовой коммуникации в курсе традиционных предметов) и специальный (введение предметов, знакомящих с современными *технологиями обучения* и основами аудиовизуальной культуры). Значительную роль в развитии М. сыграли международные организации: ЮНЕСКО, Международная ассоциация визуальной грамотности (США), Совет культурной кооперации при Европейском Совете (Франция), а в России – Педагогическое общество России.

**МЕДИАТЭКА** (от лат. media – средства + ...тека). Собрание *компьютерных программ*, средств *мультимедиа*, учебных и аутентичных фильмов, звукозаписей, текстов в электронном виде (обычно на компакт-диске) учебного, общеобразовательного, энциклопедического характера, используемых для поддержки учебного процесса. М. обычно входит в состав *лаборатории технических средств обучения*.

**МЕДИАЦИЯ.** Процесс общения между людьми, которые по той или иной причине не могут общаться напрямую. Это относится к устному или письменному *переводу*, обобщению информации, записи информации с целью передачи ее другому. М. заключается в переработке уже существующего *текста*. См. *аннотирование, реферирование, конспектирование, перевод*.

**МЕДИТАЦИЯ** (от лат. *meditatio* – размышление). Серия мыслительных *действий*, цель которых – привести себя в психическое состояние более или менее полного отвлечения от внешних воздействий, достигаемого путем концентрации внутреннего *внимания*, возможно большего мышечного расслабления (*релаксации*) и эмоционального покоя. Находит научное обоснование в психологии, а также применение в *психотерапии*, *аутогенной тренировке* и обучении языку в рамках ряда *интенсивных методов* (*суггестопедический метод обучения*, *метод активизации* и др.).

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЯЗЫК.** Язык межгосударственного общения, язык, который используется в крупных международных организациях (ООН, ЮНЕСКО).

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других *культур* и представителей своей культуры. М. к. предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В ее основе лежат принципы *толерантности*, плюрализма, *лингвистического многообразия* (Сысоев, 2003; Сафонова, 1991, 1996). См. *межкультурное общение*.

**МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ.** Общение между представителями разных культурных социумов. Способности к такому общению формируются на занятиях по практике языка, *лингвострановедению*, при знакомстве с особенностями иноязычного *речевого этикета*. См. также *социокультурная компетенция*, *языковая среда*.

**МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ.** Отношения, возникающие в *группе* людей в процессе общения и обучения. Наиболее отчетливо М. о. проявляются в степени психологической совместимости. Умение организовать нужные М. о. в коллективе – один из важнейших показателей качества руководства им и условие успешности обучения.

**МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ.** См. *интерференция*.

**МЕНТАЛИТЕТ** (от нем. *Mentalität* – склад ума). То же, что *ментальность*. Совокупность умственных навыков, духовных установок и культурных традиций, присущих отдельному человеку или человеческой общности. Термин «М.» ввел в научный обиход американский философ Р. Эмерсон (1856) в качестве показателя уровня развития индивидуального и коллективного сознания. Содержание М. составляют знания, которыми владеет данная общность людей, их верования. М. предопределяет особенности поведения. Можно понимать М. как подсознательную готовность личности к определенным мыслительным и физическим действиям. Такую готовность называют *установкой*. М. выражает представление людей о жизни и окружающем мире. Носит достаточно постоянный характер, поскольку отражает устойчивые привычки, нравы и формы поведения. Учеными проводятся исследования представителей разных национальных групп, например, американских студентов в сравнении с российскими (Гер-Минасова, 2000). Знание преподавателем особенностей М., т. е. способов мышления и поведения представителей определенной культуры (*fixed mental impression*), является важным условием эффективности учебного процесса и учета на занятиях индивидуально-психологических особенностей учащихся.

**МЕНТАЛЬНОСТЬ.** То же, что *менталитет*.

**МЕТАЯЗЫК** (от греч. *meta* – вслед, за, после + *язык*). 1. Язык научного исследования, посвященного анализу другого языка. 2. Язык, заменяющий естественный национальный язык и принятый в какой-л. узкой отрасли науки или техники. К М. относится и язык лингвистики, при помощи которого описываются свойства естественного языка, выступающего как язык – объект. Русская грамматическая терминология, составляющая основу М. лингвистики, ведет начало от «Российской грамматики» М. В. Ломоносова (1755). Из

230 терминов «Российской грамматики» половина используется и в наше время. Во избежание непонимания учащимися грамматических правил и неумения применять их в речи не следует злоупотреблять М. при обучении иностранному языку.

**МЕТОД** (от греч. *methodos* – путь). *Базисная категория методики*, в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность. Это понятие употребляется в современной науке в трех значениях: общеметодологическом (М. как средство познания), общедидактическом и собственно методическом, частнометодическом (см. *методы обучения*). М. как средство познания (общеметодологическое понятие) – способ изучения действительности, явлений природы и общества. В основе всех М. познания лежат объективные законы действительности. Поэтому М. неразрывно связан с теорией. Существуют специальные М. конкретных наук. Объективную основу диалектического М. составляют наиболее общие законы развития материального мира. Этим диалектический М. не подменяет М. других наук, а является их общей философской основой и выступает орудием познания во всех областях. В лингвистике под М. понимают совокупность определенных операций над *языковым материалом*, нацеленных на решение определенной задачи, например, метод компонентного анализа.

**МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ**. Полное название – метод активизации резервных возможностей личности и коллектива. Один из современных *методов обучения иностранным языкам*, теоретические основы которого разрабатываются с позиций *теории деятельности* (А. Н. Леонтьев), *теории личности и коллектива* (А. В. Петровский), *суггестопедии* (Г. Лозанов); предусматривает использование резервов личности в обучении. Термин «М. а.» предложен в 70-е гг. Г. А. Китайгородской, под руководством которой разработаны конкретные рекомендации по обучению с использованием данного метода. М. а. решает прежде всего задачи обучения об-

щению на иностранном языке в сжатые сроки в процессе коллективной деятельности с установкой на раскрытие творческих возможностей и не используемых при традиционном обучении резервов личности обучаемого. В последних публикациях создатели М. а. подчеркивают также его направленность на овладение *языковым материалом*, обеспечивающим формирование, развитие и применение *речевых навыков и умений*. Важная особенность М. а., как и других интенсивных методов, заключается в органическом единстве практических и воспитательных целей обучения.

Психолого-педагогические принципы метода, в своей совокупности определяемые также формулой «в коллективе и через коллектив», позволяют осуществлять сознательное и целенаправленное управление процессами общения в группе. Число принципов, определяющих содержание метода, в публикациях различных представителей метода неодинаково. Можно говорить о следующих основных принципах М. а.: 1. Принцип *двуплановости* процесса обучения (сформулирован Г. Лозановым, в работах сторонников метода получил творческое переосмысление). Под вторым планом в поведении человека подразумеваются особенности его мимики, жестов, манеры держаться, говорить (интонирование фразы), посредством которых он располагает к себе окружающих. Умелое использование второго плана поведения способствует, в частности, созданию авторитета, порождает обстановку *инфантилизации* (обстановку взаимного доверия, обеспечивающую благоприятные возможности для овладения учебным материалом). 2. Принцип поэтапно-концентрической организации занятий. В системе занятий выделяются несколько относительно самостоятельных, но тесно между собой связанных этапов усвоения материала от целого (восприятия предложения, текста) к частному (его отдельных компонентов) и опять к целому, т. е. синтез – анализ – синтез. 3. Глобальное использование всех средств воздействия на

психику учащегося. Имеется в виду не только опора на слуховые и зрительные образы, но и создание у обучаемого определенного эмоционального состояния, положительно влияющего на эффективность усвоения материала. 4. Принцип *устного опережения* (последовательно выдерживается на протяжении всего курса). Обучение начинается с «устного курса», который подготавливает переход к овладению чтением и письмом. 5. Индивидуальное обучение через групповое обучение. Сотрудничество преподавателя и учащихся способствует возникновению управляемого эффекта группового обучения. 6. Взаимодействие ролевых и личностных элементов в обучении. Учащиеся распределяются по ролям согласно сценарию курса и эти роли закрепляются за ними на весь период обучения. В ходе занятий происходит постепенный переход от ролевого (учебного) общения к личностному. В рамках М. а. и в соответствии с названными выше принципами была разработана *модель обучения*, предусматривающая четырехкратное предъявление учебного материала в виде диалога (первая и вторая дешифровка, активный сеанс, музыкальный сеанс) и последующую активизацию материала в форме различных разработок, обеспечивающих тренировку в общении. М. а. привлекает внимание преподавателей благодаря заложенным в нем возможностям обучения языку как средству общения за короткий отрезок времени в пределах тем и ситуаций, представляющих для учащихся практический интерес. При этом максимально учитывается мотивационная сторона обучения. Благоприятным фактором при обучении оказывается и организация занятий: обучение в процессе общения, использование *ролевых игр*, музыкального фона, средств *наглядности*.

Несмотря на значительный объем прорабатываемого материала и интенсивный характер занятий, при правильной организации обучения по М. а. учащиеся испытывают чувство удовлетворения от учебного процесса. Предпринимаются попыт-

ки усовершенствования интенсивных методов, в том числе и М. а., путем включения приемов обучения, свойственных иным, неинтенсивным методам (например, приемов межциклового обучения (Гегечкори, 1975): упражнений, выполняемых самостоятельно и направленных на *автоматизацию* (см.) *языковых моделей*). Идеи М. а. получили реализацию в курсах русского языка для иностранных учащихся (Кириш и др., 1981; Рожкова, Пирогова, 1981; Китайгородская и др., 1993). **МЕТОД ГУВЕРНАНТКИ.** Условное название *метода обучения* иностранным языкам в семьях состоятельных людей в России, приглашавших для воспитания своих детей иностранцев. Иностранцы, как правило, не знали родного языка своих воспитанников или плохо владели им, и занятия сводились к повседневному общению на изучаемом языке. Перевод и грамматика из системы обучения исключались, а занятия языком протекали в форме подражания речи носителя языка и формированию речевых навыков в результате повторения *речевых образцов*. М. г. можно считать первым *прямым методом обучения* иностранным языкам. Получил широкое распространение в России в XVIII в. в период увлечения французским языком и культурой.

**МЕТОД ИНТЕРВЬЮ.** То же, что *интервьюирование*.

**МЕТОД ИНТУИТИВНОГО УСВОЕНИЯ.** *Метод*, построенный на усвоении нового иностранного языка путем непосредственного уподобления (ассимиляции) материалу уже изученного языка или *родного языка*. Получил распространение благодаря серии самоучителей, изданных французским издательством «Ассимиль», поэтому этот метод иногда называется «методика ассимиль». Является развитием *натурального метода*. Сторонники метода считают, что возможно уподобление механизмов речевых действий на родном и иностранном языках. Основное внимание уделяется слуховому восприятию, основным средством обучения становится *устная речь*, а не *чтение и письмо*. Важную роль



играет *перевод* на родной язык. Этот метод ставит задачу обучения основным синтаксическим структурам и базовой лексике, большое внимание уделяется изучению грамматических структур. Выделяются две фазы усвоения – активная и пассивная.

**МЕТОД КАРТА ПАМЯТИ.** Технология обучения, построенная на основе записи (визуализация мыслей) мыслей, идей, ассоциаций (карта памяти, англ. Mind-Map). Тема текста обозначается в центре листа, после изучения текста основная тема соединяется с выделенными понятиями и ключевыми словами. После дополнительного чтения полученная схема дополняется уточнениями в виде ответвлений от ключевых слов. На основе полученной карты организуется пересказ, обсуждение или дискуссия. Используется в качестве опор для упорядочивания мыслительного процесса, развития ассоциативного мышления, решения творческих проблем. Иногда называется технологией когнитивных карт или когнитивной сетки. См. *клаттерный метод*.

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** 1. Общедидактическое понятие. Совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся; являются универсальными и применимыми в преподавании разных дисциплин, однако в каждой конкретной дисциплине имеют свое специфическое выражение. М. о. объединяются в две взаимосвязанные группы: методы преподавания (показ, объяснение, организация тренировки, организация практики, коррекция, оценка) и методы учения (ознакомление, осмысление, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль). Ведущими для методики преподавания иностранных языков считаются следующие М. о.: показ, объяснение, практика (Общая методика..., 1967). М. о. классифицируются по разным признакам: а) по источнику получения знаний и формирования навыков и умений (слово учителя, рассказ, беседа, анализ языка, упражнения, работа с книгой, экскур-

сии, использование средств *наглядности*); б) по степени и характеру участия обучаемых в учебном процессе (активные, пассивные М. о., различаемые по степени самостоятельности учащихся в процессе учебной деятельности); в) по характеру работы учащихся (устный и письменный, классный и домашний, индивидуальный и коллективный М. о.). В настоящее время наибольшее распространение получила классификация М. о., основанная на *деятельностном типе обучения*. В этой связи выделяются: 1) методы, обеспечивающие овладение учебным предметом (словесные, наглядные, практические, репродуктивные, проблемно-поисковые, индуктивные, дедуктивные); 2) методы, стимулирующие и мотивирующие учебную деятельность (познавательные игры, учебные дискуссии, проблемные ситуации и др.); 3) методы контроля и самоконтроля учебной деятельности (опрос, зачет, экзамен и др.). 2. Частнометодическое понятие. В отличие от общедидактических М. о., достаточно универсальных и используемых в преподавании разных дисциплин, частнометодические М. о. отражают специфику конкретного учебного предмета или группы предметов. В методике преподавания иностранных языков исторически сложилось двойственное определение метода как частнометодического понятия: 1) направление в обучении в широком значении; 2) способ обучения *аспектам языка* или видам *речевой деятельности* в более узком значении (Общая методика..., 1967). При разделении методов на общедидактические и частнометодические можно закрепить за М. о. неродному языку значение направления в обучении, реализующее цели, задачи и *содержание обучения* языку и определяющее пути и способы их достижения. В таком случае, каждому М. о. присущи: а) наличие ведущей идеи, определяющей пути и способы достижения цели обучения; дающей представление об общей *стратегии обучения* в рамках избранного для работы метода (так, для групп *сознательных методов обучения* характерна установка на созна-

тельное овладение языком); б) направленность на достижение определенной цели (например, направленность *прямого метода обучения* на овладение языком в устной форме общения, а переводно-грамматического – преимущественно в письменной форме); в) использование в качестве теоретической базы метода (или группы методов) лингвистической, психологической, дидактической концепции (так, в основе *сознательно-практического метода обучения* лежит психологическая *теория деятельности* и *теория поэтапного формирования умственных действий*, в то время как лингвистическое обоснование метода связано с именем Л. В. Щербы и современными направлениями *коммуникативной лингвистики*); г) независимость от условий и этапа обучения, ибо метод определяет стратегию обучения, а не его тактику. М. о., будучи направлением в обучении, реализуется на занятиях в виде *модели обучения*, отражающей характер учебных действий преподавателя и учащихся в рамках избранного направления.

В истории преподавания иностранных языков известно несколько десятков М. о., возникающих в ответ на общественные потребности в изучении языков и отражающих уровень развития науки и техники на разных этапах развития общества. При появлении новых методов часто говорят о создании оптимального и универсального М. о. Однако опыт работы свидетельствует о том, что создание универсального оптимального метода – задача вряд ли осуществимая, ибо оптимальность определяется конкретными целями, задачами и условиями обучения. Так, можно говорить об оптимальности *метода активизации* при установке на овладение языком в сжатые сроки преимущественно в устной форме общения и на ограниченном лексико-грамматическом материале. Вопрос о классификации М. о. решается неоднозначно, что отражает наличие разных точек зрения на выбор оснований для такой классификации. Согласно одной точке зрения, в качестве ис-

ходного признака для классификации М. о. используется категория «*подход к обучению*». Принципиальное различие между существующими подходами можно выявить, установив следующее: на каком способе овладения языком – интуитивном или сознательном – построен метод; предусматривается ли в процессе обучения *опора на родной язык* либо такая опора исключается; какая форма овладения видами речевой деятельности рекомендуется – последовательная или параллельная. Исходя из прямого, сознательного и *коммуникативно-деятельностного* подходов к обучению, можно предложить разделение современных методов обучения на *прямые (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный), сознательные (грамматико-переводный, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, программированный), комбинированные (коммуникативный, активный, репродуктивно-креативный), интенсивные (суггестопедический, метод активизации, эмоционально-смысловой, ритмопедия, гипнопедия)*. Общая тенденция в развитии методов связана со сближением разных методов в направлении поиска оптимального варианта для конкретных условий обучения. М. о. – категория историческая; методы изменяются с изменением целей и содержания обучения (Гальскова, 2000; Гез, Фролова, 2008; Капитонова и др., 2008; Щукин, 2008).

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АКТИВНЫЙ.** См. *активный метод обучения*.

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АНАЛИТИКО-ИМИТАТИВНЫЙ.** См. *аналитико-имитативный метод обучения*.

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АРМЕЙСКИЙ.** См. *армейский метод обучения*.

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ.** См. *аудиовизуальный метод обучения*.

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ АУДИОЛИНГВАЛЬНЫЙ.** См. *аудиолингвальный метод обучения*.

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНОЙ.** См. *грамматико-переводной метод обучения*.

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКО-ПЕРЕВОДНЫЙ.** См. *грамматико-переводный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ДЕДУКТИВНЫЙ.** См. *дедуктивный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИМИТАТИВНЫЙ.** См. *имитативный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНДУКТИВНЫЙ.** См. *индуктивный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНЫЙ.** См. *интегральный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ.** См. *исследовательский метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫЙ.** См. *коммуникативный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫЙ.** См. *лабораторный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ НАТУРАЛЬНЫЙ.** См. *натуральный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЙ.** См. *проблемно-поисковый метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПРЯМОЙ.** См. *прямой метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ.** См. *психотерапевтический метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНО-КРЕАТИВНЫЙ.** См. *репродуктивно-креативный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНО-АКТИВНЫЙ.** См. *сознательно-активный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ.** См. *сознательно-практический метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ.** См. *сознательно-сопоставительный метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СУГГЕСТОПЕДИЧЕСКИЙ.** См. *суггестопедический метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКИЙ.** См. *эвристический метод обучения.*

**МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ.** См. *эмоционально-смысловой метод обучения.*

**МЕТОД ПОГРУЖЕНИЯ.** *Интенсивный метод обучения иностранному языку.* Предусматривает интенсивные занятия с использованием элементов *суггестопедии.*

**МЕТОД ПРОЕКТОВ.** То же, что *проектная методика.*

**МЕТОД СРЁЗОВ.** См. *тестирование.*

**МЕТОД УСКОРЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ СУГГЕСТОКИБЕРНЕТИЧЕСКИЙ ИНТЕГРАЛЬНЫЙ.** См. *суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых.*

**МЕТОД «УЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ».** *Метод обучения, суть которого состоит в том, что учащиеся должны самостоятельно овладевать новыми знаниями и умениями.* Занятие служит не для простого сообщения знаний, а для организации интерактивного общения учащихся, способствует коллективному принятию решений. Задача учителя состоит в том, чтобы учащиеся могли активно общаться друг с другом, развивать межличностные контакты. Важную роль в этом играют различные исследовательские *проекты.* См. *белл-ланкастерская система взаимного обучения, проблемное обучение.*

**МЕТОДИКА** (от греч. *methodikḗ*). 1 Педагогическая наука, теория обучения той или иной дисциплине. 2. Совокупность форм, методов и приемов работы учителя, т. е. «технология» профессионально-практической деятельности преподавателя. 3. Теоретический курс, учебная дисциплина, читаемая в университетах и пединститутах. Применительно к обучению неродному языку М. – наука, исследующая *цели, содержание, методы, средства, организационные формы обучения,* а также способы учения и воспитания на материале изучаемого языка. Будучи педагогической наукой, М. имеет признаки, присущие любой науке, а также особенности, обусловленные сущностью предмета этой науки (в нашем случае – иностранного языка). Применительно к преподаванию языка принято разграничивать общую М. – занимается изу-

чением закономерностей процесса обучения языку независимо от условий обучения; частную М. – исследует закономерности и особенности процесса обучения языку применительно к конкретным условиям и контингенту обучения; специальную М. – исследует особенности обучения конкретному виду *речевой деятельности, аспекту языка* либо компоненту системы обучения.

**МЕТОДИКА ИСТОРИЧЕСКАЯ.** См. *историческая методика*.

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.**

1. Совокупность *методов, способов, приемов обучения*, направленных на овладение иностранным языком. Различают общую М. о. и. я. – занимается изучением общих закономерностей и особенностей процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком изучаемом языке идет речь, и частную М. о. и. я. – обучение определенному языку в конкретной языковой аудитории. М. о. и. я. опирается на данные базовых наук (педагогике, психологии, лингвистики, *культурологии*) и смежных наук (литературы, географии, истории страны изучаемого языка, лингвостатистики, теории коммуникации, теории информации, *социолингвистики*, логики и др.). М. о. и. я. учитывает положения о единстве языка и мышления, языка и общества, о формах познания действительности. В современной теории и практике обучения иностранным языкам предлагается разграничивать два термина: *лингводидактика*, который трактуется как общая теория обучения языку, раскрывающая ее методологические основы, и *методика*, которая характеризует процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) либо раскрывает закономерности обучения языку (группе языков) вне конкретных условий его изучения (общая методика). Такое разграничение двух терминов позволяет говорить о лингводидактических основах обучения языку и методических основах такого обучения, разграничивая объект и предмет исследования в каждой из названных областях

знаний. Вопрос о том, является ли методика самостоятельной научной дисциплиной, в настоящее время решается однозначно. Методика – это самостоятельная научная дисциплина, так как имеет свой объект исследования (процесс обучения языку), свой предмет исследования (совокупность знаний о процессе обучения в виде различных теорий обучения и методических рекомендаций), свой понятийный аппарат в виде системы терминов, отражающих содержание данной отрасли знаний, свой предмет обучения – язык, являющийся одновременно и целью обучения и средством овладения культурой страны изучаемого языка и формирования *профессиональной компетенции*. 2. Научная дисциплина, которая относится к педагогическим наукам и является по отношению к педагогике частной дидактикой – теорией обучения конкретному учебному предмету. Применительно к обучению языку М. о. и. я. – это наука о законах и правилах обучения языку и способах овладения и владения языком. Более развернутое определение методике как научной дисциплины следующее: это наука, исследующая закономерности, *цели, содержание, средства, приемы, методы, организационные формы обучения* языку, приемы ознакомления с культурой страны изучаемого языка, а также способы учения, воспитания и овладения языком в процессе его изучения. Как в первом, так и во втором, более развернутом, определении преподаватель имеет дело с четырьмя основополагающими понятиями, составляющими суть содержания термина «методика»: обучение, овладение, владение языком и воспитание средствами языка (Гальскова, 2000; Общая методика..., 1967; Щукин, 2008).

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ОБЩАЯ.** См. *общая методика обучения иностранным языкам*.

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЧАСТНАЯ.**

См. *частная методика обучения иностранным языкам*.

**МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ.** См. *экспериментальная методика*.

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА** (от греч. *diagnōstikos* – способный распознавать). Деятельность, направленная на определение уровня развития умений и индивидуальных психических особенностей обучаемого.

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА.** Учебные материалы для проведения урока, включают тексты, задания, упражнения, план и описание хода урока, аудиовизуальные материалы. См. *разработка*.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ.** Обобщенные знания о явлениях из области *методики* преподавания языка, отражающие их существенные признаки и имеющие соответствующее языковое выражение (в виде термина). Формирование М. п. проходит в три этапа: а) накопление наблюдений в процессе преподавания курса методики и др. смежных дисциплин, результатом которого является выделение признаков явления, процесса или объекта, первичное обобщение; б) определение М. п., что связано с введением термина, подведением нового *понятия* под ближайшее уже известное родовое понятие и указание важнейших отличительных признаков; в) дальнейшее углубление понятия, т. е. выделение новых, ранее неизвестных признаков, характеристик.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ.** То же, что *частнометодические принципы обучения*. *Принципы обучения*, отражающие специфику преподавания иностранного языка. В современной науке отсутствует общепринятая классификация М. п. о. Попытки обосновать собственно М. п. о. предпринимались неоднократно разными авторами, предлагавшими разный набор и определение таких принципов (Пальмер, Пассов, Вятютнев, Скалкин, Сурыгин и др.). Чаще всего выдвигаются два основных критерия определения М. п. о. неродному языку: специфичность и методическая сущность принципа (Ляховицкий, 1981). Разграничивают также общие и частные М. п. о. Первые не зависят от целей и условий обучения, а их ис-

пользование носит достаточно универсальный характер, в то время как вторые отражают специфические условия обучения и, следовательно, представляют собой конкретизацию, развитие общих М. п. о. К сожалению, как общие, так и частные М. п. о. еще окончательно не систематизированы. К общим М. п. о. обычно относят *принцип коммуникативности, принцип учета родного языка, принцип доминирующей роли упражнения во всех сферах овладения языком, а к частным – принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, принцип устного опережения, принцип интенсивности, принцип глобальности* и ряд других. В последнее время предложена иная классификация. Согласно этой классификации выделяются две группы М. п. о.: принципы, реализующие *коммуникативно-деятельностный подход* (они считаются основными), и принципы, вытекающие из сознательной систематизации *языкового материала* (дополнительные). К последним относятся: *учет родного языка, опора на подчиненность языковых знаний и речевых навыков коммуникативным умениям*. Предложена также классификация принципов обучения на основе базовых для методики наук (выделяются дидактические, лингвистические, психологические, собственно М. п. о., последние – общие и частные). Большинство авторов называют следующие М. п. о.: *принцип коммуникативности, принцип функциональности, принцип синтаксической основы обучения, принцип ситуативно-тематической представленности учебного материала, принцип комплексности и дифференцированности, принцип концентризма, принцип учета родного языка, принцип устного опережения, принцип учета специальности*.

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦИКЛ** (от греч. *kuklos* – круг). Периодически и систематически повторяемые операции, выполняемые в определенной последовательности за предварительно установленные отрезки времени для достижения конкретной учебной цели.

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.**

Организованная для решения методической проблемы учебная деятельность, протекающая в течение ограниченного отрезка времени, базирующаяся на определенной гипотезе и выполняемая в соответствии с разработанным планом обучения. В ходе М.э. проводится измерение начального и заключительного состояния *обученности* испытуемых.

## **МЕТОДОЛОГИЯ** (*метод + ...логия*).

1. Совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-л. науке. 2. Область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практической деятельности. Так, М. науки изучает научное знание и научную деятельность. Развитие М. – одна из сторон развития научного познания в целом. Всякое научное открытие имеет не только предметное, но и методологическое содержание, так как связано с критическим пересмотром существующего понятийного аппарата, предпосылок и подходов к интерпретации изучаемого материала. Современная М. включает в себя систему знаний объективных законов развития исследуемого объекта, а также мировоззренческую систему исследователя, оказывающую решающее влияние на его деятельность. В литературе последних лет активно обсуждается проблема связи методологии с другими науками (Павловская, Башмакова, 2002) и важность приоритетного исследования методологии процесса обучения языку (Пассов, 2000). Принято также разграничивать общую М. и частично М., теорию научного познания в конкретных научных дисциплинах (Московкин, 2002).

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.** Способы познания явлений действительности и их закономерностей. Применительно к обучению языку М. и. – способы изучения учебного процесса с целью повышения его эффективности. Различают следующие основные М. и. (Ляховицкий, 1981; Шатилов, 1986, Штульман, 1976): 1) теоретический анализ литературы по методике преподавания и смежным наукам,

2) обобщение опыта обучения, 3) научное наблюдение, 4) *пробное обучение*, 5) *опытное обучение*, 6) педагогический эксперимент и вспомогательные М. и.: 1) *анкетирование*, 2) *тестирование*, 3) хронометрирование, 4) инструментальный анализ результатов исследования, 5) беседы с участниками проведения исследования. В современной методике широкое распространение получило опытное обучение, позволяющее в результате массовой проверки выдвинутых положений получить результаты, обладающие большой доказательной силой. Для анализа результатов исследования широко используются методы подсчета результатов. В общенаучном плане к М. и. принято отнести следующие: 1) методы анализа – качественного (методологического, дидактического, психологического, лингвистического) и количественного (факторного, компонентного и т. д.); 2) методы обобщения (синтез, описание и т. д.); 3) методы проектирования (моделирование, предвидение); 4) методы интерпретации (объяснение, сравнение, аналогия и т. д.); 5) методы сбора фактов (наблюдение, изучение материалов, беседа, *интервьюирование*, изучение опыта работы и т. д.); 6) методы регистрации (хронометраж, запись на магнитную ленту и т. д.); 7) методы контроля и измерения (шкалирование, срезы); 8) методы обработки (статистико-математические, графические, табличные); 9) методы оценивания (самооценка, экспертные методы и др.); 10) методы проверки (пробное обучение, опытное обучение, педагогический эксперимент).

## **МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ.**

*Методы обучения*, используемые для получения объективной информации об уровне владения языком: устный контроль, письменный контроль, лабораторный контроль, самоконтроль. Широкое распространение в последние годы получило *тестирование*.

## **МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АКТИВНЫЕ.**

См. *активные методы обучения*.

## **МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕНСИВНЫЕ.**

См. *интенсивные методы обучения*.

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КОМБИНИРОВАННЫЕ.** См. *комбинированные методы обучения.*

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НАГЛЯДНЫЕ.** См. *наглядные методы обучения.*

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИЕ.** См. *практические методы обучения.*

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРЯМЫЕ.** См. *прямые методы обучения.*

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СЛОВЕСНЫЕ.** См. *словесные методы обучения.*

**МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СОЗНАТЕЛЬНЫЕ.** См. *сознательные методы обучения.*

**МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРИМЕНЕНИЯ.** Общедидактические *методы обучения*, с помощью которых преподаватель обеспечивает формирование речевых умений в различных сферах общения и видах речевой деятельности на основе приобретенных учащимися знаний и речевых навыков. При этом предполагают использование различных приемов обучения (ответы на вопросы, пересказ текста, описание картины, реферирование текста и др.). М. о. п. считаются ведущими при практической направленности обучения. См. *практика и применение.*

**МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОК.** Общедидактические *методы обучения*, используемые преподавателем языка для выработки у обучающихся речевых автоматизмов, т. е. для формирования речевых навыков. Использование М. о. т. предусматривает выполнение специальных упражнений (тренировочных, условно-речевых).

**МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ.** *Методы обучения*, которыми пользуется преподаватель для изложения нового материала, организации его усвоения и контроля за усвоением. К числу М. п. относятся: *показ, объяснение, организация закрепления, организация применения (практики), контроль* в виде опроса и проверки письменных заданий, в том числе *тестов.*

**МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫЕ.** См. *интерактивные методы преподавания.*

**МЕХАНИЗМ** (от греч. *mēchanē* – орудие, машина) **БИЛИНГВИЗМА.** *Речевой механизм*, определяющий выбор языковых средств между двумя языковыми системами. Сформированность механизма определяет уровень владения иностранным языком. В основе М. б. лежит навык переключения с одного языка на другой. См. также *билингвизм.*

**МЕХАНИЗМ ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ.** То же, что *вероятностное прогнозирование.*

**МЕХАНИЗМ КОНТРОЛЯ.** Психологический механизм, обеспечивающий сличение *речевого действия*, с эталоном, хранящимся в долговременной памяти, и определение их соответствия.

**МЕХАНИЗМ РЕЧЕВОЙ.** См. *речевой механизм.*

**МЕХАНИЗМ ЭКВИВАЛЕНТНЫХ** (от позднелат. *aequivalens* – равнозначный, равноценный) **ЗАМЁН.** То же, что *осмысливание* (во 2-м значении).

**МЕХАНИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по способу их выполнения; используется имитация, заучивание наизусть, зачастую без осознания смысловых связей (например, работа с подстановочной таблицей). Достоинством М. у. является закрепление слухомоторных образов и развитие беглости речи. Однако оторванность от смысловой стороны речи делает возможности их применения ограниченными. Ср. *творческие упражнения.*

**МИКРОГРАММАТИКА** (от греч. *mikros* – малый + *грамматика*). Отобранный грамматический минимум, необходимый и достаточный для достижения ограниченных и часто узконаправленных задач, например чтения литературы по специальности.

**МИКРОДИАЛОГ** (от греч. *mikros* малый + *диалог*). Наименьшая единица *диалогической речи*, состоящая из реплики-стимула и реплики-реакции.

**МИЛЛЕРА ЧИСЛО.** См. *число Миллера.*

**МИМИКА** (от греч. *mimikos* – подражательный). Движения мышц лица, являющиеся произвольным или намеренным выражением чувств (смех, улыбка и др.).

М. является одним из средств общения между людьми, формой выражения их эмоционального состояния. См. также *речевые средства общения*.

**МИНИМУМ** (от лат. *minimum* – наименьшее). Набор языковых и речевых средств, обязательных для усвоения и обеспечивающих определенный уровень владения языком в заданных учебной программой параметрах. Существуют лексические, грамматические, фонетические, страноведческие минимумы для разных этапов и *профилей обучения*.

**МИНИМУМ ЛЕКСИЧЕСКИЙ**. См. *лексический минимум*.

**МИРОВОЗРЕНИЕ**. Одна из форм направленности личности как система ее взглядов на себя и свое место в мире и обусловленных ими убеждений, идеалов, принципов, ценностной ориентации – жизненной позиции личности. М. может быть научным или опираться только на здравый смысл. В психологической структуре М. обычно выделяют следующие компоненты: мироощущение, восприятие, миропредставление, миропонимание, мирооценка. Первые три компонента обобщаются в мирозерцании, последние – подготавливают переход М. в убеждение. Формирование и развитие М. – одна из задач реализации воспитательной цели обучения на занятиях по языку.

**МИРОВЫЕ ЯЗЫКИ**. Социолингвистическое понятие; применяется к языку, имеющему следующие характеристики: язык широко распространен за пределами исконной территории; он сознательно принят в качестве мирового (по экономическим, социально-политическим, идеологическим соображениям); он выполняет специфические общественные функции. К числу М. я. относятся английский, французский, испанский, русский, арабский, китайский языки. Русский язык начал функционировать как мировой с 1945 г., позже был провозглашен одним из рабочих языков ООН.

**МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ**. Возраст (6/7–10-лет) детей, обучающихся в I–III (IV) классах отечественной начальной школы. В М. ш. в. у ребенка формиру-

ется учебная деятельность, которая для него является ведущей деятельностью. Младший школьник переходит от игры к учению как основному способу усвоения человеческого опыта, выраженного в форме научного знания. Будучи переходным, этот возраст обладает глубокими потенциальными возможностями физического и духовного развития ребенка, в том числе овладения иностранным языком, преподавание которого в общеобразовательной школе может начинаться со 2-го класса.

**МНЕМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** (англ. *mnemonic activity*). То же, что *мнемоническая наглядность*. Активная деятельность человека, направленная на *запоминание* и *воспроизведение* материала. Включает 4 операции: 1) ориентирование в запоминаемом материале, категоризация и установление его состава и структуры; 2) поиск и выделение соответствующего материалу способа группировки; 3) группировка элементов, перестройка материала на основе внутригрупповых связей, которые были установлены предшествующими операциями; 4) установление межгрупповых связей. Последняя операция завершает систематизацию материала и приводит к построению схемы, воспроизводящей состав материала и его структуру. Обучение М. д. на занятиях по языку входит в состав *учебных умений*, с которыми знакомятся учащиеся для оптимизации процесса овладения учебным материалом.

**МНЕМОНИКА** (от греч. *mnēmonikōn* – искусство запоминания). Совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов; основана главным образом на законах *ассоциации*.

**МНЕМОНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**. То же, что *мнемическая наглядность*.

**МНЕМОНИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ**.

То же, что *внутренняя наглядность*.

**МНОГОЗНАЧНОСТЬ**. То же, что *полисемия*.

**МНОЖЕСТВЕННЫЙ ВЫБОР** (англ. *multiple choice*). Выбор варианта ответа из



некоторого предлагаемого множества (состоящего из правильного ответа и неправильных, или дистракторов). Распространенная форма составления тестовых заданий. Оптимальным считается выбор из четырех элементов. М. в. называют также заданием в закрытой форме, потому что учащийся не формулирует ответ самостоятельно, а выбирает один из предложенных вариантов. М. в. обычно предполагает стандартизированные формулировки задания и используется чаще всего на начальных стадиях отработки *языкового материала*. В отличие от заданий в открытой форме М. в. проверяет только одну сторону *языковой компетенции*: знание конкретной единицы, но не сформированность умения пользоваться ею. См. также *тестовое задание*.

**МОДАЛЬНОСТЬ** (от лат. *modus* – способ, наклонение). Языковая категория, выражающая различные виды отношения высказывания к действительности, а также отношение говорящего к сообщению. К сфере М. относится противопоставление высказываний по их *коммуникативной установке* (утверждение – вопрос – побуждение), противопоставление по признаку «утверждение – отрицание» и др.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ**. Метод исследования объектов различной природы на их аналогиях (моделях) для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов. Модель может выступать заместителем оригинала на четырех уровнях: а) на уровне элементов, б) на уровне структур, в) на уровне поведения или функций, г) на уровне результатов. По характеру моделей выделяют материальные (предметные) модели, реально воспроизводящие характеристики объекта, и идеальные модели – мысленные образы объектов и отношений между ними. Оперирование идеальными моделями осуществляется с помощью языка. В этом случае слова и предложения выступают идеальными заместителями реальных предметов, действий и отношений. Идеальные образы могут фиксироваться при помощи озвученной речи. На

занятиях по языку широкое распространение получило М. различных сторон учебной деятельности с целью поиска оптимального варианта такой деятельности. О М. говорят также и как о построении моделей, отражающих содержание избранного для занятий метода обучения. В таком случае моделируется характер учебных действий преподавателя и учащихся, реализующих концепцию метода.

**МОДЕЛЬ** (от фр. *modèle*, лат. *modulus* – мера, образец). 1. В широком смысле – упрощенный мысленный или знаковый образ какого-л. объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заменителя» и средства оперирования (в том числе и *обучения*). 2. В лингводидактике иллюстрация употребления *конструкций* на занятиях по языку, имеющая конкретное лексическое наполнение.; речевой или языковой образец, приводимый с целью облегчить выполнения задания. Использование М. может заменять *вербальную* формулировку задания.

**МОДЕЛЬ ГЛУБИННЫХ И ВНЕШНИХ СТРУКТУР ЯЗЫКА** – универсальная модель теории языка, которую разработал в 1950–60-х гг. американский лингвист, философ и психолог А. Н. Хомский. Предполагается, что единая глубинная смысловая структура может иметь множество различных внешних формулировок. Правила взаимного преобразования внешних (поверхностных) и глубинных структур вводятся при помощи теории порождающих грамматик (англ. *transformational grammar*).

**МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА**. Сумма качеств личности преподавателя, получаемая как на основе обобщения эмпирических сведений о структуре личности достаточного числа профессионалов (эмпирическая модель личности), так и на основе кодифицированных норм (инструкций, законов и т. д.) и пожеланий экспертов (идеальная модель). На основании полученных данных разрабатывается *профессиограмма преподавателя*.

**МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ**. Индивидуальная интерпретация преподавателем на заняти-

ях *метода обучения* применительно к конкретным целям и условиям работы. М. о. служит определенным опосредующим звеном для передачи нашего представления об учебной деятельности на научно-эмпирическом уровне. В методике преподавания неродного языка предложены разные варианты моделей, характеризующие различные стороны процесса обучения, например, цикличная селективно-лабораторная модель. М. о. реализуется с помощью избранной преподавателем *технологии обучения* (Ляховицкий, 1981).

**МОДЕЛЬ ПРЕДЛОЖЕНИЯ.** Схема предложения, составленная с помощью абстрактных, условных знаков, показывающая последовательное расположение его компонентов. М. п. может быть представлена также *речевым образцом*. Метод моделирования получил научную разработку в трудах представителей *структурной лингвистики*. Работа по М. п. – ведущий прием обучения по *аудиолингвальному методу*, базирующийся на утверждении, что главная задача обучающегося – научиться конструировать предложения по образцу.

**МОДЕЛЬ ПРЕДЛОЖЕНИЯ СТРУКТУРНАЯ.** См. *структурная модель предложения*.

**МОДЕЛЬ РЕЧЕВАЯ.** См. *речевая модель*.

**МОДЕЛЬ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ.** Модель акта общения. Компонентами М. р. к. являются: 1) отправитель информации (или *адресант*) – говорящий или пишущий человек; 2) получатель информации (или *адресат*) – читающий или слушающий человек; 3) сообщение (текст в устной или письменной форме) – неотъемлемая часть модели, поскольку без обмена информацией нет речевой коммуникации. Отдельное речевое действие (фрагмент коммуникации) называется *коммуникативным актом*. В диалоге – это реплика одного из собеседников.

**МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВАЯ.** См. *языковая модель*.

**МОДУЛЬНОЕ** (от лат. *modulus* – мера) **ОБУЧЕНИЕ.** Организация образователь-

ного процесса, при котором учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрыть содержание определенной учебной темы или даже всей учебной дисциплины. М. о. способствует *активизации* самостоятельной учебной и практической деятельности учащихся.

**МОДУЛЬНЫЙ ТЕСТ.** Типовой тест по русскому языку как иностранному с учетом профессиональной ориентации тестируемых, используется для тестирования учащихся вузов России с целью определения уровня их *коммуникативной компетенции* в учебно-профессиональной *сфере общения*.

**МОЗГОВАЯ АТАКА.** То же, что *мозговой штурм*. Методика стимуляции творческой активности и продуктивности, исходящая из предположения, что при обычных приемах обсуждения и решения проблем возникновению новых идей препятствуют контрольные механизмы сознания, которые сковывают поток этих идей под давлением привычных, стереотипных форм принятия решений. Тормозящее влияние оказывают также боязнь неудачи, страх оказаться смешным и др. Чтобы снять действие этих факторов, проводится занятие, при котором каждый из участников высказывает на предложенную тему любые мысли, стремясь при этом побуждать других к подобным свободным высказываниям и ассоциациям идей. Активно используется при обучении *устной речи*, в *проектной методике*. См. *брейнсторминг*.

**МОЗГОВОЙ ШТУРМ.** То же, что *мозговая атака*.

**МОНОЛИНГВ** (от греч. *monos* – один, единственный + лат. *lingua* – язык). Человек, владеющий только одним языком. Ср. *билингв*.

**МОНОЛОГ** (от греч. *monos* – один, единственный + *logos* – речь). 1. Процесс монологического общения. 2. Разновидность учебных текстов (*монологический текст*). См. также *монологическая речь*.

**МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ.** Форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; по сравнению с *диалогической речью* характеризуется развернутостью (что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания), наличием распространенных *конструкций*, грамматической их оформленностью. Обучение М. р. проходит в три этапа. На первом вырабатываются языковые *автоматизмы*. Выработка навыков быстрого и безошибочного пользования фонетическим, лексическим, грамматическим материалом происходит на основе имитативной, ассоциативной речи, речи-называния, хоровой и условно-коммуникативной речедеятельности. На втором этапе учат отбору языковых средств, соответствующих цели *коммуникации*. В центре внимания при этом находится выражение содержания с помощью адекватного *языкового материала*. На данном этапе вырабатывается умение свертывать чужое высказывание и использовать преимущественно речевой материал в готовом виде. Третий этап направлен на развитие умений *инициативной речи*. Сознание говорящего концентрируется на содержании высказывания. Среди признаков М. р. выделяются также непрерывность (высказывание не ограничивается одной фразой, а представляет собой *сверхфразовое единство*), последовательность, логичность речи, относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность высказывания. М. р. используется с различными коммуникативными целями: для сообщения информации, для воздействия на слушателей путем убеждения, для побуждения к действию или его предотвращения. При определении видов М. р. в учебных целях исходят из содержания речи (описание, сообщение, рассказ), степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание); степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и *неподготовленная* речь). Рассказ является наиболее сложным ви-

дом М. р. Для него характерна определенная последовательность событий, отражающая причинно-следственные связи между ними. Если описание развивается как бы в одной плоскости и последовательность описываемых явлений в нем не имеет принципиального значения, то в рассказе соблюдение хронологической последовательности обязательно, иначе нарушается сюжетная канва повествования. Основные разновидности подготовленного монолога – *лекция, выступление, сообщение* – как правило, готовятся предварительно. Методика обучения языку должна обеспечить обучение всем видам М. р. Целью обучения М. р. является формирование речевых монологических умений: 1) пересказать текст, сделать описание, сообщение на заданную тему (или свободную тему), составить рассказ; 2) логически последовательно раскрыть заданную тему; 3) обосновать правильность собственных суждений, включая в свою речь элементы *рассуждения, аргументации*. Все названные умения формируются в процессе выполнения *языковых и речевых упражнений*.

**МОНОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ.** Группа предложений, связанных между собой по смыслу, расположенных в логической последовательности и соединенных друг с другом при помощи специальных языковых средств (союзов, наречий и т. д.). См. *монологическая речь*.

**МОНОЯЗЫЧНАЯ ГРУППА.** Учебная группа, состоящая из учащихся, говорящих на одном языке (родном или языке-посреднике).

**МОРФЕМА** (от греч. morphē – форма). Одна из основных единиц языка. Значимая часть слова, далее неделимая. Различают М. корневые и служебные (приставки, суффиксы, окончания, соединительные гласные). Понятие и термин «М.» был предложен в 1881 г. И. А. Бодуэном де Куртунэ как обобщение понятий корень и аффикс.

**МОРФОЛОГИЯ** (от греч. morphē – форма + ...логия). Грамматическое учение о слове, включающее в себя учение о струк-

туре слова, формах словоизменения, способах выражения грамматических значений, а также о частях речи и присущих им способах словообразования. М. вместе с синтаксисом составляют *грамматику*.

**МОТИВ** (от фр. *motif* – побудительная причина, повод). Побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве М. выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы. В случае принятия их человеком они приобретают личностный смысл и побудительную силу. Взаимоотношения в триаде «потребность – мотив – деятельность» были раскрыты в *теории деятельности* А. Н. Леонтьева, которая была положена в основу *теории речевой деятельности*. Согласно теории деятельности источником побудительной силы М. и соответствующего побуждения к деятельности выступают потребности. М. определяется как предмет, отвечающий потребности, а потому побуждающий и направляющий деятельность. Нередко деятельность имеет сразу несколько М. В то же время формирование ведущего М. приводит к тому, что у него помимо функций побуждения и направления деятельности возникает особая смыслообразующая функция: она придает деятельности, действиям, целям, условиям деятельности определенный личностный смысл – осознанное внутреннее оправдание деятельности. Для преподавателя важно знать мотивы деятельности учащихся и направлять их на достижение поставленной цели обучения. См. *мотивация*.

**МОТИВАЦИОННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ**. Упражнения, в которых дается *стимул* к совершению речевого действия, к *порождению речи*.

**МОТИВАЦИЯ**. Процесс действия *мотива*. Иерархию основных объективных факторов, определяющих мотивы выбора иностранного языка в качестве объекта изучения, можно представить следующим образом: необходимость использования

языка в последующей деятельности (учебе, работе и т. д.), получение доступа к существующей на изучаемом языке информации, осознание роли языка как языка-посредника при контактах с носителями языка. Различают внешнюю и внутреннюю мотивацию: первая зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа, родители, окружение), вторая обусловлена уровнем заинтересованности учащихся в изучении иностранного языка, личной значимостью информации о стране, культуре, традициях, истории страны изучаемого языка. Объективные факторы преломляются в индивидуальном представлении и становятся источником М. в изучении языка. Индивидуально-личностные представления, сложившиеся на основе полученных впечатлений, благоприятно воздействовавших на воображение (полюбившиеся герои фильмов и литературных произведений, мелодии песен и т. д.), являются источником мотивированного подхода к изучению русского языка. Среди факторов, влияющих на формирование М., наибольшую роль играют способы организации учебной деятельности, например *коллективные формы обучения, ролевые игры*.

**МОТИВИРОВАННАЯ РЕЧЬ**. См. *говорение*.

**МОТОРНАЯ ПАМЯТЬ**. То же, что *двигательная память*. Память на движения и действия, которые становятся привычками и навыками. Применительно к речи выделяют речедвигательную память. М. п. участвует во всех видах *речевой деятельности*, требует большой *тренировки* во взаимосвязи с другими видами памяти.

**МОТОРНЫЙ** (от лат. *motor* – приводящий в движение). Двигательный; приводящий в движение.

**МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ** (англ. *multicultural education*).

1. Концептуальное идеологическое течение в образовательной практике современного общества. 2. Образовательная стратегия, цель которой – решение образовательными средствами проблем, возникающих в обществе, в ходе развития

национальных государств. Разработка учебных программ, в том числе по обучению языкам и культуре, и организация учебного процесса в рамках стратегии М. о. ориентированы на преодоление культурного отчуждения учащихся, признание и развитие основополагающих демократических ценностей: прав человека, свободы, демократии, солидарности, плюрализма. Наиболее важными функциями М. о. являются: 1) создание новой образовательной среды как важного стабилизирующего фактора гражданского общества; 2) снижение межэтнической напряженности; 3) воспитание толерантности в отношениях между представителями разных культур. Особое значение в М. о. придается изучению языков этнических меньшинств и доминирующей культуры. В отечественной науке в изучении М. о. используются разные культурологические подходы: лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), социокультурный (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев), лингвокультурологический (В. В. Воробьев, В. П. Фурманова). В лингводидактике некоторые идеи М. о. были реализованы в концепции коммуникативного иноязычного образования (Липецкая методическая школа под руководством Е. И. Пассова). См. *мультилингвизм*.

**МУЛЬТИЛИНГВИЗМ** (от англ. multilingualism). 1. Существование в рамках международных объединений разных стран или отдельной страны множества языков как атрибутов национальных культур. 2. Распространенное в европейской системе образования положение, согласно которому современный человек должен владеть двумя иностранными языками, помимо родного. М. обозначает знание человеком нескольких языков. М. также используется, когда речь о многоязычном городе или стране. М. достигается путем поддержки разнообразия языков в системе образования (*языковое многообразие*), содействием, поощрением изучения других языков.

**МУЛЬТИМЕДИА** (от лат. multum – много + media – средства). Средство обуче-

ния, включающее в свою структуру разные виды информации – в виде текстов, аудио-, видео- и анимационных элементов. С помощью М. обеспечивается *интерактивное* взаимодействие с обучающимся. Можно говорить о трех типах М.: 1) специальных компьютерных учебных курсах, созданных с целью обучения языкам; 2) компакт-дисках коммерческого распространения, посвященных культуре, искусству, истории, которые находят применение на занятиях; 3) системах так называемых *мультимедийных презентаций*, которые позволяют преподавателю самостоятельно готовить учебные материалы для демонстрации. В мультимедийных учебных курсах для изучающих языки наглядно представляются типовые *ситуации общения*, имеются упражнения на постановку произношения, письменные задания лексико-грамматического характера, игры со словами; такие курсы включают, как правило, и встроенные справочники по грамматике и фонетике изучаемого языка, а также словарь.

**МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ**. Учебные материалы, подготовленные с помощью редактора мультимедийных презентаций Power Point. М. п. используется для организации работы по определенной теме, привлечения внимания учащихся к лексико-грамматическому или страноведческому материалу. Состоит из набора кадров, которые сменяют друг друга в определенной последовательности.

**МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**. Совокупность компьютерных технологий, использующих одновременно несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографии, анимацию, звуковые эффекты, звуковое сопровождение. Основана на специальных аппаратных и программных средствах. М. т. реализуются в *электронных учебниках, компьютерных курсах*.

**МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ** (от лат. multiplicatio – умножение). Съёмка в кино отдельных, последовательно расположенных рисунков с постепенно меняющейся зарисовкой движения фигур, что при по-

казе на экране создает динамику движения. М. используется в учебных фильмах по русскому языку в качестве изобразительного средства при *семантизации* значения лексико-грамматических структур. Известны учебные ленты целиком мультипликационного характера, например видеопособие для изучающих русский язык как иностранный «Добро пожаловать!» (1989).

**МУЛЬТИЯЗЫЧНАЯ ГРУППА.** Учебная группа, состоящая из учащихся с разными родными языками. В таких группах либо используется язык-посредник, либо с первых уроков занятия ведутся на изучаемом языке с использованием *прямых методов обучения*. Ср. *моноязычная группа*.

**МЫШЛЕНИЕ.** Процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. В методике обучения иностранным языкам М. подразделяется на словесно-логическое, наглядно-образное, *наглядно-действенное*. Мыслительная деятельность побуждается *мотивами*, которые являются не только условиями ее развертывания, но и факторами, влияющими на ее продуктивность. М. человека характеризуется единством осознанного и неосознанного. Важную роль в мыслительной деятельности играют эмоции, обеспечивающие управление поиском решения задачи. Продуктом М. могут быть цели последующих действий. Исследования целобразования составляют большой раздел психологии М. и психологии личности. В ходе общения людей результаты мыслительной деятельности одного человека (знания) передаются другому. К основным операциям мыслительной деятельности, направленным на адекватное познание, относятся *сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение*.

**МЫШЛЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОЕ.** См. *вербальное мышление*.

**МЫШЛЕНИЕ ДИСКУРСИВНОЕ.** См. *дискурсивное мышление*.

**МЫШЛЕНИЕ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОЕ.** См. *наглядно-действенное мышление*.

## Н

**НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТЬ.** Свойство личности, заключающееся в способности замечать при восприятии малозаметные, но существенные для достижения определенной цели детали. Н. является весьма важным компонентом *обучаемости*, которую необходимо целенаправленно развивать у учащихся (Шукин, 1981).

**НАБЛЮДЕНИЕ.** 1. Один из основных эмпирических методов исследования в методике преподавания иностранных языков. Н. состоит в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскания смысла этих явлений, который непосредственно не дан. Н. включает элементы теоретического мышления (замысел, систему методических приемов, *осмысливание* и контроль результатов) и количественные методы анализа. Точность Н. зависит от состояния знаний в исследуемой области, поставленной задачи, уровня опыта и квалификации наблюдателя. Н. всегда характеризуется некоторой субъективностью; оно может создавать установку, благоприятную для интерпретации фактов в духе ожиданий наблюдателя. Отказ от преждевременных обобщений и выводов, многократность Н., самоконтроль позволяют обеспечить объективность Н.

2. Основной метод познания в деятельности учащихся (см. *метод обучения* в первом значении). Н. является составным компонентом *ознакомления*, которое включает чувственное восприятие, осмысливание, проговаривание. В практике обучения иностранным языкам Н. базируется на интенсивной работе над многочисленными примерами, что постепенно подводит к овладению языковыми правилами и речевыми действиями, а также к усвоению элементов теории изучаемого языка.

**НАВЫК.** *Действие*, достигшее уровня *автоматизма* и характеризующееся цель-

ностью, отсутствием поэлементного осознания. Функционирует в *речевой деятельности*, включающей *речевые действия* и *речевые операции*. Операции, доведенные до уровня совершенства (автоматизма, безошибочности выполнения), называются *речевым навыком*. Формируется в результате выполнения упражнений. Проходит ряд этапов формирования. Различают следующие: сенсорный Н. – автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета или явления; умственный Н. – автоматизированный прием, способ решения встречавшейся ранее задачи; двигательный Н. – автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшееся ранее. Процесс формирования Н. включает определение его компонентов (операций), затем овладение ими, которое позволяет на основе совершенствования и закрепления связей между компонентами достичь их *автоматизации* и высокого уровня готовности к деятельности. На формирование Н. значительное воздействие оказывает *мотивация*. Н. является необходимым фактором и условием формирования *умения*, успешности протекания деятельности. В методике преподавания иностранных языков Н. понимается как автоматизированное действие с использованием фонетического, лексического и грамматического материала в процессе рецептивной или продуктивной речевой деятельности (см. *продуктивные виды речевой деятельности, репродуктивные виды речевой деятельности*). Соответственно выделяют Н. *фонетические (слухопроизносительные), грамматические, лексические*, а также *двигательные* (при письме). Для российской методической школы характерна строгая дифференциация навыков и умений, не исключающая их неразрывного единства. В то время как в зарубежной методике с середины 50-х гг. XX столетия эти термины часто не дифференцируются и обозначаются английским словом *skill*. Сумми-

руем взгляды российских методистов на понятие «навык»:

1) навык – есть единица умения, означающая способность выполнять речевое действие в рамках речевой деятельности; 2) такому действию свойственен автоматизм при его выполнении, и в речевой деятельности навыки часто с психологической точки зрения соотносятся с речевыми операциями, доведенными до уровня совершенства в результате тренировки. Автоматизм, устойчивость, безошибочность, оптимальная скорость выполнения являются критериями сформированности речевых навыков; 3) навыки могут быть слухо-произносительными, ритмико-интонационными, лексическими, грамматическими, в зависимости от направленности речевой деятельности на восприятие либо порождение высказывания являются рецептивными либо продуктивными; 4) выделяются стадии формирования навыков, которые дифференцируются в зависимости от вида навыка. Так, Е. И. Пассов выделяет шесть стадий формирования лексического навыка (восприятие слова, осознание его значения, имитация, самостоятельное название, комбинирование, употребление), пять стадий произносительного навыка (восприятие, имитация, дифференциация, звуковое комбинирование, интонационное комбинирование), шесть стадий лексического навыка (восприятие, имитация, подстановка, трансформация, собственно репродукция, комбинирование) (Пассов, 2006). С. Ф. Шатилов предлагает несколько иную классификацию этапов формирования навыков, включающей ориентировочно-познавательные, стереотипизирующе-ситуативные и варьирующе-ситуативные этапы. Она отличается от других классификаций в основном названиями этапов (стадий). В литературе выделяются четыре этапа работы над учебным материалом: этап приобретения знаний, этап формирования навыков, этап совершенствования навыков, этап развития умений (Зимняя, 1985; Шатилов, 1985; Пассов, 1977, 2006; Шейлз, 1995; Бим, 1988; Леонтьев, 1997).

**НАВЫК ГРАММАТИЧЕСКИЙ.** См. *грамматический навык*.

**НАВЫК ЛЕКСИЧЕСКИЙ.** См. *лексической навык*.

**НАВЫК РЕЧЕВОЙ.** См. *речевой навык*.

**НАВЫК РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫЙ.** См. *ритмико-интонационный навык*.

**НАВЫК СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЙ.** См. *слухопроизводительный навык*.

**НАВЫК ФОНЕТИЧЕСКИЙ.** См. *фонетический навык*.

**НАВЫКИ ОБЩЕТРУДОВЫЕ.** См. *общетрудовые навыки*.

**НАГЛЯДНАЯ СЕМАНТИЗАЦИЯ.** Один из беспереводных способов сообщения сведений о содержательной стороне *языковой единицы* с помощью средств *наглядности*: предметных (непосредственная демонстрация предмета и название его), изобразительных (предъявление рисунка, схемы и т. п.), *моторных* (осуществление действия и название его). Наиболее эффективно с помощью различных видов наглядности семантизируются слова, обозначающие: а) конкретные предметы, б) пространственные понятия и ориентиры, в) геометрические формы и некоторые другие. Н. с. находит особенно широкое применение на начальном этапе обучения, что объясняется введением именно на этом этапе большого числа слов с конкретным значением. Для эффективности Н. с. рекомендуется придерживаться следующих правил: а) необходимо избегать ассоциации между словом и единичным предложением, что приводит к подмене видового значения слова родовым, б) семантизируемое слово следует давать в контексте предложения, что способствует лучшему пониманию значения слова, в) изображение должно быть понятно учащимся, г) следует проверять, как слово понято. Для Н. с. лучше всего подходят картинные словари (например, Ванников, Шукин, 1988; Саяхова, Хасанова, 1989), тематические подборки картинок с изображением различных предметов и действий.

**НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ.** Простейший вид мышления как

отражение связей и отношений предметов и явлений, которые непосредственно включены в практические действия. У человека на основе Н.-д. м. образуются суждения.

**НАГЛЯДНОСТЬ.** Термин используется в двух значениях: а) как опора в процессе обучения на дидактический *принцип наглядности*, согласно которому обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых учащимися; б) как использование на занятиях специальных средств обучения (*аудиовизуальные средства обучения, мультимедиа, технические средства обучения*). Применительно к обучению языку Н. определяется как специально организованный показ *языкового материала*, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в *речевой деятельности*. Принято выделять *языковую наглядность* и *неязыковую наглядность*. Под языковой Н. подразумевают деятельность, связанную с демонстрацией явлений самого языка, восприятие и воспроизведение которого носит наглядно-чувственный характер. В зависимости от характера восприятия окружающего мира различают такие виды Н., как зрительная, слуховая, смешанная, мышечно-двигательная, вкусовая, осязательная. На занятиях по языку первостепенная роль отводится Н. зрительной, слуховой, смешанной (зрительно-слуховой). С точки зрения подачи материала бывает Н. статическая и *динамическая*. Особым видом динамической Н. является ситуативная Н., или Н. речевых поступков. Наконец, Н. может быть *внешней наглядностью* (обусловлена процессом восприятия окружающего мира) и *внутренней наглядностью* (базируется на восприятии образов, хранящихся в памяти – слуховых, зрительных и др.). Современная методика предусматривает использование на занятиях всех видов Н., что способствует образованию правильных представлений об изучаемых явлениях языка и развитию соответствующих навыков и умений.



Наибольший педагогический эффект **Н.** дает, если сочетается со словом преподавателя, который организует наблюдение учащихся, тренировку и побуждает их к самостоятельной речевой деятельности. Выделяются следующие функции **Н.** на занятиях по языку: информирующая (средства **Н.** используются для введения учебной и познавательной информации); контролирующая (средства **Н.** привлекаются для самоконтроля и контроля за характером формируемых знаний, навыков, умений); семантизирующая (средства **Н.** помогают при объяснении значений иноязычных слов и грамматических форм); воссоздающая ситуации общения (зрительно-слуховые образы используются в качестве опоры для понимания учащимися воспринимаемого на слух или читаемого текста); стандартизирующая (зрительно-слуховые образы помогают образованию речевых *автоматизмов*); стимулирующая высказывание (средства **Н.** служат опорой при организации речевого высказывания). В работе по ряду методов обучения (*прямоу, аудиовизуальному, аудиолингвальному*) использованию **Н.** придается решающее значение. В работе по другим методам (*сознательно-практическому, коммуникативному*) **Н.** – вспомогательное средство обучения наряду с другими приемами и средствами. **Н.** как принцип обучения был впервые сформулирован Я. А. Коменским, а в дальнейшем развит И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинским и другими педагогами.

**НАГЛЯДНОСТЬ ВНЕШНЯЯ.** См. *внешняя наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ ВНУТРЕННЯЯ.** См. *внутренняя наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ ГРАФИЧЕСКАЯ.** См. *графическая наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ ДИНАМИЧЕСКАЯ.** См. *динамическая наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ ЗРИТЕЛЬНАЯ.** См. *зрительная наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ МНЕМОНИЧЕСКАЯ.** См. *мнемоническая наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ НЕЯЗЫКОВАЯ.** См. *неязыковая наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ ПЕРЦЕПТИВНАЯ.** См. *перцептивная наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ ПРЕДМЕТНАЯ.** См. *предметная наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ РЕЧЕВАЯ.** См. *речевая наглядность*.

**НАГЛЯДНОСТЬ ЯЗЫКОВАЯ.** См. *языковая наглядность*.

**НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.** Общедидактические методы обучения, предусматривающие широкий показ на занятиях предметов и явлений окружающего мира либо специальных образцов (наглядных пособий) с целью облегчения понимания, запоминания и использования содержания наглядных пособий в практической деятельности. Подразделяются на две группы: методы иллюстраций – показ учащимся иллюстративных пособий (плакатов, карт, рисунков на доске, картин, портретов и др.) и методы демонстраций – обычно связаны с показом кино- и телефильмов, использованием ЭВМ, а на занятиях по неязыковым дисциплинам – с демонстрацией приборов, опытов, технических установок. Особенностью **Н. м. о.** является то, что они обязательно предполагают в той или иной мере сочетание их со словесными методами обучения. На занятиях по языку **Н. м. о.** находят наиболее последовательную реализацию при использовании *прямых и комбинированных методов обучения*, предусматривающих опору на зрительные и слуховые образцы на всех стадиях введения, закрепления и *активизации* учебного материала.

**НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ.** Плоскостные и объемные изображения предметов и явлений, специально создаваемые для целей обучения; природные объекты в их естественном или препарированном виде. Применение **Н. п.** способствует формированию у учащихся правильных представлений и понятий, выработке у них *навыков и умений* **Н. п.** используются на различных этапах обучения: при объяснении нового учебного материала, при закреплении, во время повторения изученного материала и при проверке знаний учащихся, а также во внеаудиторной, кружковой ра-

боте. Н. п. должны соответствовать содержанию учебных программ и учебников, методам и приемам обучения, возрастным особенностям учащихся, а также удовлетворять определенным научным, эстетическим, санитарно-гигиеническим, техническим и экономическим требованиям. Н. п. очень разнообразны по своему назначению, содержанию, способам изображения, материалам и технологии изготовления, методам и приемам использования. Их принято делить на натуральные Н. п., состоящие из природных объектов, и изобразительные Н. п., представляющие собой предметы и явления искусства (живопись, графика, скульптура), а также технические объекты. По способам изображения различают образные Н. п., показывающие предметы и явления в реальном, образном виде (модели, макеты, муляжи, картины, репродукции произведений живописи) и схематические, условные (таблицы, схемы, графики). Как плоскостные, так и объемные изобразительные Н. п. бывают двух видов: статичные, с подвижными частями и деталями, и динамичные. Из плоскостных изобразительных Н. п. выделяются в особую группу экранные наглядные пособия: *диапозитивы*, диа- и кинофильмы. К Н. п. в широком смысле относят также грампластинки и записи на магнитную пленку (см. *магнитофон*) и цифровые носители. Экранные наглядные пособия, звуковые пособия вместе с проекционной аппаратурой (кодоскопом, фильмоскопом и др.), магнитофоном, проигрывателем, телевизором, видеомагнитофоном, компьютером и др. объединяются в группу технических средств обучения. В зависимости от типа восприятия (слухового или зрительного) Н. п. принято классифицировать на *аудиотивные* (грамзапись, магнитопись, радиопередачи), *визуальные* (натуральные, художественно-изобразительные, графические) и *аудиовизуальные* (кинофильмы, видеозаписи и др.) *средства обучения*. Н. п. следует отличать от средств *наглядности*. См. также *видеограмма*, *фонограмма*, *видеофонограмма*.

**НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ ВИЗУАЛЬНЫЕ.** См. *визуальные наглядные пособия*.

**НАДЕЖНОСТЬ ТЕСТА.** Показатель точности педагогического измерения и устойчивости результатов *тестирования* к воздействию посторонних или случайных факторов. *Тест* считается надежным, если он дает одни и те же (или очень близкие) показатели для каждого испытуемого при повторном тестировании. При этом необходимо, чтобы сами испытуемые не изменили свой уровень подготовки перед вторым тестированием, а их *мотивация* к получению наилучших результатов осталась прежней. Надежность связана с понятием стандартной ошибки педагогического измерения: чем выше надежность, тем меньше стандартная ошибка измерения. Существует много способов определения Н. т. Один из способов – нахождение коэффициента корреляции между двумя параллельными тестами на одной и той же выборке студентов. При итоговой и поэтапной *аттестации* студентов желательно получить высокую Н. т. В этом случае Н. т. определяется постоянством результатов, т. е. соответствием между результатами разных вариантов теста из данной области содержания для каждого испытуемого.

**НАЛИЧНОСТЬ.** Один из принципов *отбора* лексики. Предполагает отбор слов по определенной тематике, не имеющих высокого ранга *частотности*, но постоянно находящихся в сознании и извлекаемых из памяти при необходимости общаться на нужную тему. К таким словам с конкретным значением относятся, например, «ухо», «вилка», «тарелка», «пуговица». Принцип был предложен в 50-е гг. английским методистом М. Вэстом и широко использован при составлении «Словаря французской разговорной речи» П. Фурье (1962). Этот принцип дополняет другой статистический принцип отбора лексики в учебных целях – *принцип частотности*.

**НАПИСАНИЕ.** Буквенное обозначение звукового состава слова. В орфографическом плане различаются следующие ти-

пы Н.: опорное – создаваемое по правилам графики на основе произношения («дом» – «дым» – «дам»); проверяемое – основанное на том, что звуки в слабых позициях, чередующиеся в составе той же морфемы со звуками в сильных позициях, обозначаются теми же буквами, что и последние; непроверяемое (бесспорочное) – не допускающее проверки в связи с тем, что звуки в слабых позициях не чередуются в составе той же морфемы со звуками в сильных позициях; в этих случаях Н. устанавливается в так называемом словарном порядке. По отношению к произношению различают фонетическое Н., соответствующее произношению («сады», «давно», «бок»), нефонетическое Н., не соответствующее произношению, расходящееся с ним («дрова», «пора», «сапог»). Овладение Н. является компонентом обучения письму.

**НАПРАВЛЕННАЯ ДИСКУССИЯ.** Обсуждение проблемы на предложенную тему, часто на основе прочитанного / прослушанного текста, направляемая преподавателем и в значительной степени предсказуемого характера. Учащимся дается общий план дискуссии, предлагаются направляющие вопросы, план выступлений, невербальные опоры (например, иллюстрации, схемы). Н. д. может сопровождаться заданием решить поставленную речемыслительную задачу. Если между участниками дискуссии распределяются роли, с позиции которых им предлагается участвовать в обсуждении темы дискуссии, то дискуссия сочетается с *ролевой игрой*. В Н. д. важное значение придается предварительной подготовке: знакомству с единицами языка, которые предлагается использовать в ходе дискуссии, отработке элементов диалогического общения и особенностей монологической речи.

**НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ.** Одна из подструктур личности, являющаяся ее высшем уровнем. Н. л. имеет ряд качеств – уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность – и ряд форм: влечение, желание, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение и

убеждения. Формирование необходимой для общества Н. л., ее качеств и форм является одной из задач реализации на занятиях *воспитательной цели обучения*.

**НАПРЯЖЁННОСТЬ.** Психическое состояние, вызванное экстремальными для данной личности условиями. Н. сопровождается изменением пульса, окраски лица, потоотделением, напряжением мышц, а также проявлением эмоционально-моторной и эмоционально-сенсорной устойчивости, внимания, памяти, мышления, появление импульсивных действий и т. д. Н. может быть только ситуационной или обусловленной индивидуальными особенностями личности. Различают следующие степени выраженности Н.: незначительная, быстро исчезающая и не оказывающая особого влияния на процесс обучения; длительная и выраженная, заметно отражающаяся на процессе обучения; выраженная только после определенной ситуации и поддающаяся воспитательному воздействию; длительная, резко выраженная, практически не поддающаяся педагогическому воздействию и обуславливающая необходимость отстранения от травмирующей деятельности. Снятие Н. учащихся на занятии – одна из важнейших задач преподавателя; может решаться с помощью общедидактических мер воздействия, таких как создание благожелательной атмосферы занятия, *индивидуальный подход* к обучаемому, а также специальных приемов. См. *релаксопедия*.

**НАРОДНАЯ ЭТИМОЛОГИЯ** (от греч. *etymon* – истина; основное значение слова + *...логия*). Ложная этимология, лексическая ассоциация. Переделка и переосмысление слова по образцу близкого по звучанию другого слова, установление между ними семантических связей на основе чисто внешнего, случайного звукового совпадения, без учета реальных фактов их происхождения (например, «гульвар» вместо «бульвар» – сопоставление с «гулять»; «мелкоскоп» вместо «микроскоп», «полуклиника» вместо «поликлиника»). Установление неправильных этимологических соответствий является довольно распро-

страненной причиной ошибочного употребления слов иностранного языка. Для предотвращения ошибок подобного рода при *семантизации лексики* следует уделять внимание *этимологическому анализу* новых слов.

**НАРРАТИВНАЯ** (от англ. narrative – повествовательный; от лат. narrator – рассказчик) **КОМПЕТЕНЦИЯ**. Способность строить собственное высказывание и понимать высказывание собеседника, представителя иной социокультурной общности и *языковой среды*, адекватно принятым в данном обществе социокультурным нормам. Н. к. лежит в основе восприятия и порождения устных сообщений о событиях, происходящих с самим рассказчиком или другими людьми (personal experience stories). Этот вид компетенции можно рассматривать как часть компетенции в сфере *межкультурного общения*. Сформированность Н. к. обеспечивает успешность общения с представителями иной лингвосоциокультурной общности.

**НАСТАВНИЧЕСТВО**. Форма воспитания и профессиональной подготовки молодежи, осуществляемая старшим поколением. С психологической точки зрения Н. – это доверительное общение двух поколений с целью передачи профессионального опыта и нравственных норм.

**НАСТОЙЧИВОСТЬ**. Положительное волевое свойство личности, а иногда и характера, проявляющееся в упорном достижении сознательно поставленной цели, содержание которой определяет моральный уровень личности. Формирование и развитие Н. является компонентом *воспитательной цели обучения*.

**НАСТРОЕНИЕ**. Сравнительно продолжительные, устойчивые психические состояния умеренной или слабой интенсивности, проявляющиеся в качестве положительного или отрицательного эмоционального фона психической жизни индивида. Н. является эмоциональной реакцией не на непосредственные последствия тех или иных событий, а на их значение для человека в контексте его общих жизненных планов, интересов и ожида-

ний. Сформировавшееся Н. в свою очередь способно влиять на непосредственные эмоциональные реакции по поводу происходящих событий, меняя соответственно направление мыслей, восприятие и поведение человека. В зависимости от степени осознанности причин, вызвавших то или иное Н., оно переживается либо в качестве нерасчлененного общего эмоционального фона (приподнятое, подавленное Н. и т. д.), либо как четко дифференцируемое состояние (скука, печаль, тоска, страх или, напротив, увлеченность, радость, ликование, восторг и т. д.). Умение контролировать свое Н., находить и усваивать способы его сознательной коррекции является важной задачей воспитания и самовоспитания. Одним из важнейших факторов успешности занятий по языку является создание положительного эмоционального климата. Преподаватель должен уметь создать на занятии благожелательную обстановку, атмосферу взаимного доверия, уметь вызвать увлеченность, интерес к материалу. См. также *мотивация, релаксация*.

**НАТУРАЛЬНЫЙ** (от лат. naturalis – естественный) **МЕТОД ОБУЧЕНИЯ**. *Метод обучения*, получивший распространение с середины XIX в., представители которого (М. Вольтер, М. Берлиц, Ф. Гуэн) полагали, что при обучении иностранному языку необходимо воссоздать естественный путь овладения ребенком речью на родном языке. Главная цель изучения языка по данному методу заключалась в развитии у учащихся устной речи. Сторонники Н. м. о. полагали, что владение устной речью обеспечивает умение читать и писать, для чего требуется лишь овладение техникой чтения и письма. По этой причине основное внимание уделялось обучению устной речи. Все усилия представителей Н. м. о. были направлены на искусственное создание *языковой среды*, подобной той, которая окружает ребенка при овладении им родной речью. Выдвигаемые ими методические положения сводились к следующим: 1) из преподавания должен исключаться родной язык, так как

восприятие языковых явлений должно быть имманентным, т. е. непосредственным, без обращения к переводу; 2) значение языковых явлений должно раскрываться с помощью различных средств *наглядности, контекста* или толкования; 3) *новый языковой материал* должен вводиться только устно, закрепление материала следует проводить путем подражания учителю с широким использованием аналогии; 4) основной формой работы является диалог между учителем и учащимися. Широко применялись игры, имитировавшие реальные условия общения, а также комментирование действий, выполняемых преподавателем и учащимися. Идеи Н. м. о. были популярны в 20–30-е гг. XX в. и реализовывались в рамках разговорных вводных курсов. Интерес к Н. м. о. вновь возродился в послевоенные годы в связи с появлением его модификаций – *аудиовизуального и аудиолингвального методов* (Гез, Фролова, 2008; Миролюбов, 2002).

**НАУКА.** Сфера человеческой деятельности, функция которой – выработка и систематизация объективных знаний о действительности; одна из форм общественного сознания. Самостоятельная наука считается, если у нее имеется свой объект, предмет исследования и своя терминология. Методика рассматривается как самостоятельная наука в рамках *дидактики* (частная дидактика), поскольку она обрела свой объект исследования, предмет исследования и терминологию (например, *языковые упражнения, аудиовизуальный метод* и др.).

**НАУЧЕНИЕ.** Процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Понятие «Н.» первоначально возникло в зоопсихологии (Э. Торндайк и др.). В отличие от педагогических понятий «обучение», «образование» и «воспитание» термин «Н.» применяется в психологии поведения и охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта: привыкание, образование простейших *условных рефлексов*, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного

различия и т. д. Путем Н. может приобретаться любой опыт (*знания, навыки, умения*), но Н. отличается от учения как приобретение опыта в деятельности, направляемой познавательными *мотивами* и целями (или только мотивами). Как и всякое приобретение опыта, Н. включает протекающие неосознанно уяснения содержания материала и его *закрепление* (непроизвольное запоминание). У человека роль и значение Н. меняются в процессе развития. В школьном возрасте Н. является основным способом приобретения опыта, затем оно отодвигается на второй план, уступая место учению, учебной деятельности, хотя и не теряет совсем своего значения. Важнейшим фактором Н. считается место усваиваемого материала в соответствующей деятельности. Человек лучше научается тому материалу, который занимает место цели деятельности. Н. у человека, так же как и учение, рассматривается как познавательный процесс усвоения социального опыта практической и теоретической деятельности.

**НАУЧНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА (НОТ).** Процесс совершенствования организации труда на основе достижений науки и передового опыта. Н. о. т. играет важную роль в решении задач повышения эффективности производства и улучшения качества продукции. При внедрении Н. о. т. решаются следующие задачи: 1) экономическая (повышение производительности труда), 2) психофизиологическая (сохранение здоровья), 3) социальная (развитие личности, участвующей в деятельности). При разработке Н. о. т. находят применение результаты исследований по психологии труда, эргономике, инженерной психологии и технической эстетике. Применительно к сфере образования и воспитания Н. о. т. характеризуют как использование в учебном процессе современных *технологий обучения*, обеспечивающих достижение наибольшей эффективности обучения за минимально необходимое для этого время.

**НАУЧНОЕ НАБЛЮДЕНИЕ.** См. *наблюдение*.

**НАУЧНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ.** См. *принцип научности*.

**НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОГРЕСС** (от лат. *progressus* – движение вперед). Повышение уровня обучения путем развития и совершенствования *средств обучения, технологии обучения* на основе использования достижений науки и техники. Так, на развитие обучения иностранным языкам в конце XX в. существенное влияние оказали компьютерные технологии и средства записи звука и изображения.

**НАУЧНЫЙ СТИЛЬ.** См. *функциональные стили*.

**НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА.** Исторически складывающееся мировоззрение народа, реализуемое в традициях, национальных реликвиях и получающее свое отражение в языке. Изучение языка без учета национально-культурных традиций носителей языка обедняет процесс обучения и делает овладение языком менее эффективным. Сведения о Н. к. на занятиях по языку используются в рамках *лингвострановедения*, а вне таких занятий изучаются в курсе *культуроведения, страноведения, лингвокультурологии*. Для изучающих язык издаются специальные лингвострановедческие словари.

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ** (от лат. *componens* – составляющий) **СЛОВА.** Компонент значения слова, несущий информацию о национальной культуре народа.

**НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА.** Методика преподавания языка, учитывающая особенности языка и культуры носителей изучаемого языка. Предлагает сопоставление сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом), при *отборе* и представлении учебного материала на занятиях. Н.-о. м. позволяет повысить эффективность преподавания, т. е. уменьшить время обучения и увеличить объем изучаемого материала за счет использования межязыкового сходства и снижения влияния *интерференции*. Грамматический материал при следовании такой методике

вводится функционально по принципу «от содержания высказывания к его форме», а морфологические явления осваиваются в процессе *обучения на синтаксической основе*. Применяется главным образом в *мооязычных группах* (Вагнер, 1995; Гак, 1988).

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ** (от лат. *patio* – народ) **ЯЗЫК.** Язык общий для всей нации, формирующийся вместе с ее становлением и в значительной мере обуславливающий становление и развитие нации.

**НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ.** Цикл или период обучения, который обеспечивает достижение конечных целей обучения на самом элементарном уровне, таких как возможность общения в ограниченном круге тем и ситуаций общения. Н. э. о. характеризуется относительной незавершенностью, открытостью целей, содержания, форм и методов обучения. Продолжительность Н. э. о. определяется не столько временными формальными характеристиками (подготовительный факультет, первый семестр и т. д.), сколько уровнем сформированности *речевых умений и навыков*, в заданных программой обучения параметрах. Оправдана традиция включения в объем Н. э. о. лексикограмматических явлений, которые признаются типичными для изучаемого языка и наиболее частотными с точки зрения их применения. В русском языке это категории рода, числа, падежа, времени, вида, склонения, степени сравнения. Принцип представительного и адекватного отражения системы языка теснейшим образом связан с *принципом коммуникативности* обучения.

Для Н. э. о. изданы комплексы «Русский язык для всех», «Старт», «Этап», «Горизонт», «Русский язык по-новому» и др. На Н. э. о. применительно к обучению русскому языку студентов подготовительного факультета достигается *пороговый*, или 1-й сертификационный *уровень* (РКИ-1) владения языком, предоставляющий возможность учащимся удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения с носителя-

ми языка в бытовой и социально культурной *сферах общения*, а также участвовать в учебном процессе на русском языке. Этот уровень владения языком требуется для поступления в российский вуз. При обучении с нуля для достижения такого уровня владения, согласно Госстандарту, необходимо примерно 440–460 часов. См. *этап обучения*.

**НАЧИТАННОСТЬ.** Свойство личности читателя, наличие у него *знаний, умений, эрудиции*, полученных в результате чтения. Чтение на иностранном языке играет положительную роль в формировании и развитии *языковой, речевой и коммуникативной компетенции* учащегося. Обучающее воздействие чтения происходит почти на всех этапах учебного процесса по иностранному языку. Процесс чтения, организованный как практика в деятельности, создает благоприятные условия для непроизвольного запоминания *языкового материала*, развития других видов *речевой деятельности* – *аудирования, говорения, письма*. Эти возможности чтения могут быть реализованы только при условии, что учащиеся много читают, при этом тексты для чтения разнообразны. См. *взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности*.

**НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ.** То же, что *неречевые средства общения* и *экстралингвистические средства общения*. Невербальными считаются такие средства общения, которые обеспечивают процесс общения без использования языковых средств. Психологи считают, что в процессе взаимодействия людей 60–80% *коммуникации* осуществляется за счет невербальных средств и только 20–40% – за счет *вербального общения* (Гойхман, Надеина, 2001). Поэтому язык невербального общения является объектом изучения при овладении языком как средством общения. Основными Н. с. о., которые сопровождают сообщение и оказывают влияние на его эффективность, являются: *жест* – социально отработанное движение, передающее психическое состояние человека; *мимика* – динамиче-

ское выражение лица в момент общения; *поза* говорящих – положение *коммуникантов* относительно друг друга; облик (внешний вид), часто раскрывающий состояние человека. Н. с. о. часто сочетаются с *речью* или заменяют ее, их роль вспомогательна, однако, по данным некоторых психологов, с их помощью передается значительная часть информации. Н. с. о. органически входят в коммуникативную систему того или иного языка и должны быть включены в программу обучения иностранному языку как элемент *лингвострановедения*, поскольку у разных народов одни и те же Н. с. о. могут иметь различные значения, сферы употребления. Н. с. о. входят в состав *социокультурной компетенции*, формируемой на занятиях по языку как части *компетенции коммуникативной*. См. также *речевые средства общения*.

**НЕДОЧЁТЫ РЕЧЕВЫЕ.** См. *речевые недочёты*.

**НЕЙРОЛИНГВИСТИКА** (англ. neurolinguistics). Научная дисциплина, стоящая на границе психологии, *психолингвистики*, лингвистики (языкознания) и изучающая механизмы речевой деятельности и те изменения в речевых процессах, которые возникают при локальных поражениях мозга. Первые исследования в области Н. относятся к концу XIX в. Современный этап развития Н. связан с работами А. Р. Лурия и его учеников, объединивших системный анализ речевых нарушений с теоретическими представлениями лингвистики и психолингвистики (например, учением о фонеме Бодуэна де Куртене, Н. Трубецкого, Л. В. Щербы и др.).

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ** (от греч. neuron – жила, нерв + психология). Отрасль психологии, изучающая содержание психических процессов и их связь с отдельными системами головного мозга. Н. имеет важное значение для понимания механизмов психических процессов. Новые направления в Н. – изучение познавательных процессов (главным образом, восприятия, памяти) с позиций *когнитивной психологии* и распространение нейропсихологиче-

ского подхода на эмоционально-личностную сферу, в том числе и связанную с овладением языком. См. также *психолингвистика*.

**НЕЙТРАЛЬНАЯ** (от лат. *neutralis* – не принадлежащий ни тому, ни другому) **ЛЭКСИКА**. Слова, не прикрепленные к определенному стилю речи, употребляемые во всех функциональных разновидностях языка в любой *сфере общения*, в устной и письменной речи. Описание Н. л. содержится в учебниках стилистики; такая лексика является предметом наблюдения и использования на занятиях по языку. **НЕМЕДЛЕННАЯ ПАМЯТЬ**. То же, что *непосредственная память*.

**НЕОБИХЕВИОРИЗМ** (от греч. *neos* – новый + *бихевиоризм*). Совокупное обозначение ряда направлений американской психологии. Возник в 30-е гг. (Е. Халл, Э. Толмен), когда стала очевидной несостоятельность традиционного бихевиоризма – невозможность описания поведения только посредством наблюдаемых стимулов и реакций на них без анализа каких-л. центральных, регулирующих механизмов. В бихевиористскую схему «стимул – реакция» Н. ввел опосредствующее звено – так называемые промежуточные переменные, понимаемые как совокупность различных познавательных и побудительных факторов. В остальном Н. разделяет общие принципы классического бихевиоризма: тенденцию к биологизации человеческой психики, ориентацию на позитивизм и т. п.

**НЕОЛОГИЗМ** (от греч. *neos* – новый + *logos* – слово, понятие). Слово или оборот речи, созданные для обозначения нового предмета или выражения нового понятия (например, астронавт, космодром, перестройка). После того как слово входит в широкое употребление, оно перестает быть Н. Некоторые Н. современной эпохи уже перешли в разряд устаревших слов (продналог, губком, наркомат). Выделяют также стилистические Н. (индивидуально-стилистические) – слова или обороты речи, созданные автором литературного произведения с определенной стилисти-

ческой целью и обычно не получающие широкого распространения, не входящие в словарный состав языка: зеленокурные (Н. В. Гоголь), москводушие (В. Г. Белинский), громадьё, многопудье, молоткастый (В. В. Маяковский). В курсе иностранного языка Н. рассматриваются при изучении лексики и на занятиях по *лингвострановедению*.

**НЕОС**. См. *технология освоения иностранных языков НЕОС*.

**НЕОСОЗНАННАЯ ИМИТАЦИЯ**. Прием, направленный на выработку *слухопроизводительных навыков*, усвоение звукового строя и *ритмомелодики* путем механического повторения за обучающим или за *фонограммой* образцов речи. Ср. *осознанная имитация*.

**НЕОСОЗНАННОЕ**. Психические процессы как проявление неотчетливого и смутного уровня ясности сознания. Современный психологический термин, уточнивший термины и понятия «подсознание» «бессознательное». В системе обучения по *методу активизации* находит отражение в принципе *двуплановости* (Г. Лозанов). Согласно названному принципу в процессе обучения предполагается одновременная опора на сознательное и подсознательное овладение языком.

**НЕПОДГОТОВЛЕННАЯ РЕЧЬ**. Естественная *речевая деятельность*, предполагающая такой уровень развития навыков и умений, при котором обучаемый в состоянии практически безошибочно и в естественном темпе говорения применять изученный *языковой материал* в целях осуществления реальной *коммуникации*. Этот уровень владения языком позволяет учащемуся опираться при построении собственного высказывания на сформированные речевые *автоматизмы* и полностью сосредоточиться не на форме, а содержании высказывания.

**НЕПОДГОТОВЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ**. Учебный вид чтения, способ обучения иностранному языку. Н. ч. проводится на облегченных адаптированных текстах (см. *адаптация текста*) без предварительной работы по снятию языковых или содержа-



тельных трудностей текста. Н. ч. готовит учащихся к реальным условиям использования чтения как вида *речевой деятельности*.

**НЕПОСРÉДСТВЕННАЯ ПÁМЯТЬ.** То же, что *мгновенная память, немедленная память и первичная память*. Психофизиологический процесс запечатления и начального удержания в памяти только что воспринятого материала. Роль Н. п. значительна в закреплении учебного материала и нуждается в специальной тренировке.

**НЕПРОИЗВÓЛЬНОЕ ВНИМА́НИЕ.** Первичная форма *внимания*, которая связана с рефлекторными установками; возникает вследствие действия внешних раздражителей и поддерживается независимо от сознательного намерения человека. Свойство действующих раздражителей, их интенсивность или новизна, эмоциональная окрашенность, связь с потребностями приводят к тому, что некоторые предметы, явления или лица завладевают вниманием и приковывают его на время к себе. Исходя из этого, преподаватель должен строить обучение иностранному языку таким образом, чтобы усилить действие внешних раздражителей, повысить интерес как объективно обусловленный *мотив* деятельности человека, направленной на удовлетворение определенных потребностей. Интерес основывается на понимании учебного материала и на положительном эмоциональном отношении к нему, поэтому преподаватель должен заботиться о том, чтобы учащиеся ощущали потребность в изучении иностранного языка и проявляли активность на занятиях. Созданию Н. в. способствует выразительность речи преподавателя, умелое использование модуляции своего голоса, применение предметной и картинной наглядности, проведение занятий в должном темпе. Ср. *произвольное внимание*.

**НЕПРОИЗВÓЛЬНОЕ ЗАПОМИНА́НИЕ.** Запоминание *языкового материала* без предварительной установки и дополнительных усилий со стороны учащегося, в процессе *речевой деятельности*. Продуктивность Н. з. зависит от цели дея-

тельности, от того, какими средствами достигается эта цель и какими *мотивами* она побуждается. Непроизвольно запоминается материал, значимый для субъекта, вызывающий интерес и эмоции. В таком случае обеспечивается более широкое запечатление материала в памяти и более прочное сохранение его в сравнении с *произвольным запоминанием*. Н. з. играет большую роль в овладении языком и для ее развития используются специальные тренировочные упражнения.

**НЕРЕЧЕВЫЕ СРÉДСТВА ОБЩÉНИЯ** То же, что *невербальные средства общения и экстралингвистические средства общения*.

**НЕРОДНО́Й ЯЗЫ́К.** Родовое понятие, включающее понятие языка межнационального общения, иностранного языка, изучаемого в *языковой среде* и вне ее. Ср. *родной язык*.

**НЕСПОСÓБНОСТЬ.** Свойство личности как определенная ее динамическая структура, не соответствующая требованиям данной деятельности. В структуру личности при Н. входят относительные (могут компенсироваться) и абсолютные (некомпенсируемые) противопоказания к данной деятельности. Полная Н. к изучению иностранного языка встречается крайне редко, в большинстве случаев проблема Н. решается при *индивидуальном подходе* к обучаемому. Ср. *одаренность, способности*.

**НЕЯЗЫКОВА́Я НАГЛЯ́ДНОСТЬ.** То же, что *предметно-изобразительная наглядность*. Вид *наглядности*, противопоставляемый *языковой* (или словесно-речевой) *наглядности*. Использование Н. н. предусматривает применение на занятиях различного рода наглядных пособий. Отношение к Н. н. в истории методики не было однозначным. Иногда противопоставляют Н. н. и языковую наглядность считая основным видом наглядности последнюю на том основании, что предметом обучения на занятиях по языку является язык и, следовательно, в первую очередь следует демонстрировать сам язык в различных его формах и проявлениях.

Современная методика, не отрицая ведущей роли языковой наглядности, в то же время считает важным использование на занятиях Н. н. как средства повышения интереса к занятиям и их эффективности в целом.

**НИТ.** См. *новые информационные технологии*.

**НОВИЗНА́.** *Дидактический принцип*, предполагающий использование на занятиях нового материала с целью поддержания интереса и *мотивации* обучения. Новизна материала может быть нулевой (материал хорошо известен), относительной (материал представляет собой соединение нового с уже известным) и абсолютной (материал совершенно новый). Большинство исследователей считают, что наилучший эффект в обучении дает относительная новизна материала. Этот принцип имеет большое значение как на этапе сообщения *знаний*, формирования *речевых навыков*, так и на этапе развития *речевых умений*.

**НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (НИТ).** Информационные *технологии*, базирующиеся на компьютерных и телекоммуникационных средствах. См. также *средства новых информационных технологий*.

**НОМЕНКЛАТУ́РА** (от лат. *nomenclatura* – роспись имен, перечень, список). Совокупность названий, употребляемых в какой-л. науке, сфере производства и т. д. для обозначения объектов (в отличие от *терминологии*, содержащей также обозначения отвлеченных понятий и категорий). Н., как и терминология, является компонентом обучения при овладении языком специальности.

**НОМИНА́ЦИЯ** (от лат. *nominatio* – название, наименование). 1. Наделение названием, установление (посредством *речевого акта*) отношения между сущностью (предметом, ситуацией) и именем. 2. Совокупность проблем, касающихся способов наименования в форме предложения, высказывания.

**НО́РМА** (от лат. *norma* – руководящее начало, правило, образец). Принятые в

общественно-речевой практике образованных людей правила произношения, словоупотребления, использования традиционно сложившихся грамматических, стилистических и других средств. Различают произносительную (орфоэпическую), лексическую, морфологическую, синтаксическую Н. Н. – категория историческая; будучи в известной мере устойчивой, стабильной, что является основой ее функционирования, Н. вместе с тем подвержена изменениям, это вытекает из природы языка как явления социального, находящегося в постоянном развитии вместе с творцом и носителем языка – обществом. Известная подвижность языковой Н. иногда приводит к тому, что для одного и того же языкового явления имеется в определенные временные отрезки не один регламентированный способ выражения, а больше: прежняя Н. еще не утрачена, а наряду с ней возникает уже новая.

Существование Н. литературного языка не исключает параллельного существования языковых вариантов, своим возникновением обязанных наличию в сложной системе языка отдельных его разновидностей – *функциональных стилей*, среди различительных черт которых могут фигурировать и варианты формы. Возникающее в связи с этим многообразие в единстве не разрушает самой Н., а делает ее более тонким инструментом отбора языковых средств в стилистическом плане. В силу этого объектом преподавания иностранного языка является не только система языка (совокупность взаимообусловленных элементов языка), но и Н. применения этой системы к ситуациям и *контексту*. Предложение «Я пишу с ручкой» иллюстрирует нарушение системы, потому что здесь глагол «писать» требует беспредложного управления. Данная ошибка типична для французов и англичан, изучающих русский язык; произошел отрицательный *перенос* в русский язык норм английского и французского языков: в этих языках связи между словами передаются не падежами, а предлогами. В язы-

ках с давней письменной традицией различают устную и письменную Н. Каждая из них имеет определенные средства выражения (устная – звуковые, письменная – графические), свои более частотные лингвистические единицы, а также отличается своеобразием в построения сообщений. К понятию Н. тесно примыкает понятие *узуса* (Культура русской речи, 2003).

**НОРМАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТЕСТ** (англ. norm-referenced test). Вид педагогического *теста*, с помощью которого сравниваются учебные достижения отдельных испытуемых. Результаты *тестирования* выражаются в тестовых баллах, которые фиксируются на специальных, составленных разработчиками шкалах. Н.-о. т. используются для того, чтобы получить надежные показатели в (баллах) для сравнения тестируемых. Самый простой способ проведения анализа тестового балла при таком тестировании состоит в том, чтобы сообщить, сколько процентов учащихся из учебной группы, в которой проводилось тестирование, выполнили тест хуже (получили более низкий балл) и сколько процентов выполнили тест лучше (получили более высокий балл). Специфика названного теста связана с основной задачей – дифференцировать испытуемых. Тест считается весьма полезным, когда необходимо получить информацию об испытуемом, связанную с его способностями или степенью *обученности* в сравнении с другими испытуемыми. Этот тест широко используется при распределении учащихся по учебным группам с учетом уровня языковой подготовки и способностей учащихся.

**НОРМЫ ГРУППОВЫЕ**. См. *групповые нормы*.

**НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА**. Представитель какой-л. социокультурной и языковой общности, владеющий *нормами* языка, активно использующий данный язык (обычно являющийся для него родным) в различных бытовых, социокультурных, профессиональных и др. *сферах общения*.

## О

**ОБОБЩЕНИЕ**. Операция и продукт мышления, выделение общего в ряде предметов или явлений. Виды О. соответствуют видам мышления. Простейшие О. заключаются в объединении, группировании объектов на основе отдельного признака. Наиболее сложно такое О., при котором четко дифференцируются видовые и родовые признаки, а объект включается в некоторую систему понятий. О. – один из приемов обучения, используемых в рамках применяемых на занятиях методов обучения. Так, при объяснении нового материала помимо О. приемами обучения являются анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация и др.

**ОБОЗНАЧЕНИЕ**. Кодирование (наименование) средствами языка компонентов внеязыковых ситуаций, предметов и объектов. См. также *номинация*.

**ОБРАЗ ЯЗЫКА**. Представление о лексико-грамматическом строе языка, его легкости-трудности, о соответствии или несоответствии некоторым эстетическим представлениям (благозвучность, системность и др.). О. я. формируется как на основе субъективных представлений, так и на основе существующих в лингвистике концепциях, представлениях о том или ином языке.

**ОБРАЗЕЦ РЕЧЕВОЙ**. См. *речевой образец*.

**ОБРАЗНАЯ ПАМЯТЬ**. *Память* на наглядное содержание сознания, т. е. на зрительные и слуховые образы предметов, качеств, действий и на слова, обозначающие их. Дифференциация типов О. п. связана с тем, какая сенсорная область – зрительная, слуховая или двигательная – служит наилучшей основой для воспроизведения. Чистые типы О. п. встречаются редко, обычно наблюдаются смешанные: зрительно-двигательный, двигательно-слуховой. У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и зрительно-двигательный – при запоминании словесного

материала. О. п. способствует созданию стереотипов первой и второй сигнальной систем, она играет основную роль в накоплении знаковых стереотипов. О. п. занимает важное место в учебной деятельности, поскольку обеспечивает приобретение знаний и речевого опыта на основе наглядно-образного содержания.

**ОБРАЗОВАНИЕ.** Процесс и результат усвоения *знаний, навыков, умений*. Основной путь получения О. – обучение в системе различных учебных заведений. Существенную роль в усвоении знаний, умственном развитии человека играют также *самообразование*, участие в общественно-трудовой деятельности. В зависимости от характера подготовки к жизни и труду различают общее О. (начальное и среднее) – дает *знания, навыки*, необходимые каждому человеку независимо от будущей специальности, профессии, и специальное О. – дает *знания, навыки, умения*, необходимые работнику определенной профессии и определенного уровня квалификации. В О. объединяются *обучение и воспитание*, обеспечивающие готовность личности к выполнению социальных и профессиональных ролей. В ходе получения О. индивид осваивает систему ценностей, знаний, навыков и умений, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям. В современной России утверждается личностно-ориентированная модель О., опирающаяся на национальные и мировые исторические традиции, а также на учет возможностей, предоставляемых *новыми информационными технологиями*.

**ОБРАЗОВАНИЕ ОТКРЫТОЕ.** См. *открытое образование*.

**ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ.** См. *педагогическое образование*.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ.** То же, что *общеобразовательная цель обучения*.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ.** При обучении языку совокупность форм, методов, способов, приемов, средств обучения с использованием *ресурсов* и служб *Интернета*. См.

*дистанционное обучение, электронный учебник.*

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ.** Документы, определяющие содержание образования всех уровней и направлений. В РФ О. п. подразделяются на общеобразовательные (программы дошкольного, начального, основного и среднего (полного) образования) и профессиональные (начального, среднего, высшего и послевузовского образования). Обязательный минимум содержания каждой О. п. устанавливается государственным образовательным стандартом, который служит основой для создания предметных учебных программ. Основные задачи О. п.: формирование общей культуры личности, *адаптация* личности к жизни в обществе, создание основ для осознанного выбора профессии и освоения содержания профессиональных О. п.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ.** Требования к образованию, закрепленные в особых нормативных документах. В РФ введены по Закону «Об образовании» (1992). Согласно Закону, устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты. Стандарты определяют обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников. На основе С. о. разрабатываются программы обучения, ориентированные на разные *профили обучения* и учебные предметы. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по подготовке лингвистов, преподавателей языка, переводчиков, специалистов по *межкультурному общению* (направление – лингвистика и межкультурная коммуникация) вступил в силу в 2000 г., государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному – в 1999 г. Стандарты по иностранным языкам в качестве компонента Государственного стандарта общего образования опубликованы в 2004 г.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.**

Совокупность приемов работы преподавателя и учащихся, обеспечивающая достижение целей обучения языку и овладение языком. Выделяют технологии игровые, компьютерные, тренинговые, связанные с созданием речевой среды, формирующие *стратегии овладения* и *владения языком*. Следует различать технологии обучения (приемы работы, реализующие научную организацию труда учителя и учащихся) и технологии в обучении (использование технических средств в учебном процессе).

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ.** См. *портал*.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ.**

Система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности. Основными единицами О. с. являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки, требования к уровню подготовки учащихся. О. с. понимается как описание минимальных обязательных требований к целям и *содержанию обучения*. Нормы и требования, установленные О. с., принимаются в качестве эталона при оценке качества образования. О. с. в РФ является основным нормативным документом, дающим толкование ст. 7 Закона РФ «Об образовании» (1996). О. с. применительно к российской средней школе включает базисный учебный план и стандарты базовых (обязательных для средней школы) образовательных областей, в том числе и образовательной области «Иностранные языки». Применительно к предмету «русский язык как иностранный» О. с. – это минимум содержания, усвоение которого обеспечивает возможность получения образования на русском языке, трудовую деятельность в соответствии с языковыми квалификационными требованиями к работникам разных профессий. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному для разных уровней владения языком опубликован в 1999 г. На основании О. с. создаются программы обучения, учебники и учебные пособия. В настоящее время широко обсуждается

вопрос о Европейском О. с. и едином образовательном пространстве (см. *Болонская декларация, общеевропейская компетенция уровней владения языком*). Согласно Государственному образовательному стандарту по русскому языку как иностранному (1999), выделяются следующие уровни владения языком: элементарный (ЭУ); базовый (БУ); пороговый, или 1-й сертификационный уровень (РКИ-1); пороговый продвинутой, или 2-й сертификационный, уровень (РКИ-2); постпороговый (профессиональный), или 3-й сертификационный уровень (РКИ-3); совершенный, или 4-й сертификационный уровень (РКИ-4); в ряде публикаций речь идет также о 5-ом сертификационном уровне (РКИ-5) или уровне носителя языка. Применительно к обучению иностранным языкам в средней школе выделяются стандарты: начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования (базовый уровень), среднего (полного) общего образования (профильный уровень). Для каждого уровня, согласно О. с., определен минимум содержания обучения, необходимый и достаточный для достижения целей обучения в рамках российской системы образования. Достижимый каждым обучающимся уровень владения языком устанавливается в результате проведения специальных *тестов*. См. также *стандарты общеобразовательные*.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПРЕДВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ.**

Документ, устанавливающий общие требования к содержанию и уровню подготовки выпускников *подготовительных факультетов*, обеспечивающих предвузовскую подготовку студентов-иностранцев по русскому языку и общеобразовательным дисциплинам. Введен в действие Министерством общего и профессионального образования РФ (1997) в качестве отраслевого образовательного стандарта. См. также *предвузовская подготовка иностранных учащихся*.

**ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ.** 1. Одна из функций контроля, которая заключается в получе-

нии информации об уровне обученности учащегося. Благодаря О. с. обучающий имеет возможность использовать такой метод обучения, как *подкрепление* – необходимое условие формирования *речевых навыков и умений*. 2. Процесс получения человеком информации о результатах речевых и неречевых действий. О. с. позволяет человеку регулировать свое *речевое* и *неречевое поведение*. О. с. может иметь положительный и отрицательный характер.

**ОБРАТНЫЙ ПЕРЕВОД.** То же, что *двусторонний перевод*. Письменный перевод текста с иностранного языка на родной язык, затем перевод этого текста на иностранный язык с последующим сопоставлением с оригиналом. Используется в некоторых случаях как *прием обучения*.

**ОБРАЩЁННАЯ РЕЧЬ.** Речь, имеющая место при непосредственном общении.

**ОБУЧАЕМОСТЬ** (англ. learning ability). Индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком *знаний, навыков и умений* в процессе обучения. Способность к усвоению нового, в том числе учебного материала (новых знаний, действий, новых форм деятельности). О., основываясь на способностях (в частности, особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления и речи) и познавательной активности субъекта, по разному проявляется в разных видах деятельности и в разных учебных предметах. Особенное значение для повышения уровня обучаемости имеет формирование на определенных этапах развития, в частности при переходе от дошкольного возраста к систематическому обучению в школе, метакогнитивных навыков. К ним относится управление познавательными процессами (планирование и самоконтроль, проявляющиеся, например, в произвольном внимании, произвольной памяти), способность к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной). Различают общую О. как способность усвоения любого материала и специальную О. как способность

усвоения отдельных видов материала (посвященных науке, искусству, различным видам практической деятельности). Первая является показателем общей, а вторая – специальной *одаренности* индивида. В основе О. лежит уровень развития познавательных процессов (*восприятия, памяти, мышления, внимания*), а также речи, мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности, в том числе компонентов учебной деятельности (способности уяснения содержания учебного материала в результате его объяснения и овладения материалом до степени активного применения). О. определяется не только уровнем развития активного познания, т. е. тем, что человек может познать и усвоить самостоятельно, но и уровнем «рецептивного» познания, т. е. тем, что субъект может понять и усвоить с помощью другого человека, уже владеющего соответствующими знаниями и умениями. Поэтому О. как способность к *учению* и усвоению отличается от способности к самостоятельному познанию. Повышение уровня О. – одна из задач любого *обучения*, которая решается посредством развития познавательных способностей учащегося и *профессиональных умений преподавателя*. О. включает в себя многие специальные умения. Для школьников это преимущественно *учебные умения*, а для студентов – умения научно-исследовательской и творческой деятельности. Важное значение при этом имеют умения работать с текстами, пользоваться словарями, организовывать свою работу, поставить научную проблему и проконтролировать ее выполнение (Коньшева, 2006).

**ОБУЧАЮЩАЯ ИГРА.** Особым образом организованное на занятиях по языку ситуативное упражнение, при выполнении которого создаются возможности для многократного повторения *речевого образца* (образцов) в условиях, максимально приближенных к условиям реального речевого общения (с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью *речевого акта*). Игры при обучении языку способствуют

решению следующих методических задач: 1) созданию психологической готовности учащегося к речевому общению; 2) обеспечению естественной необходимости многократного повторения языкового и речевого материала; 3) тренировке учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к *спонтанной речи*. Игры могут быть направлены на формирование *речевых навыков* (фонетических, лексических, грамматических) и развитие *речевых умений* (творческие игры). Большое распространение получили *ролевые игры*. В них учащиеся включаются в моделируемые ситуации, требующие от них принятия решения на основе анализа ситуации. Для изучающих языки публикуются учебные пособия, содержащие подборки игр, рассчитанных на разные этапы обучения.

**ОБУЧАЮЩАЯ МАШИНА.** *Техническое средство обучения*, предназначенное для предъявления порций *обучающей программы* (обычно на специальном экране) и обеспечивающее управление процессом усвоения учебного материала на основе оперативной *обратной связи*. Функционирование О. м. требует наличия учебно-методического обеспечения, т. е. обучающей или контролирующей программы, включающей в себя как учебный *алгоритм*, так и алгоритм организации деятельности учащегося. Эти алгоритмы обычно фиксированы в самом устройстве, хотя многие машины имеют несколько режимов работы. При использовании О. м. преподаватель может непосредственно не участвовать в ряде звеньев учебного процесса, связанных с трудоемкими и малопроизводительными операциями, что создает предпосылки для личностного общения с учащимися, индивидуальной работы с ними. Рутинные же компоненты деятельности О. м. способны выполнять эффективнее преподавателя. О. м. могут иметь разное назначение: способствовать ориентированию учащихся в изучаемом материале и отработке знаний и умений (машины-репетиторы); стимулировать формирование навыков и умений (трена-

жеры); осуществлять контроль знаний, навыков, умений, выработанных в результате проведенного цикла обучения (машины-экзаменаторы). Учебное помещение с находящимися в нем О. м. принято называть автоматизированным классом. Часто О. м. подсоединяются к специализированному пульту преподавателя, осуществляющего общее руководство работой учащихся. Многие О. м. работают в двух режимах: обучения (контроля) и самообучения (самоконтроля). Они обеспечивают индивидуальный диалог с учащимся и очередной «ход» делают в соответствии с характером ответа. О. м. состоят из ряда блоков, каждый из которых выполняет одну из следующих групп операций: а) восприятие сообщения учащегося; б) его анализ; в) хранение учебного материала или информации о текущем состоянии познавательной деятельности учащегося; г) предъявление учащемуся учебного материала и информации, управляющей его познавательной деятельностью. В настоящее время на смену О. м. пришли *компьютеры*.

**ОБУЧАЮЩАЯ МАШИНА АДАПТИВНАЯ.** См. *адаптивная обучающая машина*.

**ОБУЧАЮЩАЯ ПРОГРАММА.** Описание хода, процесса *программированного обучения*; содержит указания о дозировке частей (порций) учебного материала, последовательности их предъявления, порядке перехода от одной порции к другой. О. п. строится в соответствии с *обучающим алгоритмом*. В зависимости от порядка предъявления информации О. п. подразделяются на *линейные* и *разветвленные программы*.

**ОБУЧАЮЩАЯ ПРОГРАММА АДАПТИВНАЯ.** См. *адаптивная обучающая программа*.

**ОБУЧАЮЩАЯ СИСТЕМА АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ.** См. *автоматизированная обучающая система*.

**ОБУЧАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** Одна из функций преподавателя, которая проявляется в таких методах обучения, как *объяснение*, *показ* и

*подкрепление*. При объяснении и показе учащимся предъявляется новая информация, поэтому в данном случае принято говорить об информационной функции учителя как компоненте обучающей функции. При подкреплении оцениваются действия учащихся; в этом случае говорят об оценочной функции как компоненте функции обучающей.

**ОБУЧАЮЩЕЕ ДЕЙСТВИЕ**. Действие, имеющее своей целью передачу знаний или формирование *речевых навыков и умений*.

**ОБУЧАЮЩИЙ АЛГОРИТМ**. Совокупность точно сформулированных правил (операций), определяющих строгую логическую последовательность, форму и методы передачи учебной информации от преподавателя (или *обучающей программы*) к учащемуся. Выполнение таких правил приводит к достижению учащимися заданных целей обучения согласно определенным критериям.

**ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ** (англ. educational experiment). Разновидность естественного *эксперимента*, отличительная особенность которого состоит в том, что явление, составляющее предмет изучения, формируется (создается) в условиях обучения. С помощью О. э. определяются не столько приобретенные учащимися *знания, навыки, умения*, сколько особенности их становления, формирования в процессе обучения. В этих целях основному опыту предшествует предварительный этап – констатирующий эксперимент, который дает возможность установить уровень знаний (навыков, умений). О. э. обычно осуществляется на учебном материале, который учащиеся еще не изучали. Им предлагается самостоятельно усвоить новый материал (например, по учебнику), затем проверяется уровень овладения новым материалом, что позволяет сделать вывод о доступности материала и эффективности его представления в учебном пособии. В отличие от обучающего эксперимента при *опытном обучении* учащиеся работают с использованием пройденного на занятиях материала и преподаватель

стремится определить, насколько эффективной является предлагаемая им методика работы с учебным материалом, ставшим объектом исследования. В случае необходимости недостающие знания восполняются экспериментатором. О. э. обычно осуществляется на новом учебном материале, т. е. выбирается такой материал, который учащийся еще не изучал.

**ОБУЧЕНИЕ**. Процесс передачи и усвоения *знаний, навыков, умений* и способов познавательной деятельности человека; двусторонний процесс, в котором участвуют как обучающий (*преподавание*), так и обучаемый (*учение*) в их совместной деятельности. В процессе О. реализуются следующие цели: практическая, общеобразовательная, воспитательная. В соответствии с целями О. осуществляется отбор *содержания, методов, средств* О. Задача О. не только обеспечить определенный образовательный уровень, но и способствовать формированию личности человека (см. *воспитание*). С позиции *коммуникативно-деятельностного подхода* О. строится таким образом, что учащийся является не только «объектом» О. (тем, на кого оказывается воздействие в учебном процессе), но и «субъектом» О. (учащийся выступает в качестве организатора своей учебной деятельности). Отсюда вытекает важная задача управления процессом учения извне, а также рационального «самоуправления» в процессе учебной деятельности. Речь здесь идет об овладении приемами *самостоятельной работы* и мыслительными операциями (*анализом, синтезом, обобщением* и др.). Результаты такой деятельности проявляются в осознании *мотивов, целей, приемов* учения, в осознании самого себя как субъекта учебной деятельности. В процессе О. необходимо учитывать возрастные и особенно индивидуальные особенности обучающихся. Для повышения эффективности О. важно не только учитывать различия между учащимися, но и воздействовать на них, изменяя их в нужном направлении. Обучение, в отличие от *учения*, процесс передачи опыта как совместная деятель-



ность двух (и более) субъектов: передающего опыт и накапливающего его. Передача социального опыта, знаний может происходить тремя объективно существующими способами: *объяснением, показом и подкреплением.*

**ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТНОЕ.** См. *аспектное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ АСПЕКТНО-КОМПЛЕКСНОЕ.** См. *аспектно-комплексное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ** (англ. cooperative learning, collaborative learning). Технология обучения, построенная на совместном обсуждении проблемы, принятии решения. Один из вариантов *личностно-ориентированного подхода* в обучении иностранным языкам. Разработан американскими методистами Э. Аронсоном (1978), Р. Славином (1996), Д. Джонсом (1987), получил интерпретацию в российской методике в работах Е. С. Полат (2003), Н. Д. Гальсковой (2000). Основная идея обучения – создание на занятиях по языку благоприятных условий для активной совместной учебной деятельности в разных учебных ситуациях. С этой целью учащиеся делятся на небольшие группы (3–4 человека), каждая из которых получает одно общее задание, при этом определяется роль каждого учащегося группы в выполнении этого задания. При выполнении задания учащиеся отвечают не только за результаты своей работы, но и за работу группы в целом. Идея О. в с. получила реализацию в различных вариантах: обучение в команде (student team learning), «учимся вместе» (learning together) и ряде других. Обучение в общении находит поддержку многих преподавателей, стремящихся к поиску путей *активизации* занятий по языку и *коммуникативной направленности* обучения. В отличие от фронтального и индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечает только «за себя» за свои успехи и неудачи, а взаимоотношения с преподавателем носят субъектно-субъектный

характер. При О. в с. создаются благоприятные условия для взаимодействия и сотрудничества в системе «ученик – учитель – группа» и происходит актуализация коллективного субъекта учебной деятельности (Полат, 1997, 1998).

**ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ.** См. *взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.*

**ОБУЧЕНИЕ ВКЛЮЧЁННОЕ.** См. *включённое обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ.** См. *воспитывающее обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ ИНТЕНСИВНОЕ.** См. *интенсивное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ КРАТКОСРОЧНОЕ.** См. *краткосрочное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ КУРСОВОЕ.** См. *курсовое обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ НА СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ.** То же, что *принцип синтаксической основы.*

**ОБУЧЕНИЕ ОПЫТНОЕ.** См. *опытное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМНОЕ.** См. *проблемное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ ПРОБНОЕ.** См. *пробное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАННОЕ.** См. *программированное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ УСКОРЕННОЕ.** См. *ускоренное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ.** См. *экспериментальное обучение.*

**ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОЕ.** См. *электронное обучение.*

**ОБУЧЕННОСТЬ.** Результат учения, проявляющийся, в частности, как профессиональная подготовленность. О. в рамках специальности «учитель иностранного языка» определяется по перечню *знаний, навыков, умений*, которыми должен владеть преподаватель. Они представлены в «Профессиограмме учителя иностранного языка». Что касается учащихся, то требования к их подготовке по иностранному языку и другим дисциплинам отражены в государственном стандарте общего образования.

**ОБЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Совокупность знаний, способностей, умений и навыков, которые обуславливают познавательную активность человека при осуществлении речевой деятельности. О. к. включает: 1) декларативные знания (знания о мире, знания о различных областях жизни, полученные в результате жизненного опыта, образования или из других источников); 2) социокультурные и межкультурные знания, т. е. знания, присущие определенной культуре или имеющие универсальный характер, понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, система ценностей, правила этикета, язык жестов; 3) знание специфики изучаемой языковой системы; 4) индивидуально-психологические особенности человека, позволяющие успешно осуществлять речевую деятельность, а также навыки и умения, обеспечивающие успешное и эффективное овладение неродным языком и культурой (Гальскова, 2000; Общеввропейские компетенции..., 2003). См. *учебно-познавательная компетенция, экзистенциальная компетенция.*

**ОБЩАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.** Раздел методики, который занимается изучением общих закономерностей и особенностей процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком изучаемом языке идет речь. См. *методика обучения иностранным языкам.*

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ.** Отрасль психологической науки, разрабатывающая теоретические принципы и методы психологии, ее основные понятия и категории, занимающаяся теоретическими и экспериментальными исследованиями наиболее общих психологических закономерностей. О. п. является основой для понимания тех психических процессов, которые происходят при овладении иностранным языком и использовании его. Методика, в частности, опирается на психологические знания о закономерностях овладения речью на родном и иностранном языках, о механизмах *речевой деятельности*, о процес-

сах *мышления, речи, об индивидуально-психологических особенностях учащихся.*

**ОБЩАЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Совокупность знаний, способностей, умений и навыков, которые обуславливают познавательную активность человека при осуществлении речевой деятельности. Включает: 1) декларативные знания (знания о мире, знания о различных областях жизни); 2) социокультурные и межкультурные знания, т. е. знания, присущие определенной культуре или имеющие универсальный характер, понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка; 3) знание специфики изучаемой языковой системы; 4) индивидуально-психологические особенности человека, позволяющие успешно осуществлять речевую деятельность, а также навыки и умения, обеспечивающие успешное и эффективное овладение неродным языком и культурой. Получила обоснование в описании «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (2003).

**ОБЩЕГУМАНИТАРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** *Компетенция*, связанная с профессиональными умениями преподавателя и определяющая качество *отбора* и представления на занятиях значимой для учащихся информации. О. к. предполагает владение следующими *умениями*: 1) отбирать тексты для занятий в соответствии с целями обучения; 2) комментировать содержание текста с использованием дотекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий; 3) оценивать литературное произведение не только как факт национальной культуры, но и с точки зрения его межкультурной значимости; 4) воспринимать / объяснять эстетическую или мировоззренческую позицию учащегося, не совпадающую с традиционной или собственно преподавательской точкой зрения. Профессионально значимой для преподавателя считается следующая информация: 1) сведения о культуре страны изучаемого языка, 2) знания о культурных общечеловеческих ценностях, 3) общенаучная ин-

формация, 4) сведения об этикете и нормах поведения носителей языка в различных ситуациях общения. О. к. является объектом рассмотрения в рамках *культурологии и лингвострановедения*. Ср. *социокультурная компетенция*.

**ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ.** См. *дидактические принципы*.

**ОБЩЕЕ ВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ.** Владение языком как средством повседневного общения в социально-бытовой (обиходной) и социально-культурной сферах. Можно говорить о разных уровнях О. в. и. я., требования к которым зафиксированы в Государственном образовательном стандарте и создаваемых на его основе программах. См. *образовательные стандарты*.

**ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ.** Раздел лингвистики, предмет которого – исследование разных языков, их взаимовлияния.

**ОБЩЕЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ.** Система, которая характеризует параметры и критерии уровня владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения, а также способы его оценки с использованием тестовых технологий. Под уровнем владения языком понимается степень сформированности речевых навыков и умений у изучающего иностранный язык. Проблема уровня владения языком приобрела особую актуальность по второй половине XX столетия в связи с расширением международного сотрудничества и формированием концепции «Европа без границ», в которой большое внимание уделялось проблемам распространения и изучения иностранных языков в мире.

Начиная с 70-х гг., в рамках работы Совета по культурному сотрудничеству при Совете Европы велась интенсивная работа по обоснованию модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработке на ее основе пороговых уровней (threshold levels) владения иностранным языком. Эта работа завершилась принятием документа «Современные языки: изучение, препода-

вание, оценка. Общеевропейская компетенция» (Страсбург, 1996). Рекомендации этого документа (руководитель проекта Д. Трим) проходили апробацию в разных странах Европы вплоть до 2000 г. Система уровней владения языком в процессе обсуждения претерпела некоторые изменения и в окончательном виде выглядит так.

Уровень А – элементарное владение языком: А1 – уровень выживания (Breakthrough), А2 – допороговый уровень (Waystage);

Уровень В – близкое к свободному владению языком: В1 – пороговый уровень (threshold), В2 – пороговый продвинутый уровень (Vantage);

Уровень С – свободное владение языком: С1 – высокий уровень (Proficiency), С2 – уровень совершенного владения языком (Mastery).

Достижение перечисленных уровней предполагает овладение навыками и умениями, которые конкретизируются по четырем видам *речевой деятельности*, обеспечивающим возможность межкультурной *коммуникации* в наиболее типичных ситуациях повседневного общения. Конечной целью овладения иностранным языком на каждом из шести уровней владения иностранным языком является формирование *коммуникативной компетенции*, которая включает в себя компетенции *лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную*. Коммуникативная компетенция реализуется через систему языковых и речевых действий рецептивного и продуктивного характера. Опираясь на систему уровней владения языком, предложенную Советом Европы, российские методисты предложили описание шести уровней владения русским языком как иностранным (элементарный, базовый, I–IV сертификационные), которые составили содержание Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному (1999). Уровни владения иностранным языком учащимися общеобразовательной средней школы описаны в Стандарте общего образования

по иностранному языку, являющемся федеральным компонентом Государственного стандарта общего образования (2004). Требования к уровням владения иностранным языком студентами высшей школы (бакалавр, магистр) отражены в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (2000).

**ОБЩЕНАУЧНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ** (от лат. *disciplina* – учение, наука). Дисциплины с изложением основ наук. В образовательной программе предвузовской подготовки иностранных учащихся к числу таких дисциплин относятся, например, физика, химия, информатика, география, страноведение и др. От общеобразовательных дисциплин О. д. отличаются меньшим объемом сведений и специальным их характером.

**ОБЩЕНИЕ.** Взаимодействие субъектов, при котором происходит обмен информацией, опытом, знаниями, навыками, умениями, а также результатами деятельности; необходимое условие формирования и развития личности, а также овладения языком. Принято выделять три способа О. на занятиях по языку: *интерактивный* – взаимодействие на основе какой-л. деятельности (учебной или неучебной); *перцептивный* – восприятие друг друга как личности, а не только в статусе учителя и ученика; *информационный* – участники О. обмениваются мыслями, чувствами. Существуют различные классификации О. Одна из классификаций (Формановская, 1998) включает следующие виды О.: 1) по положению собеседников относительно друг друга: *контактное* – *дистантное*; 2) по наличию / отсутствию «аппарата», выступающего в качестве посредника: *непосредственное* – *опосредованное*; 3) с точки зрения формы существования языка: *устное* – *письменное*; 4) с точки зрения организации текста по признаку коммуникативной роли говорящего / слушающего: *диалогическое* – *монологическое*; 5) с точки зрения количества участников: *межличностное* – *публичное* – *массовое*; 6) с точки зрения взаимоотношений об-

щающихся: *частное* – *официальное*; 7) с точки зрения соблюдения строгих правил построения текста: *свободное* – *стереотипное*; 8) с точки зрения личностных отношений и оценок в процессе говорения: *кооперативное* – *конфликтное*; 9) по характеру передаваемого содержания: *информативное* – *фатическое* (в первом случае автор сообщения имеет установку дать *адресату* новые знания, а во втором – прежде всего поддержать речевой контакт). Перечисленные способы О. принято рассматривать в качестве необходимого условия реализации *коммуникативной направленности* обучения, предполагающей построение процесса обучения как модели процесса общения (Формановская, 2002).

**ОБЩЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОЕ.** См. *вербальное общение*.

**ОБЩЕНИЕ ВИРТУАЛЬНОЕ.** См. *виртуальное общение*.

**ОБЩЕНИЕ ДЕЛОВОЕ.** См. *деловое общение*.

**ОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ.** См. *педагогическое общение*.

**ОБЩЕНИЕ РЕЧЕВОЕ.** См. *речевое общение*.

**ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ.** То же, что *образовательная цель обучения*. Одна из *целей обучения* иностранному языку (другие цели – воспитательная, практическая, развивающая, стратегическая). О. ц. о. предполагает использование изучаемого языка для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, увеличения знаний о стране изучаемого языка, ее культуре, науке, литературе, искусстве и – через посредство языка – вообще о мире. Изучая иностранный язык, человек осознает, что для выражения различных отношений, понятий существуют разнообразные средства, сходные или отличные от средств родного языка. Овладение иностранным языком способствует также совершенствованию культуры общения, приемов умственного труда (при работе с книгой, справочной литературой и т. п.), развитию способности к логическим выводам и

умозаключениям. См. *развивающее обучение*.

**ОБЩЕТРУДОВЫЕ НАВЫКИ.** Сложные *навыки* организации рабочего места, планирование труда, общие для любой трудовой деятельности и существенные для ее результатов. О. н. являются важным компонентом *профессиональной компетенции* преподавателя иностранного языка. Для изучающих язык в число О. н. входят также навыки и умения работать с книгой, компьютером, планировать учебное время.

**ОБЩЕУЧЁБНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Способность пользоваться рациональными приемами умственного труда и самостоятельно совершенствоваться в овладении избранной специальностью.

**ОБЪЕКТ (от лат. objectum – предмет) ИССЛЕДОВАНИЯ.** То, на что направлена познавательная деятельность исследователя. Каждая самостоятельная наука имеет свой О. и. Для методики как науки О. и. является *процесс обучения* и овладения языком. Знания об О. и. в виде теорий, обобщения методического опыта работы составляют *предмет исследования*.

**ОБЪЕКТ КОНТРОЛЯ.** При обучении иностранным языкам О. к. являются *знания, речевые навыки и умения*, составляющие содержание *языковой, речевой, коммуникативной компетенции*. В качестве О. к. рассматриваются: объем передаваемой информации, оправданное использование языковых и речевых средств, чистота речи и др. В ходе предварительного тестирования для повышения эффективности обучения важен также контроль способностей учащихся и выявление их индивидуально-психологических особенностей.

**ОБЪЯВЛЕНИЕ.** Вид письменного или устного сообщения; извещение о чем-л. Целью О. является необходимость привлечь внимание потенциального читателя или слушателя, сообщить о чем-л.

**ОБЪЯСНЕНИЕ.** 1. Общедидактический *метод обучения*, словесное *толкование* нового материала. На занятиях на основе *прямого метода обучения* и его современ-

ных модификаций, а также при использовании *интенсивных методов* О. отводится вспомогательная роль, так как при установке на практическое овладение языком усвоение лексико-грамматического материала в рамках названных методов осуществляется преимущественно интуитивно и глобально в ходе беспереводного ознакомления с ним и в процессе речевой практики. В работе по *коммуникативным методам* О. осуществляется в форме предъявления инструкций и правил, знание которых необходимо для самостоятельного построения фразы в соответствии с темой общения и для понимания иноязычной речи при слушании и чтении. Более развернутый характер О. носит при работе по *сознательно-практическому методу обучения*. Здесь в процессе О. предусматривается усвоение знаний, являющихся основой формируемых навыков и умений. На занятиях с филологами использование метода О. предусматривает достаточно подробное сопоставление систем двух языков. 2. Вид *речевого сообщения* по способу выражения мыслей. Объектом О. являются *действия*, процессы, события и их взаимосвязь. В О. раскрываются цели и средства действий отправителя речи, причины и следствия, проблемы и их решение, предпосылки деятельности человека, описываются процессы и особенности их развития. О. преследует цель создать определенное мнение о предмете речи или изменить имеющееся у участников общения мнение о нем. Ср. *аргументация, инструкция, описание, повествование*.

**ОВЕРХЁД-ПРОЕКТОР** (от англ. overhead – поверх головы + projector – выбрасывающий вперед). Средство оптической проекции с прозрачных пленок на настенный экран.

**ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ.** Процесс формирования иноязычных навыков и умений, обеспечивающих возможность пользоваться языком в различных ситуациях общения. О. я. протекает часто неосознанно, интуитивно, непреднамеренно, без целенаправленного усвоения. Происходит

обычно в результате собственной познавательной деятельности. Процесс О. я. может быть сознательным («путь сверху» по Л. С. Выготскому) и интуитивным («путь снизу»). Первый путь наиболее типичен для изучающего иностранный язык, когда учащийся с помощью преподавателя или самостоятельно движется от знакомства с системой нового языка и тренировки к практическому применению усвоенных знаний, умений, навыков. Второй путь типичен при овладении родным языком, который усваивается интуитивно путем подражания речи носителей языка и последующим обобщением приобретенного языкового опыта в школе. Представители прямых методов стремились обучать иностранному языку на основе интуитивного пути, повторяя путь овладения родным языком. Представители сознательных методов предпочитают использовать «путь сверху». См. *погружение в иностранный язык, изучение языка.*

**ОВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ ИНТУИТИВНОЕ.** См. *интуитивное овладение языком.*

**ОДАРЁННОСТЬ.** 1. Уникальное сочетание *способностей*, обеспечивающее успешную деятельность; талантливость. 2. Умственный потенциал, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению. Наличие *задатков* к развитию *способностей*. Известны многочисленные примеры языковой О., когда люди овладевают десятками иностранных языков. См. также *обучаемость*. Ср. *неспособность*.

**ОДНОЯЗЫЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Вид упражнений, при выполнении которых не прибегают к использованию родного языка. О. у. дают возможность непосредственно ассоциировать предметы и явления окружающей действительности с их наименованиями на иностранном языке. О. у. способствуют созданию языковых ситуаций, приближающихся к естественным и дающим возможность развивать *спонтанную речь*. Ср. *двужычные (переводные) упражнения*.

**ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ.** То же, что *чтение с общим охватом содер-*

*жания*. Вид чтения по целевой направленности и характеру протекания процесса. Вид *коммуникативного чтения* с установкой на понимание главного, наиболее существенного в тексте (Фоломкина, 1987). При О. ч. отсутствует установка на получение какой-л. определенной информации – предметом внимания читающего становится все произведение (книга, статья и т. п.). Так обычно читают художественные произведения, когда они не являются предметом специального изучения. При О. ч. намеренное внимание к языковым составляющим текста исключается. Для осуществления целей О. ч. бывает достаточным понимание уже 70% текста, если в остальные 30% не входят ключевые положения текста, существенные для понимания его содержания. В соответствии с этим должны строиться и методические приемы обучения О. ч., определяться задачи контроля. При О. ч. текст читается полностью («сплошное чтение») в среднем темпе речи носителей языка. При владении О. ч. предполагается сформированность умений определять тему текста, выделять в нем основную мысль, выбирать главные факты по теме, опуская в процессе чтения второстепенные. В процессе обучения О. ч. учащиеся прогнозируют содержание текста по заглавию, его началу, выделяют в тексте смысловые веши, стремятся догадаться о значении ключевых слов и обходить незнакомые слова, не препятствующие пониманию основного содержания. О. ч. может предшествовать установка на последующую передачу содержания текста в виде его устного или письменного изложения. Для О. ч. обычно предлагаются большие по объему тексты, рассчитанные на самостоятельную работу с текстом. На аудиторном же занятии проводится обсуждение прочитанного и оценка работы учащихся. Ознакомительному чтению обычно предшествует *изучающее чтение*. Ср. *поисковое чтение, просмотровое чтение, изучающее чтение.*

**ОЗНАКОМЛЕНИЕ.** Общедидактический *метод обучения*, применяемый учащимися в ходе изучения иноязычного материала.

ла. Ему соответствует *метод показа*, которым пользуется преподаватель в ходе урока. В процессе О. учащиеся используют различные приемы, направленные на понимание и запоминание вводимого материала (например, приемы восприятия на слух отдельных звуков, слов, фраз, произношение, проговаривание вслед за преподавателем, чтение слов, предложений, связного текста, перевод). О. характеризуется такими способами учения, как *восприятие* и *поиск*.

**ОЛИМПИАДЫ** (от греч. Olympias, Olympiados). Соревнования учащихся по различным дисциплинам, способствующие определению наиболее подготовленных и выявлению талантливых учеников. О. позволяют учащимся проверить и критически оценить свои знания и способности. Предметные комиссии, создаваемые для проведения О., разрабатывают задания для О., методические рекомендации и определяют победителей, которые награждаются дипломами (наличие такого диплома дает абитуриентам преимущество при поступлении в некоторые вузы). Для изучающих русский язык как иностранный регулярно проводятся международные олимпиады школьников и студентов.

**ОМОНИМЫ** (от греч. homos – одинаковый + onoma – имя). Слова, принадлежащие к одной и той же части речи и одинаково звучащие, но различные по значению. Различают О. полные (у которых совпадает вся система форм), частичные (у которых совпадают по звучанию не все формы), простые (непроизводные слова, совпадающие по звучанию) и производные (возникшие в процессе словообразования). В преподавании иностранного языка О. рассматриваются при изучении лексики.

**ОНТОГЕНЕЗ** (от греч. on (ontos) – сущее + genesis – рождение, происхождение). Процесс индивидуального развития организма. В психологии О. – формирование основных структур психики человека в течении детства. Основное содержание О. составляет предметная деятельность и общение ребенка (прежде всего совмест-

ная деятельность – общение со взрослыми). В ходе *интериоризации* ребенок усваивает социальные знаково-символические структуры и средства этой деятельности и общения, на основе чего и формируется его сознание и личность. В силу этого обстоятельства обучение иностранному языку в раннем возрасте оказывается продуктивнее, чем в зрелом.

**ОПЕРАТИВНАЯ ПАМЯТЬ.** То же, что *кратковременная память*.

**ОПЕРАЦИЯ** (от лат. operatio – действие). Единица деятельности, способ выполнения *действия*, определяемый условиями (внешней или мысленной) ситуации. Понятие О. как единицы деятельности используется при изучении относительно законченных, как правило, автоматизированных перцептивных (см. *перцепция*), *моторных*, мнемонических (см. *мнемоника*) и интеллектуальных актов, входящих в состав того или иного действия. В отличие от деятельности и действия О. определяется не *мотивами* и целями, а условиями предметной ситуации, в которых воплощены в форме значений различные общественно выработанные схемы поведения (например, принятые в определенной культуре нормы этикета), обуславливающие содержание О. Полностью сформированная речевая О. есть *речевой навык*. Комплекс О. составляет основу для формирования более сложного образования – *речевого умения*.

**ОПЕРЕЖЕНИЕ УСТНОЕ.** См. *устное опережение*.

**ОПИСАНИЕ.** 1. Один из *функционально-смысловых типов* речи, вид *речевого сообщения* по способу выражения мыслей; объектами О. являются предметы, их расположение в пространстве и времени, явления, качества, состояния. Говорящий или пишущий средствами О. создает в представлении слушающего или читающего образ предмета О. Ср. *аргументация, объяснение, повествование*. 2. Способ изложения системы языка в грамматиках и учебниках. Такое О. может быть функциональным либо формальным, полным, неполным, рассчитанным на носителя

языка или иностранца, изучающего язык. О. языка в учебных целях должно определяться задачами и этапом обучения.

**ОПИСАТЕЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА.**

То же, что *дескриптивная лингвистика*.

**ОПОРА НА РОДНОЙ ЯЗЫК.** То же, что *принцип учета родного языка*.

**ОПОРА ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ.** См. *функциональная опора*.

**ОПОСРЕДОВАННОЕ ОБЩЕНИЕ.** Вид общения, реализующийся в таких видах *речевой деятельности*, как *чтение* и *письмо*, при которых в качестве посредника между коммуникантами выступает письменный текст. К О. о. относится также общение по телефону, через компьютерные линии связи.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ.** Логический прием, с помощью которого раскрывается содержание понятия, категории, выявляются существенные признаки объектов, отображаемые в данном понятии. О. является результатом этого процесса, выраженного в форме *суждения*. В преподавании языков О. используют для передачи знаний о *языковой системе*, о *единицах языка* и др. См. *дефиниция*.

**ОПРОС.** 1. *Метод* получения информации об уровне владения языком. Бывает устным и письменным, индивидуальным и фронтальным, текущим и итоговым. Эффективностью О. определяется его систематичностью, разнообразием форм проведения, объективностью, соблюдением единства требований к учащимся, *дифференцированным подходом*. При О. широко используются *технические средства обучения*. 2. То же, что *анкетирование*.

**ОПТИМИЗАЦИЯ (от лат. optimus – наилучший) ОБУЧЕНИЯ.** Научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта *обучения* с точки зрения решения его задач и рациональности затрат времени обучающихся и преподавателя. Критериями О. о. для учащегося являются: успешность овладения знаниями, навыками, умениями; степень соответствия результатов обучения требованиям программы, а также максимальным возможностям каждого уча-

щегося; соответствие затраченного времени и усилий преподавателя и учащихся действующим нормативам. Основными направлениями О. о. являются: 1) опора на *коммуникативно-деятельностный подход* к обучению, который находит отражение на всех этапах усвоения материала (ознакомление, тренировка в употреблении, применение, контроль); 2) творческий подход преподавателя к определению метода обучения, наилучшим образом обеспечивающего достижение поставленных целей обучения; 3) учет индивидуальных особенностей учащихся; 4) использование современных средств и *технологий обучения* в качестве органического компонента обучения.

**ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ.** См. *педагогический опыт*.

**ОПЫТНОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Один из *методов исследования*; предусматривает проведение массового обучения по предложенной исследователями программе; служит средством внедрения в практику обучения научно обоснованных рекомендаций. Целью применения метода является массовая апробация новых приемов и методов обучения, лучших форм организации учебного процесса, усовершенствования учебно-наглядных пособий и др. *Эксперимент* и О. о. – самостоятельные, хотя и очень тесно взаимосвязанные методы исследования.

**ОРГАНИЗАТОРСКАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** См. *педагогические функции*.

**ОРГАНИЗАТОРСКИЕ СПОСОБНОСТИ.** Способности к организаторской деятельности. Психологическая структура О. с. включает в себя: коммуникативные способности, практический ум, способность активизировать других, критичность, тактичность, инициативность, требовательность к себе и другим, самообладание, настойчивость. Выделяют следующие черты личности, наделенной О. с.: организаторское чутье (психологическая избирательность, психологический такт); эмоционально-волевые качества (энергичность, требовательность, критичность).



## **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ.**

Имеющая внешнее выражение совместная деятельность преподавателя и учащихся, осуществляемая в установленном порядке и определенном режиме. О. ф. о. регламентируют соотношение индивидуального и коллективного в обучении, степень активности учащихся в познавательной деятельности и преподавателя в направлении такой деятельности. Применительно к вузовскому обучению выделяют следующие О. ф. о.: аудиторное практическое занятие (*урок*), внеаудиторное практическое занятие, *лабораторное занятие, лекция, консультация, семинар, коллоквиум, учебная практика, зачет, экзамен, собеседование*. О. ф. о. являются компонентами системы обучения. В организации обучения может доминировать управляющая роль преподавателя. Иногда такое обучение носит название управляемое обучение (англ. other-directed learning), либо соответственно – деятельность самих учащихся, которое рассматривается как самоуправляемое обучение (англ. self-directed learning).

**ОРГАНИЗАЦИЯ** (от лат. organizo – соборно строить вид, устраиваю) **ПРАКТИКИ**. См. *организация применения*.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРИМЕНЕНИЯ.** Общедидактический *метод обучения*, относящийся к группе *практических методов*. Используется преподавателем с целью формирования *речевых умений* на основе приобретенных *знаний* и *речевых навыков*. Предусматривает выполнение разнообразных *творческих упражнений*, ставящих учащихся перед необходимостью совершения речевого действия в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению. Существует следующая классификация творческих (речевых, коммуникативных) упражнений: респонсивные, ситуативные, *репродуктивные*, описательные, дискуссионные, композиционные, инициативные (Скалкин, 1983). С помощью перечисленных упражнений в рамках метода О. п. обеспечивается практический уровень владения языком, когда становится возможным применение языка

в разных видах интеллектуальной и коммуникативной деятельности. При таком владении языком грамматическая форма перестает быть актуально осознаваемой и внимание может быть полностью сосредоточено на содержании высказывания. Метод О. п. предполагает использование учащимися следующих приемов обучения: 1) ответы на вопросы по прочитанному тексту, пройденной теме, на свободную тему (с опорой на предшествующий речевой или жизненный опыт); 2) составление вопросов и обмен репликами по заданной преподавателем программе; 3) описание картинки; 4) составление диалога по образцу; 5) *вербальная* реакция на заданную ситуацию; 6) пересказ текста; 7) продолжение текста по заданному плану; 8) составление высказывания на заданную тему; 9) обсуждение выступления, фильмы и т. д. См. *практика*.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТРЕНИРОВОК.** Общедидактический *метод обучения*, относящийся к группе практических методов. Используется преподавателем для выработки у учащихся *автоматизмов* (см.) *речевого механизма*, т. е. для формирования *речевых навыков*. В современной методике справедливо считается, что основной целью метода О. т. является не формирование новых навыков, которые в овладении иностранным языком занимают сравнительно скромное место, а коррекция уже имеющихся, оказание учащимся помощи в переходе от процессов оформления высказывания, свойственных родному языку, к процессам оформления, характерным для изучаемого языка. Использование метода обеспечивает формирование речевых навыков двух типов: а) навыков оформления (правильность произнесения звуков, интонирование фразы, оформление речи в соответствии с нормами языка); б) навыков оперирования (извлечение из *долговременной памяти* иноязычных слов и моделей, выбор слов и *моделей предложения* в зависимости от содержания высказывания, удержание в *кратковременной памяти* определенного количества лексико-грамматических единиц). В

результате тренировки, т. е. многократного и осознанного выполнения речевых действий и операций, происходит образование речевых навыков, которые являются базой для *речевых умений*.

**ОРГАНЫ** (от греч. organon – орудие, инструмент) **РЕЧИ**. Различные части человеческого организма, участвующие в образовании звуков речи (*речевой аппарат*). О. р. образуют произносительный аппарат человека, работа которого определяется командами, поступающими из мозга. Выделяют активные О. р. (подвижные органы, производящие основную работу, необходимую для образования звука: язык, губы, мягкое небо, маленький язычок, надгортанник) и пассивные (неподвижные органы, неспособные к самостоятельной работе и при образовании звуков, служащие точкой опоры для активных О. р.: зубы, альвеолы, гортань). В качестве движущей силы при образовании звуков (для получения струи воздуха) используются диафрагма, легкие, бронхи, трахея. При овладении иноязычным произношением постановка О. р. является необходимым промежуточным этапом работы. См. также *речевой аппарат*.

**ОРГАНЫ ЧУВСТВ**. Нервные устройства, служащие приемниками сигналов, информирующих об изменениях в окружающей человека среде (экстерорецепция) и в его организме (интерорецепция). Принято различать пять внешних чувствительных систем – зрение, слух, обоняние, вкус, кожную чувствительность. Работа О. ч. включена в деятельность человека, обеспечивает ее необходимой информацией и вместе с тем подчинена деятельности: из огромного потока поступающих субъекту сигналов О. ч. выделяют именно те, которые необходимы для осуществления текущей деятельности. Чувственные и словесные образы внешнего мира создаются в процессе ощущения и восприятия, благодаря условно-рефлекторной деятельности О. ч. (*анализаторов*) – зрительного, слухового, осязательного, речедвигательного и руководящего. Внутренними раздражителями

являются движения *речевого аппарата* и напряжение мышц органов дыхания, голосообразования и *артикуляции*, а также пищевой руки.

**ОРИЕНТИРÓВКА** (от лат. orientis – восток). Этап в обучении, предусматривающий введение в тему *урока* и обеспечивающий предварительное снятие трудностей понимания учебного материала. Включает *лингвострановедческий комментарий*, *предтекстовые упражнения*, предваряющие работу над текстом, запись и изучение новых слов и т. д.

**ОРИЕНТИРÓВОЧНАЯ ОСНÓВА ДЕЙСТВИЯ**. Система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. Термин введен П. Я. Гальпериным (см. *теория поэтапного формирования умственных действий*). Содержание О. о. д. во многом предопределяет качество действия. Так, полная О. о. д. обеспечивает систематически безошибочное выполнение действия в заданном диапазоне ситуаций. О. о. д. следует отличать от схемы О. о. д. как совокупности ориентиров и указаний, задаваемой субъекту. Форма и способ задания схемы О. о. д. диктуются целями обучения, возрастными и индивидуальными особенностями учащихся. Выделяются три типа построения схемы О. о. д. и соответственно три типа учения. При первом типе субъект имеет дело с принципиально неполной системой условий и вынужден дополнять ее с помощью метода проб и ошибок; окончательная структура действия устанавливается медленно, осмысливается далеко не всегда и не полностью; велик разброс индивидуальных показателей, а сформированное действие крайне чувствительно к сбивающим воздействиям. При втором типе субъект ориентируется на полную систему ориентиров и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантирует с самого начала его безошибочность. При этом схема О. о. д. либо задается в готовом виде, либо составляется учащимся совместно с обучающим. Третий тип характеризуется

полной ориентацией человека уже не на условия выполнения конкретного действия, а на принципы строения изучаемого материала, на единицы, из которых он состоит, и законы их сочетания. О. о. д. такого рода обеспечивает глубокий анализ изучаемого материала, формирование познавательной мотивации.

**ОРТОЛОГИЧЕСКАЯ** (от греч. *orthos* – правильный) **ГРАММАТИКА**. Пособия и справочники по грамматике, в которых описываются грамматические и синтаксические варианты с точки зрения их соответствия языковой норме. О. г. содержат описание частых в языковой практике нарушений нормы языка и ставят цель предостеречь *носителей языка от ошибок*. В О. г. описывается не вся система языка, а те разделы морфологии и синтаксиса, где имеются варианты, которые могут вызвать ошибки в речи. Наиболее известными грамматиками русского языка такого типа являются (Розенталь, 1987; Граудина и др., 1976).

**ОРФОГРАММА** (от греч. *orthos* – правильный + *gramma* – письменный знак, черта, линия). Написание, соответствующее правилам орфографии и требующее их применения. Такие правила являются объектом изучения в практическом курсе языка, а в некоторых случаях правильное написание формируется в результате наблюдения над написанием графического знака в тексте либо ориентации на собственный слух, на звук. Для овладения правилами орфографии предназначаются специальные учебные пособия и орфографические словари. Первый «Словарь российской орфографии или правописания» вышел в 1913 г.

**ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ**. Словари, содержащие слова в их правильном написании. Нормативный буквенный состав слов дается в алфавитном порядке, а объем словаря зависит от его типа. Определены три типа таких словарей в зависимости от их направленности. 1. Словари общего типа. Примером таких словарей можно считать «Орфографический словарь русского языка» под ред.

С. Г. Бархударова, С. И. Ожегова и А. Б. Шапиро (1956, 110 000 слов), подготовленный на основе «Правил русской орфографии и пунктуации», вышедших в 1956 г. К этому типу словарей относятся и академический «Русский орфографический словарь» под ред. В. В. Лопатина (2005). 2. Словари школьные. Например, выдержавший много изданий «Орфографический словарь» для учащихся средней школы Д. Н. Ушакова (вышел в свет в 1934 г., в 1944 г. – в соавторстве с С. Е. Крючковым. 41-е изд. словаря вышло под ред. Л. А. Чешко (1990). Наиболее полным учебным О. с. является «Учебно-орфографический словарь русского языка» (Лопатин и др., 2006). 3. Словари-справочники, посвященные решению какой-л. одной орфографической проблемы либо ориентированные на определенный адресат. Например, словарь Д. Э. Розенталя «Прописная или строчная? Опыт словаря-справочника» (М., 1986).

**ОРФОГРАФИЯ** (от греч. *orthos* – правильный + *graphō* – пишу). То же, что *правописание*. Исторически сложившаяся система правил написаний, которая используется в письменной речи. Орфографические правила – обобщающие предписания, например: 1) о написании слов и значимых частей; 2) о слитных, дефисных и раздельных написаниях слов; 3) об употреблении прописных и строчных букв; 4) о переносе слов с одной строки на другую. Овладение О. является одной из задач при обучении письму и письменной речи. В РФ для русского языка действуют «Правила русской орфографии и пунктуации», утвержденные в 1956 г.

**ОРФОЭПИЧЕСКИЕ ОШИБКИ**. Ошибки, связанные с нарушением норм литературного произношения и обусловленные воздействием, во-первых, *диалектов*, *жаргонов*, просторечия; во-вторых, письма (так называемого побуквенного произношения); в-третьих *интерференцией* родного языка. Среди О. о. выделяются: ошибки в области гласных (например, произношение в безударных слогах глас-

ного [о] вместо редуцированного звука [а]); ошибки в области согласных (например, произношение фрикативного «г» – [h]ора вместо [г] – гора); ошибки в отдельных грамматических формах и ряд других. Большую помощь изучающим русский язык для предотвращения О. о. могут оказать орфоэпические словари.

**ОРФОЭПИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ.** Словари, содержащие рекомендации, касающиеся произношения слов в соответствии с существующими орфоэпическими нормами. Первым русским лексикографическим изданием орфоэпического типа можно считать «Русское литературное ударение и произношение. Опыт словаря-справочника» под ред. Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова (1955). К числу современных словарей этого типа относится «Словарь ударений русского языка» И. Л. Резниченко, который содержит около 10 тыс. слов и грамматических форм, в первую очередь тех, что вызывают затруднения в процессе общения. В словаре предложены оригинальные способы запоминания ударения и предупреждения распространенных ошибок – «узелки на память», что делает словарь особенно полезным для изучающих русский язык.

**ОРФОЭПИЯ** (от греч. *orthos* – правильный + *epos* – речь). 1. Раздел языкознания, занимающийся изучением нормативного литературного произношения. 2. Совокупность правил, устанавливающих единообразное произношение, соответствующее принятым в данном языке произносительным нормам. Произносительная система современного русского литературного языка в своих основных чертах ориентируется на московские орфоэпические нормы, которые являются определяющими при обучении русскому языку как иностранному.

**ОСМЫСЛЕНИЕ.** Процесс восприятия и понимания информации, который включает в себя следующие этапы: а) расчленение материала на смысловые группы, б) выделение смысловых опор или смысловых вех, в) осуществление эквивалентных замен путем превращения сло-

весной информации в образную. Иногда этот процесс называют перекодированием. См. *осмысливание*.

**ОСМЫСЛЕННОЕ ЗАПОМИНАНИЕ.** Процесс *запоминания*, основанный на понимании материала и систематизированных ассоциациях, отражающих наиболее существенные стороны запоминаемого явления. Преимущество запоминания, основанного на понимании, существенно отражается на его полноте, скорости, точности и прочности. Основными приемами логической обработки запоминаемого материала при этом являются: выделение смысловых частей, составление плана и соотнесение смысловых кусков между собой и с ранее известным. Формирование приемов смысловой, логической обработки запоминаемого материала является основным средством развития *памяти* и эффективности ее работы. О. з. – важное условие успешного овладения изучаемым языком.

**ОСМЫСЛИВАНИЕ** 1. Один из общедидактических *методов обучения*; включает комплекс приемов умственной деятельности учащихся (анализ, синтез, сравнение, комбинирование и др.), направленных на осознание и усвоение иноязычного материала, результатом которого является образование *понятий, суждений*, приобретение *знаний*. 2. То же, что механизм эквивалентных замен. Превращение словесной информации (при *аудировании* и чтении) в образную, «сжатие» фразы за счет опущения подробностей, в результате чего в памяти остаются только вехи и высвобождается место для приема следующей информации. Перекодирование в элементы смысла осуществляется механизмом *оперативной памяти* путем эквивалентных замен воспринятых *языковых знаков* «своими» словами, преобразование «текста в себе» в «текст для себя».

**ОСНОВА.** Слово, словосочетание, предложение, рисунок и т. п., к которому нужно подобрать правильный вариант из числа предложенных вариантов. Используется в *тестовых заданиях* на *множественный выбор*.

**ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ.** См. *методологическая основа обучения иностранным языкам*.

**ОСНОВНОЙ СЛОВАРНЫЙ ФОНД** (от фр. fonds – запас чего-л.). Лексическая база языка, наиболее устойчивый пласт его лексики; включает первообразные, самые важные и необходимые, прочно вошедшие в жизнь народа и общеупотребительные наименования предметов, явлений, процессов, связанных с реальной действительностью. О. с. ф. является базовым при обучении лексике, составлении *лексических минимумов*.

**ОСОЗНАВАЕМАЯ РЕЧЬ.** То же, что *говорение*.

**ОСОЗНАННАЯ ИМИТАЦИЯ.** Прием обучения, направленный на выработку *слухопроизводительных навыков*; усвоение звукового строя и *ритмомелодики*, сочетания звуков. Используется при обучении теории, анализе речи и тренировки на *речевых образцах*, при проведении *подготовительных речевых упражнений*. Ср. *неосознанная имитация*.

**ОСОЗНАННО-ИМИТАТИВНАЯ РЕЧЬ.** См. *говорение*.

**ОСЦИЛЛОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.** (от лат. oscillum – качание, колебание) **АНАЛИЗ.** Один из вспомогательных *методов исследования* обучения иноязычному произношению и *ритмомелодике*; основывается на применении осциллографа, который фиксирует и показывает на экране динамику произнесения отдельных звуков, правильность подъема и падения основного тона, регулярность разбивки ритмических групп.

**ОТБОР МАТЕРИАЛА.** Выбор лексических единиц, грамматических форм и структур, правил их употребления, фонетического и страноведческого материала в соответствии с этапом и *профилем обучения*. Существует несколько подходов к О. м.: 1) эмпирический (решающую роль играет личный опыт преподавателя и автора учебника); 2) статистический (учитываются количественные характеристики *языковых единиц*: частотность, употре-

бительность в речи); 3) методический (ориентируется на цели обучения); 4) лингвистический (учитываются такие критерии при отборе материала, как *сочетаемость* слов, *словообразовательная ценность* и др.). В результате О. м. составляются *минимумы* языкового материала для разных этапов и профилей обучения.

**ОТВЕТНАЯ РЕЧЬ.** То же, что *реактивная речь*.

**ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Система образования, обеспечивающая возможность выбора обучаемым программы, преподавателя, графика и форм обучения в одном или нескольких учебных заведениях вне зависимости от места их расположения и места жительства обучаемого. О. о. обеспечивает целенаправленную, контролируемую самостоятельную работу учащегося, возможность обучаться на протяжении всей жизни по индивидуальному плану, предоставляет доступ к информационным ресурсам всего мирового сообщества. Основной технологией О. о. является *дистанционное обучение*. О. о. широко используется в ряде специализированных учебных заведений: в Открытом университете Великобритании (основан в 1969 г., получили образование более 2 млн студентов), в Калифорнийском виртуальном университете (образован в 1997 г., объединяет более 95 вузов и колледжей), в Национальном центре дистанционного обучения (Франция, основан в 1993 г.), в Голландском открытом университете (создан в 1985 г., обеспечивает обучение 22 тыс. студентов) и др. Решение о создании Российского государственного открытого университета было принято в 2000 г. и поддержано рядом ведущих российских университетов. В настоящее время (с 2001 г.) начало функционировать специализированное государственное научное учреждение на правах научно-исследовательского института «Российский государственный институт открытого образования». Основными направлениями деятельности института являются: разработка образовательных *стратегий* О. о., коор-

динация научной и учебно-методической деятельности с использованием *информационных технологий* в сфере дистанционного обучения на всех уровнях получения образования, разработка нормативно-правовой базы О. о. в РФ.

**ОТКРЫТЫЙ УРОК.** Занятие по практике языка или *лекция*, на которых присутствуют другие преподаватели или приглашенные лица. Проводятся квалифицированными преподавателями по трудным или слабо разработанным в методике разделам учебной программы, а также с целью показа и распространения наиболее эффективных приемов учебно-воспитательной работы. Такие уроки (лекции) способствуют внедрению достижений педагогической науки в практику, распространению педагогического опыта, повышению квалификации преподавателей.

**ОТМЕТКА.** То же, что *оценочный балл*. Условное выражение оценки *знаний, навыков и умений*, а также поведения учащихся (школьников). Успеваемость учащихся оценивается также по результатам *тестирования* с использованием шкал оценок.

**ОТРИЦАТЕЛЬНЫЙ РЕЧЕВОЙ ОПЫТ.** Совокупность повторяющихся речевых *ошибок*, накопленных в результате воздействия речевого окружения, занятий по несовершенным учебным пособиям или вследствие недостаточной квалификации преподавателя.

**ОТЧЁТ.** Вид письменного сообщения, включает перечень и описание действий, выполненных одним лицом или коллективом.

**ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ СТИЛЬ.** Один из *функциональных стилей* литературного языка, обслуживающий сферу письменных официально-деловых отношений.

**ОЦЕНКА УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ.** Определение степени усвоения учащимися *знаний, навыков, умений* в соответствии с требованиями программы. О. у. у. осуществляется в процессе повседневного знакомства учителя с результатами работы учащихся на уроках и дома, а также по итогам промежуточной и итоговой

проверок знаний, навыков, умений как в устной, так и в письменной форме. Оценка успеваемости выставляется в баллах. Для О. у. у. используются и *тесты*. См. также *отметка*.

**ОЦЕНОЧНЫЙ БАЛЛ** (от фр. *balle* – шар). То же, что *отметка*.

**ОШИБКА.** Отклонение от правильного употребления *языковых единиц* и форм. Результат ошибочного действия учащегося. О. классифицируются по *аспектам языка* (фонетические, лексические, грамматические) и видам *речевой деятельности* (понимание иноязычной речи, говорение, чтение, письмо). Особый класс ошибок составляют социокультурные О., являющиеся следствием социокультурного восприятия и оценки. Под типичными О. понимают определенные типы повторяющихся регулярных ошибок. Причины О. видят в межъязыковой и внутриязыковой *интерференции* либо в причинах дидактического характера. Межъязыковые ошибки возникают под влиянием родного языка и отражают особенности процесса овладения иностранным языком, ход этого процесса и влияние ранее усвоенных явлений изучаемого языка на новый материал. В зависимости от влияния О. на понимание и построение высказывания выделяются ошибки «сильные» (коммуникативные), абсолютно затrudняющие понимание высказывания и «слабые» ошибки (*local errors*), слабо влияющие на понимание. Анализ, исправление и предотвращение О. – важное условие овладения языком в соответствии с его нормами. Так, при отработке произношения звука, *автоматизации* употребления грамматической структуры исправления необходимы, поскольку в противном случае будет сформирован некорректный навык. При высказывании в ситуации общения исправлять нужно О., которые искажают мысль, нарушают *коммуникацию*. В зарубежной методике для обозначения ошибочных действий учащихся наряду с термином *egot* используется термин *mistake*, который определяется как ошибка (оплошность), представляющая собой откло-

нение от нормы в потоке речи вследствие усталости, рассеянности и т. п., когда возможна самокоррекция ошибки со стороны участников общения. Такое различие между двумя типами ошибок, обозначаемых разными терминами, было предложено С. П. Кордером (Corder, 1993). В учебной литературе различия между двумя типами О. часто не дифференцируется. Коррекция учителем состоит не только в исправлении ошибок учащихся, сколько в организации дополнительной работы с единицами языка, которые вызывают у учащихся затруднения. При оценке уровня владения языком, помимо чистоты речи, т. е. количества и характера О., следует учитывать соотношение их количества с общим объемом высказывания на иностранном языке, т. е. «плотность ошибок» (Мусницкая, 1996).

**ОШИБКИ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИЕ.** См. *акцентологические ошибки*.

**ОШИБКИ В СОГЛАСОВАНИИ.** Распространенный вид ошибок изучающих язык, который находит выражение в неверной синтаксической координации подлежащего и сказуемого, а также определения и определяемого слова. Нарушения норм согласования связаны либо с незнанием говорящими и пишущими некоторых правил грамматики, либо с недостаточной *рефлексией* (отсутствием склонности анализировать свои *речевые произведения* с точки зрения нормативности).

**ОШИБКИ В УПРАВЛЕНИИ.** Разновидность синтаксических ошибок, состоящих в выборе формы управляемого слова (существительного, местоимения), не соответствующей синтаксической норме (например, «заведующий кафедры», вместо «заведующий кафедрой»). Данный тип ошибок типичен для изучающих иностранный язык, а в речи носителей языка характерен для детской речи и просторечия; в последнее время все чаще встречается в текстах средств массовой информации и в публичных выступлениях.

**ОШИБКИ ГРАММАТИКО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ.** См. *грамматико-морфологические ошибки*.

**ОШИБКИ ГРАММАТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ.** См. *грамматико-синтаксические ошибки*.

**ОШИБКИ ГРАММАТИЧЕСКИЕ.** См. *грамматические ошибки*.

**ОШИБКИ ГРАФИЧЕСКИЕ.** См. *графические ошибки*.

**ОШИБКИ ЛЕКСИЧЕСКИЕ.** См. *лексические ошибки*.

**ОШИБКИ ОРФОЭПИЧЕСКИЕ.** См. *орфоэпические ошибки*.

**ОШИБКИ РЕЧЕВЫЕ.** См. *речевые ошибки*.

**ОШИБКИ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ.** См. *стилистические ошибки*.

**ОШИБОЧНОЕ ДЕЙСТВИЕ.** Действие, не достигающее цели. Различают О. д.: по степени выраженности в зависимости от величины отклонения от нормы; по степени стойкости (повторяемости); по степени грубости в зависимости от этапа обучения, на котором оно совершено; по причине. Наиболее общие причины О. д. (определяющие или способствующие): недостаточный уровень подготовки, недостаточные способности, просчеты в организации обучения. Результат О. д. – ошибка рассматривается как один из объектов психологии труда, педагогической психологии и психологии управления.

**ОЩУЩЕНИЕ.** Отражение свойств предметов, объективного мира, возникающее при их непосредственном влиянии на *рецепторы*. Выделяют О. зрительные, слуховые, осязательные и др. *Восприятие* речи на слух и при чтении имеет три этапа. На первом этапе слухомускульные или зрительно-мускульные О., вызываемые *артикулемами* или *графемами*, синтезируются в слова, организованные по структурным схемам предложения. На втором этапе слова соотносятся с понятиями через их значения, устанавливаются связи между словами в предложении и определяются их функции. На третьем этапе выделяется содержание речевого сообщения и раскрывается замысел отправителя речи. О., таким образом, является началом, исходной точкой при восприятии (рецепции) речи.

**ОЩУЩЕНИЕ МОМЕНТА АРТИКУЛЯЦИИ.** Движения органов речи, которые можно наблюдать, чувствовать, ощущать и, следовательно, контролировать. К. О. м. а. относятся: 1) положение кончика языка (вверх – вниз), движение всего языка (вперед – назад), напряженность языка, а также фокус артикуляции – место смычки (контакта) или щели, если он образуется передней частью языка; 2) форма губ (вытянуты вперед, растянуты, округлены); 3) раствор рта (расстояние между нижними и верхними зубами); 4) работа голосовых связок (наличие отсутствие вибрации); 5) характер воздушной струи, ее сила и направленность.

## П

**ПАМЯТКА.** Одно из средств обучения на основе наглядности, которое представляет собой словесное описание задания или правила, описание того, зачем, почему и как следует выполнять и проверять какое-л. задание.

**ПАМЯТЬ.** Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение человеком его опыта. Психофизиологический процесс, состоящий в отражении, закреплении и сохранении в мозгу человека его прошлого опыта. Физиологической основой П. является образование, сохранение и актуализация временных нервных связей в коре головного мозга. Временные связи и их системы формируются при действии раздражителей на органы чувств, восприятия и при наличии у человека ориентировки, внимания, интереса к этим раздражителям. П. является необходимым условием использования человеком своего опыта, условием его психического развития, формирования его личности. П. выполняет функции запоминания, воспроизведения и забывания. В зависимости от того, что запоминается и воспроизводится, различают следующие виды П.: *моторную, образную, словесно-логическую, эмоциональную (аффективную)*. По спо-

кам действия выделяется *непосредственная П., кратковременная (оперативная), долговременная П.* П. обучающихся неодинакова. Индивидуальные ее особенности проявляются в быстроте, точности и прочности запоминания. Для многих людей характерно большее развитие одного из следующих видов памяти: *вербальной, образной, эмоциональной или двигательной*. В зависимости от того, какой материал (наглядный или отвлеченный) запоминается лучше или хуже, различают наглядно-образный и словесно-логический типы П. Следует иметь в виду различные особенности памяти (например, абстрактные слова усваиваются в два раза хуже конкретных, прилагательные – хуже существительных; объем кратковременной памяти выражается числом  $7 \pm 2$ ). Учитывая индивидуальные различия П. учащихся, необходимо вместе с тем формировать у них разные виды П.

**ПАМЯТЬ АФФЕКТИВНАЯ.** То же, что *аффективная память*.

**ПАМЯТЬ ДВИГАТЕЛЬНАЯ.** См. *двигательная память*.

**ПАМЯТЬ ДОЛГОВРЕМЕННАЯ.** См. *долговременная память*.

**ПАМЯТЬ КРАТКОВРЕМЕННАЯ.** См. *кратковременная память*.

**ПАМЯТЬ МГНОВЕННАЯ.** См. *мгновенная память*.

**ПАМЯТЬ МОТОРНАЯ.** См. *моторная память*.

**ПАМЯТЬ НЕМЕДЛЕННАЯ.** См. *немедленная память*.

**ПАМЯТЬ НЕПОСРЕДСТВЕННАЯ.** См. *непосредственная память*.

**ПАМЯТЬ ОБРАЗНАЯ.** См. *образная память*.

**ПАМЯТЬ ОПЕРАТИВНАЯ.** См. *оперативная память*.

**ПАМЯТЬ ПЕРВИЧНАЯ.** См. *первичная память*.

**ПАМЯТЬ ПОСТОЯННАЯ.** См. *постоянная память*.

**ПАМЯТЬ СЕНСОРНАЯ.** См. *сенсорная память*.

**ПАМЯТЬ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКАЯ.** См. *словесно-логическая память*.



**ПАМЯТЬ СЛУХОВАЯ.** См. *слуховая память*.

**ПАМЯТЬ СМЫСЛОВАЯ.** См. *смысловая память*.

**ПАМЯТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ.** См. *эмоциональная память*.

**ПАРАДИГМА** (от греч. *paradeigma* – пример, образец). 1. Система форм одного слова (морфологическая П.). 2. Совокупность лингвистических единиц, связанных парадигматическими отношениями, т. е. класс лингвистических единиц, противопоставленных друг другу (например, будущее и настоящее время глагола) и в то же время объединенных на основе наличия у них общего признака (например, общего лексического значения). 3. Модель и схема организации такого класса лингвистических единиц.

**ПАРАДИГМАТИКА.** 1. Один из двух аспектов системного изучения языка, определяемый выделением и противопоставлением двух типов отношений между элементами и/или единицами языка – парадигматических и синтагматических (см. *парадигматика, синтагматика*); раздел науки о языке, занимающийся парадигматическими отношениями. 2. В более широком смысле – то же, что система языка, понимаемая как совокупность лингвистических *парадигм*.

**ПАРАЛИНГВИСТИКА** (от греч. *para* – возле, около + *лингвистика*). 1. Раздел языкознания, изучающий *неречевые (невербальные)* средства общения. 2. Совокупность невербальных средств, участвующих в речевом общении. Понятие П. было введено в 40-х гг. Д. А. Хиллом, но основное развитие П. получила с начала 60-х гг. XX в., когда языкознание вышло за пределы изучения только собственно *языковой системы*.

**ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА.** Средства общения в виде *интонации, жестикюляции, мимики, распределения ударения и пауз* в высказывании, формирующие коммуникативно-прагматический аспект текста (сообщения). Они сопровождают языковые средства в ходе общения или заменяют их. По мнению не-

которых ученых, П. с. могут составлять до 75% всей смысловой информации, передаваемой в речи. В печатном тексте к П. с. относят сегментацию текста, шрифтовой набор, типографские знаки, написания, цветовой набор. П. с. являются объектом наблюдения и изучения на занятиях по практике языка при знакомстве с особенностями *речевого* и *неречевого поведения* представителей разных культур.

**ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.** Частный принцип обучения иностранным языкам, требующий одновременного обучения и устной и письменной речи. Ср. *взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности*.

**ПАРАМЕТРЫ (от греч. parametrōn – меряющий) ОЦЕНКИ УСТНОЙ РЕЧИ.** Данные, которые используют для оценки устной речи. К ним обычно относят количество грамматических, фонетических и лексических *ошибок, темп речи*, количество пауз *хезитации* в минуту, количество повторов, а также количество слов, сложность / простоту *синтаксических конструкций* и др. В рамках стандарта полного общего образования по иностранному языку (базовый уровень) оцениваются следующие параметры устной речи: умения участвовать в беседе (дискуссии на заданную тему), запрашивать информацию, выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой теме, делать сообщение по теме / проблеме, кратко передавать содержание полученной информации, рассказывать о себе, своем окружении, своих планах, обосновывать свои поступки, описывать особенности жизни и культуры своей страны и страны изучаемого языка.

**ПАРАПСИХОЛОГИЯ** (от греч. *para* – возле, около + *психология*). Направление в психологии, утверждающее возможность существования форм восприятия, не связанных с деятельностью известных органов чувств. Такого рода экстрасенсорное восприятие (телепатия, ясновидение, телекинез) начало исследоваться с конца

XIX в. и способствовало изучению таких явлений, как незаурядные способности и феноменальная память у ряда людей, гипноз и др. В современной науке данные П. вызывают дискуссию; в то же время предпринимаются попытки использовать явления П. при обучении языкам (например, в рамках различных *интенсивных методов обучения*).

**ПАРАФРАЗА** (от греч. paraphrasis – описательный оборот, описание). Выражение мысли, обозначение действия или явления языковыми средствами, отличающимися от первоначальных.

**ПАРОНИМЫ** (от греч. para – возле + опута – имя). Однокоренные слова, близкие по значению или частично совпадающие в своем значении («банковский» – «банковский», «встать» – «стать», «драматический» – «драматичный»). К П. иногда относят также разнокоренные слова, близкие по звучанию и вследствие этого смешиваемые в речи («экскаватор» – «эскалатор»). Опознание П. в речи представляет значительные трудности для иностранцев, что требует от преподавателя использования специальных упражнений.

**ПАССÍВНАЯ** (от лат. passivus – пассивный, страдательный) **ГРАММАТИКА**. То же, что *рецептивная грамматика*. См. *грамматика*.

**ПАССÍВНАЯ ЛЕКСИКА**. То же, что *рецептивная лексика*. П. л. обычно узнают и понимают в устном и письменном тексте, но не употребляют в активной речи.

**ПАССÍВНАЯ ПРАКТИКА**. То же, что *учебно-ознакомительная практика*. Одна из форм *профессиональной подготовки* преподавателя языка. Предусматривает посещение им занятий в учебных заведениях разного профиля с целью ведения педагогических и психологических наблюдений, обсуждения уроков, внеклассных мероприятий. В отличие от *активной практики* не предполагает проведения обучаемыми уроков. Ср. *активная практика*. См. также *педагогическая практика*.

**ПАССÍВНЫЙ ГРАММАТИЧЕСКИЙ МИНИМУМ**. Набор грамматических

средств, рекомендуемых для усвоения и обеспечивающих определенный уровень владения *рецептивными видами речевой деятельности* (аудированием и чтением). Ср. *активный грамматический минимум*.

**ПАССÍВНЫЙ СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС**.

То же, что *пассивный словарь*.

**ПАССÍВНЫЙ СЛОВАРЬ**. То же, что *пассивный словарный запас*. 1. Часть лексических единиц языка, употребление которых ограничено. П. с. служит для приема устной (*аудирование*) и письменной информации (*чтение*). 2. В психолингвистике – совокупность лексических единиц, которые понятны носителю языка (изучающему язык), но не употребляются в *спонтанной речи*. Границы между активными и П. с. подвижны: слово *активного словарного запаса* со временем может стать пассивным, если им не пользоваться в говорении и письме; слово П. с. при благоприятных условиях может быть активизировано и в нужный момент употреблено в *речи*. По мнению американского методиста Р. Ладо, для аудирования на родном языке нужно 3–4 тыс. слов, для чтения – 7–8 тыс. слов. Ср. *активный словарь*. Ср. также *лексика*.

**ПА́УЗА** (от лат. pausa – прекращение). Временный разрыв в потоке *устной речи*. П. во взаимодействии с мелодикой членит речь на фразы, выполняя интонационно-синтаксические функции. П. рассматривается и как элемент невербальной *коммуникации*, она свидетельствует о затруднении в выборе *слов*. На продолжительность и распределение П. влияют сложность речемыслительных задач, подготовленность / неподготовленность речи. Иногда П. является следствием слабого знания языка, недостаточной сформированности навыков и умений. П. влияет на *темп речи*.

Различают следующие типы П.: 1) логические (с их помощью речь делится на смысловые отрезки); 2) психологические (помогают говорящему передать свои переживания, связанные с содержанием речи и эмоционально-творческими намерениями); 3) ритмические (организуют ритм

стихотворных текстов); 4) ситуативные (используются в разных ситуациях общения с различными целями, например, помочь студентам записать текст лекции); 5) индивидуальные (вызваны особой манерой говорить).

#### **ПАУЗИРОВАННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.**

Упражнения, выполняемые в *кабинете технических средств обучения* по трехкомпонентной схеме: образец – пауза для ответа – правильный ответ (ключ). При выполнении упражнений на имитацию пауза служит для повторения образца. Она должна превышать время звучания образца примерно в два раза.

**ПЕДАГОГ** (от греч. *paidagōgos* – воспитатель). 1. Лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению, имеющее специальную подготовку в этой области. 2. Ученый, разрабатывающий теоретические проблемы педагогики.

#### **ПЕДАГОГИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.**

Организация учебного процесса, при которой акцент делается на усвоение учащимися *знаний* и приобретение *навыков и умений*, необходимых для их профессиональной деятельности в качестве педагога. Применительно к обучению филологов-преподавателей П. у. п. проявляется в профессиональной направленности обучения по всем дисциплинам *учебного плана*. При этом обучающийся выступает в роли активного участника процесса преподавания, осваивающего свою будущую профессию. Вот некоторые формы работы, способствующие педагогизации практических занятий по языку: коллективное обсуждение плана *урока* и способов его выполнения; анализ студентами *урока* и наиболее эффективных приемов работы, направленных на достижение целей *урока*; участие студентов в оценке результатов своей собственной деятельности на *уроке*; подготовка студентами *методической разработки* *урока* или его фрагмента.

**ПЕДАГОГИКА** (от греч. *paidagōgikē*). Наука о воспитании и образовании человека, являющаяся базовой для *методики обучения иностранным языкам*. Термин

П., будучи многозначным, обозначает: 1) различные идеи, представления, взгляды на цели, содержание и процесс *воспитания, обучения, образования*; 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием; 3) специальность, квалификацию, практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию; 4) учебный предмет в составе педагогического образования. Основные положения П. служат исходными для решения таких важнейших вопросов методики, как построение системы обучения неродному языку, определение *целей обучения, содержания и процесса обучения, методов и организационных форм обучения*. В этом заключается смысл определения методики как частной *дидактики*: через методику конкретизируются и реализуются в практике общетеоретические положения дидактики. В ходе развития П. некоторые ее разделы выделились в самостоятельные отрасли знаний: *дидактика* (теория образования и воспитания); *методика* (частная дидактика, связанная с преподаванием отдельных предметов); *теория воспитания, образования и обучения* детей с физическим и психическими недостатками (дефектология) и др. Главными категориями П. являются: воспитание (процесс передачи общественного, исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к жизни и труду для обеспечения дальнейшего развития общества); образование (процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний, навыков, умений, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей), обучение (целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие человека).

#### **ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.**

Отрасль педагогической науки, изучающая теоретические и практические проблемы высшего профессионального образования.

## **ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА.**

Направление в отечественной педагогике 2-й половины XX в. Представляет собой систему методов и приемов воспитания и обучения, основанных на принципах гуманизма и творческого подхода к развитию личности. Среди авторов П. с.: Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шатилов и др. Ряд положений П. с. противоречил традиционным системам обучения и воспитания, поэтому П. с. стала предметом дискуссий и послужила импульсом для творческой деятельности многих педагогов, а также инициировала деятельность *авторских школ*. П. с. базируется на следующих положениях: 1) в работе с учениками делается упор на вовлечение их в учение, на совместный труд учителя и учащихся; 2) практикуется учение без принуждения. Это одно из центральных положений П. с. Его цель – снять чувство страха у учащегося на уроке, вселить уверенность в свои силы; 3) пропагандируется идея трудной цели: учителя стремятся ставить перед учащимися сложные задачи, внушая уверенность, что цель будет достигнута; 4) используется идея *опоры* (учителя включают в предметно-словесную информацию разнообразные опорные сигналы, образные схемы, которые являются средствами развития памяти, пространственного воображения, алгоритмических (см. *алгоритм*) форм мышления); 5) представители П. с. исходят из *личностного подхода*, для чего в процессе проведения урока используются приемы, позволяющие каждому ученику чувствовать себя личностью, ощущать внимание учителя лично к нему и др.

**ПЕДАГОГИКА ЭЛЕКТРОННАЯ.** См. *электронная педагогика*.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ** (от греч. *anthrōpos* – человек + ...*логия*). Самостоятельная отрасль науки об образовании, обобщающая различные знания о человеке в аспекте *воспитания и обучения*. В России получила обоснование в XIX в. в фундаментальном труде К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогичес-

кой антропологии» (т. 1–2, 1868–1869). Как особое направление научно-педагогических исследований интенсивно развивалось со 2-й пол. 1980-х гг. (Б. М. Бим-Бад, С. Г. Тер-Минасова и др.). П. а. входит в программу высших педагогических учебных заведений РФ как самостоятельная дисциплина.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА.**

Описание *языковой системы* (в первую очередь – грамматической), содержащее сведения, которые необходимы для обучения языку как неродному. П. г. находится в одном ряду с другими прикладными описаниями языка (школьной грамматикой, компьютерной лингвистикой, структурно-системным описанием и др.). В отличие от других описаний, и в первую очередь от структурно-системного, или формального описания, содержит сведения о правилах выбора грамматической формы и способах понимания многозначных *языковых единиц*. Описание единиц и способов их употребления в речи в П. г. должно быть достаточно ясным и ориентированным не только на понимание, но и на говорение, т. е. на активную *речевую деятельность*. Меняется и масштаб описываемых явлений. Лингвопедагогическое описание языка должно учитывать особенности фрагментов текста, больших, чем предложение, а также текстов в целом (в этом связь П. г. с *лингвистикой текста*). Наконец, в правилах, предназначенных для обучения неродному языку, должны также отражаться особенности не только речевой, но и мыслительной деятельности человека: учитываться возможные выводы, которые делает слушающий, ассоциации, вызываемые словами, – т. е. должно отражаться то, что изучает *когнитивная лингвистика*. В настоящее время опубликован целый ряд педагогических (практических) грамматик для изучающих русский язык как иностранный (Милославский, 1987).

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ.**

Деятельность педагога, направленная на планирование, организацию и реализацию процесса образования, целью которого на занятиях по

языку является формирование *коммуникативной компетенции* учащихся на изучаемом языке. П. д. у. предполагает достижение на занятиях практической, общеобразовательной, развивающей, воспитательной, стратегической целей обучения средствами иностранного языка, а также анализ и самоконтроль как деятельности учащихся, так и собственной деятельности. Признаками успешной П. д. у. является не только знание предмета, но и умение передать свои знания учащимся, вызвать интерес к занятиям, сформировать навыки и умения пользоваться языком как средством общения, а также определенные черты личности и характера учащихся. Известны три типа обучающей деятельности учителя: а) жестко структурированное обучение (teacher-centred approach), при котором учитель является главным действующим лицом в учебной деятельности учащихся, передающим ученикам знания, навыки, умения и контролирующим их; б) свободно структурированное обучение, при котором учащимся отводится равная с учителем роль в учебном процессе; в) ориентированное на учащихся обучение (student-centred approach), которое заключается в максимальной передаче инициативы в процессе занятий самим учащимся. Такое обучение предполагает наиболее полное раскрытие личностного потенциала учащихся в результате особой организации занятий, использования современных технологий обучения и создания партнерских отношений между педагогом и учащимися (Мильруд, 1997; Полат, 1997; Профессиограмма..., 1985).

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА.** Совокупность приемов *контроля* и *оценки*, направленных на совершенствование учебного процесса. П. д. – важный компонент деятельности преподавателя. Главный прием П. д. – тесты и контрольные задания, используемые для оценки уровня овладения учащимися учебным материалом, в том числе и достижения определенного *уровня владения языком*.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ** (от лат. *improvisus* – неожиданный,

внезапный). Деятельность преподавателя, осуществляемая в ходе урока без предварительной подготовки и носящая спонтанный характер. Целью П. и. на уроке является нахождение нового решения в конкретных условиях обучения. Сущность П. и. составляет быстрое и гибкое реагирование на возникающие педагогические задачи.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА.** Область языкознания, в которой язык описывается не «в себе и для себя», а с учетом того, что такое описание должно в максимальной степени отвечать потребностям обучения этому языку как средству передачи информации (в процессе говорения и письма) и ее восприятия (при слушании и чтении). Подобные описания языка предлагаются в *педагогических грамматиках*.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА.** То же, что *учебная практика*. *Организационная форма обучения* в педагогических институтах и университетах, имеющая своей целью научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические *навыки*, полученные при изучении педагогики, психологии, *частных методик* и специальных дисциплин, а также способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе в области педагогических наук. В процессе проведения П. п. предусматривается изучение всех сторон жизни учебного заведения (учебно-воспитательная работа, *организация внеаудиторной работы*), а также проведение занятий под руководством методиста. По итогам П. п. студенты представляют отчет. Итоги практики обсуждаются на заключительной конференции. При проведении П. п. и подведении итогов ее участники руководствуются требованиями к практическим занятиям и к квалификации преподавателя. Различают активную и пассивную П. п.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.** Отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания учащихся, формирования мышления,

а также управления усвоением *знаний*, приобретением *навыков и умений*. П. п. выявляет психологические факторы, влияющие на успешность обучения, взаимоотношения между обучающим и обучаемым, индивидуально-психологические различия у учащихся. П. п. помогает определить *мотивацию* деятельности учащихся в процессе изучения иностранного языка, создать установку на практическое овладение иностранным языком, поддержать интерес к языку и народу, говорящему на нем, обосновать рациональные *методы обучения*. Основоположником российской П. п. считается К. Д. Ушинский. До недавнего времени П. п. изучала главным образом психологические закономерности обучения и воспитания детей. В настоящее время она выходит за пределы школьного возраста. В П. п. выделяются два направления исследований: психология учения (исследуется процесс усвоения *знаний, навыков, умений*) и психология воспитания (изучаются закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений в условиях учебной и воспитательной деятельности дома, в средней и высшей школе) (Зимняя, 2002; Талызина, 2001).

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.** Направление в современной *дидактике*, касающееся исследований в области: а) применения *технических средств обучения* в учебном процессе, б) совершенствования структуры и повышения эффективности учебного процесса (см. *технология обучения*). Термин «П. т.» получил распространение в отечественной лингводидактической литературе в 60-е гг XX в. в связи с развитием *программированного обучения* и первоначально трактовался как обучение с использованием технических средств. В 70-е гг. толкование понятия расширилось и к нему стали относить фактически все основные проблемы дидактики, направленные на совершенствование учебного процесса. В наши дни произошла дифференциация двух составляющих этого термина: технология обу-

чения (*technology of teaching*) как совокупность приемов работы учителя, обеспечивающая достижение поставленной цели обучения и составляющая основу его научной организации труда и технология в обучении (*technology in teaching*), т. е. использование технических средств в обучении. Многие исследователи рассматривают *педагогические технологии* с позиции научной организации труда, педагога (Ш. А. Амонашвили, Н. Ф. Талызина, В. А. Сластенин). В методике преподавания языков к современным технологиям обучения относят, в частности, *метод проектов* (проектная технология), *обучение в сотрудничестве*, *центрированный на ученике подход*, использование *технических средств обучения*, использование *языкового портфеля*.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ.** Вид способностей личности к педагогической деятельности, включающий три подструктуры: конструктивные П. с. – проектировать личность учащегося, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к индивидуальным особенностям обучаемого; организаторские П. с. – включать учащихся в различные виды деятельности и использовать коллектив как инструмент воздействия на каждую отдельную личность; коммуникативные П. с. – устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися. К числу таких способностей относятся: гностические (умение познавать и получать удовольствие от познания), дидактические (умение объяснять, передавать знания, обучать); коммуникативные (умение общаться); конструктивные (умение отобрать материал для занятий, разработать программу обучения); организаторские (умение включать учащихся в различные виды деятельности, вызывать интерес к ним); перцептивные (умение понять мир учащегося); прогностические (умение предвидеть результаты своего труда); экспрессивные (умение эмоционально и выразительно передать свои знания, владение речью, мимикой, жестами).

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ.** *Тесты*, целью которых является измерение уровня усвоения определенных знаний, умений и навыков, предусмотренных учебной программой.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ.** Умения профессиональной деятельности, приобретаемые будущими педагогами в процессе обучения. Формированию П. у. студента-филолога способствуют следующие приемы работы: а) анализ программ и учебников; б) анализ речи учащихся с точки зрения ее соответствия нормам языка; в) наблюдение за ходом урока и его анализ; г) проведение занятия (или его фрагмента) по практике языка; д) знакомство с опытом организации и проведения занятий; е) участие в обучающих играх, просмотр фильмов о мастерстве преподавателя с последующим их обсуждением. Важное значение для формирования П. у. имеет педагогическая практика.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ** (от лат. *functio* – исполнение, осуществление). Обязанности, круг деятельности, назначение, роль преподавателя в обучении. В преподавании (деятельности преподавателя) выделяются следующие П. ф.: 1) конструктивно-планирующая функция – умение прогнозировать и планировать учебный процесс; 2) коммуникативно-обучающая функция – установление правильных взаимоотношений учителя с отдельными учащимися, со всем классом и учащимися между собой в процессе обучения; 3) организаторская функция – умение организовать выполнение намеченного плана на уроке и коммуникативно-обучающую деятельность в соответствии с учетом индивидуальных особенностей учащихся и их уровня владения языком; 4) воспитывающая функция – осуществление умственного и нравственного воспитания учащихся на материале учебного предмета; 5) исследовательская функция – умение изучать отдельных учащихся в учебной деятельности, в межличностных отношениях, умение выявлять уровень обученности, условия, влияющие на успешность обуче-

ния и воспитания, умение анализировать и оценивать материал учебников и учебных пособий с целью определения его методической ценности и др.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ.** Совокупность практических знаний, навыков, умений, приобретаемых педагогом в ходе обучения и повседневной учебно-воспитательной работы. Владение технологиями обучения составляет основу профессионального мастерства учителя. П. о. является одним из источников развития педагогической науки и лингводидактики как одной из ее частей.

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ** (англ. *classroom interaction*). Вид учебного взаимодействия, типы вербальных и невербальных контактов, в которые в процессе обучения вступает учитель с учащимися, а также учащиеся с учителем и между собой. П. в. представляет собой совместное выполнение учебных действий учащимися (индивидуально, в парах, группами и т. д.) и обучающих действий учителем. Успех учения и обучения зависит от того, насколько действия учителя отвечают интересам и потребностям учащихся, мотивируют его деятельность и стимулируют выполнение соответствующих учебных действий. Несовпадение целей и обучающих действий учителя потребностям учащихся приводит к непониманию и конфликтам, является барьером для успешного овладения языком. Модель П. в. обычно включает следующие циклы: инициативное действие учителя – ответная реакция учащегося – оценочное действие учителя. Большую роль в процессе П. в. играет поведение учащегося. При этом выделяются респонсивный и инициативный тип поведения. Задача учителя состоит в том, чтобы направлять взаимодействие учащихся в классе на выработку совместного решения, при этом учащиеся с разными типами поведения вынуждены будут прислушиваться к чужому мнению или отстаивать свое. Важную роль в организации взаимодействия на уроке играет умение учителя ориентироваться в личности учащегося в условиях

конкретной деятельности при конкретной цели взаимодействия. Успех П. в. определяется рядом факторов, основным из которых является *речь учителя* на уроке, ее качественные и количественные характеристики, а также умение учителя варьировать свою речь в зависимости от целей обучения и уровня владения языком учащимися. Большую роль в процессе взаимодействия на уроке играет умение учителя исправлять ошибки и устанавливать обратную связь с аудиторией. См. *педагогическое общение, речь учителя*.

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ.**

Влияние педагога на сознание, волю, эмоции учащихся, на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.**

Подготовка педагогических кадров для учебных заведений; совокупность общетеоретических, педагогических и специальных знаний и практических педагогических *навыков и умений*, позволяющих получившим П. о. вести учебно-воспитательную работу в учебных заведениях в соответствии с полученной специальностью. В *учебные планы* педагогических институтов и университетов входят следующие дисциплины педагогического цикла: психология, история педагогики, методика преподавания языка и др. Отводятся специальные часы на *педагогическую практику*.

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ.**

Взаимодействие педагогов и учащихся в процессе учебной деятельности, профессиональное по целям и задачам; направлено на повышение у обучаемых *мотивации* овладения предметом, вовлечение их в совместную познавательную деятельность, создание условий для выработки *умений*, обеспечивающих владение предметом, а также их личностное развитие. П. о. рассматривается как коммуникативная сторона педагогической деятельности преподавателей иностранного языка в соответствии со спецификой данного учеб-

ного предмета в единстве практических, общеобразовательных, воспитательных *целей обучения* языку. Общение учителя с учениками в процессе обучения обеспечивает управление социально-психологическими процессами в *коллективе* и позволяет максимально использовать личностные особенности учителя. Эффективность П. о. зависит от уровня профессиональных качеств учителя, критериями которого являются: 1) умение работать с людьми, владение высокой педагогической культурой и эрудицией; 2) умение ставить и решать конкретные учебно-воспитательные задачи с учетом индивидуально-психологических и профессиональных интересов учащихся; 3) умение использовать разнообразные *методы, формы и средства обучения*. Минимальной задачей П. о. является *коммуникативный акт*, в котором оба партнера по общению реализуют ряд задач педагогического характера. От общения в целом П. о. в обучении иностранным языкам отличается прежде всего высоким профессиональным уровнем владения языком, что позволяет эффективно решать задачи обучения и воспитания средствами изучаемого языка. Целью П. о. является формирование у учащихся мотивированного, целеустремленного отношения к овладению языком как средством общения и профессиональной деятельности. Обучение П. о. осуществляется в двух взаимосвязанных направлениях: теоретическом (осознание студентами целей, содержания и структуры П. о.) и практическом (П. о. в ходе овладения специальностью педагога). Здесь особенно эффективно ролевое поведение в различных ситуациях общения, проведение студентами мини-уроков, обсуждение видеозаписи уроков, овладение минимумом *навыков и умений* П. о. в процессе *педагогической практики*, оценка владения студентами *навыками и умениями* П. о. в результате методического анализа урока (перечень таких *навыков и умений* содержится в *профессиограммах преподавателей* языка). Успех педагогической деятельности учителя во многом зависит от уровня



сформированности умения общения и педагогического общения. Известны различные приемы формирования педагогического общения учителя: а) педагогические игры: создаются ситуации, когда один студент выступает в роли учителя, а другие – учеников и «проигрывается» поведение каждого в соответствии с ситуацией общения; б) проведение фрагмента урока с небольшой группой учащихся с последующим его анализом, на каждом микроуроке, как правило, используется один педагогический прием; в) просмотр аудио и видеозаписей уроков с их последующим обсуждением и анализом.

Объектом наблюдения являются как занятия, проводимые студентами (обычно во время педагогической практики), так и опытными преподавателями. Для оценки урока учащимся предлагается использовать специально составленный перечень вопросов, на которые следует дать ответы в процессе анализа урока (Леонтьев, 1997; Канн-Калик, 1979).

**ПЕДОЛОГИЯ** (от греч. pais (paidos) – дитя + ...логия). Направление в педагогике и психологии, ставившее целью объединить биологические, социологические, психологические и другие подходы к развитию ребенка. Термин предложен в 1893 г. американским психологом О. Хризманом для обозначения исследования закономерностей возрастного развития. В России В. М. Бехтеревым был создан Педологический институт (1907 г.), в 1928–32 гг. выходил журнал «Педология». Распространение П. в 1920–30 гг. сопровождалось острыми дискуссиями о ее предмете, задачах и методах. В разработке проблем П. участвовали П. П. Блонский, Л. С. Выготский, М. М. Рубинштейн и другие видные ученые. Широкое распространение приобрел метод тестов, а результаты тестирования считались основанием для психологического диагностирования. Многие работы, выполненные в русле П., содержали ценный материал по проблемам детства. Однако в 1936 г. все исследования в области П. были прекращены. Возрастная психология, возрастная

физиология, педагогическая психология стали обособленными друг от друга отраслями знаний. В результате замедлилось развитие педагогической и возрастной психологии, наблюдалось отставание в области *психодиагностики*, ослабление внимания к личности ребенка в процессах обучения и воспитания (так называемая «бездетность» педагогики).

**ПЕРВИЧНАЯ ПАМЯТЬ.** То же, что *непосредственная память*.

**ПЕРВИЧНЫЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ** (англ. primary mental abilities). Термин американского психолога Луиса Терстоуна (1887–1955), назвавшего так совокупность из 7 факторов, выделенных им с помощью метода факторного анализа из 50 разных тестовых заданий, которые обычно используются в тестировании *интеллекта*. Ученый дал следующие названия таким факторам: понимание языка, словесная гибкость, счетная способность, пространственное воображение, память, восприятие, способность к умозаключению. Концепция интеллекта, разработанная Л. Терстоуном, предполагает при измерении интеллекта использование разных факторов, в чем многие ученые усматривают ее преимущество в сравнении с показателем *коэффициента интеллекта (IQ)*, предложенного А. Бине и сводившего интеллект лишь к одному генеральному фактору.

**ПЕРЕВОД.** 1. Вспомогательный вид *речевой деятельности*, в процессе которой осуществляется передача содержания текста средствами другого языка; преобразование *речевого произведения* на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении смысла этого произведения. Акт П. состоит в анализе формы исходного сообщения на одном языке, синтеза содержания воспринятого и передачи его на другом языке. По форме П. может быть *устным* и *письменным*. По взаимосвязи языков различают П. с иностранного языка на родной, с родного на иностранный и *обратный* (двусторонний). По содержанию различают *свободный*, *дословный* и *литературный* П. Современ-

ные требования к изучению иностранного языка ограничивают роль П., так как основной целью является беспереводное выражение мыслей на иностранном языке и понимание на слух и при чтении. П. Может выступать как самостоятельная цель обучения (профессиональный П.) и как средство обучения (учебный П.). Во втором случае П. выполняет ряд функций, одна из которых – *овладение* изучаемым языком через сопоставление с родным языком учащихся. Учебный перевод может быть целостным и фрагментарно-русским. Задача целостного П. – содействовать усвоению и закреплению языковых явлений изучаемого языка и преодолению *интерференции* на материале связного текста или его фрагмента. Фрагментарно-русский П. имеет объектом отдельные, обычно изолированные компоненты текста – *модели предложения*, словосочетания. П. может осуществляться со слуха (в устной или письменной форме) либо в процессе чтения («П. с листа»). 2. Способ *семантизации* лексики, раскрытие значения слова средствами другого языка. Этот способ нередко характеризуется точностью, эффективностью, экономией времени. В зависимости от того, в каком соотношении находятся значения родного и иностранного слова, возможен П. одним словом или словосочетанием, с помощью нескольких слов родного языка, с дополнительным пояснением. П., как и другие способы, не является универсальным способом семантизации: при несовпадении объема понятий П. не исчерпывает всех возможных значений переводимого слова. Кроме того, частое применение этого способа тормозит формирование беспереводного владения языком. 3. Учебная дисциплина на факультетах иностранных языков педагогических вузов и университетов, где в рамках подготовки по специальности «перевод и переводоведение» студенты изучают курс «Теория перевода» и «Практический курс перевода (первый и второй иностранные языки)» (Базылев, 2009; Федоров, 2002; Латышев, Семенов, 2005).

**ПЕРЕВОД АВТОМАТИЧЕСКИЙ.** См. *автоматический перевод*.

**ПЕРЕВОД ДВУСТОРОННИЙ.** См. *двусторонний перевод*.

**ПЕРЕВОД ДОСЛОВНЫЙ.** См. *дословный перевод*.

**ПЕРЕВОД ЛИТЕРАТУРНЫЙ.** См. *литературный перевод*.

**ПЕРЕВОД ОБРАТНЫЙ.** См. *обратный перевод*.

**ПЕРЕВОД СВОБОДНЫЙ.** См. *свободный перевод*.

**ПЕРЕВОДНАЯ СЕМАНТИЗАЦИЯ.** Раскрытие значения иноязычного слова через приемы, связанные с использованием родного языка или языка-посредника. Перевод считается наиболее экономным способом пояснения значения иноязычного слова. В то же время по причине того, что значения слов в двух языках совпадают редко, перевод не считается адекватным способом передачи значения иноязычного слова. На занятиях по языку широко применяются способы *беспереводной семантизации*, среди которых наиболее значимым считается толкование выражаемого словом понятия.

**ПЕРЕВОДНОЕ ЧТЕНИЕ.** Вид чтения по степени участия родного языка в понимании читаемого. П. ч. развивает умение самостоятельно работать над иностранным текстом и пользоваться словарями и справочниками. Однако обильное П. ч. тормозит формирование непосредственного, интуитивного, целостного понимания содержания текста. Ср. *беспереводное чтение*.

**ПЕРЕВОДНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** То же, что *двужычные упражнения*.

**ПЕРЕКРЕСТНЫЙ ВЫБОР.** *Тестовое задание*, предусматривающее установление соответствия элементов теста, заключенных в двух колонках задания. Например: «соедините слово с его определением», «соедините слово с его синонимом», «найдите продолжение данных предложений» и т. п. При этом в заданиях полного соответствия количество единиц в каждом из множеств (справа и слева) совпадает. В заданиях неполного соответствия количе-

ство единиц в каждом из множеств может не совпадать.

**ПЕРЕНОС.** 1. Влияние ранее сформированного действия (*навыка*) на овладение новым действием. П. обнаруживается в том, что овладение новым действием происходит легче и быстрее, чем овладение предыдущим действием. Механизм П. заключается в выделении субъектом (не обязательно осознанно) общих моментов в структуре освоенного и осваиваемого действий. Чем отчетливее выделяются эти сходные моменты, тем легче и шире П. Можно сказать, что мера П. зависит от полноты ориентировки субъекта на критерии и основания выполнения действия. 2. Воздействие системы одного языка (родного или иностранного) на овладение другим иностранным языком. П. может быть межъязыковым и внутриязыковым. Различают два типа П.: затрудняющий усвоение иностранного языка по причине межъязыковой *интерференции* и облегчающий усвоение. Последний возникает в силу совпадений в системах родного и изучаемого языков и оказывает положительное влияние на усвоение системы, нормы, *узуса* иностранного языка. Внутриязыковой П. характеризуется влиянием уже усвоенных языковых *знаний, навыков, умений* на формирование новых. Ср. *интерференция*.

**ПЕРЕНОС РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ.** Использование механизма *переноса речевых навыков* в новые ситуации общения, не имевшие места в процессе обучения.

**ПЕРЕСКАЗ.** Изложение содержания прочитанного или услышанного текста. П. может быть свободным (изложение своими словами) или близким к тексту. П. применяется при обучении устной *монологической* речи и в качестве контроля при обучении *аудированию* и *чтению*. Существуют различные виды П.: пересказ, близкий к тексту, реферирующий пересказ, комментирующий пересказ. П. может передавать содержание исходного текста полностью (сплошной П.) или выборочно (П., близкий к тексту). См. также *изложение*.

**ПЕРЕЧИСЛЕНИЕ.** Способ *семантизации лексики*, раскрытие значения слова путем перечисления тех предметов, которые вместе именуется данным словом (например, «транспорт» – «автобус», «троллейбус», «трамвай», «такси»). Этот способ дает краткие, ясные определения, вызывает в сознании конкретные образы предметов, явлений, но может быть применим только к небольшому количеству слов, обозначающих родовые понятия.

**ПЕРСОНАЛЬНЫЙ КОМПЬЮТЕР (ПК).** Техническое средство, микроЭВМ индивидуального пользования, ориентированная на решение различных задач. Различают профессиональные и бытовые П. к. П. к. имеет процессор, *оперативную память*, видеокарту, CD/DVD-привод, *интерфейс* для подключения внешних устройств, в том числе видекамеры, принтера, сканера, модема для выхода в *Интернет* и пользования *электронной почтой*. В обучении языку целесообразно применение П. к. для решения определенных учебных задач с помощью специальных компьютерных программ, например, задач овладения *языковой, речевой* или *коммуникативной компетенциями*, или в качестве средства *контроля*. См. *электронная вычислительная машина*.

**ПЕРФОРМАТИВ** (от лат. *performatio* – действую). Тип высказывания, в котором слиты воедино обозначение, кодирование некоторого действия и само действие, т. е. произнесение такого высказывания и есть действие. К перформативным относятся высказывания с глаголами «благодарить», «приказывать», «обещать» и т. п. в форме 1 лица единственного числа. П. – высказывания, эквивалентные действию, поступку.

**ПЕРЦЕПТИВНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ.** То же, что *внешняя наглядность*.

**ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.** Виды *речевой деятельности*, связанные с восприятием *речи* – устной (аудирование) и письменной (чтение).

**ПЕРЦЕПЦИЯ** (от лат. *perceptio* – восприятие). Чувственное восприятие, отраже-

ние вещей в сознании через органы чувств.

**ПИСЬМЕННАЯ РАБОТА.** Вид самостоятельной работы, выполняемой учащимся по заданию и под руководством преподавателя или самостоятельно. Наиболее простым видом П. р. является списывание, которое позволяет овладеть *навыками* письма. Большую группу П. р. составляют тренировочные работы, например, упражнения на применение грамматических форм или употребление лексических единиц. Воспитанию культуры умственного труда способствуют *конспектирование, аннотирование*. Эффективность П. р. зависит от того, насколько ясно сформулирована цель задания и в какой мере оно посылно учащемуся.

**ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ.** Форма речи, связанная с выражением и восприятием мыслей в графической форме. П. р. включает в себя, таким образом, два вида *речевой деятельности*: *продуктивный* (письмо) и *рецептивный* (чтение). П. р. может осуществляться средствами *массовой коммуникации* (книга, пресса и др.) и индивидуальной (письмо, заявление, поздравление, план, тезисы, *аннотация* и др.). Письменная монологическая форма общения имеет те же характеристики, что и устная (см. *монологическая речь*). Однако по сравнению с устным монологом П. р. более развернута, структурно сложна, организована, логически связна. П. р. не имеет средств звукового и интонационного выделения характерных для устной речи. Благодаря дистантному характеру (см. *дистантная речь*), П. р. может сохранять информацию в теч. длительного времени. В обучении П. р. можно выделить три этапа: овладение *графикой* и *орфографией*; усвоение *структурных моделей предложений*; овладение П. р. как средством общения. Обучение графике включает овладение двумя навыками: правильного изображения букв и правильного соединения их в слове (см. *каллиграфия*). Усвоение правописания тесно связано с общим процессом выработки навыков и умений и в значительной степени проис-

ходит произвольно в ходе обучения письменной форме речи. К упражнениям, формирующим орфографические навыки, относятся и разные виды диктантов. По сложности упражнения могут распределяться в следующем порядке: списывание предложений, запись их на слух и по памяти, запись предложений с *трансформациями*, расширение и сужение предложений, подстановки, составление предложений по образцу и др. В овладении П. р. как средством общения самой распространенной формой работы является *сочинение*. В трудовой деятельности человека наиболее частотными являются следующие виды письменных сообщений: *заметки, план, тезисы, конспект, аннотация, резюме, реферат, объявление, заявление, статья, доклад, отчет*, которые являются объектом изучения на занятиях по языку. Ср. *устная речь*.

**ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ КОММУНИКАТИВНАЯ** (англ. free writing). Вид *письменной речи*, заключающийся в умении выразить в письменной форме на изучаемом языке свои мысли на основе сформированных графических, орфографических и каллиграфических навыков, а также техники письма. Целью обучения П. р. к. является развитие умений создавать различные типы и жанры письменных сообщений – текстов, которые используются в учебной и профессиональной деятельности. Выделяются разные типы и жанры письменной речи, которые являются объектом изучения и практического применения на занятиях по практике языка, стилистики, риторики: 1) письменная речь, используемая в учебных целях (конспект, заметка, изложение, эссе, сочинение, план); 2) письменная речь, используемая в профессиональных целях (деловое письмо, контракт, объявление, реклама, отчет, протокол, деловая записка статья); 3) письменная речь, используемая для поддержания общения в форме записок, частных писем, открыток, электронных посланий, телефонных сообщений; 4) письменная речь, используемая в личных целях в виде дневниковых записей, заметок на память,

записи адресов; 5) творческая письменная речь (стихи, рассказы, сценарии и др.).

Перечисленные виды коммуникативной письменной речи могут быть вторичными, создаваемыми на основе другой речи, и первичными, создаваемыми на основе личных переживаний и потребностей (Горшков, 2006; Морозов, 2008; Hedge, 1993).

**ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ УЧЁБНАЯ.** См. *учебная письменная речь*.

**ПИСЬМЕННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по способу их выполнения. П. у. предполагают их письменную фиксацию, при которой ведущими являются двигательные *анализаторы* (движение руки, сопровождаемое часто внутренней артикуляцией), а для контроля привлекаются зрительный, иногда слуховой анализаторы. Зафиксированный на письме материал облегчает проведение различных мыслительных операций, которые затруднены при устном восприятии. П. у. значительно расширяют рамки *самостоятельной работы* учащихся. Ср. *устные упражнения*.

**ПИСЬМЕННЫЕ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ.** Прием и передача информации через чтение и письмо. См. также *письменная речь*.

**ПИСЬМЕННЫЙ КОНТРОЛЬ.** См. *контроль*.

**ПИСЬМО.** 1. Знаковая система фиксации *речи*, позволяющая с помощью графических знаков передавать информацию на расстояние и закреплять ее во времени. 2. Вид письменного сообщения, текст. 3. *Продуктивный вид речевой деятельности*, обеспечивающий выражение мысли в графической форме. Обучение П. включает работу над техникой П. (*графика, орфография, пунктуация*) и над письменным выражением мыслей на изучаемом языке (*письменная продуктивная речь*). Рецептивная письменная речь воплощается в чтении. Объектами изучения письменной речи являются предложение, абзац и связный текст. П. используется как самостоятельная форма общения, однако овладение ею происходит на базе звуковой речи. В обучении П. можно выделить три

этапа: овладение графикой и орфографией, усвоение *структурных моделей предложений*; овладение П. как средством общения. Трудности обучения П. могут быть связаны с несформированностью речи, двигательных навыков, зрительного восприятия, а также нарушений в развитии других познавательных функций. Несовпадение графической системы родного и изучаемого языка является причиной *интерференции* и также вызывает затруднения при овладении новым графическим кодом. Полная несформированность П. при глубоких поражениях мозга называется аграфией. В отечественной методике принято разграничивать термины *письмо* и *письменная речь*. Первый термин обозначает способность составлять из букв слова, что предполагает владение графическими, орфографическими и каллиграфическими навыками. Письменная же речь является умением, формируемым на основе навыков письма и обеспечивающим способность выражать мысли в письменной форме, т. е. создавать тексты разных типов и жанров. При этом можно выделять два вида письменной речи: речь учебную и коммуникативную. В зарубежной методике для обозначения учебной письменной речи используется термин *guided writing*, а коммуникативной письменной речи – термин *free writing* (Kroll, 1993; Мусницкая, 1991; Гальскова, Гез, 2004; Мильруд, 2007; Соловова, 2002).

**ПК.** См. *персональный компьютер*.

**ПЛАН** (от лат. *planus* – плоский, ровный).

1. Вид письменного сообщения. П. раскрывает и закрепляет программу речевых и неречевых *действий*, последовательность которых находит отражение в его пунктах. 2. Определенный порядок, последовательность в изложении чего-л., например, статьи, речи и др.

**ПЛАН КЕЛЛЕРА.** Система индивидуализированного обучения, разработанная американским психологом и педагогом Ф. С. Келлером для высших учебных заведений (1968). В обобщенном виде была предложена в 1968 г. как общедидактическая система учебной работы в вузе. Ори-

ентирована на полное усвоение учебного материала. При этом неизменным условием перехода к следующему разделу является изучение материала предыдущего раздела. В качестве средства обучения используются специальные учебные пособия, с которыми учащиеся работают в собственном темпе. Курс обучения делится на ряд тематических разделов, или модулей. После усвоения материала каждого модуля учащийся сдает зачет преподавателю (*тьютору*) и при удовлетворительной оценке может перейти к изучению следующего раздела. П. к. получил распространение в вузах США, где применяется в преподавании разных дисциплин. Эта концепция используется и в ряде российских вузов, где внедряется модульная система обучения и широко применяются компьютерные и аудиовизуальные технологии с целью *презентации* учебного материала вместо привычных лекционных курсов.

**ПЛАН УЧЕБНЫЙ.** См. *учебный план*.

**ПЛАНИРОВАНИЕ ТЕМАТИЧЕСКОЕ.**

Планирование учебника или учебного процесса на основе последовательности различных *тем* обучения.

**ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ.**

Определение преподавателем содержания занятий и их материального обеспечения на какой-л. период учебной работы. От продуманного П. у. р. во многом зависит качество занятий. Применяются два основных вида планирования: перспективное и текущее. Цель перспективного планирования – определить систему работы преподавателя и учащихся на весь период обучения. Реализуется в тематических планах занятий. В таких планах фиксируются темы уроков, лабораторных работ, лекций и семинаров, учебных экскурсий, контрольных работ. Устанавливается количество часов, отводимых на изучение каждой темы. П. у. р. помогает преподавателю следить за прохождением программы. Текущее планирование заключается в разработке планов отдельных уроков (или других видов учебных занятий). Поурочный план – рабочий документ преподава-

теля. В нем дается формулировка темы урока, его цель, разрабатывается содержание урока, его материальное обеспечение. Поурочные планы должны быть точными, конкретными и по возможности краткими. Подробные планы-конспекты учебных занятий рекомендуются только для начинающих учителей.

**ПЛЮРИЛИНГВАЛИЗМ.** Обозначение языковой характеристики личности или групп людей, владеющих двумя и более *языками*. П. предполагает использование нескольких языков в практической деятельности и в повседневной жизни.

**ПОБУЖДЕНИЕ.** Психологическая операция, реализуемая в процессе формулировки заданий, вопросов, команд и замечаний, организующих работу учащихся и побуждающих их к деятельности.

**ПОВЕДЕНИЕ.** Социально обусловленная форма взаимодействия человека с окружающей средой. Единицей поведения является поступок, т. е. действие, совершаемое человеком по отношению к другим людям. См. также *речевой поступок*.

**ПОВЕСТВОВАНИЕ.** Один из *функционально-смысловых типов речи*, вид *речевого сообщения* по способу выражения мыслей. Объектами П. являются действия, события и их последовательность. При П. создаются динамические образы, что обуславливает широкое употребление глагольных форм, простых и сложноподчиненных предложений. П. и *описание* в чистом виде, как правило, не существуют, обычно они переплетаются. Ср. *аргументация, инструкция, объяснение*.

**ПОВСЕДНЕВНЫЙ КОНТРОЛЬ.** То же, что *текущий контроль*. См. *контроль*.

**ПОВТОРЕНИЕ.** *Воспроизведение* ранее усвоенных *знаний, навыков, умений* с целью их совершенствования и применения к новым учебным задачам. П. способствует прочному и глубокому усвоению знаний, навыков и приведению их в систему. С психологической точки зрения П. есть установление смысловых *ассоциаций* между вновь получаемыми и ранее усвоенными знаниями. Эффективность П. зависит от того, насколько учащийся

осознает цель, ради которой оно производится, и насколько предлагаемые задания представляют для учащихся интерес и обеспечивают преемственность в их познавательной деятельности. П. осуществляется в соответствии с *принципами сознательности и прочности усвоения* знаний. Одним из видов П. является текущее П., проводимое в целях закрепления и предупреждения забывания усвоенного ранее учебного материала. При П. используются специальные упражнения – как тренировочные, обеспечивающие П. усваиваемых навыков, так и творческие, требующие применения усвоенного материала в различных ситуациях общения. В учебниках выделяют специальные уроки-обобщения, предусматривающие П. и *обобщение* пройденного ранее материала. При П., проводимом перед зачетами и экзаменами, повторяется не весь курс, а основное содержание предмета.

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.** *Профиль обучения* и форма совершенствования научной, педагогической и методической подготовки преподавателей. Основной формой П. к. п. является *самообразование* – самостоятельное изучение преподавателями научной и педагогической литературы и их непосредственное знакомство с передовым педагогическим опытом. Для российских преподавателей предусмотрено повышение квалификации на специально созданных при ведущих учебных заведениях факультетах повышения квалификации (ФПК). Во время учебного курса преподаватели слушают *лекции* по актуальным проблемам психологии, педагогики, методики, общественным дисциплинам, участвуют в *семинарах* и *педагогической практике*, пишут и защищают курсовую работу. Прошедшие учебу на ФПК получают свидетельство. Свою квалификацию преподаватели повышают и вне системы ФПК, участвуя в работе методических семинаров, конференций, при прохождении научных стажировок. Зарубежные преподаватели русского языка повышают квалификацию в очной (краткосрочные

курсы в России) и заочной формах. Система заочного обучения включает самостоятельную работу слушателя с учебными материалами, которые ему направляются, и выполнение контрольных работ. Изучив предусмотренные программой учебные материалы и выполнив контрольные работы, слушатели участвуют в заочной сессии и сдают экзамены. В настоящее время получила распространение очно-заочная форма П. к. п., при которой учащиеся имеют возможность приехать в Россию на заключительную экзаменационную сессию и прослушать обзорные лекции по основным дисциплинам учебного плана. В П. к. п. широко используются элементы *дистанционного обучения*.

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЗАОЧНОЕ.** См. *заочное повышение квалификации преподавателей*.

**ПОГРУЖЕНИЕ В ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК** (англ. immersion). Модель обучения, построенная на полном или частичном использовании иностранного языка в процессе обучения. Выделяют полное погружение, при котором в обучении используется только иностранный язык, и частичное погружение, при котором часть занятий проводится с использованием родного для учащихся языка.

**ПОГРУЖЕНИЕ В ЯЗЫКОВУЮ СРЕДУ.** Процесс межличностного, делового, бытового общения субъекта на иностранном для него языке в естественной языковой и культурной среде с *носителями языка*.

**ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ.** Учебный вид чтения, *средство обучения* иностранному языку. П. ч. предполагает предварительное снятие трудностей путем анализа и/или частичного перевода; проводится на неадаптированных (см. *адаптация текста*) или оригинальных (*аутентичных*) текстах. Частично П. ч. включает предварительную работу над отдельными фразами текста. Ср. *неподготовленное чтение*.

**ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Упражнения, способствующие от-

работке отдельных операций или действий и подготавливающие к полноценной речевой деятельности. См. языковые упражнения.

**ПОДКРЕПЛЕНИЕ.** Один из способов обучения, заключающийся в оценке действий учащихся в процессе обучения. П. обычно предшествует контролю. П. может быть положительным и отрицательным.

**ПОДРАЖАНИЕ.** Сознательное или бессознательное воспроизведение одним субъектом движений, действий, поступков, поведения другого субъекта. Усвоение путем П. может осуществляться произвольно и непроизвольно. Произвольное П. используется как один из ведущих методов в обучении иностранному языку. П. речи носителей языка играет существенную роль в формировании коммуникативной компетенции. П. – один из основных способов приобретения жизненного опыта, научения, социализации. П. используется в имитативных, подстановочных и репродуктивных упражнениях.

**ПОДСКАЗКА.** Направление внимания учащегося на некоторые особенности выполняемых им речевых действий, позволяющее предупреждать ошибки и облегчать формирование и формулирование мысли в процессе общения. П. могут быть устными и письменными, заранее планируемыми и спонтанными.

**ПОДСОЗНАТЕЛЬНОЕ.** Психические процессы, не осознаваемые человеком. Термин П. имеет распространение в психологии и психиатрии; понятие П. близко к понятию бессознательного, но не тождественно ему. Для П. характерна относительная легкость перехода в сферу сознания. Пребывание того или иного психического процесса в сфере П. носит как бы временный характер, и в зависимости от уровня бодрствования эти процессы могут превратиться из неосознанных в осознанные. В механизмах П. ищут объяснения фактам сверхзапоминания во время естественного сна и бодрствования при обосновании концепции обучения по ряду интенсивных методов (гипнопедия, суггестопедия, метод активизации).

**ПОДСТАНОВОЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Вид упражнений по способу их выполнения; в П. у. учащиеся должны дать другое лексическое наполнение предложенной конструкции, подставить другую лексическую единицу в предьявленную конструкцию. П. у. могут предлагаться в виде подстановочной таблицы, в которой элементы предложений разнесены по графам. П. у. в таком случае могут быть фронтальными (каждый из предложенных элементов сочетается с другими, упражнение выполняется механически) и выборочными (сочетание предложенных элементов требует выбора, обусловленного их грамматическими или лексическими свойствами). Главное достоинство П. у. состоит в том, что они обеспечивают большую повторяемость изучаемых структур.

**ПОДХОД БИХЕВИОРИСТСКИЙ.** См. бихевиористский подход.

**ПОДХОД ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ.** То же, что индивидуальный подход.

**ПОДХОД ИНТЕГРИРОВАННЫЙ.** См. интегрированный подход.

**ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ.** Базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать. Выступает как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний (Бим, 1988). Методы обучения реализуют тот или иной подход, являясь, таким образом, тактической моделью процесса обучения. В методике преподавания иностранных языков не существует единой классификации П. к о. Так, М. В. Ляховицкий называет четыре общих П. к о. иностранным языкам, определяемых с позиции психологии овладения языком: 1) бихевиористский подход (овладение языком путем образования речевых автоматизмов в ответ на предьявляемые стимулы); 2) индуктивно-сознательный подход (овладение языком путем наблюдения за речевыми образцами; в процессе такого наблюдения усваиваются языковые правила и способы их употребле-



ления в речи); 3) *познавательный (когнитивный) подход* (сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к *речевым навыкам и умениям* на основе усвоенных знаний); 4) *интегрированный подход* (предусматривается органическое соединение сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что способствует параллельному овладению знаниями и речевыми навыками и умениями) (Ляховицкий, 1981). Выделяются разные П. к о. иностранным языкам на основе учета большого числа факторов, в том числе и лингвистических (Вятютнев, 1984). Заслуживает внимания классификация П. к о. с позиции объекта обучения: направленного обучения на овладение языком (языковой подход), *речью* (речевой подход), *речевой деятельностью* (речедетельностный, или *коммуникативно-деятельностный, подход*) (Зимняя, 1985). Последний подход, для которого характерен акцент в обучении на *речевую деятельность* и овладение языком как средством общения, считается оптимальным и рассматривается в качестве теоретической базы построения современной системы обучения неродному языку.

**ПОДХОД КОГНИТИВНЫЙ.** То же, что *познавательный подход*.

**ПОДХОД КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ.** См. *компетентностный подход*.

**ПОДХОД ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ.** См. *лично-ориентированный подход*.

**ПОДХОД ЛИЧНОСТНЫЙ.** См. *лично-ностный подход*.

**ПОДХОД ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ.** См. *познавательный подход*.

**ПОДХОД СИСТЕМНЫЙ.** См. *системный подход*.

**ПОДХОД СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ.** См. *социокультурный подход*.

**ПОЗА** (от фр. pose – положение тела). Определенное положение тела. П. рассматривается как одно из *невербальных средств общения*.

**ПОЗИЦИЯ** (от лат. positio – положение)

**ВЫБОРА.** Отдельное задание в *тесте*,

предусматривающее выбор правильного варианта ответа, отмечаемого на *рабочей матрице*. За каждую П. в. тестируемому присваивается соответствующий балл. Каждой П. в. соответствует прорезь в *контрольной матрице*. П. в. обычно используется в заданиях закрытого типа.

**ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД.** *Подход к обучению*, разработанный на основе *когнитивной психологии*. Возник в противовес *бихевиористскому подходу*. Его авторами считаются Дж. Брунер и В. Риверс (Rivers, 1989). В основе изучения языка в рамках этого подхода лежит принцип сознательности и утверждение, что в изучении и овладении иностранным языком лежат умственные процессы и действия, основанные на их понимании. Этот подход также базируется на способности учащихся организовать свою учебную деятельность сознательно. В основе подхода лежат следующие положения: 1) обучение языку не должно опираться лишь на восприятие и механическое заучивание единиц языка и правил, учащихся следует вовлекать в активный процесс познания сути изучаемых явлений с использованием стратегий овладения языком; 2) учащиеся должны являться активными участниками процесса обучения, при этом следует учитывать их интересы и индивидуальные особенности памяти и восприятия; 3) процесс учения носит не только личностный, но и социально обусловленный характер, когда учащиеся, как и в реальном мире, общаются друг с другом и преподавателем, по этой причине следует вовлекать учащихся в процесс взаимного познания и понимания друг друга и сотрудничества в период занятий.

Этот подход реализуется в *грамматико-переводном* и *сознательно-практическом методах обучения*. С появлением коммуникативного подхода в отечественной и зарубежной методике возникла тенденция недооценки П. п. в связи с его установками на заучивание правил и овладение системой языка часто в ущерб практическому овладению языком. В то же время нельзя недооценивать его роль. Хотя такие про-

цессы при П. п. имеют приоритетное значение, однако и при других подходах к обучению их роль достаточно велика и проявляется в разной степени на всех уровнях овладения языком: а) на уровне правила (выполнение речевых действий в соответствии с правилом, которое ведет к образованию речевого автоматизма); б) на уровне значения (понимание учащимся значения языковых единиц и способов ими пользоваться в процессе общения); в) на уровне речевой деятельности (умение строить высказывание в соответствии с замыслом); г) на социальном уровне (осознание содержания высказывания, его функции: совет, просьба, возражение и т. д.); д) на культурологическом уровне (осознание учащимися того, насколько высказывание соответствует социокультурным нормам носителей языка); е) на рефлексивном уровне (способность оценить эффективность своей работы, выбрать наиболее приемлемые стратегии обучения). См. *когнитивный подход*.

**ПОЗНАНИЕ.** Процесс отражения человеком действительности. П., направленное на самого познающего субъекта, составляет специфическую форму П. – самопознание. Начальным моментом П. является ощущение (отражение отдельных свойств предметов и явлений), всегда включенное в восприятие, представляющее собой отражение предметов и явлений в целом, во всем многообразии их свойств. Ранее воспринятые предметы и явления (отсутствующие в данный момент) воспроизводятся в форме *представлений*. Ощущения, восприятия и представления являются наглядными образами предметов и составляют чувственное отражение действительности, осуществляемое посредством органов чувств и дающее знание о непосредственно воспринимаемых свойствах предметов и явлений. П. существенных, непосредственно не воспринимаемых свойств объектов достигается путем мышления, результаты которого закрепляются, обобщаются и передаются другим людям с помощью речи. Источником П. и критерием его истинности, объективности

является практика, практическая деятельность человека. Общее философское учение о П. дает принципиальное основание для решения вопроса о соотношении наглядного и словесного обучения. Обучение должно опираться на наглядные образы, непосредственно воспринимаемые обучающимся (см. *принцип наглядности*), а важнейшим средством усвоения знаний и формирования навыков и умений является собственная деятельность обучающегося, специально организованная и руководимая преподавателем с учетом содержания учебного материала и особенностями (индивидуальными, возрастными) учащегося.

**ПОИСК.** Один из способов *учения*, обеспечивающих возможность получения *знаний* о природе, человеке, обществе и о языке как средстве общения. П. предполагает получение знаний через самостоятельные мыслительные действия для решения возникающих в процессе учения задач. П. принимает форму либо выбора одного из известных решений, либо творческого подхода к проблеме (нахождения оригинального решения).

**ПОИСКОВОЕ УПРАЖНЕНИЕ.** Упражнение, построенное на основе способа учения – *поиска*. При выполнении П. у. предполагается поиск информации, языковой структуры, соответствия в другом языке и др.

**ПОИСКОВОЕ ЧТЕНИЕ.** Вид *реального чтения* по целевой направленности и характеру протекания. Цель П. ч. – найти конкретную информацию в тексте (определения, правила, цифровые и иные данные и т. п.). П. ч. во многом совпадает по характеру с *просмотровым чтением*. Ср. *просмотровое чтение, ознакомительное чтение, изучающее чтение*.

**ПОКАЗ.** Общедидактический метод обучения, применяемый преподавателем на занятиях по языку с целью введения учебного материала (звуков, слов, предложений, фраз, ситуаций и тем общения, связанных текстов, правил, инструкций). П. расчитан в первую очередь на чувственное восприятие. Для занятий по *сознательно-*

*практическому методу обучения* характерно обращение не только к чувственному опыту учащихся, но и к мышлению, поэтому П. здесь тесно связан с другим общедидактическим методом – *объяснением*.

**ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ШКОЛА.** Школа, обучение в которой ведется на двух или трех языках. Особое внимание в П. ш. уделяется изучению истории, культуры страны изучаемого языка. См. *полилингвальное образование*.

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Система обучения и воспитания, которая учитывает культурную, этническую и религиозную специфику учащихся, развивает у них *толерантность*, уважение к представителям иной лингвокультурной общности.

**ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Система образования, которая предусматривает одновременное изучение в учебном заведении нескольких иностранных языков. См. *поликультурная школа*.

**ПОЛИЛОГ** (от греч. polys – многочисленный + logos – разговор). Разновидность диалогической речи: разговор нескольких собеседников. Термин возник при исследовании коммуникативных свойств языка как добавление к термину «диалог». Для П. характерны ситуативность, спонтанность, нелинейность речи. П. характеризуется сменой речевой активности говорящих, массовостью реплик-реакций, участками парного диалогического общения. Возможно речевое лидерство одного из участников разговора, равное речевое партнерство и др. Некоторые П. могут быть регламентированы (деловое обсуждение, «круглый стол», научная дискуссия) и др.

**ПОЛИСЕМЬЯ** (от греч. polys – многочисленный + sema – знак). То же, что *многозначность*. Наличие у *языковой единицы* двух или нескольких значений. Чаще говорят о лексической П. П. – одна из трудностей в изучении и использовании иностранного языка.

**ПОЛИТИКА ЯЗЫКОВАЯ.** См. *языковая политика*.

**ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ ШКОЛА.** Школа, в которой учатся представители разных национальностей. В такой школе государственный язык изучается как носителями языка, так и школьниками, для которых этот язык является неродным.

**ПОНИМАНИЕ.** Термин, имеющий несколько значений. 1. Способность личности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-л. В этом смысле О. Мандельштам дал свои оценки трем поэтам: «Пастернак – человек понимания. Я – человек исключительного понимания. Гете – человек всепонимания». 2. Когнитивный процесс постижения содержания, смысла. Этот процесс может быть успешным / безуспешным, самостоятельным / несамостоятельным, быстрым / медленным, осознанным / интуитивным. 3. Продукт процесса П. – само толкование события, факта, объекта и т. п. В этом смысле возможно П. правильное / неправильное, полное / неполное, глубинное / поверхностное. 4. П. как одна из целей познания и обучения. Мысленное воспроизведение процесса возникновения и формирования целенаправленной деятельности и мышления. П. представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения людей. Путем П. раскрываются *мотивы*, цели и содержание действия другого человека. Весь процесс обучения психологически базируется на формировании П., его углублении и уточнении. Без П. учащимися целей, задач обучения невозможна активная учебная деятельность. П. того, что и как надо делать, должно предшествовать практической работе. П. на занятиях по языку способствует опора на *принцип сознательности* в обучении.

**ПОНИМАНИЕ РЕЧИ.** Перевод информации с естественного языка на внутренний мыслительный код в процессе *речевой деятельности*. П. р. представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения и совместной деятельности людей. Путем П. р. раскрываются *мотивы*, цели и содержание действия других людей (их поступков, речи, демонстрации и др.). П. р. способствует ее *доступности*

для участников общения. В П. р. велика роль *невербальных средств общения*, а также средств *зрительной наглядности*.

**ПОНЯТИЕ.** Одна из логических форм мышления, высший уровень *обобщения*, характерный для словесно-логического обобщения. П. имеет абстрактный, не наглядный характер. Содержание П. нельзя себе наглядно представить. Понятийное содержание мышления на родном языке складывается у человека в процессе формирования его личности. При обучении иностранному языку имеет место коррекция объема П. двух языков, выражаемых лексически и грамматически. П. нельзя сводить к *представлению* или отрывать от него (см. *лексика*). В П. различают содержание и объем. Содержание П. – это совокупность признаков, по которым предметы обобщаются в П. Объем П. – множество обобщаемых в нем предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию П. В зависимости от объема П. делятся на единичные, собирательные, общие.

В форме П. происходит процесс усвоения учащимися системы научных *знаний*. Для педагогики большое значение имеет различение так называемых житейских и научных П. Житейские П. образуются вне специального обучения, в ходе жизнедеятельности человека, опосредствованной его общением с другими людьми. Научные же П. систематичны, имеют четкие признаки, а их связь с действительностью должна быть специально раскрыта учащимся в процессе обучения.

**ПОНЯТИЙНЫЕ КАТЕГОРИИ** (от греч. *katēgoria* – высказывание; признак). Опосредованный универсальными законами мышления результат человеческого опыта, лежащий в основе семантических структур языка и определяющий языковые категории. Так, понятийная категория количественности лежит в основе языковой категории числа, а понятийная категория одушевленности – в языковой категории рода.

**ПОНЯТИЯ МЕТОДИЧЕСКИЕ.** См. *методические понятия*.

**ПООЩРЕНИЕ.** Метод воспитания, стимулирующий деятельность обучаемого. В воспитательной и учебной практике метод П. дает лучшие результаты, чем наказание. П. вызывает положительные эмоции, способствует возникновению уверенности обучающегося в свои силы, формированию чувства собственного достоинства, дисциплинированности, ответственности и т. п. П. осуществляется в виде благодарности, похвалы, награды, подарка и др. В учебной практике формами П., оценивающими труд учащихся, являются *отметка* или *оценка*.

**ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ЯЗЫКА.** Система мероприятий, направленных на распространение языка, повышения *мотивации* и интереса к языку. Примерами П. я. могут быть организация олимпиад, конкурсов, языковых лагерей, фестивалей, праздников языка и др.

**ПОРОВО́ВЫЙ УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ.** Уровень владения иностранным языком, обеспечивающий способность учащихся к владению языком в различных ситуациях повседневного и профессионального общения. Шкала уровней владения языком впервые была разработана в США для оценки языковой подготовки служащих (1982) и впоследствии была использована в рамках исследований, проводимых Советом Европы для определения уровня владения языком. Соответствующая работа была проведена для определения допорогового, порогового и постпорогового уровней владения русским языком как иностранным (в сфере повседневного и профессионального общения), уровней владения иностранными языками в средней и высшей школе. См. *Общеввропейская система уровней владения иностранным языком*. Шкала уровней владения иностранными языками, разработанная Американской ассоциацией преподавателей иностранных языков (ACTFL), включает четыре уровня: начальный (уровень начальной ориентации в языке); средний (уровень «выживания», т. е. ограниченно-общения и понимания речи в стандарт-

ных ситуациях); продвинутый (уровень владения языком, который позволяет выполнять ограниченные профессиональные обязанности); профессиональный (достаточно высокий уровень владения языком, приближающийся к уровню носителей языка). Пороговый (или базовый) уровень владения иностранным языком выпускника российской средней школы в Государственном стандарте среднего (полного) общего образования характеризуется перечнем языковых знаний и навыков в области орфографии, произношения, лексики, грамматики; социокультурных знаний и умений; компенсаторных умений; учебно-познавательных умений; речевых умений. Пороговый уровень студента-иностранца, изучающего русский язык (1-й сертификационный уровень), характеризует его уровень владения языком, являющийся обязательным для обучения в российских высших учебных заведениях (Государственный образовательный стандарт..., 1999–2000; Пороговый уровень... 1996).

**ПОРОЖДЕНИЕ РЕЧИ.** То же, что *продукция речи*. Совокупность процессов перехода от речевого намерения к устному или письменному тексту. Выделяется несколько этапов (фаз) П. р.: *внутреннее программирование*, лексико-семантическое оформление высказывания во *внутренней речи*, артикуляционная (см. *артикуляция*) организации. Механизмы П. р. являются предметом изучения *психолингвистики*.

**ПОРТАЛ.** Информационный ресурс в Интернете, оснащенный собственной поисковой системой и базами данных, содержит ссылки на множество других ресурсов Интернета. П. должен сочетать различные веб-сервисы (форумы, конференции, библиотеки) и ссылки на другие ресурсы таким образом, чтобы соответствовать потребностям большого числа пользователей. Подавляющее большинство П. построено на основе поисковых машин и каталогов. В настоящее время в Интернете функционируют различные образовательные порталы, посвященные

изучению иностранных языков. Русскому языку посвящен, например, портал Грамота.ру.

**ПОРТФЕЛЬ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.** Подборка работ преподавателя иностранного языка, которая демонстрирует его профессиональный рост и достижения. Включает публикации, методические разработки, материалы к урокам, свидетельства участия в конференциях, семинарах и др. Во многих странах П. у. и. я. требуется для сертификации *уровня владения языком* и при устройстве на работу.

**ПОРТФЕЛЬ ЯЗЫКОВОЙ.** См. *языковой портфель*.

**ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Вид упражнений по отношению к процессу чтения текста. П. у. призваны обеспечить *контроль* понимания прочитанного, успешность выполнения смысловой обработки информации в соответствии с вопросами и заданиями, сформулированными в *претекстовых упражнениях*. Ср. *предтекстовые упражнения*.

**ПОСЛОВНЫЙ ПЕРЕВОД.** Вид перевода с одного языка на другой, при котором сохраняется прежде всего не смысл высказывания, а значение слов в той последовательности, в которой они расположены в переводимом предложении.

**ПОСОБИЕ УЧЕБНОЕ.** См. *учебное пособие*.

**ПОСОБИЯ НАГЛЯДНЫЕ.** См. *наглядные пособия*.

**ПОСТАНОВКА ПРОИЗНОШЕНИЯ.** Комплекс заданий и упражнений для формирования *произносительных навыков, правильного произношения*.

**ПОСТОЯННАЯ ПАМЯТЬ.** То же, что *долговременная память*.

**ПОСТУПОК.** Сознательное, заранее продуманное, спланированное и разумное *действие* человека, рассчитанное на то, чтобы вызвать определенную реакцию у окружающих. Разновидностью П. является *речевой поступок*.

**ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ** (от лат. *potentia* – сила, мощь) **СЛОВАРЬ.** То же, что *словарный запас*. Лексические единицы, ко-

торые учащийся может понять без словаря, если они ему встретятся при чтении и аудировании, хотя до этого они отсутствовали в его речевом опыте. В основе понимания П. с. лежат различные факторы (опоры): узнавание морфем, составляющих слово (в производных и сложных словах); установление сходства корня / всего слова с интернациональным словом или словом родного языка; языковая догадка о значении слова по контексту. Обучение П. с. сводится к овладению методикой распознавания незнакомых слов в звучащем или графическом тексте. П. с. в значительной мере расширяет лексические возможности учащихся при обучении *рецептивным видам речевой деятельности*. Ср. *реальный пассивный словарь*.

**ПОТРЕБНОСТЬ.** Нужда в чем-л. объективно необходимом для поддержания жизнедеятельности и развития организма, человеческой личности, социальной группы, общества в целом; внутренний побудитель активности. Различают биологические, или витальные, П. (в пище, сне и т. п.), социальные П. (стремление общаться, занять соответствующее положение в обществе и т. п.) и идеальные П. (стремление познать себя и окружающий мир). Высшим уровнем проявления социальных П. являются П. в самореализации, самоутверждении, т. е. в творческой деятельности. П. влияют на выбор *мотивов*, которые определяют направленность поведения в каждой конкретной *ситуации общения*. П. непосредственно связаны с *мотивацией* к учебе и должны учитываться при определении программы обучения конкретного контингента учащихся. Особым видом П. являются *коммуникативные потребности*. Они характеризуются по следующим параметрам: 1) *коммуникативные задачи*, которые предстоит решить; 2) используемые виды *речевой деятельности* при решении коммуникативных задач; 3) применяемые в процессе решения задач типы текстов и *дискурсов*; 4) осуществляемые *речевые акты*.

**ПОУРОЧНОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ.** Способ проведения урока согласно заранее

составленному плану по проведению серии уроков. П. п. включает: вступительное слово учителя, *речевую зарядку*, проверку домашнего задания, объяснение нового материала, его закрепление, задание на дом. П. п. может иметь форму конспекта урока с указанием количества времени, отводимого на каждый вид работы и различные виды заданий. Методические руководства для преподавателя, входящие в состав современных *учебных комплексов*, облегчают П. п. и особенно важны для начинающего педагога. П. п. помогает избежать многих трудностей, возникающих в процессе обучения. Поскольку реальный ход урока может отличаться от запланированного, преподавателю важно иметь в своем распоряжении дополнительные задания, которые помогают скорректировать урок по времени, переключить внимание учащихся на новое задание и т. п.

**ПОЧЕРК.** Индивидуальная устойчивая манера письма. Своеобразие П. определяется постоянством ряда признаков: специфичной формой написания отдельных букв (заостренностью или округленностью), сжатостью или растянутостью письма, расстоянием между буквами (постоянное, неравномерное), отрывным или безотрывным письмом, наклоном, величиной букв (крупное, мелкое письмо) и др. П. находится в известном соответствии с индивидуальными особенностями человека и его психическим состоянием. По П. можно со значительной степенью точности установить, кто писал тот или иной текст (что используется в криминалистике). Попытками определить по П. черты характера, установить прямую зависимость между П. и особенностями личности занимаются графологи – последователи учения о почерке как отражении в нем свойств и психического состояния пишущего. Та или иная особенность П. может вызываться не одной, а разными причинами. На формирование П. оказывает влияние ряд факторов: подготовка руки и глаза в дошкольном возрасте, время начала обучения письму, методы обучения

письму, а при овладении П. на иностранном языке – совпадения и расхождения в графической системе двух языков. Формируется П. в *процессе обучения*. Постепенно увеличивается скорость письма, формируется ритмичность, зрительный контроль ослабевает и заменяется двигательным. С *автоматизацией* навыков письма и выработкой П. человек получает возможность сосредоточиться на содержании того, что пишет, и не думать о графическом написании букв. Качество П. определяется отчетливостью написания отдельных букв и словосочетаний, ритмичным повтором элементов. П. становится неразборчивым при очень быстром письме. Скорость письма индивидуальна и зависит от алфавита, методов обучения, содержания и цели письма. Скорость письма взрослого (носителя языка) – 80–120 слов в минуту. Обучение хорошему П. требует овладения правильным написанием букв и словосочетаний с самого начала обучения, так как первоначально выработанные графические навыки быстро закрепляются и переучивание часто не дает положительных результатов. При обучении П. необходимы постоянные графические упражнения и контроль со стороны преподавателя. В школе формирование П. происходит главным образом на уроках чистописания. Сначала обучают отрывному поэлементному, затем побуквенному письму и в дальнейшем переходят к безотрывному письму. Рекомендуется наклонный П., так как он более удобен при движении пишущей руки. Образцы эталонного П. дают *прописи*. Для постановки П. и овладения графическими нормами русского письма для иностранных учащихся выпущены специальные пособия.

**ПОЧТА ЭЛЕКТРОННАЯ.** См. *электронная почта*.

**ПОЭТАПНЫЙ КОНТРОЛЬ.** См. *контроль*.

**ПРАВИЛО.** 1. Информация об объекте и особенностях обращения с ним. 2. Определенная закономерность, постоянная закономерность языковых или речевых явлений, которая формулируется в пред-

писаниях, рекомендациях. П. рассматривается как компонент содержания *урока*, ориентировочная основа *действия* или систематизация ранее приобретенных *знаний*. Объектом усвоения для учащегося должно быть не только П., но и применение его в *речи*. В естественном речевом процессе языковое П. используется, но не формулируется. При подготовке учебного процесса эти П. должны быть извлечены и сформулированы в том виде, который наиболее соответствует задачам обучения, обеспечивает его результативность. В методике различают два основных вида П.: П. обобщение – приводит в систему разрозненные сведения и способствует овладению системой языка; П. инструкция – указывает на действия, которые нужно выполнить для достижения определенной цели, служит учащемуся непосредственным руководством к действию и поэтому учитывает характер речевого действия, которое учащийся будет осуществлять.

**ПРАВИЛЬНОСТЬ РЕЧИ.** *Коммуникативное качество речи*, соответствие речи действующим языковым нормам (нормам произношения, словообразования и др.). П. р. является основным показателем владения литературным языком. В широком смысле речевая правильность не исчерпывается нормативностью, но включает и другие характеристики, например, логичность речи. П. р. является объектом наблюдения на занятиях по практике языка и объектом изучения в курсе стилистики, *функциональных стилей* речи, культуры речи, современного литературного языка. См. также *культура речи*.

**ПРАВОПИСАНИЕ.** То же, что *орфография*.

**ПРАГМАТИКА** (от греч. pragma – действие, дело). Раздел лингвистики, изучающий функционирование языковых образований в речи, – отношение между высказыванием, говорящими и контекстом (ситуацией). Теоретические основы П. были заложены лингвистами-философами Б. Расселом, Дж. Остином, Дж. Серлем. Основные проблемы, изучаемые в П., – структура и классификация *актов речи* и

интерпретация высказываний (характер субъекта и *адресата* речи, отношения между *коммуникантами*, цели и *мотивы* высказывания и др.), формы речевого общения, правила, тактики и типы *речевого поведения*.

**ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в *текст (дискурс)*, умения использовать высказывания для различных коммуникативных функций, умения строить высказывания на иностранном языке в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов. Выражается в способности построения высказывания в соответствии с коммуникативной и прагматической целью. П. к. составляют а) знание правил построения высказывания, их объединения в текст (компетенция дискурса), б) умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций (функциональная компетенция), в) умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия (компетенция схематического построения речи). Компетенция дискурса включает умение упорядочить предложения в единый связный текст с учетом темы, известной / новой информацией, стиля и регистра общения, воздействия на собеседника и др. Овладение учащимися П. к. включает следующие аспекты: степень адаптации к речевым ситуациям, умение вести диалог, развитие темы высказывания, целостность и связность высказывания. (Общеввропейские компетенции..., 2003).

**ПРАГМАТИЧЕСКАЯ** (от лат. *pragmaticus* – дело, действие) **ПЕДАГОГИКА.** Педагогическое течение, возникшее в США в конце XIX – начале XX вв. Окончательное оформление этого направления связано с именем Д. Дьюи и его последователей. Представляет собой программу реформы традиционного обучения на основе сближения школы с жизнью, использования в процессе обучения естественной детской активности, интересов и потребностей ребенка. Сторонники П. п.

рассматривали в качестве одного из способов реализации этого направления в обучении использование *метода проектов*.

**ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД.** Подход к отбору языкового материала, исходящий из требований общения на иностранном языке. Для П. п. характерны такие критерии отбора, как *частотность*, употребительность в речи и др.

**ПРАКТИКА** (от греч. *praktikos* – деятельный, активный). То же, что *применение*.

**ПРАКТИКА АКТИВНАЯ.** См. *активная практика*.

**ПРАКТИКА ПАССИВНАЯ.** См. *пассивная практика*.

**ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ.** См. *педагогическая практика*.

**ПРАКТИКА УЧЕБНАЯ.** См. *педагогическая практика*.

**ПРАКТИКА УЧЕБНО-ОЗНАКОМИТЕЛЬНАЯ.** См. *учебно-ознакомительная практика*.

**ПРАКТИКУМ.** Форма организации учебного процесса; самостоятельное выполнение учащимися практических и лабораторных работ.

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ.** Одна из ведущих *целей обучения* иностранному языку, направленная на овладение языком как средством общения и приобретения умений, необходимых для успешного владения языком (например, умения самостоятельно работать с книгой, пользоваться словарем и т. д.). Такое достаточно широкое толкование позволяет выделить ряд задач, которые в своей совокупности обеспечивают достижение П. ц. о.: 1) *коммуникативные задачи* (характеризуют уровень практического владения языком); 2) *филологические задачи* (связаны с приобретением знаний, навыков, умений по дисциплинам, являющимся базовыми для филолога, – теории языка, методике его преподавания, истории литературы, педагогике, психологии); 3) *профессиональные задачи* (обеспечивают приобретение знаний, навыков, умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности); 4) *социокультур-*



турные задачи (обеспечивают необходимый уровень знаний о стране изучаемого языка и способность участвовать в *межкультурном общении*); 5) предметные задачи (умение пользоваться языком в различных *сферах общения* в соответствии с содержанием предмета общения; 6) общеучебные задачи (обеспечивают умение работать с книгой, пользоваться ТСО, логично излагать свои мысли и др). П. ц. о. имеют разное содержание в зависимости от контингента обучающихся и этапа обучения. Цель обучения на краткосрочных курсах часто носит ограниченный характер (например, овладение устной речью). Наиболее полную реализацию П. ц. о. получает в работе со студентами-филологами. Для студентов-нефилологов практическая цель в первую очередь связана с овладением языком будущей специальности. Требования к достижению П. ц. о. даются в *программах*. С учетом *коммуникативных задач* они включают: а) умения в разных видах *речевой деятельности*; б) языковые знания и навыки; в) социокультурные знания и умения. Задача преподавателя заключается в том, чтобы сформировать у учащихся такие *коммуникативные умения* (и лежащие в их основе речевые навыки), чтобы обеспечить удовлетворение их *коммуникативных потребностей* и сформировать способность пользоваться языком в рамках планируемого уровня владения языком.

**ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.** Общедидактические *методы обучения*, с помощью которых обеспечивается формирование *речевых навыков и умений*, необходимых для практического владения языком как *средством общения*. Основу учебной деятельности при использовании П. м. о. составляет выполнение упражнений, направленных на формирование навыков и умений во всех видах речевой деятельности. К П. м. о. относятся *организация тренировки* и *организация применения (практики)*.

**ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.** Учебная дисциплина, обеспечивающая овладение языком в за-

данных учебной программой параметрах. Содержание П. к. и. я. и его объем зависят от этапа и *профиля обучения* и отражены в соответствующих *программах*.

В П. к. и. я. принято выделять следующие аспекты преподавания: фонетика, грамматика, лексика, развитие речи, анализ художественного текста, перевод. Учебный материал изучается в соответствии с аспектно-комплексным подходом к обучению (см. *аспектно-комплексное обучение*) и избранным методом обучения. В рамках П. к. и. я. используются различные *учебники*, среди которых в настоящее время преобладают коммуникативные учебники. **ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ.** См. *аудиторное практическое занятие*.

**ПРЕДВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА.** Система подготовки иностранных учащихся, имеющих образование, эквивалентное российскому полному среднему образованию, но не владеющих языком обучения (русским) и не готовых к обучению на русском языке в российских высших учебных заведениях. Предшествует обучению на основных факультетах вузов по избранной специальности. Первый подготовительный факультет для иностранных граждан был открыт при МГУ (1959) на основе существовавших с 1954 г. подготовительных курсов. В 1960 г. был создан Университет дружбы народов им. П. Лумумбы, *высшее учебное заведение* для подготовки специалистов для стран Азии, Африки и Латинской Америки. Большое значение для координации работы в области преподавания русского языка и обучения языку, в том числе и на предвузовском уровне, имело создание при МГУ Научно-методического центра русского языка (1966), реорганизованного в 1974 г. в Институт русского языка им. А. С. Пушкина.

**ПРЕДИКАТИВНОСТЬ** (от лат. praedicatum – сказуемое). Устанавливаемая говорящим и выражаемая языковыми средствами отнесенность высказывания к действительности. Грамматическими средствами выражения П. в предложении являются категории времени, числа и *модальности*.

**ПРЕДЛОЖЕНИЕ.** Минимальная единица речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью. Одна из основных категорий синтаксиса, противопоставленная в его системе слову и словосочетанию по формам, значениям и функциям. Будучи единицей общения, П. является вместе с тем единицей формирования и выражения мысли. В широком смысле П. – это любое (от развернутого синтаксического построения до отдельного слова) высказывание, являющееся сообщением о чем-л. и рассчитанное на слуховое (при произнесении) или зрительное (на письме) восприятие. В большинстве современных *методов обучения* П. провозглашается единицей обучения языку и речи.

**ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ.** В методике преподавания языков накопленные об объекте исследования знания, существующие рекомендации, дающие представление о процессе обучения языку и оптимальных способах его организации.

**ПРЕДМЕТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине. П. к., приобретаемая в процессе изучения языка как учебного предмета и характеризующая определенным уровнем владения языком, включает следующие виды компетенции: лингвистическую (языковую), речевую, коммуникативную, социокультурную, стратегическую, а также профессиональную, если изучаемый язык используется в качестве средства профессиональной деятельности.

**ПРЕДМЕТНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ.** Способ семантизации лексики: раскрытие значения иностранного слова путем демонстрации предметов, действий, обозначаемых этим словом. П. н. дает возможность создать прямые ассоциации между предметом и иностранным словом без посредства родного языка. Применение П. н. целесообразно, если слово однозначно и выражает понятие о конкретном предмете, и малоэффективно при осмыс-

лении слов абстрактного значения, многозначных слов, родовых и видовых понятий, синонимов. Широко используется на занятиях по *прямым методам обучения*.

**ПРЕДМЕТНО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ НАГЛЯДНОСТЬ.** То же, что *неязыковая наглядность*.

**ПРЕДМЕТНОСТЬ РЕЧИ.** Понятие, отражающее связь речи с явлениями, действиями. П. р. определяется ее содержанием.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ.** Образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их *припоминания* или же воображения. В отличие от восприятия П. могут иметь обобщенный характер и значительно меньшую степень ясности и отчетливости. Если восприятия относятся только к настоящему, то П. относятся к прошлому и возможному будущему. Понятие и П. не тождественны, но между ними существует единство, так как понятийное мышление всегда связано с образно-наглядными П. Поэтому *принцип наглядности* в обучении иностранным языкам имеет глубокие психологические основы в природе мыслительного процесса.

**ПРЕДТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Вид упражнений по отношению к процессу чтения текста. Задачей П. у. является целенаправленное формирование психологических механизмов чтения, объяснение значений новых слов и грамматических явлений и тренировка в их употреблении, снятие возможных социокультурных и содержательных трудностей текста. Ср. *притекстовые упражнения, послетекстовые упражнения*.

**ПРЕЗЕНТАЦИЯ** (от лат. praesentatio – представление, предъявление). То же, что *введение материала*. Этап учебной работы над новым *языковым материалом*. На этапе П. учащиеся должны познакомиться с основными характеристиками языкового явления (форма, значение, правила употребления) для последующего закрепления введенного материала в результате выполнения упражнений. См. также *методы организации применения*.

**ПРЕПАРИРОВАННАЯ** (от лат. praeparatus – приготовленный) **РЕЧЬ.** Речь (письменный или устный текст), адаптирован-

ная (см. *адаптация текста*) в соответствии с уровнем подготовки учащихся.

**ПРЕПОДАВАНИЕ.** Деятельность учителя в обучении. Предусматривает *показ, объяснение, побуждение, контроль, подкрепление, воспитание и образование* в процессе такой деятельности. См. также *учение*.

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ.** Работник средней и высшей школы, ведущий какой-л. учебный предмет; штатная должность в вузах и средних специальных учебных заведениях (в общеобразовательной школе – *учитель*). См. также *профессиограмма преподавателя, профессиональные умения преподавателя, педагогические функции*.

**ПРЕСУППОЗИЦИЯ** (от лат. *praesupponere* – пред-, предварительный + *suppositio* подкладывание). Термин лингвистической семантики, обозначающий компонент смысла предложения, который должен быть истинным, чтобы предложение не воспринималось как семантически аномальное или неуместное в данном *контексте*.

**ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ** (от лат. *praecedens* (*praecedentis*) – предшествующий)

**ТЕКСТ.** Текст, хорошо известный данной языковой личности и ее «широкому окружению, включая предшественников и современников» (Ю. Н. Караулов). В современных работах лингвистов и методистов обосновывается необходимость и целесообразность введения таких текстов не только в контекст научных исследований, но и в учебный процесс в качестве семантического центра при составлении курсов по социокультурной *адаптации инофонов*. «Облигаторность» текста, т. е. обязательность знакомства с ним, указывает на то, что текст входит в список книг, типичных *фоновых знаний* в области литературы, например, «среднего русского».

**ПРИЁМЛЕМОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ.** Уровень сформированности произносительных *навыков*, который не нарушает смысла сказанного и является достаточным для понимания собеседниками друг друга при общении.

**ПРИЁМ.** *Базисная категория методики*, наименьшая обучающая единица в деятельности преподавателя, «элементарный

методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавателя на определенном этапе практического занятия» (Ляховицкий, 1981). П. является составной частью содержания *метода обучения*, и его следует рассматривать в качестве начальной ступени в иерархии базисных категорий (П. – *метод обучения – подход к обучению*). Так, П., связанными с объяснением нового материала, могут быть *описание, сравнение, сопоставление, наблюдение*.

**ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ.** Конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – *сообщать знания, формировать навыки и умения*, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач *процесса обучения*. В структуре каждого метода обучения могут быть выделены П. о., реализующие содержание метода на занятиях. Так, приемами объяснения нового материала являются анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, а также описание, сопоставление и др. Приемами, входящими в состав метода применения, являются ответы на вопросы, пересказ текста, описание картинки и др. П. о. в виде *речевых действий* и *операций* составляют содержательную сторону формируемой *речевой деятельности*.

**ПРИКЛАДНАЯ ЛИНГВИСТИКА** (англ. *applied linguistics*). Направление в языкознании, которое занимается решением практических задач, связанных с использованием языка (*машинный перевод, автоматизация лингвистических исследований, автоматическое аннотирование и реферирование* и др.). В англо-американской традиции к задачам прикладной лингвистики относится круг проблем, связанных с преподаванием и изучением языка. При более широком понимании в состав П. л. в европейской и американской традиции входят все науки, связанные с применением языка: культура речи, стилистика, а также проблемы изучения и преподавания языка.

**ПРИМЕНЕНИЕ.** То же, что *практика*. Один из этапов обучения. На этапе П.

обеспечивается связь между приобретенными знаниями и речевыми навыками в процессе формируемой *речевой деятельности*. См. *методы организации применения*.

**ПРИМЕНЕНИЕ ЗНАНИЙ** (англ. knowledge application). Процесс использования полученной информации в различных видах *деятельности* человека (игровой, трудовой, учебной). П. з. – составная часть организованного усвоения знаний, руководимого педагогом. Оно может иметь место и в самостоятельной деятельности человека. Для успешного П. з. помимо их усвоения требуется наличие интеллектуальных *умений*, в основе которых лежит знание правил, по которым надо действовать. П. з. предполагает не только использование этих знаний, но и их самостоятельное пополнение как в процессе обучения, так и *самообучения*. Считается, что для формирования умений применять знания нужно систематически ставить учащихся в условия решения *проблемных задач*. Создание постоянно действующей установки на поиски решения проблемной ситуации предполагает наличие не только интеллектуальной, но и мотивационной готовности учащихся к творческому использованию знаний.

**ПРИНЦИП** (от лат. principium – основа, начало) **АКТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОСТИ**. То же, что *принцип коммуникативности*.

**ПРИНЦИП АКТИВНОСТИ**. *Дидактический принцип*, который предполагает напряженность психических процессов обучаемого, в первую очередь *внимания, мышления, памяти и воли*, что необходимо для понимания и порождения речи на изучаемом языке. Основными источниками активности являются цели, мотивы, желания и интересы. Знания, умения и навыки формируются в процессе активной умственной работы учащихся, в основе которой лежит сочетание *речевой деятельности* и мышления.

**ПРИНЦИП АППРОКСИМАЦИИ**. *Принцип обучения иностранным языкам*, сущность которого состоит в том, что

преподаватель, оценивая *речевую деятельность* учащихся, игнорирует ошибки в языке и речи, которые не нарушают *коммуникативного акта* речи, не препятствуют получению искомой информации. Правильное осуществление П. а. создает благоприятную обстановку в учебной аудитории, повышает речевую активность учащихся, устраняет боязнь ошибки.

**ПРИНЦИП БЕСПЕРЕВОДНОСТИ**. *Методический принцип обучения*, исключая использование родного языка в системе обучения иностранному языку; ведущий принцип при обучении по *прямым методам*. Современная методика считает, что следование П. б. еще не означает, что родной язык может быть «изгнан из голов учащихся» (Л. В. Щерба), а опора только на способы *беспереводной семантизации* не всегда является эффективной в силу невозможности в ряде случаев передать значение иноязычного слова *беспереводным* способом. По этой причине допускается использование перевода в качестве средства *семантизации* в целях экономии времени или при малой эффективности *беспереводных* способов и в качестве средства *контроля*. Когда перевод является *целью обучения*, переводные способы семантизации используются достаточно широко.

**ПРИНЦИП ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОСНОВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**. Принцип обучения, в основе которого лежит организация учебного процесса, обеспечивающая формирование *речевых умений и навыков* в основных видах *речевой деятельности* во взаимодействии друг с другом. См. *взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности*.

**ПРИНЦИП ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**. *Дидактический принцип*, применение которого в условиях средней школы находит свое воплощение в формировании мировоззрения учащихся, овладении ими нравственными нормами поведения, в развитии физических сил и умственных способностей учащихся, формировании личности. Воспитывающий характер

обучения языку проявляется прежде всего в содержании отбираемого для занятий материала, в *методах обучения*.

**ПРИНЦИП ДОСТУПНОСТИ.** То же, что *принцип посильности*. *Дидактический принцип*, который означает учет возрастных различий и особенностей обучаемых при *отборе* материала с тем, чтобы изучаемый материал по содержанию и объему был посилен учащемуся. Доступность материала определяется эмпирическим путем с учетом опыта и знаний учащихся.

**ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ.**

*Дидактический принцип*, предполагающий учет индивидуальных особенностей учащихся в процессе занятий и внеаудиторной работы. Принято говорить о трех видах индивидуализации: личностной, субъектной, индивидуальной. При осуществлении личностной индивидуализации в процессе занятий учитываются такие свойства личности учащегося, как его мировоззрение, сфера желаний и интересов, эмоционально-чувственная сфера, статус личности учащегося в коллективе. *Отбор* проблем, *проблемных ситуаций* для обсуждения, текстов следует производить сообразно возрастным особенностям учащегося. При субъектной индивидуализации принимаются во внимание свойства ученика как субъекта деятельности. Цель этого вида индивидуализации – научить учащихся наиболее экономным и эффективным приемам работы по изучению языка: овладение культурой изучения требует разработки специальных инструкций и памяток. В основе индивидуальной индивидуализации лежит учет так называемых индивидуальных особенностей учащегося: уровня развития памяти, мышления, восприятия, а также индивидуально-психологический тип обучающегося (*интроверт / экстраверт*) и т. д. Для того чтобы получить ясное представление об индивидуальных особенностях ученика, используются специальные *тесты*. См. *индивидуальный подход*.

**ПРИНЦИП ИНТЕНСИВНОСТИ.** *Дидактический принцип*, предполагающий такую организацию занятий, которая

обеспечивает максимальный объем усвоения материала при минимальных сроках обучения. П. и. тесно связан с *оптимизацией обучения* и рассматривается с двух точек зрения: психологической и собственно методической. В первом случае интенсификация и оптимизация трактуются как синонимические понятия, ибо «нет смысла преподавать язык «экстенсивно», если мы имеем возможность преподавать его интенсивно» (Леонтьев, 1970). Реализация П. и. на занятиях предполагает использование как различных приемов интенсификации (создание *проблемных ситуаций*, участие в *ролевых играх*, применение средств *наглядности*, особенно кино- и видеофильмов, самостоятельная работа со средствами звукозаписи и др.), так и *интенсивных методов обучения*.

**ПРИНЦИП КОММУНИКАТИВНО-**

**СТИ.** Ведущий *методический принцип обучения*, согласно которому обучение организуется в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним. П. к. предполагает такую направленность занятий, при которой *цель обучения* (овладение языком как *средством общения*) и средство достижения цели (*речевая деятельность*) выступают в единстве. Реализация П. к. заключается в известном уподоблении процесса обучения процессу реальной *коммуникации* (это дало основание утверждать, что процесс обучения есть модель реального общения). П. к. предполагает использование на занятиях ситуаций реального общения, организацию активной творческой деятельности, применение *коллективных форм обучения*, внимание к *проблемным ситуациям* и творческим видам занятий, предусматривающим вовлечение учащихся в общую деятельность, параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи. В то же время следует избегать упрощенного понимания П. к. и сведения проблемы коммуникативности к организации естественного общения на занятиях и удовлетворению *коммуникативных потребностей* учащихся, ибо процесс обучения языку включает и обучение дея-

тельности общения, и обучение средствам общения. Другими словами, овладение языком носит сознательный характер, в то время как владение им – непосредственно-интуитивный характер. Однако нет оснований к тому, чтобы П. к. претендовал на исключительную роль в системе принципов обучения. Не менее важное значение имеют также *принцип сознательности* и ряд других принципов обучения, как собственно методических, так и заимствованных из базовых для методики дисциплин. С опорой на П. к. создаются современные коммуникативные языковые курсы и было предложено обоснование *коммуникативного метода обучения* (Пассов, 1989, 1991).

**ПРИНЦИП КОМПЛЕКСНОСТИ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТИ.** То же, что *комплексный и дифференцированный подход. Методический принцип обучения*, предполагающий комплексное овладение видами *речевой деятельности* и их структурными компонентами и отражающий, с одной стороны, тесную взаимосвязь фонетики, лексики, грамматики и аудирования, говорения, чтения, письма, с другой – специфику каждого *аспекта языка* и вида речевой деятельности. П. к. и д. реализуется в параллельном усвоении произношения, лексики, грамматики и развития устной речи, чтения и письма с самого начала обучения (см. *взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности*). Однако между устными и письменными, *продуктивными и рецептивными видами речевой деятельности* существуют различия, связанные с набором лингвистических средств, распределением функций между *анализаторами* и сущностью процессов *порождения речи* и ее восприятия. При обучении видам речевой деятельности и аспектам языка происходит их взаимное подкрепление, что облегчает вывод *языкового материала* в речь и *перенос речевых навыков* и умений из одного вида речи и другой. См. *методические принципы обучения*.

**ПРИНЦИП КОНЦЕНТРИЗМА.** То же, что *цикличность. Методический принцип*

обучения, предполагающий распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам – *концентрам*. Уже после усвоения материала первого центра учащиеся должны уметь участвовать в подлинно речевом общении в пределах ограниченного круга ситуаций и тем. В каждом последующем центре предусматривается расширение материала на основе изученного и овладение новым. При распределении учебного материала по центрам следует давать сначала основное значение грамматической категории, наиболее типичные средства выражения грамматических значений, оставляя второстепенные значения, менее типичные случаи функционирования и средства выражения для последующих центров. В рамках центра предполагается *отбор языкового материала* в соответствии с разными видами *речевой деятельности*. В пределах задания или *урока* действуют микроконцентры, имеющие конкретную узкую цель. Характерными их признаками являются замкнутость в пределах одного вида упражнений, простая структура *операций*, небольшое их количество, относительно небольшая продолжительность, получение непосредственных результатов работы. Примером может служить проведение *фонетической зарядки* на каждом уроке начального этапа обучения. Цикличность в учебном процессе чрезвычайно важна для научной организации обучения, однако излишняя повторяемость пройденного материала приводит к торможению, снижению активности на уроке. Соблюдение П. к. обуславливает: 1) высокую мотивированность изучения языка благодаря возможности учащихся участвовать в речевом общении уже на раннем этапе обучения; 2) доступность материала, который располагается в соответствии с общедидacticким требованием «от легкого к трудному», от уже усвоенного к новому. С понятием концентризма связано выделение *этапов обучения*. См. также *методические принципы обучения*.

**ПРИНЦИП МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.** *Принцип обуче-*

ния иностранным языкам, следование которому предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой преподаватель учитывает национально-культурные особенности учащихся в условиях межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка.

**ПРИНЦИП МИНИМИЗАЦИИ** (от лат. *minimum* – наименьший). Методический принцип обучения, предполагающий отбор минимума языкового, речевого, социокультурного материала, тем и ситуаций общения, текстов для чтения, страноведческих реалий. П. м., с одной стороны, соответствует целям и задачам обучения с учетом этапа и профиля обучения, а с другой стороны, представляет относительно замкнутую функциональную систему и адекватно отражает структуру языка в целом. Учебный материал лексических, грамматических и других минимумов, как правило построен на П. м.

**ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ.** Дидактический принцип, относящийся к числу ведущих принципов. Его необходимость обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. В соответствии с П. н. обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися. Трактовка П. н. восходит к «золотому правилу» Я. А. Коменского («...все, что только можно, представлять для восприятия чувствами»), идеям и взглядам Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского. Существует два направления реализации П. н. на занятиях по языку: использование наглядности в качестве средства обучения и средства познания. В первом случае специально подобранные зрительно-слуховые образцы (звукозапись, таблицы, схемы, ситуативные картинки и более сложные для восприятия образцы наглядности – кино- и видеофильмы, программы для ЭВМ) помогают учащимся овладеть звукопроизводительными нормами языка, лексико-грамматическими единицами, научиться понимать речь на слух и выражать свои мысли в

пределах отобранного круга тем и ситуаций общения. Во втором случае средства наглядности выступают в качестве источника информации о стране изучаемого языка и будущей профессии учащихся.

**ПРИНЦИП НАУЧНОСТИ.** Дидактический принцип, основанный на том, что содержание обучения знакомит учащихся с объективными научными данными, понятиями, теориями учебной дисциплины. В отношении изучения иностранных языков П. н. предполагает определение содержания обучения соответственно уровню современных знаний о языке, речи и речевой деятельности человека; выбор методов, приемов, способов и средств обучения с учетом новейших достижений методики и смежных с ней наук. Мысль учащихся надо вести от явлений к сущности, от сущности менее глубокой к более глубокой, раскрывая внутренние связи между явлениями, рассматривая предметы в их возникновении, изменении и развитии. Осуществление П. н. требует вооружения учащихся методами научного познания, а не только сообщения системы готовых научных истин. Это необходимо и для сознательного усвоения научных знаний, и для подготовки учащихся к научно-исследовательской работе. Постепенно вовлекая учащихся в поисковую, познавательную деятельность, преподаватель вырабатывает у них умение наблюдать, сравнивать, классифицировать, обобщать, строить гипотезы и т. д. На высшем этапе развития этих умений преподаватель ставит перед учащимися самостоятельную познавательную задачу, чтобы они могли последовательно пройти через все этапы исследовательской деятельности. Для осуществления П. н. преподавателю необходимо постоянно следить за состоянием и развитием науки, основы которой он преподает, быть всегда в курсе ее достижений и знакомить с ними учащихся.

**ПРИНЦИП ОПОРЫ НА РОДНОЙ ЯЗЫК.** То же, что принцип учёта родного языка.

**ПРИНЦИП ОПТИМИЗАЦИИ.** Дидактический принцип, означающий созна-

тельный выбор в каждой конкретной ситуации и акте учебной деятельности оптимального варианта работы с учетом результативности и затрат времени и ресурсов.

**ПРИНЦИП ПОСЫЛЬНОСТИ.** То же, что *принцип доступности*.

**ПРИНЦИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** *Дидактический принцип*, характеризующий способности преподавателя к профессиональной деятельности в качестве преподавателя языка. Основу *профессиональной компетенции* составляют профессионально-педагогические умения: *коммуникативные* (владение языком и способности к профессионально-педагогическому общению); *организаторские* (умение организовать как свою собственную деятельность, так и деятельность учащихся); *гностические* (умение анализировать способности учащихся к овладению языком и поддерживать *мотивацию* в работе); *оценочные* (связаны с умением оценить уровень владения языком учащимися).

**ПРИНЦИП ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.** *Дидактический принцип*, проявляющийся в учете на занятиях по языку интересов слушателей и их будущей специальности. На занятиях со студентами-филологами П. п. н. находит выражение в *педагогизации* и *филологизации учебного процесса*. Реализуется в *отборе* материала для занятий, в обучении *приемам* и *методам преподавания*, без которых педагогическая деятельность не может быть достаточно эффективной, а также в координации разных дисциплин с учетом будущей профессиональной деятельности обучающихся.

**ПРИНЦИП ПРОЧНОСТИ УСВОЕНИЯ.** *Дидактический принцип*, который предусматривает, что в процессе обучения учащиеся не только приобретают *знания, навыки* и *умения*, но и закрепляют, совершенствуют их. В отношении иностранного языка П. п. у. означает приобретение языковых знаний и овладение *речевыми умениями* и *навыками* такого качества, ко-

торое обеспечивало бы свободное и долговременное пользование ими для цели познания и *коммуникации*. Для создания прочной языковой и речевой базы требуется активная мыслительная и *речевая деятельность* учащихся, разумное сочетание теоретических сведений с интенсивной *тренировкой*, творческая *самостоятельная работа* учащихся. П. п. у. связан с *принципом сознательности*: прочнее запоминается то, что понято и осмыслено.

**ПРИНЦИП РЕЗЕРВНОСТИ** (от лат. *reservare* – сберегать, сохранять). Статистический принцип *отбора* лексики в учебных целях. В соответствии с этим принципом отбираются наиболее употребительные слова, необходимые в определенных ситуациях общения, присутствующие в сознании говорящего и постоянно готовые проявиться в речи. Впервые П. р. в дополнение к *принципу частотности* был использован М. Уэстом при *отборе* лексики для устного общения.

**ПРИНЦИП СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ.** *Методический принцип обучения*; предусматривает, что с первых же шагов обучения учащийся должен уметь конструировать предложение, пользоваться им как минимальной функционирующей единицей. В соответствии с П. с. о. о. методическая организация грамматического материала сводится к параллельному обучению синтаксису и морфологии. Основное внимание при этом уделяется функционированию морфологических форм и значений, последовательность которых определяется на стадии выбора синтаксических структур, а *отбор* грамматических значений согласуется с вводимой лексикой. Обучение *языковому материалу* на синтаксической основе позволяет рассматривать предложение в качестве единицы обучения.

**ПРИНЦИП СИСТЕМАТИЧНОСТИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ.** *Дидактический принцип*, реализующийся в *методике обучения иностранным языкам* при выборе тематики, сообщении *знаний*, расположении *языкового материала* и разви-



тии *умений и навыков*. В *дидактике* существуют четыре правила, которые конкретизируют этот принцип: от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому. П. с. и п. учитывает не только взаимосвязь всех *аспектов языка*, но и последовательность формирования *умений и навыков*, которая выражается и в содержательной, и в формальной (языковой) стороне речи. Осознание учащимися связей между изучаемыми фактами языка, явлениями и понятиями имеет большое значение как для теории, так и для практики овладения языком.

**ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ.** *Методический принцип обучения*, согласно которому язык в практическом курсе рассматривается как системное образование, состоящее из взаимосвязанных элементов разных структурных уровней, объединенных в единое целое. Реализация П. с. предполагает: 1) формирование в сознании учащихся представления об изучаемом языке как о целостной системе, состоящей из набора элементов (фонетических, лексических, грамматических) и правил их употребления в речи; 2) *обучение морфологии на синтаксической основе*; 3) освоение грамматики в органической связи с лексикой.

**ПРИНЦИП СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.** *Методический принцип обучения*, предполагающий такую организацию учебного материала, которая отражала бы специфику функционирования отобранного *языкового материала* в жизненных ситуациях и темах. Образование *речевых навыков и умений* происходит быстрее и легче, если процесс овладения языком максимально приближен к реальным условиям общения, для обучения отбираются типичные и жизненно важные для данного контингента учащихся ситуации и темы общения, на занятиях создается атмосфера, имитирующая реальное общение. В современной методике данный принцип рассматривается в рамках *коммуникативного подхода* к обучению.

Так, Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному (III сертификационный уровень) предусматривает овладение умением осуществлять речевое общение в рамках трех групп тем: актуальных для *межличностных отношений*, обусловленных социальными потребностями говорящего (например, «Спорт», «Покупки»), связанных с общегуманитарной проблематикой (например, «Человек и искусство»).

#### **ПРИНЦИП СОЗНАТЕЛЬНОСТИ.**

Один из ведущих *дидактических принципов*, предполагающий понимание (осознание) учащимися единиц, которые составляют содержание иноязычной речи, и способов пользования такими единицами для построения высказывания. П. с. предусматривает также сознательное отношение обучающихся к самому *процессу обучения*. По этой причине общий путь овладения языком следует определять как путь от осознания свойств и особенностей *языковых единиц* и правил их функционирования в речи к практическому овладению ими (путь «сверху вниз»), т. е. сначала осознаются особенности языковых единиц и правил их оформления, а затем в результате *тренировки* с опорой на приобретенные знания вырабатываются *автоматизмы* использования таких единиц в речи. Особенно велика при этом роль *правил и инструкций*, так как знание правил формообразования и функционирования единиц языка обеспечивает возможность распознавать ошибки, исправлять их и объяснять причины возникновения. Возможен, однако, и практический путь овладения языком (путь «снизу вверх»), при котором грамматические явления специально не разъясняются и усваиваются самостоятельно в процессе *наблюдения* над фактами языка. Именно последний путь характерен для работы по *прямым методам обучения* и ряду *интенсивных методов*. Первый путь относится к обучению по *сознательно-практическому методу*. Трактовка П. с. претерпела значительную эволюцию в процессе развития методики: а) в период 40–50-х гг. методи-

сты были склонны рассматривать данный принцип как усвоение системы языка, его теории, что нашло выражение в значительном расширении содержания учебников за счет грамматического комментария к языковым фактам и преобладании *языковых* (тренировочных) *упражнений*; б) в 60-е гг. П. с. сводился к пониманию учащимися содержания иноязычной речи, сам же процесс овладения речью (собственно учебный процесс) не связывался с этим принципом; в) в наши дни методисты придерживаются определения П. с., согласно которому учащиеся должны не только понимать содержание речи, но и осознавать единицы, из которых она состоит. Таким образом, осознание обучающимися способов использования единиц речи создает предпосылки для практического овладения языком как средством общения. П. с. в соответствии с данной точкой зрения опирается на аналитико-синтетическую деятельность учащихся. Правила и инструкции, т. е. некоторые элементы теории, используются с практической целью в той мере, в какой это способствует лучшему усвоению языка. Такое понимание П. с. базируется на утверждении, что овладение языком носит сознательный характер, а владение им – непосредственно-интуитивный характер.

**ПРИНЦИП СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ** (от лат. *differentia* – различие). *Методический принцип обучения*, который означает организацию занятий по языку с учетом языковых особенностей, свойственных разным *стилям* речи (научному, официально-деловому, газетно-публицистическому, разговорному, литературно-художественному) и разным *сферам общения*, а также отказ от изучения некоего «нейтрального» стиля речи. Выбор текстов определенной стилиевой разновидности, объем материала и глубина его проработки зависят от цели и продолжительности обучения. На краткосрочных курсах основное внимание уделяется разговорному стилю и *речевой деятельности* в сферах общения, представляющих первоочередной *интерес* для

учащихся (как правило, в учебно-профессиональной и бытовой). На занятиях с филологами П. с. д. проявляется в организации занятий как по практической стилистике, так и по лингвостилистическому *анализу художественного текста*. В отличие от краткосрочных курсов, где акцент делается на обязательные речевые средства в рамках того или иного стиля, в работе с филологами внимание уделяется речевым средствам, соотносимым с ситуациями общения в рамках изучаемого стиля. Учащиеся должны также уметь объяснять свой выбор, что отвечает задачам их *профессиональной подготовки*. На занятиях со студентами-нефилологами основное внимание уделяется овладению языком профессионального общения.

**ПРИНЦИП УСТНОГО ОПЕРЕЖЕНИЯ.** То же, что *принцип устной основы. Методический принцип обучения*, который предполагает а) устное введение учебного материала и его закрепление и б) речевую практику, протекающую в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций. Согласно П. у. о. овладение устной иноязычной речью становится первоочередной задачей в практическом курсе обучения. Правильная реализация этого принципа обеспечивает общение на изучаемом языке уже на ранней стадии обучения. П. у. о. наиболее успешно осуществляется в рамках вводных курсов с их установкой на формирование навыков и умений говорения. Такие курсы (при продолжительности занятий 2–3 недели) имеют своей целью развитие устной, преимущественно диалогической, речи на материале частотных тем повседневного общения. Расширение рамок устного опережения и превращение занятий в чисто устные оказываются недостаточно эффективными в работе со взрослыми учащимися. Так называемые устные курсы для взрослых, привыкших к опоре на письменные источники восприятия, вызывают неоправданную нагрузку на память. В современной методике рекомендуется *взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности*, что не исключает наличие

устного опережения на стадии *введения* материала. Целесообразность устного опережения обосновывается тем, что язык реализуется прежде всего в устной форме речи. В *устной речи* язык получает наиболее полное выражение, и, следовательно, в начальном курсе иностранного языка основное внимание уделяется звукам, ритмике, *интонации* речи и затем можно переходить к формированию навыков и умений в *чтении* и *письме*. Эта позиция получила наиболее последовательное обоснование в рамках *аудиовизуального* и *аудиолингвального методов*, провозгласивших следующую последовательность организации занятий по языку: *слушание – говорение – чтение – письмо*.

**ПРИНЦИП УСТНОЙ ОСНОВЫ.** То же, что *принцип устного опережения*.

**ПРИНЦИП УЧЁТА РОДНОГО ЯЗЫКА.** То же, что *принцип опоры на родной язык*. *Методический принцип обучения*, который предусматривает организацию учебного процесса с учетом опыта в родном языке учащихся, что определяет построение *программы обучения*. При сходных явлениях родного и иностранного языков учащийся переносит по аналогии *навыки* и *умения* словообразования, конструирования и *трансформации* предложений родного языка в новые условия общения. Обучение иностранному языку на основе явного или скрытого сопоставления с родным необходимо, так как при восприятии иностранной речи анализ происходит только на категориальной основе родного языка, равно как и высказывание строится по модели родного языка или языка-посредника. Расхождение между родным и иностранным языками требует коррекции имеющихся *автоматизмов* или создания новых. П. у. р. я. реализуется в продуманной *системе упражнений* по темам и явлениям, наиболее трудным для учащихся с тем или иным родным языком. Зная специфику родного языка учащихся (сравнительно с иностранным) и связанные с ней возможные трудности, преподаватель должен излагать тему в той последовательности и с таким

подбором *упражнений*, которые помогут преодолеть эти трудности. П. у. р. я. реализуется на занятиях в двух формах, таких как: а) латентная, или скрытая, опора, т. е. *отбор* и подача материала с установкой на предупреждение возможной интерференции родного языка; б) сознательное сопоставление особенностей родного и изучаемого языков. Этот принцип наиболее последовательно реализуется в специальных методиках и пособиях (Вагнер, 2001; Гак, 1988). См. также *перенос*.

**ПРИНЦИП УЧЁТА СПЕЦИАЛЬНОСТИ.** *Методический принцип обучения*, который предусматривает построение учебного процесса, направленное на решение задач обучения системе языка и общению, связанных с профессиональной деятельностью учащегося. Этот принцип определяет включение в обучение ситуаций и тем профессионального общения, текстов для чтения, литературы по специальности, необходимых образцов письменной речи. Учет специальности становится особенно актуальным в вузах неязыкового профиля, где на обучение иностранному языку отводится ограниченное время и где овладение языком требуется для решения задач, связанных с будущей специальностью учащегося. Профессиональную направленность курса иностранного языка желательно осуществлять по возможности раньше. Это обеспечивает стимулирование *интереса* к изучению языка. Так, профессионализация учебного процесса по русскому языку как иностранному проводится уже в конце первого семестра занятий на подготовительном факультете.

**ПРИНЦИП ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ.** *Методический принцип обучения*, предполагающий усвоение новых лексических единиц и грамматических структур в тесной связи с их функциями в речи. Следование П. ф. обеспечивает путь практического овладения языком: содержание речи определяет выбор и усвоение средств ее выражения. При этом получили распространение два подхода к подаче лексико-грамматического материала: а) системно-структурный (введение материала осу-

ществляется на основе логико-смысловых категорий, т. е. с учетом выражаемых ими синтаксических отношений (функций) и б) формально-смысловой (*отбор* и подача материала осуществляется в соответствии с *интенциями*, лежащими в основе высказывания, что находит отражение в формулировке тем программы: выражение признака предмета и т. д.). Оба подхода реализуются в программах по языку и в построении учебных пособий. См. также *педагогическая грамматика*.

**ПРИНЦИП ЧАСТОТНОСТИ.** Статистический принцип *отбора* лексики в учебных целях, с помощью которого устанавливаются наиболее употребительные слова в отдельном источнике или совокупности источников. Так как П. ч. дает достоверные показатели лишь в рамках первой тысячи наиболее употребительных слов, то впоследствии он был дополнен *принципом резервности*. Вместе эти два принципа дают представление об употребительности слова (его свойстве встречаться в каком-то количестве источников с определенной частотностью).

**ПРИНЦИПЫ ДИДАКТИЧЕСКИЕ.** См. *дидактические принципы*.

**ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ.** *Базисная категория методики*. Дают представление об исходных требованиях к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, знаниям, методам, процессу обучения). Так как методика использует положения базовых для нее наук (психологии, педагогики, лингвистики) для обоснования системы обучения неродному языку, то представляется возможным выделять четыре группы П. о.: лингвистические, психологические, *дидактические*, *методические*. Все принципы, входящие в эти группы, между собой тесно связаны и образуют единую систему, призванную обеспечить достижение поставленной цели обучения. В то же время говорить о принципах, которые играют ведущую роль в конкретных условиях обучения. Так, в наши дни к числу ведущих методических принципов относится *принцип коммуникативности*, следование ко-

торому обеспечивает практическую направленность обучения, ориентирует на овладение *речевой деятельностью* в избранной *сфере общения*. Система П. о. является открытой, допускающей включение новых принципов и переосмысление уже существующих.

**ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИЕ.** См. *методические принципы обучения*.

**ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ.** См. *общедидактические принципы обучения*.

**ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЧАСТНОДИДАКТИЧЕСКИЕ.** См. *частнодидактические принципы обучения*.

**ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЛЕКСИКИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ.** См. *лингвистические принципы отбора лексики*.

**ПРИПОМИНАНИЕ.** Умственные действия, связанные с поиском, восстановлением, и извлечением из *долговременной памяти* необходимой информации. П. выступает как произвольная форма *воспоминания*.

**ПРИТЁКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Вид упражнений по отношению к процессу чтения текста. Задачей П. у. является формирование *коммуникативной установки* на чтение. П. у. должны нацелить учащегося на извлечение информации из текста и проверку того, как эта информация понимается и усваивается. Ср. *предтекстовые упражнения*, *послетекстовые упражнения*.

**ПРОБЛЕМНАЯ** (от греч. *problēma* – задача, задание) **ЗАДАЧА.** *Задание*, которое ориентирует учащихся на решение какой-л. проблемы, связанной с содержанием *текста* или обусловленный речевым действием, которое необходимо выполнить или на которое необходимо отреагировать. См. *проблемная ситуация*.

**ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ.** Совокупность условий (речевых и неречевых), стимулирующих учащихся на совершение *действия*, заданного содержанием ситуации. П. с. может быть речевой, если вызывает ту или иную речевую реакцию. Различают объективную П. с. – си-

туацию, заданную преподавателем в учебных целях, и субъективную П. с. – психологическое состояние интеллектуального затруднения при решении поставленной проблемы. П. с. на занятиях по языку создаются на основе моделирования жизненных ситуаций, представляющих для учащихся интерес. Эффективность обучения с использованием П. с. зависит от умений слушателей разрешать такие ситуации, умений преподавателя предъявить ситуацию, обеспечить эффективность работы учащихся, управлять процессом разрешения ситуации. Выделяют четыре взаимосвязанные функции П. с.: а) стимулирующую, б) обучающую, в) организующую, г) контролирующую. Опыт и экспериментальное обучение свидетельствуют о том, что П. с. стимулируют *речевую деятельность*, увеличивают ее объем и разнообразие форм высказывания, а также способствуют прочности формируемых *речевых навыков и умений*. На занятиях по языку наибольшее распространение получили П. с., задаваемые в форме *ролевой игры* или *этюда*. П. с. рассматриваются в качестве важного компонента *проблемного обучения*.

**ПРОБЛЕМНОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ.** Введение нового материала, в процессе которого путь решения проблемы подсказывается учителем или текстом учебника.

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ** (англ. problem education). *Обучение*, предусматривающее создание на уроке *проблемных ситуаций* и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которого учащиеся учатся применять ранее усвоенные *знания* и приобретенные *навыки и умения* и овладевают опытом (способами) творческой деятельности. Организованный преподавателем способ активного взаимодействия учащегося с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания. В ходе совместной деятельности учащийся не просто перерабатывает информацию; усваи-

вая новое, он переживает этот процесс как субъективное открытие, как постижение и понимание новых фактов, принципов, как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации, интереса к содержанию предмета. В П. о. моделируются условия исследовательской деятельности и развития творческого мышления учащегося. В ходе П. о. применяются *проблемно-поисковые методы обучения*, предполагающие проблемное изложение учебного материала и его закрепление, вовлечение учащихся в активную *речевую деятельность* с использованием различных приемов. П. о. способствует более осмысленному и самостоятельному овладению знаниями, по этой причине такое обучение чаще всего применяют с целью развития навыков творческой учебно-познавательной деятельности. На занятиях по языку П. о. получило распространение в качестве средства *активизации* творческих возможностей учащихся как на стадии введения учебного материала, так и на стадии его *закрепления* в процессе речевой практики. Наибольшее влияние на развитие современной концепции П. о. оказала работа Дж. Бруннера «Процесс обучения» (русский перевод 1962). В отечественной науке П. о. начало интенсивно разрабатываться в 60-е гг. XX в. в связи с поиском способов активизации и стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития их самостоятельности. Исходными при разработке теории П. о. стали положения *теории деятельности* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Были предложены способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. На занятиях по языку идеи П. о. реализуются в ходе использования *ролевых игр*, имитирующих и воссоздающих различные *ситуации общения*, при обучении в *сотрудничестве*, при опоре на *центрированный на ученике подход к обучению*. Различаются три уровня П. о.: а) проблемное изложение материала, при котором преподава-

тель сам ставит проблему и находит ее решение; б) преподаватель ставит проблему, а поиск ее решения осуществляется совместно с учащимися; в) творческое обучение, предполагающее активное участие учащихся в формулировании проблемы и поиске ее решения. Эта форма обучения наиболее целесообразна при организации и проведении учебно-исследовательской и научной работы, а на занятиях по практике языка при использовании *дедуктивного метода* в процессе объяснения нового материала. Здесь учащиеся подводятся к логическому выводу на основе наблюдения над фактами языка. Показатель эффективности П. о. – существенное повышение качества усвоения учебного материала и возможностей его практического применения.

**ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** *Общедидактический метод обучения*, получивший в 70-е гг. широкое распространение в практике преподавания различных дисциплин, в том числе и иностранных языков. В процессе работы с использованием метода применяются следующие *приемы* обучения: создание на уроке *проблемных ситуаций*; организация коллективного обсуждения возможных подходов к их разрешению; выполнение упражнений, рассматривающих различные формы общения преподавателя и учащихся, максимально приближенные к условиям реальной *коммуникации*. В частности, рекомендуются упражнения, получившие в методике преподавания иностранных языков название «инициативные» (Скалкин, 1981), которые формируют умения начать разговор, заинтересовать партнера по общению, привлечь внимание собеседника и т. д. Существуют различные варианты метода: проблемное изложение учебного материала, проблемные беседы, выполнение упражнений проблемно-поискового характера и т. д. П.-п. м. о. нельзя рассматривать в качестве универсального и единственно правильного метода обучения при попытке активизировать внимание и поисковую деятельность учащихся. Этот метод тре-

бует тщательной подготовки преподавателя и значительных затрат учебного времени. Поэтому на занятии следует сочетать П.-п. м. о. с другими методами обучения, руководствуясь при этом целью занятий, имеющимися у преподавателя учебными материалами, учитывая этап обучения. См. также *проектная методика*.

**ПРОБНОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Один из *методов исследования*, построенный в значительной мере на эрудиции преподавателя и его педагогической интуиции. В ходе П. о. преподаватель предпринимает проверку гипотезы, которая призвана подтвердить или опровергнуть выдвинутое и первично обоснованное предположение, направленное на усовершенствование *процесса обучения*, в том числе иностранному языку.

**ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ, УМЕНИЙ.** Процесс определения результатов обучения в сравнении с требованиями, задаваемыми *образовательным стандартом* и создаваемыми на его основе *программами обучения*. Выражается в форме отметки (в баллах) или словесного (оценочного) суждения. Основными формами письменной проверки на занятиях по языку являются диктанты, изложения, сочинения, тесты. Пятибалльная система оценки знаний, навыков и умений, принятая в российской средней и высшей школе, имеет недостатки, поэтому в ряде учебных заведений вводится более дифференцированная система баллов (например, столбалльная). Имеется также положительный опыт обучения в средней школе без отметок. См. также *контроль*.

**ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ВЕРОЯТНОСТНОЕ.** См. *вероятностное прогнозирование*.

**ПРОГОВАРИВАНИЕ.** То же, что *артикулирование*.

**ПРОГОВАРИВАНИЕ ВНУТРЕННЕЕ.** См. *внутреннее проговаривание*.

**ПРОГРАММА** (от греч. программа – явление, распоряжение) **ВЫСКАЗЫВАНИЯ.** Последовательность *речевых действий*, цель которых – построение речевого высказывания, адекватного задачам *коммуникативного акта*.

**ПРОГРАММА ЛИНЕЙНАЯ.** См. *линейная программа*.

**ПРОГРАММА ОБУЧАЮЩАЯ.** См. *обучающая программа*.

**ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ.** *Средство обучения* и инструктивно-методический документ, определяющий содержание и объем знаний, навыков, умений, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения. Создается на основе образовательного стандарта. П. о. сопровождается объяснительной запиской, в которой раскрываются задачи обучения, характеризуются структура П. о., последовательность изучения материала, организационные формы обучения. Значительное место в П. о. отводится изложению учебного материала (лексического, грамматического, фонетического, тем и ситуаций общения). В приложении к П. о. дается список учебных пособий и литературы для чтения. В настоящее время существуют П. о. для большинства форм и профилей обучения. Создание П. о. – важная и ответственная методическая задача. Государственные образовательные стандарты, закрепляя требования к максимуму содержания и уровню подготовки специалистов, в то же время предоставляют возможность формировать программы обучения с учетом научного потенциала учебного заведения и особенностями региона. Программа обучения учителей иностранного языка в педагогических вузах России, например, состоит из серии курсов по практике языка, психолого-педагогического цикла (психология, педагогика, методика), лингвистического цикла (стилистика, лексикология и др.), общеобразовательного цикла (философия, страноведение, литература, история и др.). Подготовка преподавателей иностранного языка в европейских странах осуществляется в рамках специальной магистерской программы обучения в университетах продолжительностью два года, так и на различных курсах продолжительностью от года до нескольких недель (Программы..., 1999; Профессионально-ориентированные

программы..., 2006). П. о. могут быть глобальными, всесторонне развивающими умения и коммуникативную компетенцию обучающегося, модульными, развивающими умения в определенной области для конкретной цели, частичными, развивающими только определенные умения и виды деятельности.

**ПРОГРАММА РАЗВЕТВЛЁННАЯ.** См. *разветвленная программа*.

**ПРОГРАММИРОВАНИЕ.** Вид деятельности, необходимый для организации решения различных задач на ЭВМ. Состоит из следующих последовательных этапов: а) постановка задачи и ее анализ (разработка программистом принципиальной возможности решения задачи на ЭВМ); б) отработка алгоритма и составление его блок-схемы (определения последовательности действий ЭВМ для решения задачи); в) написание программы (детальная запись алгоритма на выбранном языке программирования); г) отладка (поиск и устранение допущенных при составлении программы ошибок). Совокупность общих и специальных программ для данного типа ЭВМ называется программным (тематическим) обеспечением. Разработка программного обеспечения является наиболее трудоемким и дорогостоящим процессом, а также требует специального образования. Поэтому при использовании компьютеров в обучении преподаватели могут обращаться к существующим готовым программным средствам и программам, которые позволяют изменять содержание баз данных (заданий, текстовых наполнений и др.) соответственно конкретным условиям обучения.

**ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Организация учебного процесса по специальной обучающей программе, обеспечивающей самостоятельное приобретение знаний, навыков и умений. Появилось в результате заимствования педагогикой рациональных принципов и средств управления сложными системами у кибернетики, математической логики и вычислительной техники. В широком понимании термина – это обучение, построен-

ное на принципах управления познавательной деятельностью учащихся. П. о. осуществляется с помощью специальных пособий (безмашинное П. о.) (см. *программированный учебник*) либо технических приспособлений (машинное П. о.). В современной педагогической литературе П. о. характеризуется и как *метод обучения*, и как система научной организации труда, и как кибернетическая *дидактика*, и как отрасль *педагогической технологии*. П. о. присущи следующие признаки: 1) наличие поддающейся измерению цели учебной работы и *алгоритма* достижения этой цели; 2) расчлененность изучаемого материала и деятельности участников обучения на небольшие порции (*шаги*); 3) возможность получения информации о выполнении обучаемым каждого шага (наличие оперативной *обратной связи*, сигнализирующей о правильности прохождения шагов, и использование ее для коррекции учебной деятельности); 4) особая организация учебного процесса, при которой преподаватель не только осуществляет контроль за работой учащихся, но и оказывает помощь на основе данных выборочного контроля; 5) использование в ходе обучения специальных программных учебных пособий и технических средств (*обучающих машин и персональных компьютеров*). Главным среди названных признаков П. о. следует считать наличие алгоритма учебной работы, т. е. строго регламентированной системы действий, выполнение которых ведет к решению поставленной задачи. Именно наличие алгоритма учебной работы делает обучение программным, так как при этом обеспечивается деление учебного процесса на шаги и осуществление оперативной обратной связи. Несмотря на разногласия в определении П. о., цель его использования при обучении языку трактуется достаточно однозначно: оптимизация управления процессом усвоения знаний и формирования *речевых навыков и умений*. Наибольшие достижения применения П. о. на занятиях по языку связаны с пошаговым предъявлением информации

и формированием речевых навыков. В ходе развития речевых умений (когда речевые действия обучающихся носят творческий характер) алгоритмизация учебного процесса затруднена и не всегда является необходимой.

Термин П. о. возник в 50-е гг. в США. Основанное на психологической теории *бихевиоризма* П. о. долгое время развивалось исключительно в русле этой теории. В 60-е гг. получила распространение так называемая антитеоретическая концепция П. о. П. Краудера, создателя *разветвленной обучающей программы* (противопоставляемой *линейным обучающим программам* Б. Скиннера и его последователей). В России П. о. стало предметом пристального изучения в середине 60-х гг. В своем развитии оно опиралось на *теорию деятельности*, предложенную российскими психологами (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин). В методике интерес к П. о. был вызван поисками путей *индивидуализации обучения*, стимулирования познавательной активности учащихся. П. о. иностранным языкам развивалось в трех направлениях: а) создавались *программированные учебники* и учебные пособия, рассчитанные на безмашинное использование; б) разрабатывались образцы *обучающих машин* и программ для внутреннего управления; в) предлагались программы для работы с ЭВМ. Последние представляли наибольшие возможности для реализации дидактических возможностей, заложенных в П. о. (благодаря обратной связи осуществляется контроль формирования навыков и умений, при этом машина указывает на допущенную ошибку, предлагает подсказку, печатая правильный ответ или отсылает к соответствующим разделам учебного пособия). Наиболее перспективным в использовании П. о. следует считать создание *обучающих программ*, обеспечивающих возможность непосредственного диалога с обучаемым, использование систем *компьютерной коммуникации и дистанционного обучения* (Крюкова, 1998; Носенко, 1988; Полат, 1977; Фадеев, 1990).



**ПРОГРАММИРОВАННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по способу их выполнения, предполагающий одно определенное решение, причем его правильный выбор обусловлен предшествующими действиями согласно программе обучения. Самым элементарным видом П. у. являются *подстановочные упражнения*. П. у. могут быть упражнения на заполнение пропусков, на преобразование и перевод с родного языка на изучаемый (количество вариантов решения должно быть ограничено).

**ПРОГРАММИРОВАННЫЙ УЧЕБНИК.** *Учебник*, материал которого составлен с учетом принципов программированного управления процессом усвоения знаний (см. *программированное обучение*). П. у. отличается от других типов учебников построением учебного текста. В тексте П. у. учащийся получает не только некоторую информацию для усвоения, но ему также дается система заданий, выполнение которых должно обеспечить усвоение как самой информации, так и способов ее использования на практике. Наличие информации в заданиях и указаний по их выполнению создает для учащихся возможность самостоятельно приобретать знания, навыки, умения, т. е. текст П. у. строится так, чтобы происходило управление познавательной деятельностью учащихся и процессом усвоения. Текст П. у. называют *обучающей программой*. П. у. состоит из расположенных в определенной последовательности текстовых абзацев (кадров), выполняющих определенные обучающие (управляющие) функции. Несколько таких абзацев текста, объединенных темой обучения и ее содержанием, называют *шагом* обучающей программы. Кадры каждого шага отделены друг от друга, пронумерованы, и ученик имеет возможность читать их только в последовательности, предусмотренной структурой обучающей программы. В состав одного шага входят следующие кадры: информационный (введение материала), операционный (задания для самостоятельного выполнения), контрольный (обеспе-

чивает проверку правильности выполнения задания), указательный (разъяснение в случае ошибки). Полная или частичная совокупность этих кадров образует полный или сокращенный шаг обучающей программы. В большинстве П. у. по русскому языку использовалась *линейная программа* обучения, что приводит к однообразию характера продвижения по программе, преобладают тренировочные упражнения, отсутствуют вариативные ключи, предоставляющие большие возможности осмысления материала и его закрепления. Не использована также эффективная форма коррекции ошибок – разъяснение причины ошибок. Этим объясняется падение интереса к созданию П. у. в 70-е гг. (а также дополнительной трудоемкостью процесса организации материала в таких учебниках). В настоящее время вновь наблюдается интерес к идеям П. у. в связи с развитием программированного обучения с помощью *персональных компьютеров*. См. также *компьютерный учебный курс*.

**ПРОГРАММНЫЕ ОБОЛОЧКИ** Специальные программы, которые позволяют преподавателю наполнять их содержанием собственным материалом (Прометей, Moodle, Virtual University, Hot Potatoes и др.). Эти оболочки с определенным учебным материалом легко размещаются в Интернете. См. *авторские системы*.

**ПРОГРЕСС НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ.** См. *научно-технический прогресс*.

**ПРОДУКТИВНАЯ** (от лат. *productivus* – производительный, плодотворный)  
**ГРАММАТИКА.** То же, что *активная грамматика*.

**ПРОДУКТИВНАЯ РЕЧЬ.** Устная или письменная речь в тех случаях, когда учащийся не просто воспроизводит заученные *речевые образцы*, а конструирует собственные высказывания в соответствии с содержанием мысли, *коммуникативными намерениями*. О способности к П. р. свидетельствуют такие умения говорения как: вести диалог (диалог-расспрос, диалог – обмен мнениями, диалог – побуждение к действию); рассуждать в связи с

изученной темой, прочитанным текстом; рассказывать, описывать события, делать сообщения; создавать словесный портрет своей страны и страны изучаемого языка.

**ПРОДУКТИВНЫЕ ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.** Виды *речевой деятельности*, с помощью которых обеспечивается выражение мыслей в устной (*говорение*) и письменной (*письмо*) формах. Основное сходство говорения и письма состоит в том, что оба вида речевой деятельности служат для передачи информации. Говорение осуществляется в звуках и обеспечивается действием речедвигательного и слухового *анализаторов*, в говорении реализуются лингвистические знаки разных уровней – от звуков до ритмомелодических *моделей предложений*. Письмо реализуется в графических знаках при участии зрительного и рукодвигательного анализаторов как основных, речедвигательного и слухового как вспомогательных. Говорение и письмо по-разному ориентированы на *реципиентов*. Говорение предназначено главным образом для непосредственной передачи информации (контактная речь), письмо – для опосредованной передачи информации на расстояние с временным интервалом (*дистантная речь*). Говорение реализуется в форме *диалогической* и *монологической речи*, письмо обычно – в форме монологической речи (Основы теории коммуникации..., 2006). Ср. *рецептивные виды речевой деятельности*.

**ПРОДУКТИВНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ.** Действия, связанные с реализацией умений говорения или письма.

**ПРОДУКЦИЯ** (от лат. *producere* – производить) **РЕЧИ.** Оформление мыслей в устной или письменной речи. П. р. предшествует ее *мотивация*, появление замысла, после чего наступает этап реализации, осуществляется сопоставление реализации и замысла, коррекция речи в результате действия механизмов самоконтроля и самокоррекции.

**ПРОДУЦИРОВАНИЕ РЕЧИ.** То же, что *порождение речи*.

**ПРОЕКТНАЯ** (от лат. *projectus* – брошенный вперед) **МЕТОДИКА.** То же, что

*метод проектов.* Одна из *технологий обучения*, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. В ее основе лежит *лично-деятельностный подход* к обучению. Под проектом понимается самостоятельная планируемая и реализуемая на иностранном языке работа, например, выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовка выставки, спектакля, концерта и др. Работа над проектом позволяет осуществлять *дифференцированный подход* к обучению, повышать активность и самостоятельность учащихся на основе учебно-ролевых игр, самостоятельного решения учебных задач. Данная технология базируется на идее взаимодействия учащихся в группе в ходе учебного процесса, идее взаимного обучения, при котором обучаемые берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, помогают друг другу, отвечают за успехи каждого члена группы. В отличие от фронтального или индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечая только «за себя», за свои успехи и неудачи, проектная технология создает условия для взаимодействия сотрудничества в системе «ученик – учитель – группа» и актуализации коллективного субъекта учебной деятельности. В результате такой деятельности происходит произвольное запоминание лексических единиц и грамматических структур, мотивируется *речевая деятельность* на изучаемом языке. Требования к методу проектов как *педагогической технологии* были сформулированы в работе Е. С. Полат (1998). По характеру конечного продукта проектной деятельности выделяют следующие виды проектов в области изучения иностранного языка (Коряковцева, 2002): 1. Конструктивно-практические проекты. Например, дневник наблюдений, «придумывание» игры и ее описание, разработка ситуации общения. 2. Игровые / ролевые проекты. На-

пример, разыгрывание ситуации, драматизация события, сочинение собственной пьесы. 3. Информационные и исследовательские проекты. Например, «Русский язык и его использование в качестве средства междунар. общения», «Особенности поведения англичан в различных ситуациях общения». 4. Проекты конкретного социологического обследования (survey project). Например, «Использование английского языка в России». 5. Издательские проекты. Например, заметка в газету. 6. Сценарные проекты. Например, «Программа вечера английского языка». 7. Творческие проекты (creative works). Например, сочинение на свободную тему, перевод произведения на родной / иностранный язык. Приведенные виды проектов по своему предметному содержанию могут быть выполнены в области изучаемого языка и культуры или носить междисциплинарный характер.

Метод проектного обучения возник в начале XX в. в США. Его главный тезис – ребенку интересно учиться, если он понимает, что приобретенные знания можно применить в жизни и получить от них радость и пользу. Цель метода – перейти от школы памяти к школе мышления, перенести акцент с обучающего учителя на познающего ученика. В России с этими идеями познакомилась в 1925 г., когда на русский язык была переведена работа У. Кильпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе». Идеи метода нашли отражение в педагогических системах С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко (коммунарское обучение). В 30-е гг. этот метод был отброшен общеобразовательной школой, но частично применялся в профессиональной (лабораторно-бригадный метод). В середине XX в. школы США и Европы вновь обратились к проектному обучению. В начале 90-х гг. оно стало возвращаться и в российские школы. Реализуются, например, следующие правила для участников проекта: 1. Проект не отменяет обязательную программу обучения, но делает ее освоение, а также поиск

новой информации за пределами школы мотивированными. Участники проекта понимают, зачем они учатся и как могут применить свои знания. 2. В команде нет лидеров и отстающих. Все равны. 3. Каждый ощущает полезность и компетентность – собственную и членов команды. 4. Команды не соревнуются, а получают удовольствие от общения друг с другом и работы над темой, которая им интересна. 5. Ответственность за конечный «продукт» несет вся команда.

Работа над проектом включает три стадии: 1) планирование; 2) подготовка и исполнение проекта; 3) обсуждение и оценка проекта. В процессе подготовки и осуществления проектов учащимся предоставляется возможность подбирать материал, который будет использован в проекте, конструировать его содержание. Основная часть работы над проектом проводится учащимися самостоятельно, как правило, в часы самоподготовки. В аудитории при участии преподавателя проходят лишь начальная и заключительная части работы. Роль преподавателя состоит в том, чтобы создать условия, максимально благоприятные для проявления творческого потенциала учащихся, координировать работу, помогать преодолевать возникающие трудности. Участие в проекте развивает умение работать в коллективе. С точки зрения обучения иноязычной речи самым большим достоинством творческих проектов является самостоятельность работы учащихся в поиске материала по теме проекта и оформления своих мыслей с опорой на приобретенный речевой опыт и имеющуюся литературу. Работа над проектами отражает современную тенденцию в образовании – ориентацию на исследовательскую, поисковую модель обучения. Эта модель включает использование приемов работы с разнообразными источниками информации, приучает учащихся творчески мыслить, находить возможные варианты решения поставленной в проекте задачи, выбирать способы и средства их реализации (Полат, 2000; Коряковцева, 2002; Конышева, 2003).

**ПРОЕКТОР** (от лат. projector – выбрасывающий вперед). Оптический прибор, с помощью которого на экране воспроизводится изображение негатива, *диапозитива*, фотографии (в увеличенном, уменьшенном или истинном виде). Различают *диапроекторы*, *кинопроекторы*, *графопроекторы*, *эпипроекторы*, П. для компьютерных презентаций (мультимедийные П).

**ПРОЕКТЫ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ.** См. *телекоммуникационные проекты*.

**ПРОИЗВОЛЬНОЕ ВНИМАНИЕ.** *Внимание*, отличающееся активным характером; выбор объекта П. в. осуществляется субъектом намеренно и требует с его стороны волевых усилий. Управляя этим видом внимания учащихся, преподаватель ориентирует их на решение учебных задач соответственно заданной ситуации: конструирование предложений по образцу, употребление отработанного *речевого образца* в речи, нахождение в тексте ответов на поставленные вопросы и др. При этом необычайно важна роль психологической установки на мобилизацию волевых усилий. В реальном трудовом процессе заключено единство *непроизвольного* и П. в. По мере развития операционально-технической стороны деятельности в связи с ее *автоматизацией* возможно появление так называемого *постпроизвольного* внимания, когда сохраняется соответствие направленности деятельности сознательно принятым целям, но ее выполнение уже не требует специальных умственных усилий, необходимость волевого поддержания П. в. исчезает, волевой компонент замещается интересом к деятельности. Ср. *непроизвольное внимание*.

**ПРОИЗВОЛЬНОЕ ЗАПОМИНАНИЕ.** См. *запоминание*.

**ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫЕ НАВЫКИ.** Способность совершать операции, связанные с *артикуляцией* отдельных звуков и их соединением в слоги, слова, ритмические группы. Формируются на начальном этапе овладения иностранным языком и нуждаются в регулярной поддержке.

**ПРОИЗНОШЕНИЕ.** 1. Особенности *артикуляции* звуков речи. 2. Совокупность орфоэпических *норм*, присущих той или иной разновидности языка.

**ПРОИЗНОШЕНИЕ ПРИЕМЛЕМОЕ.** См. *приемлемое произношение*.

**ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ КУРС.** (от греч. προπαίδευō – обучаю предварительно) Подготовительный вводный курс, изложенный в сжатой и элементарной форме, предвещающий более глубокое изучение данной дисциплины. В условиях *начального этапа обучения* иностранному языку имеет форму курса *речевой адаптации*, рассчитанного на непродолжительный срок занятий (1–2 недели) и ставящего своей целью помочь студентам адаптироваться (см. *социальная адаптация*) к новой социально-культурной среде и стимулировать использование изучаемого языка в ситуациях повседневного общения. Формой П. к. может быть *вводно-фонетический курс* для приступающих к изучению языка.

**ПРОПИСИ.** *Учебные пособия* для обучения *каллиграфии*, состоящие из образцов правильного написания букв, слов, предложений и целого текста. Для занятий языком издаются специальные учебные пособия, содержащие образцы письма и рекомендации по работе с пособием.

**ПРОСВЕЩЕНИЕ.** 1. Распространение знаний, образования. 2. Система образовательных учреждений в стране. 3. Идеинное течение эпохи перехода от феодализма к капитализму в Европе в XVIII в. («век Просвещения»). Идеи представителей П. (Вольтера, Ш. Монтескье, Ж. Ж. Руссо, Д. Д. Дидро) оказали значительное влияние на развитие общественной мысли.

**ПРОСМОТРОВОЕ ЧТЕНИЕ.** То же, что *выборочное чтение*. Вид *реального чтения* по целевой направленности и характеру протекания процесса. Цель П. ч. – получить самое общее представление о содержании текста, о теме и круге рассматриваемых в нем вопросов. На основе этой информации читающий решает, нужен ли ему этот текст. Для ее получения бывает достаточно прочитать заголовки и подза-

головки, отдельные абзацы или даже предложения. Ср. *ознакомительное, поисковое, изучающее чтение*.

**ПРОСОДИЧЕСКИЕ** (от греч. *prosōdikos* – касающийся ударения) **СРЕДСТВА**. Фонетические средства, относящиеся к ритмико-интонационным свойствам *речи*, а именно к высоте тона, длительности и силе звучания, *темпу речи*, расстановке ударений и т. п.

**ПРОСПЕКТ** (от лат. *prospectus* – вид, обзор). Вид письменного сообщения, план предстоящего письменного изложения мыслей в статье, книге.

**ПРОТОКОЛ** (от греч. *prōtokollon* – первый лист манускрипта). Вид письменного сообщения, фиксация основного содержания устной *монологической* и *диалогической речи*, организованной по определенной форме.

**ПРОФЕССИОГРАММА** (от лат. *professio* – род трудовой деятельности + греч. *gramma* – письменный знак, черта, линия) **ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**. Документ, в котором описывается система требований, предъявляемых к преподавателю в области знаний, умений, личных качеств, способностей и профессионального мастерства. Систематизированное описание основных требований, предъявляемых к преподавателю. В П. п. находит отражение то общее, что присуще педагогической профессии в целом, и то особенное, что характерно для деятельности и личности педагога данной конкретной специальности. В результате исследований создана П. п. и квалификационные характеристики почти по всем педагогическим специальностям, в том числе профессиограмма учителя иностранного языка (Профессиограмма..., 1985), учителя русского языка как неродного (Есаджанян, 1984; Елисева, 1988), педагога. П. п. определяется объемом общественно-политических, психолого-педагогических, общеобразовательных и специальных знаний. В П. п. дается перечень общепедагогических и методических умений, личных качеств, необходимых преподавателю данной специальности. В настоящее время профес-

сионально-педагогические функции преподавателя иностранного языка, составляющие содержание профессиограммы, не получили однозначного определения и толкования. Выделяют следующие функции: 1) конструктивно-организаторская функция – проявляется в процессе подготовки урока, в определении его целей и коррекции по ходу урока составленного плана проведения занятий; 2) обучающая функция – определяет деятельность преподавателя по овладению учащимися языком как средством общения (часто используют понятие «коммуникативно-обучающая функция», чтобы подчеркнуть качественное отличие ее содержания от имеющихся определений этой функции применительно к обучению другим предметам); эта функция деятельности преподавателя реализует основную цель обучения языку – превращение изучаемого языка из предмета обучения в средство обучения; 3) информационно-воспитывающая функция – преподаватель иностранного языка в процессе занятий стремится развивать и формировать личность обучаемого, прививать ему высокие нравственные качества, этические нормы; 4) гностическая функция заключается в изучении уровня речевых способностей учащихся, их интереса к предмету, уровня подготовленности к восприятию языка и используемых методов преподавания; 5) оценочная функция связана с умением оценить уровень формируемых навыков и умений и произвести их корректировку (Молчановский, Шепелевич, 2002).

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**. Способность преподавателя к успешной профессиональной деятельности; включает знания из области дидактики, психологии, языкознания, методики, психолингвистики и других наук, значимых для деятельности педагога, владение профессиональными умениями (конструктивными, организаторскими, гносеологическими, *коммуникативными*), а также умениями, позволяющими организовать деятельность учащихся и управлять такой деятельностью. П. к. – одна из основных

*целей обучения* в педагогическом вузе и на курсах повышения квалификации преподавателей языка. Включает следующие виды компетенции: а) *языковую компетенцию* – дает представление о системе языка и об умении ею пользоваться для понимания речи других людей, выражения собственных мыслей (в устной и письменной форме), а также анализа речи учащихся с точки зрения ее соответствия нормам изучаемого языка; б) *речевую и коммуникативную компетенции* – обеспечивают способность пользоваться языком как средством общения в различных его сферах и в разных ситуациях; в) *методическую компетенцию* – способность пользоваться языком в профессиональных целях, обучать языку. См. также *профессиональные умения преподавателя*.

#### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ.**

Обучение иностранному языку с учетом будущей профессии, например, преподаватель иностранного (русского языка), исследователь языка, переводчик. См. *профессиональная компетенция, профессиональная подготовка, профессиональные умения преподавателя*.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА.** Система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности *знаний, навыков, умений* и профессиональной готовности к такой деятельности. Осуществляется в рамках обучения в педагогических вузах, университетах и на факультетах повышения квалификации. Важный компонент П. п. – *педагогическая практика*.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Процесс трудовой подготовки личности, обеспечивающий ее ориентацию в мире профессий и овладение конкретной специальностью. В Законе РФ «Об образовании» в редакции 1996 г. зафиксированы соответствующие уровни образования: начальное, среднее и высшее П. о. В педагогических вузах П. о. включает следующие специальности: «преподаватель языка», «переводчик», «лингвист, специалист в

области межкультурной коммуникации». Педагогические аспекты П. о. составляют предмет профессиональной педагогики – отрасли педагогической науки, изучающей научные основы образовательного процесса на всех уровнях П. о. и во всех типах профессиональных учебных заведений.

#### **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.**

*Умения*, которыми должен владеть преподаватель для успешного осуществления профессиональной деятельности. В состав П. у. п. входят четыре группы умений: 1) конструктивные – связанные с *отбором* и организацией учебного материала; 2) организаторские – связанные с организацией педагогом собственной деятельности и деятельности учащихся; 3) гносеологические, или исследовательские, – позволяющие преподавателю правильно учитывать индивидуальные особенности личности учащихся; 4) коммуникативные – обеспечивающие процесс педагогического общения на *уроке*. П. у. п. получили обоснование в виде *педагогических функций* преподавателя (см. *профессиограмма преподавателя*). Профессионально значимые *коммуникативные умения* учителя иностранного языка могут быть представлены в виде четырех групп умений: 1) умения, ориентированные на познание учащихся и самопознание; их функции – профессионально направленное осознание учителем своего личного опыта изучения иностранного языка, соотнесение его с теорией и практикой обучения и проецирование полученных данных на индивидуальные возможности учащихся в конкретных условиях обучения; 2) умения, ориентированные на планирование иноязычного общения; основная функция – планирование целенаправленного обучающего коммуникативного воздействия на учащихся при подготовке к уроку; 3) умения, ориентированные на реализацию плана иноязычного общения и его корректировку; основные функции – включение учащихся в иноязычное общение, создание благоприятного микроклимата на уроке и т. п.; 4) умения, направленные на анализ иноязычного

общения; основная их функция – самоконтроль учителя в педагогическом общении, самокоррекция. Качество владения этими умениями зависит от многих факторов, учет которых в процессе образования и самообразования может способствовать развитию педагогического мастерства.

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МОДУЛЬ.**

*Тестовые задания*, направленные на определение уровня владения *языком специальности*. В российской государственной системе сертификационных уровней владения *РКИ* тест по языку специальности рассматривается в качестве модуля к тестам *общего владения иностранным языком*. Цель П. м. – определение путем тестирования сформированности *коммуникативной компетенции* и ее соответствия требованиям образовательного стандарта. Профессиональная направленность П. м. определяется потребностями общения в той или иной профессиональной или учебно-профессиональной сфере.

**ПРОФЕССОР** (от лат. professor – преподаватель). Ученое звание и должность преподавателя вуза или научного сотрудника научно-исследовательского учреждения. Официальный статус с XVI в. (впервые в Оксфордском университете). В РФ звание П. присваивается Высшей аттестационной комиссией РФ.

**ПРОФИЛЬ** (от фр. profil – совокупность основных, типичных черт профессии, квалификации) **ОБУЧЕНИЯ**. *Базисная категория методики*; тип подготовки учащихся по определенной дисциплине; сложившийся в методике тип подготовки учащихся по изучаемому языку и другим дисциплинам в зависимости от их профессиональных интересов и потребностей в языке. Выделяются следующие П. о.: дошкольный, школьный, подготовительный, заочный, курсовой, филологический, нефилологический, гуманитарный и ряд др. Наибольшее число обучающихся русскому языку как иностранному в РФ приходится на курсовой и нефилологический профили. Большинство существующих П. о. обеспечено учебной и методической

литературой (*программами обучения, методиками преподавания, учебными комплексами, пособиями*).

**ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ**. Специализация обучения в школе, обычно в старших классах, например, гуманитарные классы, математические классы, экономические классы, классы с углубленным изучением иностранного языка. П. о. организуется с целью профессиональной ориентации учащихся.

**ПРОЧНОСТЬ ЗАПОМИНАНИЯ**. Свойство памяти, выражающееся в сохранении заученного материала и в скорости его забывания. Необходимое условие П. з. – понимание материала, а также его многократное *повторение*, что ведет к образованию *навыка*. Для этого используются различные тренировочные упражнения, например, *имитативные упражнения*.

**ПРОЦЕДУРА ШАГОВАЯ**. См. *шаговая процедура*.

**ПРОЦЕСС** (от лат. processus – продвижение) **ОБУЧЕНИЯ**. Взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются *задачи обучения* и общего развития учащихся. Успешность П. о. прежде всего зависит от подготовки преподавателя, его владения *профессиональными умениями преподавать* язык. Основные функции преподавателя реализуются вокруг трех главных *организационных форм обучения*: урока, домашней работы учащихся и внеаудиторной работы. При этом урок является основной организационной структурной единицей П. о., а его структурно-функциональная единица – *упражнение* или серия упражнений. Таким образом, в упражнении объединяются и цели, и *содержание обучения*, и действия по их реализации.

**ПРЯМОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ**. *Метод обучения* иностранным языкам, возникший на основе *натурального метода*. В разработке метода, получившего обоснование в конце XIX – начале XX вв., приняли участие психологи и лингвисты (В. Фиетор, О. Есперсен), а также методисты (Ш. Швейцер, Г. Вендт, Э. Симоно и др.). Представители метода ставили пе-

ред собой цель – обучить учащихся практическому владению языком преимущественно в его устной форме. *Отбор* лексического материала регламентировался темами общения, а из грамматики предлагалось изучать только то, что соответствовало современной *норме*. Создатели П. м. о. рекомендовали широко использовать *индукцию*, т. е. наблюдение за *языковым материалом* и самостоятельное выведение учащимися правил, которые в дальнейшем следовало приводить в систему. Основная заслуга представителей П. м. о. заключается в обращении к живому разговорному языку, в создании методики обучения *устной речи*, в разработке системы фонетических упражнений, позволяющей эффективно овладевать звуковой стороной языка, в использовании *наглядности* как средства *семантизации* иноязычного материала. *Научно-технический прогресс* привел к образованию современных вариантов П. м. о. (*аудиовизуального* – обучение языку осуществляется с опорой на зрительно-слуховые образы в виде кадров диа- и кинофильмов, и *аудиолингвального*, предусматривающего использование звукотехники для образования речевых *автоматизмов* в ответ на предъявляемые в звукозаписи речевые стимулы). П. м. о. и *натуральный метод* характеризуются следующими отличиями: а) при П. м. о. изучение нового материала осуществляется в соответствии со специально разработанным планом, а при натуральном методе такой план отсутствует; б) при П. м. о. предусматривается усвоение определенного набора правил, необходимых для корректировочной работы, в то время как при натуральном методе изучение правил не допускается; в) при П. м. о. закреплению нового материала способствует разумное применение чтения и письма, при натуральном же методе занятия чтением и письмом не предусматриваются. П. м. о. не нашел широкого применения в преподавании иностранных языков в российской средней школе главным образом из-за исключения родного языка из системы занятий, что затрудняет

объяснение языковых единиц, и недостаточного количества учебных часов, отводимых на изучение языка. Считается также, что этот метод требует высокого уровня владения языком преподавателем, а наилучшие успехи в работе достигаются при работе с *носителем языка*, что представляется трудно осуществимым в массовой средней школе. При установке на практическое овладение языком в условиях средней школы наилучшие успехи достигаются при работе по *коммуникативному методу*.

### **ПРЯМЫЕ МЭТОДЫ ОБУЧЭНИЯ.**

Группа *методов обучения* иностранным языкам, названная так потому, что представители П. м. о. стремились на занятиях создать непосредственные (прямые) ассоциации между лексическими единицами и грамматическими формами языка и соответствующими им понятиями, минуя родной язык учащихся. В основу этой группы методов положены такие *дидактические* и *методические принципы обучения*, как *наглядность*, интуитивность (противопоставляемая *сознательности*), имманентность (исключение *опоры на родной язык*). К числу П. м. о. относятся: *натуральный* (М. Берлиц, Ф. Гуэн), *прямой* (Э. Симоно, К. Бройл) и современные модификации этой группы методов – *аудиовизуальный* (П. Губерина, П. Риван), *аудиолингвальный* (Ч. Фриз, Р. Ладло). Получили широкое распространение в конце XIX – начале XX вв. в противовес господствовавшему ранее переводно-грамматическому методу в связи с потребностями общества в обучении языку как средству общения. К недостаткам П. м. о., способствовавшим их модернизации, обычно относят следующие. 1. Представители этого направления недостаточно с точки зрения современной науки учитывали связь языка и мышления. Одни из них полагали, что, опираясь только на чувственное восприятие и память, можно овладеть языком. Впоследствии же было доказано, что в основе *речевой деятельности* лежит мышление. Другие сторонники П. м. о. считали, что надо формировать



новое иноязычное мышление. Современная наука убедительно показала, что мышление носит универсальный характер, однако средства оформления мыслей могут быть различны. 2. Полное исключение родного языка не оказалось столь эффективным, как предполагалось. Беспереводные средства раскрытия значения слов не всегда надежны, так как абстрактные понятия не поддаются наглядному изображению, а слов, полностью совпадающих по своему значению, нет. 3. Представители П. м. о. либо полностью отрицали роль грамматики в изучении языка, либо отводили грамматике ту второстепенную роль, что затрудняло знакомство с языком как системой (Миролюбов, 2002; Рахманов, 1972; Гез, Фролова, 2008).

**ПСЕВДОПАССІВНОСТЬ КОНЦЕРТНАЯ.** См. *концертная псевдопассивность*.

### **ПСИХИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ.**

Качества личности, определяющие успешность овладения определенной деятельностью и совершенствования в ней. Принято выделять три вида П. с.: 1) общие (обеспечивающие относительную легкость и продуктивность работы, требующей интеллектуального напряжения); 2) специальные (например, П. с. к музыке, живописи, языку); 3) практические (организаторские, педагогические и др.). Вопрос о роли *обучения и воспитания* в развитии П. с. – один из самых важных. Особое значение в воспитании П. с. придается развитию любознательности и на этой основе – стойкого *интереса* и склонностей к той или иной отрасли знаний или виду деятельности (чтение книг, изучение языков, рисование и т. д.). Психологи, изучавшие педагогические способности, обычно выделяют три группы П. с., характеризующих хорошего преподавателя: конструктивные (правильный *отбор* и соотнесение подлежащего усвоению учебного материала в соответствии с подготовкой учащихся, их возрастными и индивидуальными особенностями, интересное его изложение и т. п.), организаторские (управление деятельностью учащихся), коммуникативные (установле-

ние нужных отношений с классом и отдельными учащимися). Эффективность организации обучения и овладения языком во многом зависит от умения преподавателя выявить и опереться в своей работе на П. с. учащихся.

**ПСИХОАНАЛИЗ** (от греч. *psychē* – душа + *анализ*). 1. Метод *психотерапии*, предложенный З. Фрейдом и основанный на выявлении скрытых бессознательных процессов. 2. Психологическое учение, базирующееся на концепции Фрейда и представляющее собой совокупность идей и гипотез о строении и механизмах функционирования человеческой психики. Начиная с 20-х гг. XX в. П. стал оказывать влияние на развитие педагогической мысли. Считалось, что цель воспитания заключается в выявлении природы глубинных бессознательных *мотивов* поведения ребенка. В России в 1910–14 гг. выходил журнал «Психотерапия», в 1921 г. было основано Русское психоаналитическое общество, а также Психоаналитический институт, при котором был открыт экспериментальный детский сад, использовавший в воспитании прикладные аспекты П. В работе общества принимали участие П. П. Блонский, А. Р. Лурия, С. Т. Шацкий и др. В начале 30-х гг. начались гонения на П., книги психоаналитической ориентации были изъяты из библиотек. Лишь в конце 80-х гг. было возобновлено исследование в области П., в Петербурге создан Психоаналитический институт, с 1992 г. издается журнал «Российский психоаналитический вестник». В *психолингвистике* и *лингводидактике* идеи П. нашли применение в исследовании влияния сферы бессознательного на сознательное поведение, в частности, при обучении языку с использованием *интенсивных методов (погружения, активизации)*, включающих в систему занятий элементы *релаксации*, внушения и игры. См. также *релаксация, суггестия*.

**ПСИХОГРАММА** (от греч. *psychē* – душа + *грамма* – письменный знак, черта, линия). Часть профессиограммы определенной профессии, в частности *профессио-*

граммы преподавателя, в которой сформулированы требования к личности, т. е. перечень *психических способностей*, в котором особое внимание уделено психологическим противопоказаниям к занятиям определенной профессией.

**ПСИХОДИАГНОСТИКА** (от греч. *psychē* – душа + *diagnōstikos* – способный распознавать). То же, что *психологическая диагностика*. Область психологии, объектом изучения которой являются особенности психического развития человека и их соответствие требованиям того или иного вида деятельности, в том числе и *речевой деятельности* на иностранном языке. С помощью П. осуществляется количественная и качественная оценка психических процессов, свойств и состояний человека. В современной П. выделяются несколько методик: тестирование, опросы, *анкетирование*, проективные техники (анализ неосознанных *мотивов*, целей, установок), психофизиологические методики. Применительно к обучению языку большое значение имеют *тесты*, позволяющие диагностировать *коммуникативные способности* учащихся, особенности их памяти, профессиональные склонности и круг интересов (Немов, 2007).

**ПСИХОДРАМА**. Одно из направлений современной групповой психотерапии. П. была создана и теоретически обоснована американским психологом и психиатром Я. Морено. Основу П. составляет организуемый и проводимый в группе людей, нуждающихся в психиатрической или психологической помощи, импровизированный психодраматический спектакль, в ходе которого разыгрывается какая-л. реальная жизненная ситуация с акцентом на выявление и разрешение психологических проблем, с которыми участники спектакля сталкиваются в жизни. Идеи П. были использованы в некоторых методах обучения языкам. См. *Психотерапевтический метод обучения*.

**ПСИХОЛИНГВИСТИКА** (от греч. *psychē* – душа + *лингвистика*). Область лингвистики, изучающая язык прежде всего как феномен психики, *речевую дея-*

*тельность* человека. Базовая наука для методики, находящаяся на пересечении психологии и лингвистики. Изучает процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи в их соотносительности с системой языка. В России получила распространение в середине 60-х гг. в силу необходимости дать теоретическое осмысление ряду практических задач, для решения которых чисто лингвистический подход, связанный с анализом текста, а не говорящего человека, оказался недостаточным (в обучении иностранному языку, в инженерной и космической психологии, психиатрии и т. д.). Оформление П. в самостоятельную науку в России связано с именем А. А. Леонтьева, которому принадлежит и первая на русском языке монография «Психолингвистика» (1967), с работами А. Р. Лурии, И. А. Зимней, А. М. Шахнаровича и др., а за рубежом – с исследованиями в области *бихевиоризма* (Ч. Осгуд) и порождающей грамматики (Дж. Миллер). Для *лингводидактики* особенно важными представляются воззрения этой научной дисциплины на речевую деятельность как процесс приема и передачи информации, на природу взаимодействия языка и сознания, речи и мышления. С позиций *речевой деятельности* в современной лингводидактике используются толкования таких основополагающих категорий П., как речевое действие, механизмы речи, навыки, умения. По мнению многих исследователей, именно *теория деятельности*, у истоков которой стоял выдающийся психолог Л. С. Выготский, определяет ближайшее развитие П. (Шахнарович, 1987).

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА**. То же, что *психодиагностика*.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ**. Специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения. Эти психические состояния, как правило, связаны с неадекватно острыми отрицательными переживаниями по поводу конкретных проблем и актуальных ситуа-

ций. Психологические барьеры субъективно переживаются личностью как серьезные трудности в организации коммуникативных связей и взаимоотношений и сопровождаются чувством неудовлетворенности, неоправданно заниженными самооценкой и уровнем притязаний, что нередко приводит к внутриличностным конфликтам, патологическим страху, стыду, тревоге и чувству необоснованной вины. Различают *барьеры общения (коммуникативные барьеры)* и *барьеры смысловые*. Иногда выделяют межкультурные барьеры, связанные с проблемами межкультурного непонимания. Коммуникативные барьеры связаны также с недостаточным развитием *коммуникативной компетенции*. Одной из задач обучения общению на иностранном языке является снятие психологических и коммуникативных барьеров в общении.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ.** Стандартизированное *тестирование*, направленное на установление количественных и качественных характеристик *индивидуальных психологических различий* (особенностей).

**ПСИХОЛОГИЯ** (от греч. *psychē* – душа + ...логия). Базовая для *методики обучения иностранным языкам* наука о закономерностях развития и формах психической деятельности (психики) живых существ. П. имеет свой предмет и объект изучения, задачи, теории и методы. Психические особенности деятельности человека используются для *оптимизации обучения иностранным языкам*. Взаимопроникновение П. и методики обучения иностранным языкам особенно ощутимо в *общей П.*, *психолингвистике*, *возрастной П.*, *педагогической П.*, *П. речи*, *П. труда*.

**ПСИХОЛОГИЯ ВОЗРАСТНАЯ.** См. *возрастная психология*.

**ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ.** Раздел *педагогической психологии*, исследующий закономерности формирования личности в процессе ее *воспитания*. Особое внимание П. в. уделяет психологическим закономерностям формирования нравственной сферы человека – нравственного сознания,

нравственных чувств, нравственного поведения. Формирование личности происходит в процессе жизни и деятельности ребенка, поэтому основой воспитания является такая организация практики ребенка, в процессе которой создается психологическая «почва» для внесения в сознание ребенка основ нравственности. Отсутствие такой основы часто приводит к отрыву нравственного поведения от нравственного сознания. Важнейшей проблемой П. в. является поэтому переход моральных знаний в убеждения, которые становятся *мотивами* поведения. Другая проблема П. в. – формирование общественно ценных качеств личности (ответственности, организованности, коллективизма и т. п.). Главным методом П. в. является преобразующий (воспитывающий) эксперимент. Для преподавателя важно знать нравственные качества обучающихся, целенаправленно формировать нравственно-психологический облик учащегося. На занятиях по языку эти задачи решаются в процессе реализации *воспитательной цели* обучения.

**ПСИХОЛОГИЯ ИНЖЕНЕРНАЯ.** См. *инженерная психология*.

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ.** Психологическая наука, предмет которой – личность как категория, а объекты – личности как индивиды и как члены *групп*. В первом случае П. л. – предмет индивидуальной психологии, во втором – предмет социальной психологии. Основные отрасли П. л. следующие: *возрастная психология*, дифференциальная психология, патопсихология, дефектопсихология. Закономерности П. л. используются при обосновании в *методике* приемов *индивидуализации обучения* и построения различных *моделей обучения*.

**ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ.** Раздел *педагогической психологии*, изучающий психологическую деятельность в условиях *обучения*. Процесс *учения* в зависимости от содержания изучаемой дисциплины составляет основной предмет П. о. Подразделяется на общую и специальную, посвященную особенностям обучения

отдельным предметам. В своей общей части П. о. тесно соприкасается с *дидактикой* и частными методиками. Основная задача П. о. состоит в том, чтобы раскрыть те изменения, которые происходят в психологической деятельности учащегося в процессе обучения; те способы, которыми выполняются учебные задания; качественные сдвиги, происходящие в умственных *операциях* и умственных *действиях* в ходе обучения. Центральное место в проблематике П. о. занимает изучение процесса усвоения знаний, формирования навыков, умений. При изучении индивидуально-психологических различий в процессе обучения учитываются как особенности *мотивации*, познавательных интересов, так и характерные для того или иного учащегося черты умственной деятельности. Данные П. о., являясь базами для методики, имеют важное значение для повышения эффективности обучения в результате опоры на известные механизмы процесса усвоения знаний, навыков, умений и индивидуально-психологические особенности учащегося.

**ПСИХОЛОГИЯ ОБЩАЯ.** См. *общая психология*.

**ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ.** См. *педагогическая психология*.

**ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНАЯ.** См. *социальная психология*.

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА.** Отрасль психологии, изучающая психологические особенности различных видов трудовой деятельности, их зависимости от общественно-исторических и конкретных производственных условий, орудий труда, методов трудового обучения, способностей и призвания трудящихся. Учет данных П. т. используется при научной организации *обучения*.

**ПСИХОЛОГИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ.** См. *экспериментальная психология*.

**ПСИХОСЕМАНТИКА** (от греч. *psyche* – душа + *семантика*). Область психологии, изучающая строение и функционирование индивидуальной системы значений, процессы восприятия, мышления, памяти, принятия решения и т. п. П. исследует

различные формы существования значений в индивидуальном сознании (образы, символы, *вербальные* формы), анализирует влияние мотивационных факторов и эмоциональных состояний субъекта на формирующуюся у него систему значений. Положения П. связаны с идеями семантической системности (см. *семантическая система*) и *семантического поля*. Данные экспериментальной П. способствуют разработке новых подходов к *отбору* и изучению лексики.

**ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** Интенсивный метод обучения иностранным языкам, разработанный И. М. Румянцевой (Румянцева, 2004) на основе суггестопедической теории интенсивного обучения (см. *суггестопедический метод обучения*) и предусматривающий использование на занятиях групповой *психотерапии* в форме психологических *тренингов*. Этот метод можно рассматривать в качестве одного из вариантов развития концепции Г. Лозанова с позиций современных достижений в области психологии речи и смежных с *лингводидактикой* дисциплин. Под психотерапией автор подразумевает особый вид межличностного взаимодействия, в процессе которого учащимся оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при решении возникающих у них проблем и затруднений психологического характера, связанных с овладением и использованием изучаемого языка. Такая помощь оказывается необходимой при работе с труднообучаемыми людьми, сомневающимися в возможности овладеть языком в силу разных причин. Термин «групповая психотерапия», введенный в научный оборот американским психологом и психотерапевтом Я. П. Морено (1910), нашел применение в виде библиотерапии (благоприятное воздействие книги в форме обсуждения прочитанного с целью положительного влияния на читателя), трудотерапии (использовалась А. С. Макаренко в системе обучения и воспитания), музыкотерапии, природотерапии, в «школе радости» В. А. Сухомлинского.

Психотерапевтические приемы обучения на занятиях по иностранному языку нашли применение в суггестопедии Г. Лозанова (использование внушения), *гипнопедии* (обучение во время сна), *релаксопедии* (техника релаксационной разгрузки во время занятий), а также в интенсивных методах обучения Г. А. Китайгородской, И. Ю. Шехтера и др. В П. м. о., по утверждению ее разработчика, впервые система обучения языку полностью положена на групповую психотерапевтическую основу с использованием психотерапевтического тренинга, а не только на ее суггестологическую часть, что имеет место в некоторых других интенсивных методах и в чем Румянцева видит новизну предлагаемого метода обучения. В качестве источника и способа применения групповой психотерапии на занятиях предлагается разработанный автором интенсивный лингвопсихологический тренинг (ИЛПТ), представляющий собой комплекс упражнений и технологий их использования в учебном процессе. В число рекомендуемых для занятий тренингов входят следующие: 1) ролевые тренинги (предусматривают моделирование жизненных ситуаций, имеющих для участников обучения глубокий личностный смысл); 2) тренинги общения (направлены на приобретение знаний и формирование на их основе *речевых навыков и умений*); 3) тренинги сензитивности (развивают способности «предсказывать» мысли и чувства другого человека и прогнозировать его поведение); 4) тренинги перцептивности (направлены на развитие способности адекватного познания себя и других в общении); 5) тренинги асертивности (направлены на повышение чувства уверенности в себе) и др. К числу рекомендуемых для работы тренингов относятся также музыкотерапия (использование музыки в качестве психотерапевтического средства), хоротерапия (терапия танцем), арт-терапия (терапия средствами искусства). Все перечисленные тренинги интегрируются в единый комплекс при ведущей роли иностранного языка как основы применения любого тренинга.

Метод обучения опирается на ряд принципов, три из которых считаются ведущими и базирующимися на суггестопедическом понимании процесса обучения в интерпретации Г. Лозанова: а) «принцип радости и ненапряженности» (обучение протекает в располагающей к занятиям атмосфере и не осложняется каким-л. напряжением); б) «принцип единства сознательного и подсознательного в обучении» (предполагается опора как на сознательные, так и бессознательные источники восприятия и усвоения материала); в) «принцип суггестивного взаимодействия» (предусматривается получение преподавателем в ходе занятий информации об усвоении учащимися материала).

Считая перечисленные принципы важными, но недостаточными для повышения эффективности обучения в рамках метода, автор дает описание еще 13 принципов, положенных в основу метода (таких как принципы активности, интенсивности, интегративности, междисциплинарного взаимодействия). Перечисленные принципы обучения определяют рекомендуемую систему обучения, базирующуюся на двух правилах обучения взрослых, разработанных Г. Лозановым и широко используемых в интенсивных методах. Правило первое: занятия организуются в последовательности «понимание – говорение – чтение – письмо», означающей, что сначала необходимо научить понимать иноязычную речь на слух, затем говорить и лишь после этого читать и писать. Тем самым обучающийся проходит на иностранном языке путь овладения ребенком родным языком. (Заметим, что эта идея еще до Г. Лозанова получила психологическое обоснование в работах сторонников *прямого метода обучения*). Правило второе: «синтез – анализ – синтез», означающее, что взрослый человек, как и ребенок, сначала учится воспринимать иноязычную речь в потоке речи, затем начинает ее анализировать и вновь «складывать» в единое целое. (Это правило обучения наиболее убедительно реализовано в *методе активизации* Китайгородской). В соответ-

ствии с перечисленными правилами и принципами обучения система занятий по названному методу включает три этапа: 1) активный сеанс (однократное прочтение преподавателем текста, вводящего учащихся в новую ситуацию общения и «погружающая» их на уровне слухового восприятия в иноязычную речь; 2) активная разработка материала на уровне говорения с помощью тренингов; 3) закрепление материала в ходе выполнения домашнего задания (слушание текста с музыкальным сопровождением). На основе концепции метода был разработан курс английского языка для взрослых учащихся, рассчитанный на 100 академических часов (три вечерних занятия в неделю в течение 7 недель). В результате обучения обеспечивалось общение на иностранном языке в пределах пройденных тем и ситуаций на основе нормативной грамматики и в объеме 3–5 тыс. лексических единиц. Этот метод обучения, по утверждению Румянцевой, оказывается наиболее целесообразным в работе со взрослыми учащимися, испытывающими затруднения в овладении иностранным языком и нуждающимися в психотерапевтической и психологической коррекции.

**ПСИХОТЕРАПИЯ** (от греч. *psychē* – душа + *therapeia* – уход, лечение). Особый вид межличностного взаимодействия, в процессе которого пациентам оказывается профессиональная помощь специальными средствами при решении возникающих у них проблем или затруднений психического характера. Используется при обучении иностранным языкам для устранения трудностей в овладении языком, улучшения психического и физического состояния. П. оказывается особенно полезной в работе с труднообучаемыми людьми, отличающимися недоразвитием ряда психических функций и неспособностью к языкам. П. и психокоррекция как средство обучения иностранному языку взрослых были положены в основу *психотерапевтического метода обучения*, предложенного И. М. Румянцевой (Румянцева, 2004). Термин «групповая П.» был введен амери-

канским психиатром и психологом Я. Л. Морено в 1910 г.

**ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ** (от греч. *psychē* – душа + *psysis* – природа + ...*логия*). Наука о физиологических основах психики. Изучает физиологические и нейрофизиологические механизмы психических процессов. Одна из базовых для *лингводидактики* дисциплин.

**ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ** (от лат. *publicus* – общественный) **СТИЛЬ**. См. *функциональные стили*.

**ПУЛЬТ** (от лат. *pulritum* – помост, подставка) **УПРАВЛЕНИЯ**. Совокупность контрольно-измерительных приборов и органов управления, один из компонентов *лаборатории технических средств обучения*, с помощью которого преподаватель руководит учебной деятельностью учащихся (подает команды *группе* и отдельным учащимся, контролирует их работу, записывает ответы учащихся на *магнитофон*, входящий в число органов управления).

**ПУНКТУАЦИЯ** (от лат. *punctum* – точка).

1. Собрание *правил* постановки знаков препинания. 2. Расстановка знаков препинания в тексте, одно из составных умений *техники письма*. Обучение П. в школах РФ начинается с 1-го класса. Учащиеся получают представление о логическом ударении, *интонации*, знакомятся с правилами употребления знаков препинания. На занятиях по русскому языку в старших классах приобретенные ранее знания, навыки и умения систематизируются на занятиях по синтаксису, при изучении морфологии и орфографии. На занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами П. как самостоятельный *аспект обучения* не выделяется. С правилами П. учащиеся знакомятся в ходе занятий по практике языка.

Первое достаточно полное описание русской П. было дано в «Российской грамматике» М. В. Ломоносова (1755). Заметное влияние на П. оказала деятельность русских языковедов: в XIX в. – Я. К. Грота («Русское правописание», 22 издания (1885–1916), в XX в. – А. Б. Шапиро

(«Основы русской пунктуации», 1955). После реформы правописания 1956 г. появляется ряд справочников. Описание П. русского языка нашло воплощение в «Справочнике по пунктуации» Д. Э. Розенталя (1984), в работе Н. С. Валгиной «Русская пунктуация: принципы и назначение» (1979) и др.

## Р

**РАБОТА ЛАБОРАТОРНАЯ.** См. *лабораторная работа*.

**РАБОТА САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ.** См. *самостоятельная работа*.

**РАБОТОСПОСОБНОСТЬ.** Потенциальные возможности человека выполнять какую-л. деятельность на достаточно высоком уровне эффективности в течение продолжительного времени. Рекомендации, основанные на повышении Р., учитываются при составлении *лабораторных работ, компьютерных программ*. Для повышения Р. необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности учащихся, своевременно переключаясь в ходе урока с одного вида деятельности на другой.

**РАБОЧАЯ МАТРИЦА** (от лат. *matrix* (*matricis*) – источник, начало). В тестировании специальная таблица, на которой учащиеся отмечают цифры или буквы, соответствующие выбранному ими ответу. По окончании тестирования Р. м. сопоставляется с *контрольной матрицей*, что позволяет проверить правильность ответов.

**РАДИОПЕРЕДАЧА** (от лат. *radio* – испускаю лучи). Средство массовой информации и *аудитивное средство обучения*. Используется на занятиях по языку с целью развития *речевых умений* на материале звучащей речи и в качестве источника информации. Р. подразделяются на учебные (специально подготовленные для изучающих язык) и неучебные (привлекаемые преподавателем в учебных целях из числа транслируемых по радио). Учебные Р. часто готовятся преподавателями учеб-

ного заведения и транслируются в часы занятий или самоподготовки учащихся непосредственно радиостудией учебного заведения. В жанровом отношении Р. разнообразны: документальные Р. («Последние известия», выступления политических деятелей, ученых, трансляция общественных мероприятий), драматические Р. (фрагменты спектаклей, радиопостановок), музыкальные Р. (используются также в качестве музыкального сопровождения при выполнении ряда упражнений). Отличительная особенность Р. – органическое соединение слова, музыки, шумов. Однако ведущим компонентом Р. является слово. Выразительность слова в Р. имеет решающее значение, а восприятие радиоматериалов требует максимальной концентрации *внимания*, иначе понимание текста будет неполным. Р. оказывают более благоприятное психологическое воздействие на учащихся в сравнении со звукозаписью благодаря своей естественности и приближенности к условиям реального общения. Рекомендуется обращаться к *аудированию* Р. после некоторой *тренировки* в слушании информационных сообщений в записи на магнитную ленту. Процесс аудирования протекает успешнее при выполнении специальных упражнений, составленных на материале аудиотекста. Одни из них предшествуют аудированию, другие завершают работу над текстом. Упражнения первой группы (учебно-коммуникативные) направлены на увеличение объема *оперативной памяти* учащихся, снятие трудностей восприятия компонентов текста, образующих его «смысловые вехи». С помощью второй группы упражнений (*естественно-коммуникативных*) устанавливается степень понимания смысла *сообщения*, учащиеся стимулируются к высказыванию по поводу услышанного. Основными видами упражнений при этом являются: а) ответы на вопросы по тексту сообщения, б) пересказ прослушанного текста, в) оценка прослушанной информации, г) составление плана прослушанного, д) формулирование темы сообщения, е) участие в дис-

куссии по теме аудиотекста. На начальном этапе обучения учащимся предлагаются адаптированные тексты Р. (см. *адаптация текста*), работа ведется с предварительно записанными на пленку текстами. На продвинутом этапе занятия проводятся на материале оригинальных Р. и преимущественно в часы *самостоятельной работы* учащихся. В результате систематической работы с Р. значительно возрастает уровень понимания речи на слух, речь учащихся становится более содержательной и правильной с точки зрения *норм* языка.

**РАЗБОР.** Анализ языковых явлений и их характеристика в определенной последовательности, разложение в ходе анализа сложного языкового целого на составляющие его элементы. Применяется в учебных целях как один из приемов обучения языку, как средство контроля и самоконтроля, как упражнение, позволяющее обобщить, систематизировать и закрепить языковые знания, умения и навыки. Различают Р. морфологический (по частям речи), орфографический (выделение имеющихся в слове *орфограмм*), синтаксический (по членам предложения, по структуре и типу предложения), словообразовательный (по составу слова), фонетический (выяснение состава звуков в слове, их соотношение с буквами), стилистический и др.

**РАЗБОР ФОНЕТИЧЕСКИЙ.** См. *фонетический разбор*.

**РАЗВЕДЫВАТЕЛЬНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.** Эксперимент, подтверждающий гипотезу автора и определяющий те направления изменения учебного процесса, которые необходимы для повышения его эффективности.

**РАЗВЕТВЛЁННАЯ ПРОГРАММА.** Вид обучающей программы, используемой в *программированном обучении*; предусматривает несколько вариантов продвижения обучаемого по программе в зависимости от полученных ответов. Учащемуся предъявляют разъяснение материала и предлагают вернуться к предыдущей дозе информации или поощряют и разрешают двигаться вперед по программе. Обосно-

вание программы принадлежит американскому ученому П. Краудеру. Программа характеризуется следующими признаками: 1) материал каждого *шага* программы включает информацию, большую по объему в сравнении с *линейной программой*; наряду с основной информацией в дозу шага входят контрольные вопросы для проверки понимания и степени усвоения материала, дополнительные задания, позволяющие скорректировать ошибочный ответ; 2) каждый шаг продвижения по программе определяется в зависимости от ответа на контрольный вопрос, причем все возможные пути продвижения заранее предусмотрены составителями программы; 3) наличие в программе разветвлений и дополнений позволяет руководить обучением с учетом индивидуального продвижения по программе.

**РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ** (англ. *developing education*). Обучение, опирающееся на самостоятельный поиск знаний, на творческую деятельность учащихся, которая характеризуется функционированием механизма догадок, переносом знаний и умений в новую ситуацию. В современной методике преподавания языков Р. о. наиболее успешно реализуется в рамках индивидуализированного подхода (см. *индивидуализация обучения*), а также *центрированного на ученике подхода*, которые можно рассматривать как дальнейшее развитие идей *коммуникативно-деятельностного подхода* к обучению. Основы теории Р. о. были заложены в 30-е гг. XX в. Л. С. Выготским при рассмотрении им вопроса о соотношении обучения и развития. Получили развитие в трудах его последователей (А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др.).

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ.** *Аспект обучения* в практическом курсе языка и система *приемов* обучения, имеющие целью формирование и совершенствование навыков и умений пользоваться языком как средством общения. Основными задачами Р. р. являются: обогащение словарного запаса учащихся, усвоение ими правил построе-



ния предложений в связи с темами и ситуациями общения, овладение умениями связной речи в ее устной и письменной формах, а также нормами литературного произношения (см. *орфоэпия*), умениями выразительного чтения. Занятия по Р. р. организуются с учетом *интересов* слушателя и *профиля обучения*. Основное внимание уделяется выполнению *коммуникативных упражнений* на материале *проблемных ситуаций*, стимулирующих учащихся к выполнению речевых действий по заданной программе. Важным источником Р. р. являются такие виды работ, как *изложения, сочинения, доклады, выступления*. Большую помощь преподавателю в работе по Р. р. оказывают *аудиовизуальные средства обучения*. На основе просмотренных теле-, кинофильмов, прослушанных *радиопередач* учащиеся готовят устные и письменные изложения и сочинения, участвуют в обсуждении и дискуссиях. Большое значение для Р. р. имеет внеаудиторная работа. Свою речь учащиеся совершенствуют в лингвистических и литературных кружках, кружках художественной самодеятельности, участвуя в читательских конференциях, диспутах, литературных конкурсах и др. Для занятий по Р. р. выпускаются специальные учебные пособия. Многие из них предусматривают использование *средств наглядности, ролевых игр*.

**РАЗГОВОРНАЯ ЛЕКСИКА.** Лексические единицы, употребляющиеся в разговорной речи, например, в непринужденной неофициальной беседе. Является одним из разрядов словарного состава литературного языка, наряду с книжной и *нейтральной лексикой*. Р. л. подразделяется на два неравные по объему пласта: лексику обиходно-бытовую (составляет большую часть Р. л.) и литературное просторечие. Р. л. является объектом наблюдения на занятиях по практике языка. При этом актуальным являются вопросы мотивированного использования Р. л., особенно лексики разговорно-просторечной, в книжных текстах, в том числе в текстах электронных СМИ.

**РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ.** Одна из функциональных разновидностей языка, представленная главным образом в устной форме. Это основная форма реализации разговорной речи – произносимая, устная речь. Р. р. характеризуется особыми условиями функционирования, такими как отсутствие предварительного обдумывания высказывания и предварительного отбора языкового материала, непосредственность речевого общения его участников, непринужденность *речевого акта*, связанная с отсутствием официальности в отношениях между ними и в самом характере высказывания. Р. р. присущи заметные особенности на всех уровнях *языковой системы* – в фонетике (произношении), лексике, морфологии и синтаксисе. Анализ Р. р., проведенный в 70–80-х гг. XX-го в. (Земская и др., 1981; Лаптева, 1976; Сиротинина, 1974), показал, что непринужденной устной речи свойственны черты системно-языкового характера и что ее правильнее было бы называть «разговорный язык». Р. р. является объектом обучения в курсе иностранного языка.

**РАЗГОВОРНИК.** *Средство обучения* языку, предусматривающее преимущественное развитие *устной речи* в пределах тем и ситуаций общения, характерных для той или иной *сферы общения* (главным образом бытовой и профессионально-деловой). Включает набор *моделей предложений* с лексическим наполнением и *речевые образцы* (часто с переводом на родной язык учащихся), типичные для разных тем и ситуаций общения, упражнения на их *активизацию*, а также тексты, иллюстрирующие употребление речевого материала. Р. считается эффективным средством овладения языком в сжатые сроки в конкретном виде *речевой деятельности* и преимущественно при значительном объеме *самостоятельной работы*.

**РАЗГОВОРНЫЙ СТИЛЬ.** См. *функциональные стили*.

**РАЗДАТОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ.** Набор *учебных материалов*, используемых учащимися в процессе занятий или при само-

стоятельной работе. Р. м. является компонентом *типового учебного комплекса* либо выпускается вне связи с учебным комплексом. См., например, пособие «Русская разговорная речь» (Крылова, Соколова, 1981).

**РАЗЛИЧЕНИЕ.** Выделение *единицы речи* или *языка* из общего потока речи для ее сличения с хранящимися в *долговременной памяти* образцами и последующей идентификации. При восприятии Р. предшествует узнаванию.

**РАЗРАБОТКИ.** Материалы для практического использования в учебном процессе: учебники, пособия для учителя и учащихся и т. д.

**РАСПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫЙ ТЕСТ.** Тест, используемый для формирования учебных групп с учетом уровня языковой подготовки учащихся.

**РАСПРОСТРАНЁННОСТЬ.** Статистический принцип *отбора* лексики в целях *обучения*; дает представление о количестве источников, в которых данное слово встречается хотя бы один раз. Принцип Р. имеет ограниченные измерительные возможности, поскольку указывает регулярность появления слова, а не его удельный вес в совокупности исследуемых источников. Поэтому для отбора слов необходимо комплексное использование показателей Р. и *частотности*. Таким исходным показателем при отборе лексики современная лингвостатистика считает употребительность слова как совокупность частотности и употребительности слова в каком-л. источнике (источниках).

**РАССКАЗ.** 1. Вид *монологической речи*, словесное изложение каких-л. событий, повествование о виденном, слышанном или пережитом говорящим. Ср. *лекция, доклад, речь, выступление*. 2. Один из словесных *методов обучения* (общедидактическое понятие), использование которого предполагает относительно законченное устное *выступление* по определенной теме. Р. обладает большой выразительностью и силой эмоционального воздействия на учащихся, позволяет более последовательно и систематично излагать

*учебный материал*, чем это может быть сделано во время *беседы*. Наиболее полное восприятие Р. происходит, когда в нем ясна тема, выделены основные факты, имеется строгая логическая последовательность, отражающая движение мысли от явлений к сущности, а содержание Р. опирается на жизненный опыт учащихся и имеющийся уровень подготовки по языку. Эффективность восприятия содержания Р. повышается при его сопровождении *наглядными пособиями* (при *демонстрации* репродукций картин, настенных таблиц, кинофильмов, *слайдов*, прослушивании музыкальных произведений). Р. может включать различные *приемы* изложения: *повествование, описание, рассуждение, диалог*. Имеются дидактические приемы, облегчающие восприятие описания и рассуждения. Так, описание можно приблизить к повествовательной форме, излагая его, например, от имени очевидца или участника описываемых событий. Р. используется как при сообщении новых знаний, так и при их закреплении, *активизации*. По окончании Р. обычно проводится беседа с целью проверки правильности усвоения сообщенного материала, а также закрепления и углубления его понимания. На занятиях по языку Р. не должен превращаться в излишне длинное выступление преподавателя или учащегося на предложенную тему. С целью активизации учащихся следует стимулировать их на участие в Р., что ведет к переходу Р. в беседу.

**РАССПРОС.** Вид *диалогической речи*, состоящий из вопросов, имеющих целью узнать, выяснить что-либо, и ответов на них. В естественной обстановке общения роли спрашивающего и отвечающего меняются. Если этого не случается, Р. переходит в выспрашивание, допрос. Цель каждого вопроса – получить новую или дополнительную информацию, вопросы несут основную логическую и языковую нагрузку и направляют *диалог* в определенное русло. Ср. *беседа, диспут*.

**РАССУЖДЕНИЕ.** Один из *функционально-смысловых типов речи*. В основе Р.

лежит мыслительный процесс, направленный на обоснование какого-л. положения или получение нового вывода из нескольких посылок. Ведущая роль в процессах Р. принадлежит второй сигнальной системе (или речи). Речь является средством формирования и выражения Р. Чем большего напряжения требует от человека Р., тем активнее и заметнее его участие в этом процессе речи. В затрудненных ситуациях и при становлении процесса Р. именно речь (проговаривание) является важнейшим средством овладения процессом Р., сохраняя последовательность его звеньев и контроль за ходом Р. Базой для Р. являются накопленные знания, содержание и уровень которых влияют на глубину Р. Осуществляется Р. в форме *суждений* и *умозаключений*: дедуктивных (см. *дедукция*), индуктивных (см. *индукция*), по *аналогии*. Важную роль в Р. выполняют мыслительные операции – *анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация*. Вспомогательную роль при Р. играет наглядность – *схемы, таблицы* и др. Р. развивается и совершенствуется в *процессе обучения*. При этом структура Р. меняется. Структура Р. как типа речи обычно складывается из тезиса, доказательства и вывода. Сначала оно может быть, например, развернуто, громоздко. Постепенно отдельные звенья опускаются, и Р. становится более сокращенным. Эффективность Р. зависит от уровня владения языком, поэтому на занятиях преподавателю важно не только помочь учащимся научиться рассуждать (овладеть методом Р.), но и овладеть языком в объеме, обеспечивающем эффективность Р. в различных условиях общения и сферах деятельности.

**РАЦИОНАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИЙ** (от лат. *rationalis* – разумно обоснованный, целесообразный) **ТИП ЛИЧНОСТИ**. Личность, для которой характерно предпочтение некоммуникативного способа изучения языка: учащиеся этого типа склонны к анализу *языкового материала*, к выявлению логико-грамматических закономерностей в языке, к сознательному

заучиванию правил, текстов. Таким образом, для учащихся, характеризующихся Р.-л. т. л., больше подходит *грамматико-переводный метод обучения*. Противоположный тип личности – *интуитивно-чувственный* (или коммуникативный).

**РЕАКТИВНАЯ РЕЧЬ**. То же, что *ответная речь*. Речь, требующая *программирования*, но в гораздо меньшей степени, чем *инициативная речь*. Стимулом к речевому ответу является *реплика* собеседника, а не замысел говорящего. Ср. *репродуктивная речь*.

**РЕАКТИВНОСТЬ**. Одна из характеристик диалогической речи, означающая преимущественное использование учащимся готовых фраз в соответствии с ситуацией общения. Основой обучения и овладения такой речью является *отбор* и заучивание учащимися реплик, соответствующих определенной *ситуации общения*.

**РЕАКЦИЯ** (от лат. *ge...* – против + *actio* – действие). Любой ответ организма на изменение во внешней или внутренней среде. Ср. *стимул*.

**РЕАЛЬНОЕ** (от лат. *realis* – действительный, вещественный) **ОБРАЗОВАНИЕ**. Тип общего образования, в основу которого было положено усвоение учащимися практически полезных знаний. На занятиях главное место отводилось предметам естественно-математического цикла, изучались новые языки, специальные дисциплины. Реальные учебные заведения стали распространяться в конце XVIII в. главным образом в Германии, а также в России, где принципы Р. о. были заложены в эпоху реформ Петра I. Одним из первых реальных учебных заведений была Навигационная школа (Москва, 1701). Применительно к обучению языку реальное обучение может трактоваться как контекстное, т. е. направленное на овладение языком в конкретных сферах его употребления.

**РЕАЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ**. То же, что *самостоятельное чтение*. Вид чтения по наличию инициативы со стороны учащегося; осуществляется человеком вне рамок обучения иностранному языку; практичес-

кое использование *навыков* и *умений* в чтении как средство познания и общения. Ср. *учебное чтение*. Этот вид чтения характеризуется автоматизированностью *техники чтения*, высоким уровнем владения рецептивными лексико-грамматическими навыками, что обеспечивает в процессе чтения направленность внимания на содержание читаемого, а не его форму. В литературе получило признание классификация видов реального чтения, предложенная С. К. Фоломкиной (1980): чтение *поисковое, ознакомительное, изучающее*. З. И. Клычникова (1973) выделяет чтение поисковое, обзорное и детализированное, а также чтение для удовлетворения потребностей и *чтение критическое*. В современной методической литературе распространение получили также следующие термины, характеризующие разновидности Р. ч.: чтение с выборочным извлечением информации (*scanning*), чтение с пониманием основного содержания (*skimming*) и чтение с полным пониманием его содержания (*reading for detailed comprehension*). Первый вид чтения в этом перечне соответствует *поисковому чтению*, второй – *ознакомительному*, а третий – *изучающему*. Перечисленные виды чтения в зависимости от цели чтения могут характеризовать и различные варианты *учебного чтения*.

**РЕАЛЬНОСТЬ ВИРТУАЛЬНАЯ.** См. *виртуальная реальность*.

**РЕАЛЬНЫЙ ПАССИВНЫЙ СЛОВАРЬ.** Лексические единицы, зрительно-слухомоторные образы которых хранятся в *долговременной памяти* учащихся; при *аудировании* и *чтении* они узнаются, так как уже существовали в речевом опыте учащихся. Ср. *потенциальный словарь*.

**РЕДУКЦИЯ** (от лат. *reductio* – возвращение, приведение обратно). Изменение артикуляционных (см. *артикуляция*) характеристик гласных звуков, вызванное их безударностью. Одна из трудностей русской фонетической системы для иностранных учащихся, в родном языке которых Р. отсутствует. Различают количественную Р. (при которой сокращается время произне-

сения звуков) и качественную Р. (при которой звук теряет свойственные ему артикуляционные характеристики).

**РЕЖИМ ОБЩЕНИЯ СИНХРОННЫЙ.** Речевое общение с помощью компьютера (в том числе и обучение) с помощью компьютерных средств связи в режиме реального времени, часто называется также режим он-лайн. Противопоставлен асинхронному режиму, который предполагает получение информации прежде всего с помощью электронной почты и последующий отсроченный ответ в другое время.

**РЕЗЮМЕ** (от фр. *résumé*). Вид письменного сообщения; краткое изложение сути написанного, сказанного или прочитанного; краткий вывод, заключительный итог чего-л. Составление Р. – один из видов работы на занятиях по письменной речи.

**РЭЙТЕРСКАЯ ТАБЛИЦА.** Контрольный лист экспертной оценки, таблица, в которой содержатся *критерии* и *параметры контроля, тестирования*, поддающиеся измерению и более или менее точной оценке, а также оценка речевого продукта учащегося по данному критерию. Р. т. позволяют представить и оценить качественные и количественные характеристики (содержательный и формальный компоненты) речевого продукта в области говорения и письма (*продуктивных видов речевой деятельности*). Например, в Р. т. заложена оценка полноты, точности, логичности речи, объема лексики, лексико-грамматической правильности речи, адекватности реализации *коммуникативной задачи* и др. Р. т. обычно включают также поощрительные баллы и минус-баллы.

**РЭЙТИНГ** (от англ. *rating* – оценка, порядок, классификация). Термин, обозначающий субъективную оценку какого-л. явления по заданной шкале. С помощью Р. осуществляется первичная классификация социально-психологических объектов по степени выраженности общего для них свойства (экспертные оценки). В социальных науках Р. служит основой для построения многообразных шкал оценок, в частности при оценке различных сторон трудовой деятельности, популярности

отдельных лиц, престижности профессий и др. Получаемые при этом данные обычно имеют характер порядковых шкал. С помощью Р. осуществляется количественная оценка деятельности преподавателя или учащегося, рассчитанная по определенным формулам, обычно выражается в баллах. Является средством оценки деятельности преподавателя или учащегося.

**РЕЛАКСАЦИЯ** (от лат. *relaxatio* – уменьшение напряжения, ослабление). Общее состояние покоя, для которого характерно расслабление мышц в удобной позе, отвлечение от неприятных мыслей и эмоций как сочетание физического и психического расслабления. Широко используется на занятиях по *интенсивным методам обучения*, в частности *суггестопедическом, релаксopedическом*. Р. – одно из эффективных средств в психотерапии. Она способствует нормализации психического состояния человека, его физического самочувствия, особенно при возникновении аффектов, стрессов и после длительной, напряженной физической и умственной работы. См. также *релаксopedия*.

**РЕЛАКСОПЕДИЯ** (от лат. *relaxatio* – уменьшение напряжения, ослабление + греч. *paideia* – обучение). Комплекс дидактических приемов, использующих в учебных целях *релаксацию*, т. е. психическое и физическое расслабление, вызываемое внушением. Согласно экспериментальным наблюдениям, в состоянии релаксации учащиеся могут запомнить значительный объем информации. Разработан следующий вариант учебных занятий по языку с использованием Р.: а) введение в состояние релаксации; б) введение нового учебного материала; в) релаксopedическое усвоение нового материала; г) вывод из состояния релаксации и выполнение упражнений, активизирующих усвоенный материал. К достоинствам Р. относят возможность значительного увеличения объема усваиваемого материала (на занятиях по языку это преимущественно иноязычная лексика) за единицу времени, *активизация* мыслительной деятельности обучаемых. По мнению исследователей, Р. не

является средством, заменяющим традиционные методы обучения, однако может служить приемом интенсификации занятий. Для успешного применения Р. требуется соблюдение определенных условий, таких как психологическая подготовка учащихся, наличие специального оборудования для введения учебной информации, *отбор* и программирование учебного материала. Существует гипотеза, согласно которой наилучшее запоминание происходит при создании «пункта ясного сознания», образующегося в процессе релаксации. В состоянии релаксации учащиеся усваивают более значительный объем информации. При этом материал прочно запоминается. Наблюдается хорошее извлечение лексики из памяти в процессе говорения. Р. характеризуется как активный метод овладения учебной информацией. Приемы Р. широко используются в системе преподавания иностранных языков. См. также *интенсивные методы обучения*.

**РЕ́МА** (от греч. *rhēma* – изречение, сказанное). При *актуальном членении предложения* ядро высказывания, содержание сообщения; то новое, что говорящий сообщает, отправляясь от темы (см. *тема* во 2-м значении).

**РЕПЕТИТОР** (от лат. *repetitor* – тот, кто повторяет). 1. Вид *технических средств обучения*, предназначенный для индивидуального или группового обучения и контроля знаний на основе компьютерных программ. 2. Учитель, обычно домашний, помогающий обучаемому в прохождении курса, урока.

**РЕ́ПЛИКА** (от фр. *réplique*). В *диалогической речи* каждое отдельное высказывание лиц, принимающих участие в *диалоге*; составная часть диалога, принадлежащая одному из собеседников. Две ситуативно связанные между собой реплики образуют *диалогическое единство*.

**РЕ́ПЛИКИ-ПОБУЖДЕ́НИЯ**. Стереотипные выражения, провоцирующие ответ, типа: *Что нового?*; *Как дела?* и др.

**РЕ́ПЛИКИ-РЕА́КЦИИ**. Стереотипные выражения, являющиеся частью *диалоги-*

ческих единств. Основными типами таких реплик являются: реплики согласия (Да; Конечно; Безусловно), реплики отрицания (Нет; Ни в коем случае), реплики эмоций (не может быть! невероятно!), реплики хезитации и переспроса (Что Вы сказали?; Почему бы и нет?).

**РЕПРОДУКТИВНАЯ** (от лат. *reproductio* – возобновление, повторность) **ЛЁКСИКА**. Лексика, которую воспроизводят в знакомых ситуациях общения, устойчивых фразах и выражениях.

**РЕПРОДУКТИВНАЯ РЕЧЬ**. То же, что *стохастическая речь*. *Воспроизведение* выученного наизусть текста, *громкое чтение*. См. *инициативная речь*, *реактивная речь*.

**РЕПРОДУКТИВНО-КРЕАТИВНЫЙ** (от лат. *creatio* – созидание) **МЕТОД ОБУЧЕНИЯ**. *Комбинированный метод обучения* языку, разработанный в Польше (Генцель, 1988) и впервые примененный при обучении русскому языку студентов-филологов в Краковской высшей педагогической школе. Обучение по названному методу (его другое название – *текстуально-когнитивный*) направлено на формирование *коммуникативной компетенции* с опорой на письменный текст как главный источник формирования *речевых навыков и умений*. С этой точки зрения концепция метода восходит к методическим идеям М. Уэста и разработанного им метода чтения (Основные направления..., 1972). Концепция метода базируется на следующих положениях: а) речевые умения формируются на базе иноязычного текста; б) процесс формирования речевых умений включает предварительное восприятие текста, его последующую *репродукцию* и *трансформацию*; в) овладение речевыми умениями с опорой на текст представляет одновременное осознание и усвоение единиц языка; *презентация языковых единиц* проводится на сопоставительной основе с целью преодоления *интерференции* родного языка; г) овладение иноязычной речью предполагает усвоение образцовой *артикуляции* и *интонации* на основе воспринимаемого текста. Система обучения

по Р.-к. м. о. включает ряд этапов (например, для студентов-филологов): I этап – интенсивный корректировочный артикуляционный (см. *артикуляция*) курс (4–6 недель); II этап – интенсивный вводно-разговорный курс (4–5 недель); III этап – тренировка в устной речи путем репродукции, близкой к оригиналу, специальных учебных текстов; грамматический материал вводится в соответствии с обрабатываемым содержанием текстов IV этап – свободная репродукция оригинальных текстов; V этап – трансформация оригинальных текстов и продуктивное говорение с опорой на текст; VI этап – свободная речь на различные темы общения с опорой и без опоры на текст. Занятия с использованием Р.-к. м. о. носят комплексный характер и проводятся одним преподавателем при нагрузке (в условиях вузовского обучения) 6–8 часов в неделю. Метод использовался также на занятиях в средней школе и лицеях.

**РЕПРОДУКТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ**. Действия по воспроизведению заученного материала. Такие действия отражают *определенный уровень владения языком*. См. также *навыки*.

**РЕПРОДУКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ**. Тип упражнений по их назначению; упражнения, связанные с воспроизведением (устным или письменным) услышанного или прочитанного. Р. у. иногда ошибочно отождествляют с механическим воспроизведением чего-л., что является самой низкой формой *репродукции*. Творческая репродукция связана с расширением, сужением, преобразованием, обобщением и т. д., т. е. с целым рядом мыслительных операций. При выполнении Р. у. внимание учащегося сосредоточено прежде всего на содержательной стороне, при этом он извлекает из памяти *языковой материал*, соответствующий замыслу выступления. Р. у. – необходимый этап работы при обучении всем видам *речевой деятельности*. При обучении говорению и письму объем Р. у. более значителен.

**РЕПРОДУКЦИЯ** (от лат. *ge...* – приставка, указывающая на повторное, действие +

producti – производство, произведение). То же, что *воспроизведение*. В методике к Р. обычно относят воспроизведение заученных лексических единиц или фраз.

**РЕФЕРАТ** (от лат. referre – докладывать, сообщать). Вид письменного сообщения, изложение основных мыслей сообщения, объединенных одной темой, их систематизация, обобщение и оценка; вторичный документ, полученный в результате переработки текстов-первоисточников. Как правило, Р. имеет научно-информационное значение. Помимо научного освещения темы, в Р. может содержаться анализ и критика соответствующих научных теорий и научные выводы. Обучение составлению Р. является одним из направлений учебной работы; практикуется также обсуждение и защита Р.

**РЕФЕРАТИВНОЕ ЧТЕНИЕ**. Вид чтения по целевой направленности; извлечение основного содержания текста с установкой на последующую передачу его в форме *резюме*, *аннотации* или *реферата*. Р. ч. в соответствии с *коммуникативной установкой* складывается из действий по извлечению информации и членению текста, отбору смысловых единиц и т. д.

**РЕФЕРЕНТ** (от лат. referens – сообщающий). Предмет мысли, конкретный предмет, с которым соотносится лексическая единица в составе высказывания.

**РЕФЕРЕНЦИЯ** (от лат. referre – сообщать). Соотнесение употребленного в тексте имени (именной группы) с внешним миром (объектами действительности), а также результат такого соотнесения; отношение между *референтом* и языковым знаком.

**РЕФЕРИРОВАНИЕ**. Вид *речевой деятельности*, заключающийся в извлечении из прочитанного *текста* основного содержания и заданной информации с целью их письменного изложения. См. также *реферат*. Умения в Р. базируются на совокупности следующих *навыков*: 1) лексико-грамматическое перефразирование исходного текста; 2) применение терминологии, принятой в данной сфере науки; 3) использование аббревиатур и сокращений;

4) корректное оформление ссылок на использованные источники. На базе полученных навыков формируются *умения* реферирования для фиксации информации в коммуникативных целях: а) прогнозирование тематической направленности текста; б) членение текста на законченные смысловые части и установление смысловых отношений между отдельными частями текста; в) нахождение в каждой части текста смысловых вех; г) обобщение фактов, имеющих в тексте.

**РЕФЕРИРОВАНИЕ ТЭКСТА**. 1. Сложный вид *речевой деятельности*, заключающийся в ознакомлении с текстом, извлечении из него основного содержания или заданной информации с целью письменного изложения. 2. Вид обработки текста (реферата) на основе свертывания и сжатия смысловых структур первичного текста. В практике преподавания языка Р. т. выступает в учебной функции. Учебное Р. т. помогает формировать действия по *трансформации*, *компрессии* лексических, грамматических и синтаксических средств текста (Вейзе, 1980; Павлова, 1989).

**РЕФЛЕКС** (от лат. reflexus – обратное движение). Автоматическая реакция организма человека или животного на какой-л. внешний или внутренний раздражитель. Проявляется в виде сокращения мышц, секреции и т. п. Идея о Р. была выдвинута Р. Декартом в 1-й половине XVII в. Различают *условные* и *безусловные* Р.

**РЕФЛЕКС** (от лат. reflexus – отражение) **БЕЗУСЛОВНЫЙ**. См. *безусловный рефлекс*.

**РЕФЛЕКС ИГРЫ**. Один из *рефлексов саморазвития*, лежащий в основе *игровых упражнений*.

**РЕФЛЕКС ПОДРАЖАНИЯ**. Один из *рефлексов саморазвития*, лежащий в основе *имитативных*, *трансформационных*, *подстановочных*, *репродуктивных* и некоторых других *упражнений*.

**РЕФЛЕКС УСЛОВНЫЙ**. См. *условный рефлекс*.

**РЕФЛЕКСИЯ** (от лат. reflexio – обращение назад, поворачивание). Размышление,

самонаблюдение, желание понимать собственные чувства и поступки. Является важной профессионально значимой чертой личности преподавателя. В социальной психологии под Р. понимается осознание индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению. Р. – не только знание и понимание другого, но знание того, как другой понимает «рефлексирующего» индивида. Процесс познания педагогом обучаемых включает Р., предметом которой является переосмысление, перепроверка своих собственных представлений и мыслей об учащихся. Выделяются следующие уровни Р: педагог ориентируется только в основных аспектах своей внутренней деятельности (рефлексия 1-го ранга); педагог ориентируется во внутренней деятельности ученика (рефлексия 2-го ранга); педагог ориентируется в том, как ученик представляет себе деятельность педагога (рефлексия 3-го ранга); педагог ориентируется в том, как ученик представляет себе его, педагога, понимание действий ученика (рефлексия 4-го ранга). Наибольших успехов в работе добивается преподаватель, владеющий рефлексией 3-го и 4-го ранга.

**РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЯ.** Процесс познания педагогом самого себя как профессионала, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний в связи с профессионально-педагогической деятельностью, размышление о самом себе как личности, осознание того, как его воспринимают и оценивают учащиеся, коллеги, другие окружающие люди.

**РЕФЛЕКСОЛОГИЯ** (от лат. reflexus – отражение + ...логия). Направление в русской психологии начала XX в. Создана В. М. Бехтеревым («Основы рефлексологии», 1920) под влиянием идей И. М. Сеченова о *рефлекторной природе психики*. Как научное направление Р. прекратила свое существование в начале 30-х гг. XX в.

**РЕФЛЕКСЫ САМОРАЗВИТИЯ.** Врожденные рефлексы человека, способствующие его становлению как личности через обучение. К Р. с. относятся *рефлексы под-*

*ражания, игры, свободы* и исследовательский рефлекс. Р. с. учитываются при создании типологии упражнений в обучении иностранным языкам.

**РЕФЛЕКТОРНАЯ ТЕОРИЯ ПСИХИКИ.** Психологическая теория, базирующаяся на том, что в основе психики лежит отражение внешнего мира. Основы Р. т. п. были заложены И. М. Сеченовым, утверждавшим, что «...все акты сознательной и бессознательной жизни по способу происхождения суть рефлексы». Экспериментально она была развита И. П. Павловым и теоретически с позиций психологии уточнена С. Л. Рубинштейном (1946). Согласно Р. т. п., рефлекс есть ответ организма на внешнее или внутреннее раздражение, осуществляемый при помощи нервной системы. Существует большое количество разнообразных рефлексов, начиная от элементарных ответов организма и кончая весьма сложными, состоящими из целой серии следующих друг за другом отдельных актов. С помощью рефлексов обеспечивается взаимодействие отдельных частей организма и его органов, а также взаимодействие организма и окружающей среды. Р. т. п. была использована представителями *бихевиоризма* для обоснования процесса обучения языку как овладения системой речевых навыков в ответ на предъявляемые стимулы. В учебном процессе применяются опоры как на *безусловные*, так и на *условные рефлексы*. Последние приобретаются в *процессе обучения*.

**РЕЦЕПТИВНАЯ** (от лат. receptio – принятие, прием) **ГРАММАТИКА.** То же, что *пассивная грамматика*. См. *грамматика*.

**РЕЦЕПТИВНАЯ ЛЕКСИКА.** То же, что *пассивная лексика*. Лексические единицы, которые узнаются и понимаются, но еще не используются в речи изучающего язык. Базовый уровень общего образования по иностранному языку (9 класс) предусматривает владение 2 300 лексическими единицами (800 продуктивная лексика, 1 500 рецептивная). *Пороговый уровень* (11 класс) – 2 850 лексических единиц., в том



числе 1 900 слов – рецептивно. *Лексический минимум* III сертификационного уровня по русскому языку как иностранному составляет 12 000, в том числе рецептивная лексика – 5 000 слов.

**РЕЦЕПТИВНЫЕ ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.** Виды *речевой деятельности*, связанные с восприятием речи – устной (*слушание*) и письменной (*чтение*). Р. в. р. д. характеризуются *вероятностным прогнозированием*. При восприятии информации, выраженной лингвистическими средствами, происходит синтезирование звуков (*артикулем*) или *графем* в слове благодаря слухомускульным или зрительно-мускульным ощущениям, звукобуквенным и смысловым связям, соотношение слов с *понятиями* и установление связей между понятиями по грамматической структуре, раскрытие содержания высказывания и замысла отправителя речи. В лингвистическом отношении *аудирование* и чтение опираются на опознавательную функцию *языкового знака*. При овладении иностранной речью на начальном этапе оправдывает себя опережающее развитие *аудитивных навыков*. Аудирование и чтение, представляя соответственно восприятие устной и письменной речи, протекают в разных условиях и как виды речевой деятельности имеют существенные различия. Аудирование по сравнению с чтением – более трудный способ получения информации. Текучесть и необратимость устного сообщения делают невозможным ретроспективный анализ, вследствие чего в принимаемой информации могут возникать невосполнимые пробелы. В противоположность этому читающий может неоднократно возвращаться к непонятным местам текста, перечитывать их, анализировать, делать паузы в чтении, чтобы осмыслить прочитанное. Опыты показали, что коэффициент утомляемости при аудировании выше, чем при чтении. Восприятие устной речи сопровождается более интенсивной мобилизацией внутренних ресурсов, чем чтение, значительно действеннее проявляется прогнозирование, *языковая догадка*,

переход от одной дозы информации к другой, активность памяти. Ср. *продуктивные виды речевой деятельности*.

**РЕЦЕПТИВНЫЕ НАВЫКИ.** Навыки, функционирующие при аудировании и чтении.

**РЕЦЕПТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по их назначению; упражнения, связанные с восприятием готового *языкового материала* при аудировании и чтении. Р. у. не являются пассивными по характеру: в восприятии речи участвуют как мнемонические (см. *мнемоника*) процессы (*узнавание, припоминание*), так и различные мыслительные операции (*анализ, синтез, умозаключение* и др.). Р. у. носят творческий, активный характер. Р. у. могут быть языковыми и речевыми; их наличие необходимо при формировании всех видов *речевой деятельности*, хотя естественно, что при обучении *рецептивным видам речевой деятельности* их удельный вес оказывается значительнее.

**РЕЦЕПТОРЫ.** Специальные концевые образования нервных волокон, воспринимающие раздражение и преобразующие энергию действующих на них раздражителей в процессе нервного возбуждения, которое потом по чувствительным нервам передается в вышележащие нервные центры. Р. являются периферическим отделом *анализаторов*. Осуществляют прием информации из внешней и внутренней среды организма и превращение ее (перекодирование) в сигналы, которые могут быть использованы организмом. Различают Р. зрительные, слуховые, болевые, вкусовые и др. Через зрительный Р. человек получает около 80% всей информации из окружающего мира, что подчеркивает важность опоры на зрительные ощущения и восприятия и широкое использование средств *наглядности*.

**РЕЦЕПЦИЯ** (от лат. *recipio* – принятие, прием). Прием сообщения. Р. имеет значение при аудировании, чтении, зрительном восприятии картинки, фильма, предмета и др.

**РЕЦИПИЕНТ** (от лат. *recipientis* – получающий). Субъект, воспринимающий ад-

ресованную ему информацию. Субъект, реагирующий на информацию, иногда именуется респондентом.

**РЕЧЕВАЯ АДАПТАЦИЯ.** Система приемов обучения, которая служит для преодоления психологических, языковых *барьеров общения* в иноязычной среде, способствует активизации *речевых умений*. Включает обучение слухопроизводительным особенностям *коммуникации*, речевым и поведенческим стереотипам. Обеспечивается интенсивной речевой практикой и особенно успешна в условиях речевой среды. Р. а. для иностранных учащихся базируется на учебной адаптации (переход в педагогическую систему более высокой ступени образования по сравнению со школой), национально-культурной (приспособление к образовательной среде с другими национально-культурными традициями), физиологической, социально-психологической (климатические условия, жизнь в общежитии, в обществе родных и близких и др). Эффективность учебного процесса зависит от уровня речевой и других видов адаптации (*социальная, социокультурная адаптация*) и может быть повышена на основе учета закономерностей адаптации личности к условиям обучения.

**РЕЧЕВАЯ АРТИКУЛЯЦИЯ.** Совместная деятельность речевых органов при произнесении звуков речи. Для правильной Р. а. каждого звука необходима определенная система движений органов речи (артикуляционная база), ставшая привычной в данном языковом сообществе. *Артикуляционная база* формируется под влиянием слухового и кинестетического (речедвигательного) контроля за правильностью произношения, который осуществляется с помощью механизма *обратной связи*. В обучении иностранным языкам рекомендуется разграничивать три группы фонем с точки зрения Р. а.: а) фонемы, близкие к фонемам родного языка; б) фонемы, имеющие как общие, так и отличительные свойства; в) фонемы, не имеющие артикуляционных или акустических аналогов в родном языке. Фонемы первой

группы усваиваются путем *имитации*, второй и третьей – нуждаются в *объяснении*. Усвоение Р. а. требует преодоления отрицательного влияния родного языка. Формирование правильной Р. а. тесно связано с развитием *речевого слуха*, дающего возможность дифференцировать звуки речи. Овладение Р. а. на изучаемом языке осуществляется в процессе занятий по *фонетике* и особенно успешно проходит при использовании *фонограмм*.

**РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.** Активный, целенаправленный, опосредованный *языковой системой* и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений (Зимняя, 1985). Р. д. – общее понятие для обозначения явлений, относящихся к *порождению речи* и ее восприятию, к процессам говорения и слушания, к результату деятельности, выраженному в форме высказывания, *дискурса*, текста. Р. д. – это процесс реализации мысли в слове. Толкование понятия «Р. д.» у разных авторов неодинаково, и даже существовала точка зрения, что в действительности есть только система *речевых действий*, входящих в какую-л. деятельность (Леонтьев, 1970). Для современной методики характерно достаточно четкое разграничение «трех аспектов языковых явлений» (Л. В. Щерба), подлежащих усвоению на занятиях по языку (язык – речь – Р. д.), и рассмотрение Р. д. в качестве ведущего аспекта при практической направленности обучения. Принято выделять основные и вспомогательные виды Р. д. Первые подразделяются на *продуктивные* (направленные на порождение и сообщение информации – это *говорение* и *письменная речь*) и *рецептивные* (ориентированы на прием информации – это *аудирование* и *чтение*). Вспомогательные виды Р. д. – это, например, устное воспроизведение ранее воспринятого текста, перевод, конспектирование лекций и др. (рассматриваются как вторичные не потому, что они менее значимы в *коммуникации*, а лишь по той причине, что каждый из них базируется на той или иной комбинации основных ви-

дов). Любая Р. д. осуществляется в одной из двух форм – устной или письменной. Возможна также и совмещенная форма – устно-письменная (например, запись звучащей речи, чтение вслух и т. д.). В условиях реального общения отдельные виды Р. д. выступают в тесном взаимодействии (например, говорение предполагает наличие слушателей). Это обстоятельство реализуется в рамках *взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности*, что рассматривается в качестве наиболее рационального пути, связанного с обучением речевой деятельности (Взаимосвязанное обучение..., 1985). В качестве продукта рецептивных видов Р. д. (чтения, письма) выступает *умозаключение*, к которому приходит человек в процессе *рецепции*. В качестве результата продуктивных видов Р. д. выступает высказывание, текст. Предметом Р. д. является мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности. Р. д. в структурном отношении характеризуется трехфазностью и включает мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительскую фазы (или уровни). Некоторые исследователи выделяют четвертую, контролирующую, фазу. Каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение (Гойхман, Надеина, 1997; Зимняя, 2001; Леонтьев, 2001, 2003).

**РЕЧЕВАЯ ЗАРЯДКА.** Совокупность *игровых упражнений*, которые предназначаются для *активизации* речевого общения на уроке, создания *мотива* для *речевой деятельности*, например, активизации вопросно-ответного взаимодействия, одностипных высказываний на предъявляемые стимулы и др. Цель Р. з. – организация речевой тренировки, речемыслительной деятельности, естественной обстановки общения. См. *речевая разминка*.

**РЕЧЕВАЯ ИНТЕНЦИЯ** (от лат. intentio – стремление). Намерение говорящего вы-

разить некий коммуникативно значимый смысл с помощью речевых средств, т. е. осуществить *речевой акт*. В основе Р. и. лежат *мотив* и *цель*, т. е. побуждающий фактор речевого действия, а также значение речевого высказывания. Р. и. подразделяются на репликообразующие, приводящие к коммуникативному результату с помощью одного высказывания (благодарить, обещать, извиняться и др.), и текстообразующие, приводящие к результату с помощью ряда высказываний в *диалоге* или в *монологе*. Требования к 3-му сертификационному уровню общего владения *РКИ* при решении *коммуникативных задач* в рамках данного уровня, например, предусматривают владение учащимся умениями реализовать контактоустанавливающие, регулирующие, информативные и оценочные Р. и. (вступать в *коммуникацию*, поддерживать беседу, выражать просьбу, выражать согласие / несогласие, запрашивать информацию, оценивать целесообразность и др.).

Предусматривается использование Р. и. в разных *сферах общения*: социально-бытовой, социально-культурной, официально-деловой (Государственный образовательный стандарт, 1999).

**РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Входит в состав *коммуникативной компетенции*. Означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и *порождения речи*. Следует говорить о количественном и качественном составе Р. к. Она может быть большей или меньшей. Однако Р. к., как и *языковая компетенция*, является не самоцелью, а промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции. Она подлежат усвоению в объеме, необходимом и достаточном для решения задач взаимодействия в процессе общения в соответствии с *нормами* изучаемого языка, *узусом* и традициями культуры этого языка. Содержание Р. к. для разных уровней и этапов обучения зафиксировано в государственных образовательных стандартах.

**РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА.** Составная часть культуры народа, связанная с использованием языка. Р. к. включает язык в его социальных и функциональных разновидностях, формы воплощения речи (устную и письменную), совокупность общезначимых *речевых произведений* на данном языке, систему *речевых жанров*, обычаи и правила общения, *речевой этикет*, закрепленные в языке *картины мира*. Р. к. означает умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий *коммуникативного акта*: ситуации, *коммуникативной цели*, социальной и функциональной роли *коммуникантов*, их взаимоотношений. Требования Р. к. содержат в себе три компонента: а) нормативный (безупречное владения литературной нормой), б) этический (соблюдение в определенных ситуациях некоторых правил языкового поведения (см. *речевой этикет*), в) коммуникативный (использование средств языка, соответствующих теме и цели общения). Р. к. включает в себя *культуру речи*, а также культуру общения, культуру мышления.

**РЕЧЕВАЯ МОДЕЛЬ.** Коммуникативная и ситуативная реализация *языковой модели* в конкретной ситуации общения. Р. м. отличается от языковой модели конкретным ситуативно или контекстно обусловленным лексическим наполнением, определяемым *коммуникативной задачей* и содержанием высказывания, логическим ударением и ритмико-интонационным рисунком, зависящим от типа предложения. См. также *модель предложения*.

**РЕЧЕВАЯ НАГЛЯДНОСТЬ.** Способ *семантизации лексики*, раскрытие значения слова в речевой ситуации и в *контексте*.

**РЕЧЕВАЯ ОПЕРАЦИЯ.** Единица рече-мыслительного процесса. *Операция*, осуществляемая по оптимальным параметрам речевого действия, включая бессознательность, автоматизм и устойчивость при его выполнении.

**РЕЧЕВАЯ ОСНОВА.** Один из распротраненных частных принципов обучения, предполагающий преимущественное изу-

чение устной речи, особенно на начальных этапах обучения.

**РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА.** Активное использование (*применение*) изучаемого языка как во время аудиторных занятий, так и при реальном общении с носителями языка.

**РЕЧЕВАЯ РАЗМЫНКА** (англ. warm up). Этап урока, на котором осуществляется подготовка к изучению основного материала. Включает ответы на вопросы, предварительное обсуждение темы, игровые задания. См. *речевая зарядка*.

**РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ.** Совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых *условий общения*, необходимых и достаточных для совершения *речевого действия*. Различают реальную и учебную Р. с., а также ситуации отношений и предметные ситуации. На занятиях по языку основная роль принадлежит ситуациям отношений, поскольку они существенно влияют на выбор *речевых образцов* и организацию высказывания в соответствии с *нормами* языка. Р. с. играют важную роль в процессе устного общения, так как они определяют не только содержание *коммуникации*, но и ее структуру, выбор языковых средств, темп речи и т. д. В программах обучения языку дается перечень Р. с. и их лексико-грамматическое наполнение в соответствии с *темами* и *сферами общения*.

**РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ УЧЕБНАЯ.** См. *учебная речевая ситуация*.

**РЕЧЕВАЯ СТРАТЕГИЯ.** Планируемый процесс *речевой коммуникации* в зависимости от конкретных условий общения и личности *коммуникантов*, а также реализация плана в процессе общения. Р. с. представляет собой комплекс *речевых действий*, направленных на достижение *коммуникативных целей* общения. Организация говорящим (пишущим) своего *речевого поведения* в соответствии с определенным мыслительным планом, а также условиями общения, ролевыми и личностными особенностями партнеров, традициями общения и др.

**РЕЧЕВАЯ ТАКТИКА.** Конкретный этап осуществления речевой стратегии, *речевой акт*. Например, регулятивная стратегия (речевое управление поведением партнера) выражается в Р. т. приказа, пожелания, совета.

**РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ.** Регуляция поведения *реципиента* с помощью обращенной к нему *речи* (устной, письменной, через средства массовой информации). См. также *суггестия, внушение*.

**РЕЧЕВОЕ ДЕЙСТВИЕ.** Действие, составляющее элемент *речевой деятельности*.

**РЕЧЕВОЕ ЗАДАНИЕ.** Вид задания, являющийся стимулом к выполнению *речевого действия*, способствующий закреплению пройденного учебного материала, и формированию и совершенствованию *речевых умений*. В отличие от языковых заданий, которые имеют целью приобретение знаний и формирование речевых навыков, Р. з. в первую очередь направлены на формирование и развитие речевых умений. С этой целью при выполнении Р. з. используются условно-речевые и речевые упражнения, они выполняются в аудитории под руководством преподавателя либо самостоятельно с опорой на учебные пособия и технические средства обучения. При выполнении Р. з. рекомендуется использовать *ролевые игры, средства наглядности, современные технологии обучения*. Р. з. преобладают при обучении с использованием *коммуникативных методов*, в том числе и *проектной методики*.

**РЕЧЕВОЕ МАСТЕРСТВО.** Умение выбирать из возможных вариантов высказывания наиболее точные, выразительные в смысловом и стилистическом отношении, а также ситуативно уместные средства языка и способы их употребления. См. также *культура речи, речевая культура*.

**РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ.** Общение с помощью речи, направленное на достижение цели *коммуникации*; форма взаимодействия двух или более людей посредством языка, включающая обмен информацией познавательного или аффективно-оценочного (см. *аффект*) характера. В Р. о. вы-

деляется пять компонентов: ситуация общения, отправитель речи, получатель речи, условия протекания *речевого действия* и *речевое сообщение*. Признаками Р. о. являются: 1) наличие партнеров по общению; 2) наличие *мотива* как побуждения к общению (в учебном процессе основной мотив – это мотив учения, стремление как можно лучше овладеть предметом); 3) наличие ситуации общения. Можно говорить о трех типах Р. о. в зависимости от условий, в которых общение протекает: 1) учебное общение (реализуется на уроке, когда участники имеют фиксированные роли: преподаватель – учащийся); 2) имитативно-подражательное общение (воспроизведение готовых *речевых образцов*, принадлежащих другим лицам); аутентичное общение – общение на свободную тему. К умениям Р. о. относят: 1) собственно *речевые умения* (начать беседу, поддержать общение, переспросить собеседника, соблюдать нормы языка); 2) умения, относящиеся к *речевому этикету*; 3) умения, относящиеся к невербальному поведению (мимике, жестам, телодвижениям). Обучение Р. о. протекает в рамках различных *сфер общения*. Функции Р. о. представлены на занятиях следующим набором: 1) информативная (обеспечивает возможность получения информации), 2) регулятивная, или побудительная (обеспечивает побуждение к действию); 3) эмоционально-оценочная (позволяет выразить чувства, мнения, доказать что-л., убедить в чем-л. и др.). Р. о. в современной лингвистике и *лингводидактике* исследуется в рамках таких направлений, как культура речи, функциональная лингвистика, *прагматика, теория речевой деятельности, психолингвистика*.

Начало изучения проблем Р. о. было положено в работах В. Гумбольдта. В отечественном языкознании Р. о. стало предметом исследования в работах Л. П. Якубинского, М. М. Бахтина, Л. В. Щербы, Л. С. Выготского. Для лингводидактики большое значение имели исследования Р. о. с позиций *теории деятельности*, предпринятые А. Н. Леонтьевым и полу-

чившие методическое обоснование в публикациях А. А. Леонтьева и И. А. Зимней. Необходимым условием Р. о. является заинтересованность в общении и способность к диалоговому взаимодействию, обусловленная личностными характеристиками *коммуникантов*. Эффективность общения при этом зависит от нацеленности говорящего на слушателя, от способности слушателя принять доводы и аргументы говорящего, его способности прогнозировать смысловое развитие речи, терпимо относиться к речевым недочетам говорящего и критически оценивать личную *коммуникативную* и *социокультурную компетенцию*.

В процессе Р. о. творческий характер имеет не только деятельность говорящего, но и деятельность слушающего, который конструирует диалог, прогнозируя результат коммуникативного взаимодействия (Винокур, 1993; Зимняя, 1985; Леонтьев, 1997; Пассов, 1989).

**РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ.** Форма взаимодействия человека с окружающей средой, выраженная в *речи*. Обусловлена ситуацией, задачей, условиями общения, *коммуникативными потребностями*, национально-культурной спецификой *поведения* участников общения. Говорящий / пишущий меняет тактику Р. п. в зависимости от ситуации общения (официальная / неофициальная), времени, места, социального статуса собеседника или *адресата*, *коммуникативной компетенции* и др. См. также *поведение*, *речевой поступок*, *речевой этикет*, *стереотипы речевого общения*.

**РЕЧЕВОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ.** Предложение или совокупность предложений как результат *речевой деятельности*. То же, что *текст*. См. *дискурс*.

**РЕЧЕВОЕ СООБЩЕНИЕ.** *Высказывание*, рассчитанное на побуждение *реципиента* к *действию*, к оценке данных, фактов, событий, к проявлению интереса и, возможно, к *вербальной* реакции. Р. с. является для говорящего или пишущего формой выражения мыслей, а для получателя речи – объектом их распознавания.

Р. с. передается с помощью лингвистических знаков (*звуков*, *букв*, *морфем*, *слов*, *словосочетаний*, *структурных моделей предложений*), составляющих звуковой и графический коды речи, которыми должны владеть *коммуниканты*. Избыточность и компрессивность Р. с. проявляется по-разному в устной и письменной речи: устная речь может быть сжата за счет недоговаривания, интонационных особенностей и *экстралингвистических* факторов или расширена в случае ее импровизированного характера, не оставляющего времени на обдумывание форм выражения; письменная речь отличается *компрессией* благодаря длительности ее протекания, она избыточна вследствие ее обстоятельности и достаточной грамматической оформленности. Видами Р. с. являются *реплика*, *рассказ*, *сказка*, *загадка*, *выступление*, *доклад*, *лекция*, *письмо*, *заявление*, *опровержение*, *коммунике*, *поздравление*, *план*, *тезисы*, *конспект*, *аннотация*, *реферат*, *очерк*, *статья*, *повесть*, *стихотворение*, *роман* и др. Из всех возможных Р. с. при обучении языку выбираются лишь те, которые имеют практическое значение для данной аудитории.

**РЕЧЕВОЕ УМЕНИЕ.** То же, что *коммуникативное умение*. Способность человека осуществлять то или иное *речевое действие* в условиях решения *коммуникативных задач* и на основе выработанных навыков (см. *речевой навык*) и приобретенных знаний. Р. у. характеризуется продуктивностью, иерархичностью, творческим характером; обладают известной психологической самостоятельностью: чтобы правильно и полноценно общаться, человек должен уметь ориентироваться в условиях общения и на основе этого строить свою *речь*. Р. у., как и всякое другое умение, характеризуется осознанностью, самостоятельностью и динамизмом. Кроме того, Р. у. не может функционировать без использования языковых средств и *актуализации* предложения в конкретной ситуации.

К числу Р. у. по иностранному языку выпускника общеобразовательной школы

(базовый уровень) относятся следующие: 1) *говорение*: а) вести диалог, используя оценочные суждения, в ситуациях официального и неофициального общения (в рамках изученной тематики); беседовать о себе, своих планах; участвовать в обсуждении проблем в связи с прочитанным или прослушанным иноязычным текстом, соблюдая правила *речевого этикета*; б) рассказывать о своем окружении, рассуждать в рамках изученной тематики и проблематики; представлять социокультурный портрет своей страны и стран изучаемого языка; 2) *аудирование*: относительно полно и точно понимать высказывания собеседников в распространенных стандартных ситуациях повседневного общения, понимать основное содержание и извлекать необходимую информацию из различных аудио- и видеотекстов: прагматических (объявления, прогноз погоды), публицистических (интервью, репортаж), соответствующих тематике данной ступени обучения; 3) *чтение*: читать *аутентичные тексты* различных стилей: публицистические, художественные, научно-популярные, прагматические, используя основные виды чтения (*ознакомительное, изучающее, поисковое, просмотровое*) в зависимости от коммуникативной задачи; 4) *письмо*: писать личное письмо, заполнять анкету, письменно излагать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка, делать выписки из иноязычного текста.

**РЕЧЕВОЙ АКТ.** Элементарная единица коммуникации, намеренное, целенаправленное, регулируемое правилами социального и *речевого поведения* произнесение высказывания, имеющего *адресата*, в определенной *речевой ситуации*. Основными особенностями Р. а. являются наличие намерения (*интенции*) и цели высказывания. Компонентами Р. а. являются говорящий и адресат, обладающие некоторым фондом общих знаний и представлений, обстановка и цель речевого общения, а также тот фрагмент объективной действительности, о котором делается сообщение. Эти компоненты создают

прагматическую (см. *прагматика*) сторону Р. а., под воздействием которой формируется модальная рамка высказывания, предназначенная для координации названных компонентов. Выделяются следующие типы Р. а.: информативные акты, сообщения; побуждения; акты-обязательства; формулы социального этикета; выражения эмоциональной реакции на ситуацию или сообщение; акты, обеспечивающие завязывание, поддержание и прекращение речевых контактов. Среди всех перечисленных задач Р. а. главенствует задача информирования. Некоторые ученые рассматривают Р. а. как элементарные единицы речевого поведения (Формановская, 1998). Р. а., объединенные в единицы более высоких уровней, образуют *дискурс*. В практике преподавания иностранных языков опора на Р. а. способствует *оптимизации обучения* и повышения его *мотивации*. Понятие вошло в отечественный научный оборот после публикации книги Н. Д. Арутюновой «Предложение и его смысл» (1976). С точки зрения основоположников этого понятия – Дж. Остина, Дж. Серля, Дж. Росса, – Р. а. представляет собой элементарное речевое действие, предполагающее произнесение высказывания с соблюдением правил данного языка, придание ему определенного смысла. Введение понятия Р. а. позволило изменить представление о высказывании и не сводить его только к выражению законченной мысли. Открытием в теории Р. а. стали *перформативы* – высказывания, представляющие собой речевые поступки: приветствия, извинения, благодарности и др. Понятие Р. а. выявляет деятельностную сторону языкового общения, представляя его как серию Р. а. – словесных поступков; связывает лингвистическую *прагматику* с проблемами *речевого этикета* и культуры речи. Это делает понятие Р. а. важным для теории обучения русскому языку, а предложенная классификация речевых поступков широко используется при определении *содержания обучения* и тех *речевых умений*, которыми должен овладеть обучаемый.

**РЕЧЕВОЙ АППАРАТ** (от лат. apparatus – оборудование). Совокупность органов, принимающих участие в образовании звуков речи при их произнесении (фонации). Р. а. можно разделить на три группы на основе роли органов речи в процессе фонации: 1) органы, являющиеся источником энергии для возникновения звука (дыхательные органы); 2) звуковые вибраторы, при колебании которых создаются звуковые волны (голосовые связки, а также щели и затворы), формирующиеся при артикуляции языка и губ); 3) резонаторы, в которых образуются определенные для данного звука форманты. Координация всех органов речи осуществляется речевыми зонами коры головного мозга – речеслуховыми, речезрительными и речедвигательными – и подкорковыми образованиями, управляющими, в частности, речевым дыханием. См. также *органы речи*.

**РЕЧЕВОЙ ЖАНР**. Совокупность *речевых произведений* (текстов или высказываний), *речевых актов*, объединенных целевыми установками высказывания. Это типовые способы построения речи, связанные с определенными ситуациями и предназначенные для передачи определенного содержания. Иногда выделяют такие Р. ж., как информативные, императивные (просьба, советы), этикетные (приветствия, поздравления), оценочные и др. Группа Р. ж. как устойчивых типов высказываний входит в определенный *функциональный стиль*. Научный стиль включает следующие жанры: статья, монография, реферат, обзор, научный доклад. К Р. ж. официально-делового стиля относятся: закон, постановление, коммюнике, справка, заявление и др. В публицистическом стиле выделяются очерк, репортаж, передовая статья, интервью. К Р. ж. разговорной речи относятся семейный разговор, рассказ и др. Понятие Р. ж. было предложено М. М. Бахтиным в 1920-е гг. и получило распространение в конце 1970-х гг. Этим понятием (или его аналогами) пользовались в своих работах также В. В. Виноградов, Б. Эйхенбаум, Г. Винокур, Ю. Ты-

нянов, В. Шкловский. По Бахтину, Р. ж. – это первичная форма существования языка, возникающая в определенной ситуации общения. Развитию теории Р. ж. способствовало распространение *прагматики*, в частности, *теории речевых актов*. Р. ж. являются предметом ознакомления и изучения на занятиях по практике языка, в рамках курса стилистики и современного русского литературного языка.

**РЕЧЕВОЙ МЕХАНИЗМ**. Речевые операции и речевые действия, обеспечивающие в своей совокупности как внутреннее (смысловое), так и внешнее (устное или письменное) оформление *речевого высказывания*. *Речевая деятельность* во всех ее видах реализуется с помощью Р. м. В него входят процессы осмысления информации, ее удержания в памяти, опережающего отражения. Они служат теми внутренними механизмами, при помощи которых в свою очередь осуществляется действие основного операционного механизма речи, определяемого Н. И. Жинкиным (Жинкин, 1958) как единство двух звеньев – составления слов из элементов и составление фраз, сообщений из слов. По утверждению И. А. Зимней (Зимняя, 1991), Р. м., во-первых, соотносимы с тремя уровнями речевой деятельности, т. е. в них могут быть выделены отдельные механизмы мотивационно-побудительного, ориентировочно-исследовательского и исполнительного уровней. К последнему уровню могут быть отнесены, например, механизмы операционные, смыслообразующие, механизмы звукообразования и др. Во-вторых, Р. м. на родном и иностранном языке одни и те же, но на изучаемом языке они отличаются уровнем функционирования, средствами и способами формирования и формулирования мысли и особенностями организации артикуляционной (см. *артикуляция*) и интонационной программ. В-третьих, все виды речевой деятельности имеют общие для всех и отличные для каждого из них уровни Р. м. Это положение означает, что в процессе обучения иностранному языку овладение одним видом речевой деятель-



ности облегчает овладение другим при необходимости специальной отработки специфичного для каждого вида речевой деятельности звена Р. м. Так, общим для всех видов речевой деятельности является опережающее отражение, тогда как для *рецепции* это *вероятностное прогнозирование*, а для *продукции* – упреждающий синтез. При обучении языку исключительно большую роль имеет механизм самоконтроля, формируемый в процессе занятий на основе контроля со стороны преподавателя.

**РЕЧЕВОЙ НАВЫК.** Компонент сознательно выполняемой деятельности; *речевое действие*, достигшее в результате выполнения упражнений (*подготовительных, тренировочных*) степени *автоматизма*. По определению Е. И. Пассова (1983), «навык является относительно самостоятельным действием в системе сознательной деятельности, ставшим благодаря полной совокупности качеств одним из условий выполнения этой деятельности». С позиций *теории речевой деятельности* Р. н. определяется как способность осуществлять *операцию* по оптимальным параметрам (подразумевая под операцией способ, которым выполняется действие в определенных условиях), в отличие от *речевого умения* как способности осуществлять действие по оптимальным параметрам этого действия (Левонтьев, 1970). В основе Р. н. лежат речевые действия двух видов: оформления (действия произношения, интонирования, лексического и грамматического оформления в соответствии с *нормами* языка) и оперирования (умственные действия по выбору, сличению слов и грамматических форм, составлению целого из частей, комбинированию, принятию решений, построению и вариации по аналогии). Действия оформления и оперирования должны быть доведены до определенного уровня совершенства, т. е. до уровня навыка обеспечивающего направленность внимания в процессе говорения только на содержание высказывания. Основными качествами Р. н. являются: *автоматизированность*

(характеризует определенную скорость протекания действия, его целостность и плавность, низкий уровень напряженности обучаемого, готовность обучаемого к включению в деятельность); *устойчивость* (прочность); *гибкость* (готовность обучаемого включать Р. н. в новые ситуации, распространять Р. н. на новый речевой материал); *сознательность* (способность сознательного контроля со стороны обучаемого в случае возникновения затруднений при построении высказывания или допущения ошибки). Формирование Р. н. проходит в три этапа: 1) ориентировочно-подготовительный – знакомство учащегося с языковым явлением и выполнение операции по правилу либо с опорой на правило; в результате создается ориентировочная основа как необходимое условие для последующего формирования навыка; 2) стереотипизирующе-ситуативный – *автоматизация* компонентов речевого действия в тождественных или аналогичных ситуациях, в которых изучаемое языковое явление остается постоянным, повторяющимся без существенных изменений, при этом тренировка осуществляется путем неоднократного выполнения учащимися операций по аналогии; 3) *варьирующе-ситуативный* – дальнейшая автоматизация речевых операций и формирование определенной гибкости навыка, его способности к переносу в *речевые* ситуации. Известна и иная классификация стадий формирования Р. н., выделяемых как эмпирико-дедуктивным, так и экспериментальным путем. Так, Пассов (1983) выделяет 6 стадий формирования лексических и грамматических навыков и 5 стадий формирования произносительных навыков. Формируется Р. н. в результате выполнения специальных упражнений, получивших название тренировочных (языковых, предкоммуникативных). При практической направленности обучения объем таких упражнений носит достаточно ограниченный характер, в то время как основное внимание рекомендуется уделять выполнению речевых (творческих) упражнений и речевой практике. При решении

вопроса о роли языковых знаний в формировании Р. н. следует сочетать сознательный и имитативно-практический пути формирования Р. н. Чем старше возраст учащихся, тем большее значение приобретает усвоение знаний и сознательное овладение навыком. Дискуссионным остается вопрос о возможности различения языковых и Р. н. Такое разделение базируется на предположении, что Р. н. основаны на *динамических стереотипах*, а языковые – на знании правил. «...То, что называют «языковым навыком», – не что иное, как сознательная сторона навыка речевого» (Пассов, 1983). Большинство методистов склоняются к тому, чтобы выделять аспекты Р. н. (фонетические, лексические, грамматические) и рассматривать их в качестве компонентов *речевых умений*.

**РЕЧЕВОЙ ОБРАЗЕЦ.** Отрезок *речи*, построенный на основе отобранной для изучения *модели предложения* и выполняющий конкретное коммуникативное задание. Используется в качестве средства обучения языку на коммуникативной основе. Путем варьирования компонентов предложения и его лексического наполнения строятся многочисленные однотипные фразы. Способность служить базой для построения аналогичных предложений является существенным методическим свойством Р. о. как единицы представления учебного материала. Требование коммуникативности, предъявляемое к Р. о., определяет такие его характеристики, как смысловая законченность, информативность, наличие коммуникативной целевой установки, соотнесенность с ситуацией употребления и *контекстом*.

**РЕЧЕВОЙ ПОСТУПОК.** То же, что *речевое действие*. Элементарная единица общения, которая включает последовательность речевых действий, с помощью которых происходит обмен *речевыми актами* между участниками общения. Р. п. входит составной частью в структуру *речевого поведения*.

**РЕЧЕВОЙ СЛУХ.** То же, что *фонетический слух*. Способность человеческого слуха к анализу и в дальнейшем к синтезу

речевых звуков на основе различения *фонем* данного языка. Акустический образ фонемы возникает как абстракция и обобщение различных вариантов слышимых в речи звуков, или, иначе говоря, как выделение и обобщение устойчивых дифференциальных признаков фонем. Благодаря этому создается известная устойчивость (инвариантность) фонем. Распознавание фонем облегчается их системностью, противопоставленностью друг другу хотя бы по одному признаку: звук звонкий – глухой, твердый – мягкий и т. д. Выделение дифференциальных признаков фонем происходит в процессе словесного общения и подкрепляется благодаря пониманию слов, различению их лексических значений. Развитие Р. с. неразрывно связано с овладением *правильной речевой артикуляцией и интонацией*.

**РЕЧЕВОЙ УРОК.** Тип урока по характеру *учебной деятельности*; на Р. у. деятельность учащихся направлена на выражение или восприятие содержания речи применительно к ситуации общения в развернутом контексте (монолог, диалог, беседа). Виды учебной деятельности, осуществляемой на Р. у., можно представить, например, в такой последовательности в зависимости от степени нарастания трудности: деятельность учащихся с опорой на ключевые элементы теста и содержательную схему текста; деятельность с опорой на ключевые элементы текста и заданную ситуацию; деятельность учащихся, основанная на использовании усвоенных языковых средств и построении самостоятельной программы высказывания. Р. у., как и тренировочные уроки, могут базироваться на разных видах *речевой деятельности* и разном языковом материале.

**РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ.** Социально заданные и национально-специфичные правила *речевого поведения*, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях «вежливого» контакта с собеседником. Такими ситуациями являются: обращение к собеседнику и привлечение его внимания, приветствие, знакомство,

прощание, извинение, благодарность и т. п. Каждая ситуация обслуживается в языке группой формул и выражений, которые образуют синонимические ряды (например «благодарность»: *Спасибо; Благодарю Вас; Очень Вам благодарен* и др.). Р. э. позволяет установить нужный контакт с собеседником в соответствии с существующими нормами общения. Р. э. является предметом обучения на занятиях по практике языка и теоретического ознакомления в курсе современного русского языка. В распоряжении преподавателя и учащихся имеются специальные учебные пособия по Р. э., в том числе содержащие сопоставление явлений изучаемого языка с соответствующими явлениями в родном языке учащихся (Формановская, 1987, 1998, 2009).

**РЕЧЕВЫЕ НЕДОЧЁТЫ.** Нарушения языковых или речевых норм, не являющиеся грубыми. Это чаще всего стилистические нарушения, несоответствие стиля речи содержанию высказывания. Сюда же относятся стилистические погрешности, связанные с неумелым владением ресурсами изучаемого языка, с бедностью словарного запаса и с недостаточно развитым стилистическим чутьем. К Р. н. относят также погрешности в построении как отдельного предложения, так и целого текста, неправильное употребление прямой, косвенной и несобственно-прямой речи, а также нарушения в произношении, не влияющие на понимание речи. К Р. н. также причисляют фоностилистические погрешности, нарушения благозвучия речи. Такие недочёты в практике изучения родного и иностранных языков называют негрубыми ошибками, заслуживающими, по мнению некоторых методистов, снисходительного отношения.

**РЕЧЕВЫЕ ОПОРЫ.** Специальные учебные материалы с использованием наглядности (рисунки, карточки со словами, таблицы, ключевые слова и др.), раскрывающие тему, проблему, идею сообщения. Используются для стимулирования самостоятельного высказывания на иностранном языке.

**РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ.** Нарушение норм языка в устных и письменных сообщениях. Р. о. связаны с отступлениями от норм литературного языка и нарушениями правильности речи. Традиционно классифицируются в соответствии с *уровнями языка* и подразделяются на следующие типы: ошибки *орфоэтические* (связанные с нарушением норм произношения), ошибки *акцентологические* (неправильная постановка ударения), ошибки лексические или семантические, ошибки грамматические (словообразовательные, грамматико-морфологические и грамматико-синтаксические); ошибки стилистические. Последние ошибки имеют особый статус, так как в обучении языку термин «*стилистические ошибки*» часто используется для обозначения всего комплекса речевых ошибок.

**РЕЧЕВЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ.** То же, что *вербальные средства общения*. Единицы языка и речи, *речевые образцы*, посредством которых обеспечивается *речевая деятельность* (*аудирование, говорение, чтение, письмо*). Р. с. о. несут основную коммуникативную нагрузку в процессе общения и составляют предмет изучения и овладения на занятиях по языку. Ср. *неречевые средства общения*.

**РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по их назначению: служат для развития *речевых умений* на основе *фонетических, лексических и грамматических навыков*; применяются для тренировки спонтанного употребления заученных языковых явлений в *речи*, как правило, без их осознания в момент речи. При выполнении Р. у. *произвольное внимание* учащихся должно быть сосредоточено на содержании высказывания, в то время как его форма является объектом *непроизвольного внимания*. Р. у. ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на использование учащимися отработываемого материала для выражения собственных мыслей и понимания чужих в связи с разнообразными стимулами и *мотивами*. С помощью Р. у. решаются сложные мыслительные задачи (на-

пример, участие в дискуссии, обоснование правильности или ошибочности суждений и взглядов, порождение развернутых высказываний, связанных с активностью воображения). Р. у. могут быть многообразными по содержанию и степени сложности мыслительных задач. Подразделяются на типы в зависимости от того, какие виды речи и *речевой деятельности* они обслуживают – *устную / письменную речь* (*диалогическую, монологическую*), *аудирование, говорение, чтение, письмо* (Вохмина, 1993; Скалкин, 1983). Ср. *языковые упражнения*.

**РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫЙ АКТ.** Совокупность психических и *речевых действий*, обеспечивающих порождение высказывания, складывающегося из его программирования и произнесения.

**РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ТАКТИКА.** Предпосылка (программа) *речевого* и *неречевого поведения*, которая присуща носителю языка и является отражением его *менталитета* и культуры сообщества, к которому он принадлежит. Р. т. в значительной мере вербализуется с помощью клишированных и полуклишированных (см. *клише*) высказываний. См. также *стереотипы речевого общения, логоэпистема*.

**РЕЧЬ.** 1. Конкретное говорение, протекающее во времени и облеченное в звуковую (включая *внутреннее проговаривание*) или письменную форму С методической точки зрения целесообразно разграничивать сам процесс говорения (*речевую деятельность*) и результат говорения (*речевое произведение*, фиксируемое памятью или письмом). В таком случае Р. есть исторически сложившаяся форма общения, опосредованная языком; способ формирования и формулирования мыслей посредством языка (И. А. Зимняя). 2. Вид *монологической Р.*, публичное *выступление* в связи с каким-л. событием. Р. призвана пробуждать мысль, воздействовать на аудиторию, убеждать в чем-то. Ср. *рассказ, лекция, доклад, выступление*. Р. человека является составной частью его *деятельности* и позволяет ему познавать мир и общаться с людьми. Речевые средства пред-

ставлены системой языка, материализованной в лингвистических знаках фонетики, лексики, грамматики. Усвоение языка ведет к превращению его из материальной формы, существующей вне человека, в форму *речевой деятельности* человека и на ее основе – к формированию *речевых умений*. Пользуясь языком как средством познания и общения, человек говорит, слушает, пишет, читает. Существует три способа формулирования мыслей посредством языка: внутренний, внешний устный (включается в *говорение*), внешний письменный (включается в *письмо*). Являясь средством выражения мыслей, Р. становится основным механизмом мышления человека. Высшее, абстрактное мышление невозможно без Р. Определяя Р. как вторую сигнальную систему действительности, И. П. Павлов отмечал, что только Р. дает возможность отвлечения от действительности и обобщения, что и составляет специально человеческое внешнее мышление.

Основными группами механизмов Р. являются: 1) механизм программирования речевого высказывания; 2) группа механизмов, связанных с переходом от плана программы к грамматической структуре предложения; 3) механизмы, обеспечивающие поиск нужного слова по семантическим и звуковым признакам; 4) механизмы выбора звуков Р. и перехода от *моторной* программы к ее «заполнению» звуками; 5) механизмы, обеспечивающие реальное осуществление звучания Р. В зависимости от коммуникативной направленности *речевых актов* и от функций участников *коммуникации* различаются виды речевой деятельности (*продуктивные – рецептивные*), виды Р. (*устная – письменная*). Акты говорения и слушания реализуются в устной Р. (см. *устная Р.*), акты письма и чтения – в письменной Р. (см. *письменная Р.*). Психологическая типология видов Р. включает в себя внутреннюю и внешнюю Р. *Внутренняя Р.* – различные виды использования языка вне процесса реальной коммуникации; не сопровождается озвучиванием, но имеет

свою грамматическую и стилистическую структуру, а также специфическую речевую технику. Внутренней Р. человек пользуется, когда он мыслит, облекая свои мысли в речевые формулировки.

Выделяют три основных типа внутренней Р.: а) внутреннее проговаривание – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней Р., но лишенная фонации, т. е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях. Внутренняя Р. может приобретать более развернутые формы и сопровождаться активностью речевых органов (движением губ, языка, шёпотом). Такую форму внутренней Р. называют *шёпотной речью*; б) собственно внутренняя Р., когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные знания) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней Р.; в) внутреннее программирование, т. е. формулирование и закрепление в специфических единицах замысла (программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей. Внешняя Р. оформлена средствами естественного языка.

Основным признаком внешней Р. является ее озвученность, адекватность ее структуры ситуации общения и эмоциональная окраска. Письмо (книги, записи и т. п.) представляет собой форму графической фиксации звучащей Р. Генетически развитие внешней Р. предшествует развитию внутренней Р. Овладение иноязычной речью идет также от внешней Р. к внутренней (см. *интериоризация*). При говорении и письме происходят процессы перехода от внутренней Р. к внешней (*экстериоризация речи*). Об уровне владения Р. свидетельствует уровень *речевой компетенции* обучающегося. Требования к владению языком на уровне Р. зафиксированы в Государственном образовательном стандарте. Единицы Р. – *звуки, морфемы, словоформы, высказывания, абзацы, дискурс* (в акте речи различаются звуки, слоги, такты, синтагмы, фразы, *сверхфразовые единства*).

Р. является предметом исследования всех лингвистических дисциплин и смежных с языкознанием наук – психологии, когнитологии, информатики, кибернетики, социологии, физиологии, антропологии. Для *лингводидактики* важными направлениями в изучении Р. являются: исследование уровней владения речью и *коммуникативной компетенции*, выработка рекомендаций по овладению *речевым поведением* в различных ситуациях общения, описание функциональных разновидностей речи (Беляев, 1965; Выготский, 1982; Жинкин, 1998; Зимняя, 1998; Леонтьев, 2003).

**РЕЧЬ АКТИВНАЯ.** См. *активная речь*.

**РЕЧЬ ВНЕШНЯЯ.** См. *внешняя речь*.

**РЕЧЬ ВНУТРЕННЯЯ.** См. *внутренняя речь*.

**РЕЧЬ ДИАЛОГИЧЕСКАЯ.** См. *диалогическая речь*.

**РЕЧЬ ДИСТАНТНАЯ.** См. *дистантная речь*.

**РЕЧЬ КОНТАКТНАЯ.** См. *контактная речь*.

**РЕЧЬ КОНТЕКСТНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ.** См. *контекстно обусловленная речь*.

**РЕЧЬ КОНТРОЛИРУЕМАЯ.** См. *контролируемая речь*.

**РЕЧЬ МОНОЛОГИЧЕСКАЯ.** См. *монологическая речь*.

**РЕЧЬ МОТИВИРОВАННАЯ.** См. *мотивированная речь*.

**РЕЧЬ НЕПОДГОТОВЛЕННАЯ.** См. *неподготовленная речь*.

**РЕЧЬ ОСОЗНАВАЕМАЯ.** См. *осознаваемая речь*.

**РЕЧЬ ОСОЗНАННО-ИМИТАТИВНАЯ.** См. *осознанно-имитативная речь*.

**РЕЧЬ ОТВЕТНАЯ.** См. *ответная речь*.

**РЕЧЬ ПИСЬМЕННАЯ.** См. *письменная речь*.

**РЕЧЬ РАЗГОВОРНАЯ.** См. *разговорная речь*.

**РЕЧЬ РЕПРОДУКТИВНАЯ.** См. *репродуктивная речь*.

**РЕЧЬ СВЯЗНАЯ.** См. *связная речь*.

**РЕЧЬ СИТУАТИВНО-ОБУСЛОВЛЕННАЯ.** См. *ситуативно-обусловленная речь*.

**РЕЧЬ СПОНТАННАЯ.** См. *спонтанная речь*.

**РЕЧЬ СТОХАСТИЧЕСКАЯ.** См. *стохастическая речь*.

**РЕЧЬ УСТНАЯ.** См. *устная речь*.

**РЕЧЬ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ.** То же, что *дидактическая речь*. Вербальное средство реализации *педагогического взаимодействия* со стороны учителя. Р. у. н. у. отличается от естественной речи вне учебной ситуации. Для нее характерны две функции: 1) коммуникативная – сообщение определенных сведений и обмен информацией в процессе общения с учащимися; предполагает использование средств естественной речи. К таким средствам можно отнести объяснение и уточнение сказанного, паузы, hesitation, пере-спрос, запрос информации. Эти приемы свидетельствуют о том, что учитель стремится участвовать в коммуникации, относится к учащимся как к участникам реального общения; 2) дидактическая – использование учителем речи в качестве средства воздействия на учащихся в процессе управления и педагогического взаимодействия на уроке. Серьезной методической проблемой на уроке является проблема адаптивности речи, которая выражается в наличии таких черт, как темп речи, частые повторы, длительные паузы, употребление более простых грамматических форм и тщательный отбор лексики. В зарубежной методике проблема адаптивности речи часто рассматривается в контексте признания или непризнания возможности привлечения учителей, не являющихся носителями изучаемого языка. Считается, что адаптивность речи учителя должна достигаться не за счет ее чрезмерного упрощения, а путем использования коммуникативных приемов: повторов, перефразирования, риторических средств. В методических исследованиях, отечественных и зарубежных, речь учащихся на уроке сопоставляется с речью учителя, что является показателем сформированности иноязычных *навыков* и *умений* (Cullen, 1998; Аннушкин, 2003; Основы теории коммуникации..., 2006).

**РЕЧЬ ХОРОВАЯ.** См. *хоровая речь*.

**РИТМ** (от греч. *rhythmos*). Повторяемость в потоке речи одних и тех же однородных элементов, разграниченных временным или текстовым интервалом. В основе Р. устной речи чаще всего лежит чередование ударных и безударных или долгих и кратких слогов, а также повышение / понижение тона. Под Р. понимают также определенную упорядоченность звукового, словесного и синтаксического состава речи. Ритмическая организация характерна для стихотворной речи. Р. является предметом изучения в рамках *вводно-фонетического курса*.

**РИТМИКА.** 1. Система, характер *ритма*. 2. Ритмические движения человека. На основе Р. применяются методы обучения, построенные на сочетании музыки и пластических движений. Способствуют развитию музыкального восприятия, чувства ритма, культуры движений. Наиболее яркое воплощение идеи Р. получили в творчестве американской танцовщицы А. Дункан, открывшей в 1905 г. школу в Берлине. А. Дункан рассматривала танец как естественное средство воспитания ребенка. В 20-е гг. в Москве существовал Институт ритма. Элементы педагогической Р. используются в курсах русского языка с применением *ритмопедии* – методики ввода иноязычной информации с помощью ритмостимуляции в условиях группового общения. Как прием обучения Р. находит применение и в рамках *метода активизации* (Г. А. Китайгородская) при создании на занятиях обстановки *инфантилизации*.

**РИТМИКА РЕЧИ.** Воспринимаемое человеком чередование ударных и безударных слогов в речевом потоке. Специальным образом упорядоченное чередование ударных и безударных слогов является основой стихотворного ритма.

**РИТМИКО-ДИНАМИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ.** Концепция обучения, разрабатываемая Г. В. Колосницкой и предлагаемая для учащихся продвинутого этапа обучения русскому языку как иностранному. Концепция базируется

на интегративной функции ритма в любом виде человеческой деятельности, на рациональном использовании *вербального* и образного мышления, на *активизации резервных возможностей личности* путем формирования у учащихся установки на творческое познание, на сочетании *речевого общения* с познавательной деятельностью учащихся.

### **РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫЙ**

**НАВЫК.** *Навык* интонационного и ритмически правильного оформления речи и понимания речи других людей. Входит в состав *фонетического навыка*.

**РИТМОМЕЛОДИКА** (*ритм* + греч. *melōdikos* – мелодический, песенный). Соединение *ритма* и мелодики речи – совокупность тональных средств, характерных для данного языка. См. также *интонация*.

**РИТМОПЕДИЯ** (*ритм* + греч. *paideia* – обучение). Комплекс дидактических приемов, а по мнению некоторых исследователей – *интенсивный метод обучения*, предусматривающий создание оптимальных условий для работы механизмов памяти. Разработан в Кишиневском университете и внедрен в практику обучения иностранным языкам в ряде вузов (Бурденюк и др., 1981). Р. представляет собой методику интенсивного ввода иноязычной информации, ее закрепление и *активизацию* с использованием ритмостимуляции в условиях группового общения. Ритмостимуляция понимается создателями метода как воздействие на биоритмику человека монотонными низкочастотными импульсами звука, света, цвета и музыкального сопровождения через слуховой и зрительный каналы восприятия. Это способствует образованию благоприятных условий для долговременного хранения учебного материала в объеме, превышающем обычные нормы в 2–3 раза (75 фраз за 45 минут). Экспериментально доказано, что запоминание вводимого материала в виде фраз составляет в среднем 85%. Отсроченная проверка (через 1,5 г.) показала прочность и долговременность хранения информации. Обучение с помощью Р.

включает сеанс ввода учебной информации на фоне ритмостимуляции, самостоятельную лабораторную работу, направленную на закрепление введенного материала с помощью *технических средств обучения*, аудиторное занятие под руководством преподавателя, имеющее целью активизацию введенного и закрепленного материала. Деятельность обучаемых во время сеанса программируется таким образом, чтобы учебный материал воспринимался трижды: в слуховой, зрительной и речевой форме. Сочетание логического (*вербальная* информация) и эмоционального (музыкальный фон, затемненная аудитория, световые эффекты, голос диктора), воспринимаемых одновременно сознанием и подсознанием, помогает раскрытию резервных возможностей головного мозга, что способствует увеличению объема материала и прочности его запоминания. В качестве источника информации на занятиях используется *магнитофон*, с помощью которого сигналы в виде фраз на изучаемом языке подаются на микрофоны. Р. рекомендуется в качестве вспомогательного приема обучения при необходимости ввода большого объема информации, требующей произвольного запоминания.

**РИТОР** (от греч. *rhētōr* – оратор). Так называли в античности теоретиков и преподавателей *риторики*. В наши дни обучением искусству красноречия занимаются преподаватели-словесники, а слово «ритор» утратило свой первонач. смысл и превратилось в стилистически окрашенный синоним к слову «оратор».

**РИТОРИКА** (от греч. *rhētorikē*). Наука об искусстве *речи*, о красноречии, об ораторском искусстве; связана с поэтикой, обобщает опыт мастеров слова, устанавливает правила *речевого поведения*. На основе последних был построен учебный предмет в средних школах России в XIX в. В курсе Р. сообщались правила построения текстов различных видов (особенно *рассуждений*), логические правила, требования грамматики, давались образцы с их разборами, стилистические и ритори-

ческие фигуры. Отдельные требования Р. используются в современной методике преподавания языка: это касается деления текстов на *описания*, рассуждения, *повествования*, работы над различными жанрами в развитии *связной речи* учащихся и др. Близки к Р. занятия по практической и функциональной стилистике. Научные основания Р. заложил Аристотель, который рассматривал Р. как науку о законах мнения, соотнося ее с логикой – наукой о законах знания.

С 50-х гг. XX в. в связи с развитием средств *массовой коммуникации* и информации вновь возник интерес к Р. как самостоятельной научной и учебной дисциплине. В РФ в 90-е гг. Р. как учебная дисциплина введена в средние общеобразовательные школы и гуманитарные высшие учебные заведения (Аннушкин, 2006; Волков, 2003).

**РОДНОЙ ЯЗЫК.** 1. *Язык* родины, усваиваемый ребенком в раннем детстве путем подражания окружающим его взрослым. Ср. *неродной язык*. В Декларации прав народов России (1917) было провозглашено право каждого народа осуществлять обучение на родном языке. В 20–30-х гг. была создана письменность для многих народов, разработана учебная и научная литература. Однако в последующие десятилетия сферы использования Р. я. значительно сузились, в том числе в системе образования. Р. я. был оттеснен в начальную школу, а общее и высшее образование учащиеся получали на русском языке. В соответствии с Федеральным законом о языках (1991) и республиканскими законодательными актами создаются условия для изучения и преподавания Р. я., который на территории ряда бывших союзных республик стал одним из иностранных языков, так как особенность нерусской школы с нерусскими учащимися состоит в том, что вся работа в ней строится с использованием двух языков (родного и русского), то изучение русского и родного языков в таких школах должно осуществляться в тесном взаимодействии. См. также *двуязычие*. 2. Основной язык обучения

и учебный предмет. Преподавание Р. я. осуществляется в школе, а также в дошкольных учреждениях. Преподавание Р. я. направлено на усвоение учащимися сведений о фонетических особенностях, словарном составе, грамматическом строе, формировании умений свободного владения в устной и письменной форме, развитие *культуры речи* и мышления.

**РОДСТВЕННЫЕ ЯЗЫКИ.** Языки, имеющие общие черты и регулярные соответствия в лексике, фонетическом и грамматическом строе, произошедшие от одного общего языка-основы (праязыка). Русский язык восходит к общеславянскому языку-основе.

**РОЛЕВАЯ ИГРА.** Форма организации коллективной *учебной деятельности* на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие *речевых навыков и умений* в условиях, максимально близких к условиям реального общения. Предусматривает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой Р. и. и ролями учащихся. Во временном плане представляет собой относительно целостный цикл управляемого взаимодействия преподавателя и учащихся, который состоит из трех этапов: подготовки Р. и., ее проведения, коллективного обсуждения результатов. Подразделяются на социально-бытовые Р. и. (цель – формирование навыков и умений иноязычного общения преимущественно в социально-бытовой *сфере общения*, а также развитие инициативности, коллективности и ответственности как общественно ценных качеств личности, совершенствование культуры поведения учащихся) и профессионально-педагогические Р. и. (цель – формирование навыков и умений профессионального общения на изучаемом языке, воспитание у учащихся педагогического такта). В сущности, профессионально-педагогические Р. и. – разновидность *деловой игры*, которая является средством воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Дидактические функции Р. и. проявляются



в создании адекватных условий для формирования коммуникативной компетенции на изучаемом языке и системы методических умений, обеспечивающих реализацию основных педагогических функций учителя. Различают следующие виды Р. и.: имитационные, творческие, игры-соревнования. В зависимости от сложности речевого задания, выполняемого в процессе Р. и., и ее продолжительности такие игры по иностранным языкам подразделяют (предложил Р. П. Мильруд) на контролируемые (controlled role-play), когда участники игры используют заранее предложенные им реплики, умеренно контролируемые (semi-controlled role-play), когда учащиеся получают описание сюжета игры и своих ролей, свободные (free role-play), когда предлагается лишь тема игры и распределение ролей, эпизодические (small – scale role-play), когда разыгрывается один из эпизодов игры. В распоряжении преподавателей имеются различные сборники Р. и. и специальные пособия (Акишина, 1986; Арутюнов, 1989; Вербицкая, 1986).

**РОЛЕВАЯ СИТУАЦИЯ.** Учебная речевая ситуация, в которой учащиеся исполняют роли участников реальных ситуаций. **РОЛЬ** (от фр. rôle). Устойчивый комплекс форм поведения, соответствующий определенной функции человека в социальных отношениях (межличностные, политические, экономические, профессиональные Р.). Человек, вступая в эти отношения, является носителем разных Р. (ученик, покупатель, избиратель). Р. широко используются на занятиях по языку при проведении ролевых игр.

**РУССКИЙ ЯЗЫК.** 1. Язык русской нации (более 140 млн носителей, свыше 250 млн говорящих на русском языке), средство межнационального общения народов России, принадлежит к числу наиболее распространенных языков мира. Один из шести официальных и рабочих языков ООН. Относится к восточнославянской группе славянских языков. Близкородственными для Р. я. являются украинский и белорусский языки. Начало сложения на-

ционального литературного Р. я. относится к XVII в., завершение – к началу XIX в. С А. С. Пушкина начинается современный Р. я. Из многочисленных свойств русского литературного языка принято выделять следующие: 1) способность выразить все знания, накопленные человечеством, его применимость во всех сферах общения; 2) общеобязательность его норм как образцовых для всех, кто владеет и пользуется им, независимо от социальной, профессиональной и территориальной принадлежности; 3) стилистическое богатство, основанное на наличии разнообразных вариантов для обозначения одних и тех же значимых единиц. Основой литературного языка являются его стилистически нейтральные средства, признающиеся общепринятыми, нормативными в любых условиях общения (составляют примерно три четверти произносительных норм, грамматических форм, слов и значений языка). Принято различать общелитературный язык и язык художественной литературы. Последний шире и уже общелитературного языка: шире тем, что в нем применяются средства, стоящие вне литературных норм, уже – по своей сфере применения. Общелитературный язык обслуживает все виды общественной жизни. Воздействие языка художественной литературы на общелитературный язык очень велико. В Р. я. представлены также разговорная речь, просторечие (сниженная, грубоватая речь), местные говоры, разного рода жаргоны (порожденные социальным расслоением общества). Часть современного Р. я., помимо общеупотребительных слов и выражений, составляет специальная терминология, отражающая особенности различных профессий и специальностей и мало известная неспециалистам. Рост специальных терминов продолжается в убыстряющемся темпе, что вызвано прежде всего потребностями научно-технического прогресса.

2. Учебный предмет в средней и высшей школе. Преподавание Р. я. имеет целью дать учащимся основные сведения о современном русском литературном языке,

его важнейших фонетических особенностях, словарном составе и грамматическом строе; выработать навыки, умения, необходимые для свободного пользования языком в его устной и письменной формах. Задачей преподавания Р. я. выступает также развитие мышления учащихся, их творческих сил и познавательных способностей, навыков *самостоятельной работы* (умения учиться). Специфика Р. я. как родного заключается в том, что он представляет собой не только предмет и объект изучения, но и *средство обучения* (с его помощью изучаются все другие предметы).

Содержанием и видами занятий по Р. я. являются: а) изучение грамматики в целом и ее составных частей – морфологии и синтаксиса (фонетика в школьных условиях изучается, как правило, вместе с грамматикой); б) изучение орфографии и пунктуации; в) упражнения в правильном произношении (орфоэпия); г) совершенствование практического пользования устной и письменной речью, обогащение словарного запаса, усвоение навыков деловой речи. Объем курса, распределение материала по классам, последовательность прохождения материала определяются государственным образовательным стандартом и программами обучения.

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ (РКИ).** 1. Один из *мировых языков*. 2. Учебный предмет в современных российских и зарубежных школах и вузах. Преподается более чем в 90 странах. Для подготовки преподавателей Р. я. к. и. образованы специальные факультеты при ряде университетов, созданы подготовительные факультеты для иностранных граждан, курсы русского языка. В Москве открыт Институт русского языка им. А. С. Пушкина (1974), Российский университет дружбы народов (1960), специализированное издательство «Русский язык», издаются журналы «Русский язык за рубежом», «Мир русского слова». С 1967 г. работает МАПРЯЛ – Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы, объединяющая русистов

более 70 стран мира, под эгидой которой проводятся международные конгрессы преподавателей русского языка и литературы, с 1999 г. – Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). Отличительными особенностями учебного предмета Р. я. к. и. в отличие от курса родного языка считаются следующие: а) в качестве ведущей рассматривается *практическая цель обучения*; б) изучение языка сводится к овладению новыми способами выражения мыслей; в) учитывается опыт овладения учащимися родным языком; г) язык является одновременно и *целью* и *средством обучения* (в частности, средством получения специальности на изучаемом языке); д) в отличие от родного языка, усвоение которого идет неосознанно и интуитивно (по пути «снизу вверх»), усвоение иностранного языка осуществляется осознанно и намеренно (путь «сверху вниз») (Выготский, 1982). Такая характеристика пути овладения иностранным языком особенно применима к языковому вузу, где осознание и систематизация средств и способов формирования и формулирования мыслей сопровождает весь курс практического овладения языком.

### **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ.**

1. Средство межнационального общения народов России. 2. Учебный предмет в национальной средней и высшей школе. Преподавание Р. я. к. н. имеет много общего с изучением русского языка как родного. Их объединяет система русского языка как предмета изучения родного (лингвистическая общность), общие *дидактические принципы* и воспитательная направленность обучения (педагогическая общность), а также идентичность психических процессов у детей и подростков разных национальностей (психологическая общность). Основное назначение предмета Р. я. к. н. – формирование умения свободно говорить и писать по-русски. Специфика Р. я. к. н. по сравнению с курсом родного языка заключается в следующем. Родным языком все люди в значительной мере овладевают задолго до

поступления в школу. Русский язык как системное образование большинство нерусских детей по-настоящему начинает усваивать в стенах школы. Уже в начальной школе нерусские дети попадают в условия учебного двуязычия (*билингвизма*), когда им параллельно преподаются сразу два языка – родной и русский. Учет отрицательного воздействия родного языка на овладение русским (*интерференции*) и положительного *переноса* явлений из родного языка – особенность курса русского языка в национальной школе. После распада Советского Союза и приобретения бывшими союзными республиками статуса независимых государств в некоторых из них русский язык сохранил статус языка межнационального общения, в других стал рассматриваться как иностранный язык.

### **РУССКИЙ ЯЗЫК СОВРЕМЁННЫЙ.**

См. *современный русский язык*.

## **С**

### **САМОАНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ.**

Процесс и результат *рефлексии* педагога по поводу собственной деятельности с целью ее улучшения.

**САМОВНУШЕНИЕ.** Процесс внушения, адресованный самому себе. Широко применяется при обучении иностранным языкам, например, в процессе *аутогенной тренировки*, когда преподаватель использует в работе приемы погружения учащихся в состояние *релаксации*. Возникающее при этом ощущение покоя, расслабления способствует овладению *языковыми единицами* и формированию необходимых навыков и умений. Широко используется в работе по *интенсивным методам обучения*, в частности, по *суггестопедическому*. С. может быть произвольным и непроизвольным. Произвольное С. сопровождается самоинструкциями, мысленным воспроизведением определенных ситуаций и в значительной степени зависит от интеллектуальных возможностей личности.

**САМОВОСПИТАНИЕ** (англ. self-development). Сознательная и целенаправленная деятельность человека на совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных. Элементы С. имеются уже у дошкольников. В подростковом возрасте решающую роль в С. начинает играть самооценка. Важным мотивом С. становится недовольство собой в результате осознания своих недостатков, несоответствия своим идеалам (так называемый «комплекс неполноценности»). В юношеском возрасте С. приобретает более зрелый и целенаправленный характер благодаря возникшему осознанию своего места в мире, формированию осознанных *мотивов*. Эффективности С. способствует реалистическая самооценка, соответствующая реальным способностям и возможностям человека. С. – дело всей жизни человека.

**САМОДИКТАНТ.** Вид зрительного диктанта: текст, предназначенный для письма, воспринимается учащимся зрительно, запоминается, иногда подвергается анализу, затем записывается по памяти и проверяется самими учащимися по графическому тексту диктанта. Вариант С. – запись по памяти заученных наизусть прозаических или стихотворных текстов с последующей проверкой. Используется в качестве приема обучения орфографии и контроля навыков и умений письменной речи.

**САМОКОНТРОЛЬ.** Форма контроля, объектом которого является деятельность самого контролирующего субъекта. Сознательная оценка результатов собственной *учебной деятельности* и последующее (при необходимости) ее регулирование с целью достижения соответствия полученного результата требуемому. С. возможен при наличии у обучаемого механизма С., формирование которого на занятиях по языку является одной из *задач обучения*. Рассматривается также как один из методов учения, образующий оппозицию с методом преподавания (*контролем*).

**САМОКОРРЕКЦИЯ.** Общедидактический метод учения, заключающийся в са-

мостоятельном исправлении *ошибок* в речи. С. основывается на приобретенном ранее опыте в языке и речи. С. образует оппозицию к *общедидактическому методом преподавания* – методом *коррекции*.

**САМОНАБЛЮДЕНИЕ.** Метод самопознания, при котором объектом наблюдения являются состояния и действия самого наблюдающего человека. С. – процесс весьма субъективный, так как не ограничивается констатацией того или иного ощущения или переживания; его результаты окрашены эмоциональной оценкой. По этой причине С. не рассматривается как самостоятельный метод исследования, а лишь как прием исследования, эффективность и полезность которого во многом зависят от того, как полученные в результате С. выводы совмещаются с осознанным *самоанализом, рефлексией*.

**САМООБРАЗОВАНИЕ.** Овладение *знаниями, навыками, умениями* по инициативе самого обучающегося в отношении предмета *знаний* (чем заниматься), объема и источника познания, установления продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора форм удовлетворения познавательных интересов и потребностей.

**САМООБУЧЕНИЕ.** Процесс самостоятельного образования без непосредственного участия преподавателя. Целям С. служат специальные учебные пособия – *самоучители, разговорники, фоно- и видеофонограммы и компьютерные программы*. Для С. иностранному языку часто используются разговорники. Издаются три типа разговорников: учебные, отраслевые и туристические. Некоторые разговорники снабжены компакт-кассетами, что помогает *активизации* устной речи.

**САМООЦЕНКА.** Оценка самого себя как личности; важный регулятор поведения. С. складывается под влиянием тех оценок, которые дают человеку другие люди, а также сопоставления образа реального с образом идеальным (каким человек желает себя видеть).

**САМОРЕАЛИЗАЦИЯ.** Одна из целей педагогического процесса, заключающая-

ся в помощи учащемуся раскрыть свои задатки и возможности. С. является результатом воспитания и самовоспитания личности.

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА.** Вид *учебной деятельности*, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено *процесса обучения*, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения. С. р. может осуществляться как во внеаудиторное время (дома, в лаборатории), так и на аудиторных занятиях в письменной или устной форме. С. р. может быть индивидуальной, парной или коллективной. Учебные материалы для С. р. методически организуются так, чтобы компенсировать отсутствие контакта с преподавателем и, следовательно, возложить на них функции управления С. р. учащихся. Набор заданий должен обеспечивать возможность индивидуального выбора и определения объема материала, необходимого для достижения учебной цели. Задания, предназначенные для С. р., должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений. Овладение приемами С. р. является обязательным условием развития навыков самообразования. Различают следующие виды С. р.: *лабораторная работа*, С. р. в аудитории, *домашнее задание, домашнее чтение* и др.

**САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ.** То же, что *реальное чтение*.

**САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ НАВЫКА.** Одна из характеристик *навыка*, состоящая в возможности его *переноса* вне зависимости от того *умения*, в которое он включен. Это качество навыка характеризуется также как его гибкость.

**САМОУЧИТЕЛЬ.** Учебное пособие для самостоятельного изучения чего-л. без помощи преподавателя. С. иностранного языка содержит обычно учебный материал (лексику, грамматические *модели, рече-*

вые образцы, темы, ситуации общения), ориентированные на одну из сфер общения (чаще всего – обиходно-бытовую или учебно-профессиональную).

**СВЕРХФРАЗОВОЕ ЕДИНСТВО.** Сложное синтаксическое целое, отрезок речи в форме последовательности двух и более самостоятельных предложений, объединенных общностью темы в смысловые блоки. Может совпадать с абзацем, быть больше или меньше абзаца. Изучается в рамках лингвистики текста. На занятиях по языку рассматривается в качестве единицы обучения *монологической или диалогической речи.*

**СВЕТОТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.** См. *визуальные технические средства обучения.*

**СВОБОДНАЯ ДИСКУССИЯ.** Форма публичного *полилога*, в процессе которого сталкиваются различные, как правило, противоположные точки зрения на обсуждаемую проблему. На занятиях по практике языка Д. с. может быть видом коммуникативного *упражнения.* Владение речью при выполнении такого упражнения является менее регламентированным в сравнении *дискуссией направленной* и носит творческий характер. Участники дискуссии проявляют большую активность и самостоятельность, определяя содержание и ход общения. На продвинутом этапе обучения Д. с. может принимать следующие организационные формы: а) форум (обсуждение, в ходе которого учащиеся, разделенные на две группы, вступают в обмен мнениями друг с другом; б) диспут (обсуждение проблемы на основе заранее подготовленных выступлений учащихся); в) дискуссия в форме пирамиды (характеризуется постепенным увеличением числа обсуждающих заданную проблему). Д. с. может включать дополнительное задание – достижение консенсуса, т. е. общей точки зрения в связи с обсуждаемой темой (Кларин, 1997).

**СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ.** Направление в педагогической теории и практике, рассматривающее воспитание как помощь природе ребенка, естественно раз-

вивающегося в процессе освоения окружающего мира. Предшественником теории С. в. считается Ж. Ж. Руссо, идеи которого нашли отражение в педагогических теориях и практике обучения. Его последователи задачей воспитания считали стимулирование ребенка к самовоспитанию, самообучению и развитию через организацию педагогом среды, наиболее соответствующей потребностям формирующейся личности. Родоначальником С. в. в России выступал Л. Н. Толстой, который, однако, в 1890-е гг. изменил свои педагогические воззрения и противопоставил им религиозное воспитание. В наши дни идеи С. в., были возрождены в опыте В. А. Сухомлинского и в *педагогике сотрудничества.*

**СВОБОДНЫЙ ДИКТАНТ.** Запись учащимися в произвольной форме текста, запоминаемого после однократного чтения по абзацам.

**СВОБОДНЫЙ ПЕРЕВОД.** Вид *перевода*; вольное изложение содержания текста средствами другого языка, что является удобной формой проверки понимания прослушанного или прочитанного.

**СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ** (англ. public relations). Деятельность различных организаций, направленная на достижение взаимопонимания с общественностью. С. с. о. был признан как самостоятельный вид деятельности в США еще в 1930-х гг. Главное направление С. с. о. – разработка эффективных коммуникативных технологий, механизмов общения, обмена мнениями и взаимопонимания. В функции С. с. о. входит: мониторинг (отслеживание) представлений, мнений, отношений и поведения как внутри, так и вне организации; анализ влияния организации на общественность; анализ и разрешение конфликтных ситуаций с общественностью; установление и поддержание двусторонних отношений между организацией и общественностью и др. Для подготовки специалистов в этой области, хорошо владеющих иностранными языками, за последние годы издано большое число учебных пособий.

**СВЯЗНАЯ РЕЧЬ.** 1. Деятельность говорящего, процесс выражения мысли. 2. Текст, высказывание, продукт *речевой деятельности*. 3. Раздел методики развития речи (методика обучения диалогической, монологической, письменной речи).

**СВЯЗНОСТЬ.** 1. Структурно-смысловое свойство текста, обусловленное наличием средств связи (грамматических и лексических), формирующих его структуру. 2. *Коммуникативное качество речи*, которое демонстрирует умение строить связную и организованную речь, владение спектром различных языковых средств: организующими текст структурами, служебными частями речи и другими средствами связности для соединения отдельных высказываний в текст. Используется также для определения *уровня владения* иностранным языком.

**СЕАНС КОНЦЕРТНЫЙ.** См. *концертный сеанс*.

**СЕМА** (от греч. *sēma* – знак). Понятие и термин лингвистики и психолингвистики; минимальная единица плана содержания. С. представляет собой элементарное отражение в языке различных сторон и свойств обозначаемых предметов и явлений действительности.

**СЕМАНТИЗАЦИЯ.** Выявление смысла, значения *языковой единицы*; процесс и результат сообщения необходимых сведений о содержательной стороне языковой единицы. Главным требованием, предъявляемым к учебной С., является ее адекватность. Различают переводную и беспереvodную С. К способам беспереvodной С. относятся: а) демонстрация предметов, действий, изображений (*наглядная С.*); б) раскрытие значения слова на иностранном языке путем определения (описания его значения с помощью уже известных слов); в) использование *перечисления*; г) указание на родовое слово (т. е. на лексическую *парадигму*); д) использование *синонимов*; е) использование *антонимов*; ж) указание на словообразовательные связи слова; з) использование *контекста*. К способам переводной С. относятся: а) перевод слова соответствующим эквивалентом

родного языка, б) перевод-толкование. Выбор способа С. зависит, в частности, от качественных характеристик слова, его принадлежности к активному или пассивному *лексическому минимуму*, этапа обучения, а также избранного метода обучения. При *беспереvodной С.* используются *толковые словари картинные словари*.

**СЕМАНТИЗАЦИЯ БЕСПЕРЕВОДНАЯ.** См. *беспереvodная семантизация*.

**СЕМАНТИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ.** Раскрытие значения лексической единицы. В результате процесса С. л. учащемуся должны быть сообщены такие сведения о слове (словосочетании), которые позволяют пользоваться словом как средством общения. С. л. для использования в *продуктивных видах речевой деятельности* (*говoreнии, письме*) предполагает сообщение сведений об абсолютной ценности слова (о лексическом понятии), о лексическом фоне, об относительной ценности слова (о способности иметь *антонимы, синонимы, омонимы, паронимы*, о стилистической или эмоционально-экспрессивной окраске), о сочетательной ценности (синтаксической и лексической *сочетаемости*). С. л. для обеспечения *рецептивных видов речевой деятельности* (*аудирования, чтения*) состоит в сообщении сведений об абсолютной ценности лексических единиц. Основными *приемами С. л.*, направленными на обнаружение абсолютной ценности лексической единицы, являются: *наглядность, контекст, антонимы, синонимы, словообразовательный анализ, дефиниция, толкование, перечисление, перевод*. См. также *переводная семантизация, беспереvodная семантизация*.

**СЕМАНТИЗАЦИЯ НАГЛЯДНАЯ.** См. *наглядная семантизация*.

**СЕМАНТИЗАЦИЯ ПЕРЕВОДНАЯ.** См. *переводная семантизация*.

**СЕМАНТИКА** (от греч. *sēmantikos* – обозначающий). 1. Содержание, информация, передаваемые на языке или какой-л. его единицей (словом, грамматической формой слова, словосочетанием, предложением). 2. Раздел языкознания, изучающий содержание, информацию, передаваемые

языковыми единицами 3. То же, что *сема-сиология*.

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАРТА.** Смысловой комплекс в виде графически упорядоченных и логически связанных понятий по обсуждаемой на занятиях теме или проблеме. Используется в качестве упражнения для закрепления пройденного материала и развития речи. В центре смыслового комплекса помещается главное понятие – ключевое слово, по ассоциации с которым подбирается близкий по теме лексико-грамматический материал. На занятиях по языку составление семантической карты является эффективным видом творческого задания, в котором, как и при «мозговом штурме» (см. *брейксторминг*), реализуются приемы создания учащимися семантических ассоциаций, закрепление пройденного материала и его расширение за счет новых единиц языка, входящих в смысловой комплекс. Так, по теме «Питание» (ключевое слово) учащимся может быть предложено задание подобрать слова и составить с ними предложения, отвечая при этом на вопросы: что, где, как, с помощью чего мы едим, как готовим пищу, какие продукты покупаем в магазине и т. д. С. к. способствует ассоциативному запоминанию слов и выражений, служит установкой для создания собственных высказываний учащимися, которые обсуждаются в ходе занятий (Конышева, 2006; Woodward, 1987).

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА.** Тематическое объединение слов в группу, включающую в первую очередь имена существительные, а также глаголы и прилагательные, употребляемые с этими существительными. Так, в С. с. «печать» входят следующие лексические единицы: «газета», «журнал», «подписка», «подписываться», «продавец», «покупать», «платить» и др.

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ.** Критерий *отбора* лексики, который состоит в выделении слов, обозначающих наиболее важные понятия из разных *сфер общения*, представляющих интерес для конкретной группы обучающихся.

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ.** Совокупность слов и выражений, составляющих тематический ряд, который хранится в *долговременной памяти* человека и возникает всякий раз в случае необходимости общения в определенной области. Создание С. п. в памяти человека – важное условие свободного общения в соответствующей сфере и области знаний.

**СЕМАСИОЛОГИЯ** (от греч. *sēmasia* – обозначение + *...логия*). Раздел языкознания, изучающий значения *слов* и выражений и изменения этих значений.

**СЕМИНАР** (от лат. *seminarium* – рассадник). Групповые занятия в учебном заведении по какому-л. специальному предмету, теме. *Группа* учащихся, углубленно изучая тот или иной вопрос, самостоятельно, по направляющим указаниям преподавателя готовит сообщения, доклады, рефераты, коллективно обсуждает их. С. – эффективная форма развития *научного стиля* речи, строгого и точного оформления мыслей, формирования *полемиических умений*.

**СЕМИОТИКА** (от греч. *sēmeiōtikē* – знак, признак). Научная дисциплина, исследующая свойства знаков и знаковых систем (главным образом естественных и искусственных языков). Основы С. языка и литературы заложены представителями европейского *структурализма* 20–30-х гг. XX в. (Н. Трубецкой, Р. Якобсон и др.). С. распадается на 3 основные отрасли: а) семантику. Исследует соотношение знака и обозначенного (обозначаемого); б) синтаксис. Изучает закономерности сочетания знаков в сообщении; в) прагматику. Исследует закономерности употребления знаков в конкретной ситуации общения. Существует расширенное и более узкое понимание знака. При расширенном понимании в предмет С. включают все физические явления, выступающие для человека как заместители других явлений: дым как знак пожара, гром как знак надвигающейся грозы и т. п. Более узким является понимание С. как науки только о таких «физических» явлениях, которые специально используются для передачи инфор-

мации в процессе коммуникации. С. как наука о средствах общения, опосредующих человеческую *деятельность*, тесно смыкается с психологией, особенно с психологией общения.

**СЕМЬЯ ЯЗЫКОВ.** Совокупность групп (ветвей) языков, сходство которых объясняется общностью происхождения. Русский язык входит в индоевропейскую С. я.

**СЕНСОРНАЯ** (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) **АДАПТАЦИЯ.** Приспособительное изменение чувствительности к интенсивности действующего на орган чувств раздражителя. См. *адаптация*.

**СЕНСОРНАЯ ПАМЯТЬ.** То же, что *непосредственная память*.

**СЕРВЕР** (от англ. *server* – слугитель). В компьютерных сетях – высокопроизводительная ЭВМ с быстродействующим процессором и большим объемом памяти, обслуживающая другие компьютерные сети (организует обмен *файлами* между ними, управляет использованием *баз данных*, принтеров и др.).

**СЕРТИФИКАТ** (от фр. *certificat*; лат. *certum* – верно + *facere* – делать). Документ, удостоверяющий тот или иной факт. В изучении иностранных языков подтверждает достигнутый уровень владения языком, который устанавливается в результате сдачи сертификационного экзамена. Сертификаты по иностранным языкам получили широкое распространение с 70-х гг. в связи с интернационализацией образования и рынка труда. Наиболее известные на сегодня С. служат для определения *уровня владения языком* и гарантируют соответствие определенному *образовательному стандарту* независимо от формы и сроков предшествующего обучения. Получение С. дает право претендовать на соответствующие рабочие места и должности, на получение образования на том или ином языке и т. п. Подготовкой к сдаче наиболее авторитетных экзаменов на С. занимаются обычно только аккредитованные центрами сертификации языковые школы. Широко известны такие сертифицирующие организации, как *Британский Совет* (имеющий как свой С., так и

аккредитацию для подготовки к тестам на Кембриджский сертификат, сертификат IELTS и др.), *Альянс Франсез* (курсы которого готовят, в частности, к сдаче экзаменов на сертификаты DELF и DALF), *Гете-Институт*, *Институт Сервантеса*. В России и за рубежом государственные экзамены по русскому языку как иностранному (ТРКИ) проводят представительства Головного центра тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку на базе российских вузов; за рубежом эти представительства организуются на базе учебных заведений или Российских центров науки и культуры. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, например, выдает С., подтверждающие базовый, средний и продвинутый уровни владения русским языком делового общения (бизнес и коммерция).

**СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН.** Экзамен, который проводится для определения *уровня владения иностранным языком*. В результате успешной сдачи экзамена, который проводится на основе специальных *тестов*, выдается *сертификат*.

**СЕТЕВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ.** *Технология обучения*, базирующаяся на использовании сети *Интернет* при создании, передаче информации и приобретении знаний, формировании навыков, умений и контроля за их формированием в процессе обучения и взаимодействия между преподавателем и обучаемыми, а также администратором сети. С. т. о. включает: 1) формы телекоммуникации (электронная почта, чат, форум, веб-конференция) и 2) информационные ресурсы (аудио-видеоматериалы, учебные тексты по различной тематике).

**СЕТЕВОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ.** См. *система сетевого дистанционного обучения*.

**СЕТЕВОЙ КУРС.** Электронная система представления знаний и формирования навыков и умений, обеспечивающая непрерывность и полноту процесса *дистанционного обучения*, в том числе и информационно-поисковую деятельность обучающихся.



**СЕТЕВОЙ ЭТИКЕТ.** Правила речевого поведения при работе в сети *Интернет*. Культура общения при использовании информационно-коммуникативных технологий (электронная переписка, *чаты*, *форумы*, *социальные сервисы* и др.).

**СИГНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ.** Термины, введенные И. П. Павловым для обозначения двух качественно различных уровней эволюционного развития высшей нервной деятельности: первая С. с. и вторая С. с. У животных сигналами условно-рефлекторных реакций являются зрительные, слуховые и другие раздражители. Совокупность таких раздражителей и вызываемых ими возбуждений Павлов назвал первой С. с., а совокупность словесных сигналов, вызываемых ими нервных процессов и систему возникающих на этой основе временных связей Павлов назвал второй С. с. Поскольку слово является орудием абстрагирования и обобщения, вторая С. с. обеспечивает более высокий уровень отражения, чем первая С. с. На основе относительного преобладания у человека той или иной С. с. определяются выделенные Павловым специфические человеческие типы высшей нервной деятельности – художественный (преобладание первой), мыслительный (преобладание второй) и средний (относительно одинаковая роль обеих систем).

**СИНОНИМИЧЕСКАЯ ЗАМÉНА.** Слова или словосочетания, способные в смысловом отношении заменить другую единицу речи.

**СИНОНИМИЯ.** Совпадение по основному значению или по смыслу слов, словосочетаний, фраз. Умение находить *синонимы*, подбирать *синонимические замены* является одним из умений *порождения речи*. Порождение речи на иностранном языке представляет собой поиск *синонимов* или *синонимических замен* к уже хранящимся в памяти словам и словосочетаниям как изучаемого языка, так и родного.

**СИНОНИМЫ** (от греч. *synónimos* – одноименный). 1. Слова, близкие или тождественные по своему значению, выражающие одно и то же понятие, но различающиеся или оттенками значения, или сти-

листической окраской, или тем и другим. С., как правило, принадлежат к одной и той же части речи и выступают как взаимозаменяемые элементы высказывания.

2. Способ *семантизации лексики*, раскрытие значения слова через слова, близкие или тождественные по значению. Способ синонимизации помогает установлению значения слова и поиску близких по значению слов. Он экономный по времени, но не всегда точный, так как полных С. в языке нет. На начальном этапе обучения применяется ограниченно из-за того, что учащиеся обладают небольшим запасом слов. На занятиях рекомендуется использовать словари синонимов.

**СИНТАГМА** (от греч. *syntagma* – вместе построенное, соединенное). Сложный *знак языка*, составленный из слов или *морфем*, соединенных определенным типом синтаксической связи.

**СИНТАГМАТИКА.** Учение о линейном соотношении элементов речи, в отличие от *парадигматики*, рассматривающей единицы языка как элементы его системы.

**СИНТАКСИС** (от греч. *syntaxis* – составление). Раздел грамматики, изучающий строй *связной речи* и включающий две основные части: 1) учение о словосочетании (С. словосочетания) и 2) учение о предложении (С. предложения). С. вместе с морфологией составляют грамматику.

**СИНТЕЗ** (от греч. *synthesis* – соединение, сочетание, составление). Практическое или мысленное соединение частей или свойств (сторон) изучаемого объекта в единое целое. С. является одной из основных мыслительных *операций*, при обязательном участии которой осуществляется процесс познания и обучения. С. неразрывно связан с анализом и не существует отдельно от него, а также с другими мыслительными процессами. Без С. невозможны *обобщение*, *систематизация*, *сравнение*, вместе с которыми он составляет логический аппарат мышления. В *процессе обучения* С. развивается от неполного ко все более полному и многостороннему. На занятиях по языку С. – важная сторона мыслительной деятельности в процессе

объединения отдельных признаков изучаемого явления в единое целое.

**СИНТЕТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ.** То же, что *курсорное чтение*. Учебный вид чтения по способу раскрытия содержания с учетом психологической установки на быстрое чтение. С. ч. строится на базе прочного владения лексическим и грамматическим материалом, умении распознавать значение неизвестных слов по *контексту* и формальным признакам, по *семантике* словообразовательных элементов и по функции слов в предложении, а также на умении конструировать целое по отдельно воспринятым частям. Значение термина С. ч. примерно совпадает со значением термина *изучающее чтение*. Ср. *аналитическое чтение*.

**СИНТАКСИЧЕСКАЯ КОНСТРУКЦИЯ.** Сочетание слов, представляющее собой синтаксическую единицу, т. е. словосочетание или предложение.

**СИНХРОННЫЙ** (от греч. *synchronos* – одновременный) **ПЕРЕВОД.** Вид профессионального перевода. Одновременное осуществление операций восприятия на слух исходного текста и устного оформления перевода на другом языке. Основная особенность С. п. – временные ограничения, налагаемые на действия переводчика, и постоянное переключение его внимания с одного объекта на другой. Обучение С. п. предполагает формирование следующих механизмов: навыка синхронизации восприятия и речи, навыка нейтрализации проговаривания при восприятии устной речи и навыка переключения. Элементы С. п. и особенно некоторые упражнения для формирования механизмов проговаривания, *вероятностного прогнозирования*, переключения и развития памяти могут с успехом использоваться при обучении иностранному языку.

**СИСТЕМА** (от греч. *systema* – целое, составленное из частей; соединение). Совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство. Понятие С. играет важную роль в современной философии, науке, технике и

практической деятельности. Для С. характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношении с которой С. проявляет свою целостность. Любая С. может быть рассмотрена как элемент С. более высокого порядка, в то время как ее элементы могут выступать в качестве С. более низкого порядка. Для большинства С. характерно наличие в них процессов передачи информации и управления. В наиболее общем плане С. делятся на материальные и абстрактные. Последние являются продуктом человеческого мышления. Понятие С. широко используется в современной педагогике и лингводидактике в связи с построением различных С. обучения и использованием *системного подхода* к научно-методическому исследованию. Каждая С. имеет свою структуру, внутреннее устройство. Так, С. *образования* включает компоненты, которые могут рассматриваться в качестве ее подсистем: дошкольное; начальное общее; основное общее; среднее общее базовое; среднее общее профильное; высшее (бакалавриат, магистратура); повышение квалификации (аспирантура, докторантура). Иерархическая зависимость перечисленных подсистем определяется совокупностью их функций: каждая из них на своем уровне и все они вместе решают задачу формирования личности, направленного на духовное воспроизводство общества.

**СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.** Совокупность организационных, телекоммуникационных, педагогических и научных ресурсов, вовлеченных в создание и практическое осуществление образовательных программ с использованием технологии *дистанционного обучения*.

**СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ.** Содержание *методики* как науки, приведенное в иерархическую систему. Отражая систему методических явлений, С. м. п. выражается *системой методических терминов*.

**СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ.** Система, включающая получившие распространение (и, следовательно, разделяемые большинством исследователей) определения, отражающие *систему методических понятий*. Совокупность определений раскрывает реальную систему методических понятий и уточняет собственный язык *методики* как науки. С. м. т. – основа словарей методических терминов (Миньяр-Белоручев, 1996; Азимов, Шукин, 1999; Львов, 1998; Максимов, Одеков, 1998; Колесникова, Долгина, 2008).

**СИСТЕМА МОНТЕССОРИ.** Система обучения и воспитания детей, разработанная выдающимся итальянским педагогом и врачом Марией Монтессори (1870–1952). С. М. основана на идеях свободного воспитания. Опираясь на теорию спонтанного развития ребенка, Монтессори пришла к отрицанию активной роли педагога в воспитании детей: взрослые навязывают детям собственные установки и этим тормозят их естественное развитие. Опосредованное руководство воспитателя, согласно Монтессори, осуществляется на основе самообучения: дети сами свободно выбирают занятие, но выполняют его так, как задумал педагог и как требует того дидактический материал. Главная форма обучения – самостоятельное индивидуальное занятие детей или индивидуальный урок, основа которого – простота, объективность, отсутствие лишних слов, индивидуальный подход к каждому ребенку. Это отражается и в методике обучения иностранному языку. Монтессори организовала сеть «домов ребенка», работавших по ее системе. С. М. завоевала огромную популярность во всем мире. В России первые «дома ребенка» появились в 1913 г. и вскоре увлечение С. М. приняло широкий характер. В русских переводах были изданы работы Монтессори («Руководство к моему методу» и др.). Сейчас наблюдается возрождение интереса к С. М.

**СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ.** Система государственных образовательных стандартов и создаваемых на их основе про-

грамм, а также совокупность их реализующих образовательных учреждений и органов управления такими учреждениями. Система высшего профессионального образования включает бакалавриат (4 года обучения), магистратуру (2 года обучения). Переход российской высшей школы на двухступенчатую систему образования (бакалавр – магистр), а в общеобразовательной школе введение 12-летнего обучения и Единых госэкзаменов считаются условиями вступления России в единое образовательное пространство Европы. См. также *Болонская декларация*.

**СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ.** *Базисная категория методики*; совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих *отбор* материала для занятий, формы его подачи, *методы* и *средства обучения*, а также способы его организации. С позиций *системного подхода* в методике преподавания языков выделяются следующие компоненты (или подсистемы) С. о.: *подход к обучению, цели, задачи, содержание, процесс, принципы, методы, организационные формы, средства обучения*. Перечисленные компоненты образуют С. о. благодаря тому, что направлены на решение единой задачи – обучение языку. Действие (функциональное) компонентов С. о. проявляется во взаимодействии в каждом конкретном акте *учебной деятельности*. Все компоненты С. о. находятся в определенной иерархической зависимости. Доминирующая роль внутри С. о. принадлежит целям обучения, которые формируются под влиянием среды и оказывают влияние на выбор подхода к обучению, принципов, содержания, форм, методов, средств обучения, вытекающих из избранного подхода, в оптимальной степени реализующего цели обучения. Через посредство названных компонентов С. о. осуществляется ее реализация в виде учебного процесса, организационно-структурной единицей которого является практическое занятие, а функциональной – *система речевых действий и операций*, объединяемых в циклы учебной деятельности. С. о. характеризу-

ется целостностью и одновременно относительной самостоятельностью своих частей, что дает возможность рассматривать их в изолированном виде. С. о. присущи следующие особенности: 1) функциональность (способность реализации системы в процессе обучения под влиянием конкретной цели); 2) сложность (поскольку компоненты системы вступают во взаимоотношения друг с другом и со средой как целостные образования, находящиеся в определенной иерархической зависимости); 3) открытость (находясь в состоянии постоянного развития, система испытывает большое влияние со стороны среды, сама оказывает влияние на цели и задачи обучения, что в свою очередь ведет к изменению содержания обучения и других компонентов системы). Принято рассматривать С. о. на трех уровнях (Бим, 1988): на уровне макроподхода (уровне методики как науки во взаимодействии с другими науками, и в первую очередь являющимися базовыми для методики), на уровне обучения конкретному языку и на уровне микроподхода (реального учебно-воспитательного процесса, основными составляющими которого являются учитель, учащиеся, материальные средства обучения).

**СИСТЕМА СЕТЕВОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.** Совокупность базовых элементов, обеспечивающих эффективность *дистанционного обучения*. К числу таких элементов принято относить: учебное заведение как организационную структуру реализации дистанционных образовательных технологий; информационные ресурсы (*базы данных* учебных, справочных и методических материалов); технические и программные средства обеспечения технологий дистанционного обучения; преподавателя-консультанта (*тьютор*, инструктор); обучающихся. В учебном процессе используются две группы технологий: пассивные (представление учебно-методического материала в печатном виде, на аудио- и визуальных носителях или CD-ROM) и *интерактивные* – компьютерные (например, телеконференции, *электронная почта* и др.).

**СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ.** Совокупность типов, родов и видов *упражнений*, объединенных по назначению, материалу и способу их выполнения (например, *языковые, речевые, аспектные, комплексные упражнения*).

**СИСТЕМА «ЧЕЛОВЕК – КОМПЬЮТЕР».** Система, состоящая из человека (оператора, пользователя) и машины, посредством которой он осуществляет трудовую или учебную деятельность. Это одно из основных понятий *инженерной психологии и эргономики*.

**СИСТЕМА ЯЗЫКОВАЯ.** См. *языковая система*.

**СИСТЕМАТИЗАЦИЯ.** Мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа. В *лингводидактике* на базе *системного подхода* (метода научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем) выделяются *система методических терминов, система обучения*, а в педагогике – *система образования*. Объективным условием для С. является логическая структура учебного предмета, в котором различаются основные, исходные и более частные понятия.

**СИСТЕМНОСТЬ.** 1. Методический принцип обучения (см. *принцип системности*). 2. Один из принципов *отбора языкового материала*, при котором лексика отбирается и предлагается в рамках *семантических систем*, включающих ядро из наиболее близких по значению слов (например, «скрипка», «играть на скрипке» и др.) и периферию («песня», «концерт», «публика» и т. п.). Особенно важными для отбора являются семантические системы времени, чисел, пространства, характеристик предмета и др. Л. С. Выготский называл С. критерием осознанности.

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД.** Метод научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как *систем*; предполагает анализ явлений как сложного единства, не сводимого к простой сумме элементов. С. п. пришел на смену широко

распространенной в XVII–XVIII вв. концепции механицизма, которой противостоит по своим задачам. Теоретической базой С. п. является диалектико-материалистический *принцип системности*. В системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Основной акцент делается на выявлении многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства объекта как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры. В условиях развертывания научно-технической революции происходит дальнейшее уточнение содержания С. п. – детальное раскрытие его философских оснований, разработка логических и методологических принципов, дальнейший прогресс в построении общей теории систем. С. п. является теоретической и методологической основой системного анализа. В методике С. п. используется при построении и обосновании различных систем обучения языку. В 70–80-е гг. XX в. в России были предприняты попытки с позиций С. п. определить содержание системы обучения неродному языку и наметить пути ее оптимизации.

**СИТУАТИВНО-ОБУСЛОВЛЕННАЯ**

**РЕЧЬ.** См. *говорение*.

**СИТУАТИВНОСТЬ РЕЧИ.** Особое свойство *речи*, проявляющееся в том, что речевые единицы в смысловом и временном параметрах всегда соотносятся с *ситуацией* и создают потенциальный *контекст*, в котором функционируют *единицы речи*.

**СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.** То же, что *принцип ситуативно-тематической организации учебного материала*.

**СИТУАТИВНЫЙ ПОДХОД.** Подход к организации обучения иностранным язы-

кам на основе широкого использования ситуаций из разных *сфер общения*.

**СИТУАЦИОННЫЙ ТИП ОБУЧЕНИЯ.** Тип обучения иностранным языкам, при котором процесс обучения строится на ряде ситуаций, естественных или учебных, возникающих в реальной жизни или организованных преподавателем. При этом обучение приближается к естественным условиям усвоения языка, а на занятии моделируются ситуации реального общения. Наиболее известным методом обучения ситуационного типа являются различные варианты *интенсивных методов*, в рамках которых учащиеся с первых занятий участвуют в *ролевых играх*, выступают в роли персонажей учебного курса (Вайсбурд, 2001).

**СИТУАЦИЯ** (от фр. situation – совокупность обстоятельств). Система внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающие его к выполнению действий. К элементам С. могут относиться и состояния самого человека в предшествующий момент времени, если они обуславливают его последующее *поведение*. С. делятся на *стандартные* (стабильные) и *вариабельные* (переменные), учебные и реальные. Полное описание С. подразумевает выделение требований, которые предъявлены человеку извне и / или выработаны им самим, выступают для него в качестве исходных. В учебном процессе ситуации выделяются на основе сфер и тем общения. См. также *проблемная ситуация, речевая ситуация*.

**СИТУАЦИЯ ВАРИАБЕЛЬНАЯ.** См. *вариабельная ситуация*.

**СИТУАЦИЯ ПРОБЛЕМНАЯ.** См. *проблемная ситуация*.

**СИТУАЦИЯ РЕЧЕВАЯ.** См. *речевая ситуация*.

**СИТУАЦИЯ СТАБИЛЬНАЯ.** См. *стабильная ситуация*.

**СИТУАЦИЯ СТАНДАРТНАЯ.** См. *стандартная ситуация*.

**СКЕТЧ** (от англ. sketch – набросок). Короткая сценка, разыгрываемая учащимися на уроке по заданной *проблемной ситуации* с указанием действующих лиц, их

социального статуса, *речевого поведения*. С., в отличие от *ролевой игры*, характеризуется меньшей сложностью и свободой речевого поведения.

**СКОРОГОВОРКА.** Народно-поэтическая миниатюра, шутка, в которой умышленно подобраны слова с труднопроизносимыми сочетаниями звуков (*Шла Саша по шоссе и сосала сушку; На дворе трава, на траве дрова*). С. используются для развития чистоты произношения, для обучения в качестве занимательного, игрового материала.

**СЛАЙД** (от англ. slide). То же, что *диапозитив*. Черно-белое или цветное изображение на прозрачной основе, вставленное в специальную рамку. Предназначается для демонстрации на экране с помощью *диапроектора*. Является эффективным *средством обучения* языку и источником познавательной информации. Наборы С. в виде слайдкомпозиций (т. е. тематически организованных изображений) входят в состав *учебных комплексов* или составляют основу самостоятельных учебных пособий (диакурсов). Преимущество С. в сравнении с *диафильмом* заключается в защищенности изображения рамкой и, следовательно, его большей сохранности, а также возможности преподавателя из серии С. отобрать нужные для урока кадры без необходимости показывать все изображения, входящие в серию.

**СЛОВА-ПАРАЗИТЫ.** Слова и звуки, засоряющие *устную речь* (например, «ну», «э-э», «как бы», «так сказать», «значит» и др.). Они могут являться результатом навыка, приобретенного в родной речи и перенесенного в иноязычную речь. Наличие таких слов в тексте для *аудирования* (избыточных элементов текста, или по-английски *silence fillers*) облегчает понимание текста.

**СЛОВАРИ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ.** Словари, дающие краткое объяснение значений и происхождения иноязычных слов, указывающие язык-источник, что сближает такие словари с этимологическими. Помимо больших С. и. с. существуют словари краткие. Например, «Краткий словарь иностранных слов» Т. Г. Музруковой

и И. В. Нечаевой (М., 1995). Краткими являются и С. и. с. для школьников. При их составлении производится тщательный *отбор* слов, нуждающихся в описании: это та иноязычная лексика, с которой учащиеся сталкиваются в речевой практике.

**СЛОВАРИ КАРТИННЫЕ.** См. *картинные словари*.

**СЛОВАРИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ.** См. *лингвистические словари*.

**СЛОВАРИ ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ.** См. *орфографические словари*.

**СЛОВАРИ ОРФОЭПИЧЕСКИЕ.** См. *орфоэпические словари*.

**СЛОВАРИ ПРАВИЛЬНОСТИ РУССКОЙ РЕЧИ И ТРУДНОСТЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА.** Словари, имеющие своей целью помощь говорящему и пишущему в правильном выборе слова, *словоформы* или словосочетания, предостережение от наиболее распространенных ошибок. Издано большое число словарей-справочников этого типа. Например, «Словарь трудностей русского языка» Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой (3-е изд., М., 1984); «Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов» (Граудина, Ицкович, Катлинская, 2004). Такие словари широко используются на занятиях по русскому языку и в качестве средства самообразования.

**СЛОВАРИ СИНОНИМОВ.** Словари, указывающие на смысловые, стилистические и сочетаемостные различия между словами, составляющими тот или иной синонимический ряд, условия их взаимозамены в различных *контекстах*. В словарной статье сначала обычно дается общее толкование слова, а затем каждое слово синонимического ряда описывается с точки зрения присущих ему смысловых, стилистических и сочетаемостных различий.

К числу авторитетных публикаций этого рода относятся «Словарь синонимов русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой в 2-х тт. (М.–Л., 1970–1971), «Русский синонимический словарь» К. С. Горбачевича (1996), «Учебный словарь синонимов рус-

ского языка» Л. П. Алекторова, В. И. Зими́на и др. (М., 1994). Словари синонимов являются важным подспорьем при работе над культурой речи как в процессе обучения языку, так и при самообразовании. Они обогащают словарный запас человека, делают его речь более разнообразной и выразительной.

**СЛОВАРИ ТОЛКОВЫЕ.** См. *толковые словари*.

**СЛОВАРИ УЧЕБНЫЕ.** См. *учебные словари*.

**СЛОВАРНЫЙ ДИКТАНТ.** Вид слухового или зрительного диктанта, при котором диктуются слова, а не предложения. С. д. позволяет концентрировать внимание учащихся на трудных *орфограммах*, обогащать и активизировать словарь учащихся. Недостатком С. д. является искусственный характер *языкового материала*: предложение или текст в этом смысле ценнее.

**СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС.** То же, что *потенциальный словарь*.

**СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС АКТИВНЫЙ.** См. *активный словарный запас*.

**СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС ПАССИВНЫЙ.** См. *пассивный словарный запас*.

**СЛОВАРНЫЙ ФОНД ОСНОВНОЙ.** См. *основной словарный фонд*.

**СЛОВАРЬ.** То же, что *лексика*. 1. Словарный состав языка. 2. Совокупность слов, связанных со сферой их использования. 3. Совокупность *слов*, характерных для какого-л. литературного направления, произведения писателя. 4. Справочная книга, сборник *слов*, расположенных в алфавитном порядке с пояснениями, толкованиями или с переводом на другой язык.

**СЛОВАРЬ АКТИВНЫЙ.** См. *активный словарь*.

**СЛОВАРЬ ПАССИВНЫЙ.** См. *пассивный словарь*.

**СЛОВАРЬ ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ.** См. *потенциальный словарь*.

**СЛОВАРЬ ЭЛЕКТРОННЫЙ.** См. *электронный словарь*.

**СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ.** Память на мысли в словесной (вербальной) форме; обеспечивает мысли-

тельную и *речевую деятельность* человека.

**СЛОВЕСНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.** Группа общедидактических *методов обучения*, в процессе применения которых преподаватель посредством слова, обращенного к учащимся, объясняет, закрепляет, активизирует в речи учебный материал. К С. м. о. относятся *объяснение, беседа, рассказ*. Им соответствуют *методы овладения языком* (методы, которыми пользуются учащиеся): *ознакомление, осмысление*. С. м. о. обычно выступают в сочетании с *наглядными и практическими методами обучения*.

**СЛОВО.** Основная структурно-семантическая единица языка, служащая для наименования предметов, процессов, свойств и отношений между ними. В структурном отношении С. состоит из *морфем*. Объединяя в себе лексическое и грамматическое значения, С. принадлежит к определенной части речи, выражает в своем составе все предопределяемые *системой* данного языка грамматические значения (например, прилагательные русского языка выражают значения рода, числа, падежа). В С. закрепляются результаты познавательной деятельности людей, без С. невозможны не только выражение и передача *понятий* и *представлений*, но и их формирование. Значение С. выступает как обобщенное отражение обозначаемого им объекта. С. образуют в языке определенную систему, которая основывается на грамматических признаках С. (части речи), словообразовательных связях (гнезда слов) и синтаксических отношениях. С. обладает совокупностью признаков: фонетической и *грамматической оформленностью*, фразеологичностью значения.

**СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ.** *Лингвистический принцип отбора лексики*, требующий включения в *лексический минимум* слов, от которых можно образовать новые лексические единицы. Способствует расширению *потенциального словаря*. Так, С. ц. слова «стол» в том, что оно мотивирует образование других слов: «столовая», «застолье» и др.

Для изучающих язык интерес представляют специальные словообразовательные словари (Тихонов, 2003, 2004).

### **СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.**

1. Выяснение структуры слова с точки зрения существующей в языке словообразовательной системы, установление характера и значения составляющих его *морфем*, их связей и соотношений друг с другом, а также между производной и производящей основами. 2. Способ *семантизации лексики*, раскрытие значения через выяснение структуры слова с точки зрения словообразовательной системы, установление характера и связей составляющих его *морфем*. Этот способ применим на всех этапах обучения языку. К *семантизации* с помощью С. а. можно, однако, прибегать только в том случае, если все его морфемы хорошо знакомы учащимся.

**СЛОВСОЧЕТАНИЕ.** Соединение двух или более слов на основе подчинительных связей. С. может быть свободным и несвободным. В свободном С. сохраняются значения входящих в него слов, например: «ходить в школу», «читать книгу». Самостоятельность значения отдельных слов в несвободных С. значительно ослаблена, а иногда и утрачивается: «железная дорога», «бить баклуши». Несвободные С., имеющие одно значение (семантически монолитные), называются *фразеологизмами*. Фразеологизмы в процессе обучения усваиваются как неразделимые единицы языка.

**СЛОВОУПОТРЕБЛЕНИЕ.** Выбор и употребление слов в речи; правила и закономерности такого выбора. Правильное С. обеспечивает эффективность *коммуникации*.

**СЛОВОФОРМА.** Форма, которую при склонении или спряжении получает конкретное слово, сохраняя свое *лексическое значение*, но приобретая новое *грамматическое значение*, например: «читать» (неопределенная форма глагола) – «читают» (3-е лицо множественного числа настоящего времени).

**СЛОГ.** Сочетание слогаобразующего элемента (обычно гласного) с одним или не-

сколькими неслогообразующими элементами – согласными. С. является минимальной единицей речевого потока. С., кончающиеся гласными, называют открытыми (ты, сто), а заканчивающиеся согласными – закрытыми (он, дом). Существует несколько теорий С. Наиболее признанная теория – сонорная, основанная на акустических критериях. Применительно к русскому языку она была развита Р. И. Аванесовым. На занятиях по языку работа по определению границы между слогами способствует формированию *слухопроизносительных* и орфографических *навыков*.

**СЛУХ.** Способность человека воспринимать звуки и ориентироваться в окружающей среде. В основе этой способности лежит деятельность слухового *анализатора*. Различаются следующие разновидности С.: речевой (фонетический), фонематический, музыкальный, эмоциональный (позволяет дифференцировать эмоциональные оттенки в *интонации* речи) и др. На занятиях по *фонетике* предлагаются специальные упражнения для развития слуха.

**СЛУХ ФОНЕТИЧЕСКИЙ.** См. *фонетический слух*.

**СЛУХОВАЯ ПАМЯТЬ.** Вид памяти; способность запоминать звуковые комплексы и воспроизводить их. В обучении иностранному языку С. п. необходима для усвоения *интонаций*, *орфоэпии*, для овладения навыками *выразительного чтения*. Развивается путем прослушивания образцовой речи, *тренировки* в выразительном чтении, звукового и интонационного анализа.

**СЛУХОВОЙ АНАЛИЗАТОР.** См. *анализаторы*.

**СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫЙ НАВЫК.** Способность правильно, в соответствии с нормами изучаемого языка, воспринимать услышанный звуковой образец и адекватно его воспроизводить. Показателем сформированности С. н. является доведение указ. способности до автоматизированного (безошибочного, быстрого, стабильного) восприятия и воспроизведения.



**СЛУШАНИЕ.** То же, что *аудирование*.

**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ.** То же, что *частично-дистанционное обучение*. Обучение, для которого характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов *интернет-обучения*. Соотношение этих двух форм обучения определяется готовностью образовательного учреждения к подобному построению учебного процесса, а также желанием и техническими возможностями обучающихся. См. также *дистанционное обучение*.

**СМЕШАННЫЕ МЕТОДЫ.** *Методы обучения*, в которых совмещаются традиционные методы (*коммуникативный, сознательно-практический*) с элементами *интенсивных методов*, что позволяет повысить эффективность обучения иностранному языку в зависимости от целей, условий, контингента учащихся.

**СМЫСЛ.** Фактическое значение высказывания (текста), обусловленное конкретным *контекстом* и *речевой ситуацией*. Одно и то же высказывание в разных ситуациях может иметь различные значения.

**СМЫСЛОВАЯ ПАМЯТЬ.** Вид памяти, который основывается на обобщенных и систематизированных ассоциациях, отражающих наиболее существенные стороны и отношения предметов и явлений. В противоположность С. п. механическая память основывается на единичных временных связях, отражающих преимущественно внешнюю последовательность явлений. Этот вид памяти более продуктивен, так как опирается на системы временных связей, уже образованных в прошлом опыте человека, в то время как механическая память лишена такой опоры. Иногда С. п. связывают с *долговременной памятью*, предполагая, что в ней сохраняются значения или смыслы того, что человек когда-то запомнил.

**СМЫСЛОВОЕ ВЕРОЯТНОСТНОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ.** См. *вероятностное прогнозирование*.

**СМЫСЛОВОЙ АКЦЕНТ.** То же, что *логическое ударение*.

**СМЫСЛОВОЙ БАРЬЕР** (от фр. *barrière* – преграда, препятствие). Трудности, связанные с пониманием содержания *высказывания*, включая содержание *прецедентных текстов*. Недопонимание, возникающее между людьми и связанное с тем, что, используя в общении друг с другом одни и те же слова, они вкладывают в них различный смысл. Причиной С. б. могут быть как недостаточный уровень владения языком, так и невысокий уровень *страноведческой* и *социокультурной компетенции* обучающихся. На занятиях по языку С. б. преодолевается в ходе лингвострановедческого комментирования текста (см. *лингвострановедческий комментарий*), а также обращения к словарям и справочной литературе.

**СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.** Вид *групповой деятельности*, в которой действия ее участников подчинены общей цели. Высший вид С. д. – коллективная деятельность (см. *коллектив*). От С. д. следует отличать деятельность отдельных лиц, которая только выполняется одновременно с другими, а цели и способы ее достижения различны (ср. подготовку к занятиям в читальном зале библиотеки). организация С. д. – важное условие эффективности практических занятий по языку.

**СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК.** Ведущая научная дисциплина в подготовке филологов-русистов; задача курса – научное описание русского литературного языка на современном этапе его развития. Содержанием курса являются: 1) звуковая структура слова (*фонетика*); 2) правила произношения (*орфоэпия*); 3) способы буквенной передачи звукового состава на письме и правила написания слов (*графика* и *орфография*); 4) значение и употребление слов (лексика); 5) устойчивые по составу и по смыслу словесные комплексы (*фразеология*); 6) структура слова и правила словопроизводства (словообразование); 7) формы и грамматические категории слов (*морфология*); 8) сочетаемость и порядок слов внутри предложения, а также свойства предложения (синтаксис); 9) употребление слов в разных условиях

языкового общения, видах и жанрах (*стилистика*). Дисциплина «С. р. я.» реализуется в виде теоретического и практического курсов и обеспечена большим числом учебников и учебных пособий.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ.** *Базисная категория методики*; совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения; историческая категория, изменяющаяся в зависимости от целей обучения. На С. о. оказывают влияние уровень развития методики и смежных наук, условия обучения (что проявляется прежде всего в объеме материала и требованиях к уровню владения им). С. о. иностранному языку принципиально отличается от С. о. научных дисциплин. Для последних основу С. о. составляет усвоение *понятий*, приобретение *знаний*, в то время как при обучении *иностранному языку* главное – приобретение *речевых навыков и умений*, обеспечивающих возможность практического пользования языком. Вопрос о компонентах С. о. применительно к обучению языку решается неоднозначно. Большинство методистов в структуре С. о. выделяют: а) *средства обучения* (учебник, учебные пособия – фонетические, лексические, грамматические, речевые, страноведческие) и б) комплекс знаний, навыков, умений, необходимый для практического владения языком в различных *сферах и ситуациях общения*. В рамках речевого материала обычно рассматриваются *речевые образцы*, а также темы, ситуации общения, тексты. По-разному осуществляется и *отбор* С. о. Считается важным при этом следовать следующим принципам отбора: 1) необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения; 2) доступности С. о. для его усвоения. Наиболее актуальным при рассмотрении проблемы С. о. остается вопрос о том, как обеспечить такую методическую организацию материала, которая позволяла бы сочетать *коммуникативно-деятельностный подход* к обучению с систематизацией учебного материала. Одно из направлений решения проблемы заключается в организации обучения с

учетом *коммуникативных потребностей* учащихся исходя из содержания *интенций* (Вятютнев, 1984). Одним из современных подходов к определению С. о. является попытка представить систему С. о. в виде трех подсистем: объекта обучения, объекта усвоения и результата обучения. Объект обучения: язык – речь – речевая деятельность – культура. Объект усвоения: знания – навыки – умения – межкультурная коммуникация. Результат обучения (*competence*): языковая компетенция – речевая компетенция – коммуникативная компетенция – социокультурная компетенция.

Таким образом, С. о. включает в себя следующие компоненты: а) знания о системе изучаемого языка и входящих в его структуру единицах языка, составляющих содержание языковой компетенции; б) знания о культуре носителей изучаемого языка, составляющих содержание социокультурной компетенции; в) правила пользования усвоенным учебным материалом в различных ситуациях общения; г) речевые навыки и умения; д) способность пользоваться приобретенными знаниями и сформированными навыками и умениями в различных ситуациях общения (коммуникативная компетенция); е) учебные умения, обеспечивающие возможность эффективно учиться; ж) речевой материал, представленный в учебном процессе в виде текстов, речевых образцов, моделей предложения, тем и ситуациях общения.

**СОЗНАНИЕ.** Высший уровень психического отражения действительности, присущий только человеку как общественно-историческому существу. Овладение речью на иностранном языке представляет собой систему сознательно регулируемых интеллектуальных *операций*. Осознанный материал языка или структура речи, доведенные до *автоматизации*, переходят в область *интуиции*. Но с возникновением трудностей при использовании языковых средств или при построении высказывания С. может подключаться для разрешения задачи. Выделяют четыре уровня сознательности: 1) актуальное осознание по-

знаваемого предмета, находящегося в центре внимания; 2) сознательный контроль, когда предмет непосредственно не осознается, но в любой момент может быть осознан; 3) бессознательный контроль, когда предмет осознания соотносится с имеющимся в памяти эталоном без участия *произвольного внимания*; 4) полная бессознательность. В сформированном иноязычном *речевом умении* актуально осознается содержание высказывания; структурирование предложений и выбор слов по значению соотносены с уровнем сознательного *контроля*; звуковое и графическое оформление речи происходит на уровне неосознанного контроля; становление родной речи у ребенка иллюстрирует полную бессознательность.

**СОЗНАТЕЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ (СПМО).** Один из ведущих *методов обучения* иностранным языкам в условиях вузовского обучения (название было предложено в 60-е гг. известным советским психологом и методистом Б. В. Беляевым (Беляев, 1965), который дал психологическое обоснование метода. По утверждению Б. В. Беляева, этот метод является сознательным, так как в процессе занятий предполагается осознание учащимися значения языковых форм, необходимых для общения, но в то же время метод является практическим, ибо решающим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика. Лингвистическая концепция метода базируется на идеях Л. В. Щербы (1974). В С.-п. м. о. выделяются четыре *цели обучения* (*практическая, общеобразовательная, воспитательная, развивающая*), три объекта обучения (язык, речь, *речевая деятельность*), утверждается направленность занятий на овладение средствами и деятельностью общения, приоритет *принципов сознательности и практической направленности обучения*, важность *учета родного языка* учащихся в процессе овладения иностранным языком, что дает основание некоторым специалистам определять метод как *сознательно-сопоставительный*. Большое значение для разработ-

ки лингвистической концепции метода имели суждения Л. В. Щербы об *активной и пассивной грамматике*, о важности сопоставительного изучения языков для более глубокого проникновения не только в изучаемый, но и в родной язык, об общеобразовательном значении иностранного языка, о целесообразности выделения словарных (знаменательных) и строевых элементов языка и о значимости строевых слов при практическом владении языком.

В свете лингвометодических взглядов Л. В. Щербы, получивших дальнейшее развитие и конкретизацию в связи с достижениями современной лингвистики (Рожкова, 1983; Гак, 1988; Аракин, 1958; Смирницкий, 1970), лингвистические основы занятий по С.-п. м. о. формулируются следующим образом: 1) учитываются особенности родного языка учащихся, что способствует, с одной стороны, преодолению отрицательного воздействия (*интерференции*) родного языка при изучении иностранного и использованию положительного *переноса* из родного языка на изучаемый – с другой; 2) *обучение* проводится *на синтаксической основе* с выделением предложения как минимальной речевой единицы (единицы общения); 3) используется практический подход к овладению грамматическими средствами языка; 4) средства общения изучаются в объеме, отвечающем целям и задачам обучения, и в этой связи проводится минимизация таких средств; 5) обеспечивается *концентризм* в подаче и расположении лексико-грамматического материала; 6) *принцип функциональности* рассматривается в качестве ведущего при организации и подаче учебного материала; 7) основу занятий по грамматике составляют *модели предложений*, группируемые в соответствии со структурно-семантическим подходом. Психологическое обоснование концепции С.-п. м. о. было предложено с позиций *теории деятельности* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), трактующей деятельность как систему, для которой характерно наличие мотивирован-

ности, целеустремленности и иерархичности строения. С позиции теории деятельности углубленную разработку получил основной объект обучения на занятиях по языку – речевая деятельность (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев), а также путь обучения, считающийся оптимальным для занятий по С.-п. м. о. – «путь сверху» (путь сознательного усвоения речевых операций с последующей их автоматизацией). Значительное влияние на психологическое обоснование метода оказала также теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин). На основе названной теории предпринимались попытки определить систему ориентиров, усвоение которых обеспечивает практическое овладение языком.

Основными методическими положениями С.-п. м. о. считаются следующие: 1) овладение видами речевой деятельности осуществляется взаимосвязанно; 2) обучение организуется в последовательности от приобретения знаний к речевым навыкам и умениям; 3) осознание языковых фактов происходит по мере усвоения способов их применения в речевом общении; 4) учебный материал разграничивается на активный и пассивный и усваивается дифференцированно в результате выполнения специальных упражнений (языковых, речевых); 5) учитывается родной язык учащихся. Концепция метода реализована в большом числе учебников и учебных пособий. С.-п. м. о. сохраняет позиции ведущего метода при пролонгированном обучении языку и установке на практическое овладение языком через осознание его структуры. Его следует считать оптимальным методом обучения на занятиях со студентами-филологами, для которых язык является не только средством общения, но и средством профессиональной деятельности. В связи с развитием интенсивных методов обучения и формированием концепции коммуникативного иноязычного образования (Е. И. Пассов) в последние годы все больше внимания уделяется различным вариантам созна-

тельно-практического метода, ориентирующего на овладение языком как средством общения в сжатые сроки и в рамках конкретного профиля обучения (разговорный язык, язык делового общения и др.). (Гальскова, Гез, 2004; Гез, Фролова, 2008; Капитонова и др., 2008; Колкер и др., 2001; Основные направления..., 1972; Соловова, 2002;).

**СОЗНАТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** Метод обучения языку, предусматривающий осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык для более глубокого проникновения в родной и изучаемый языки. Опирается на общие с сознательно-практическим методом обучения лингвистическую и психологическую концепции. Считается ведущим методом обучения иностранным языкам в высшей школе, готовящей преподавателей языка. В преподавании русского языка как иностранного концепция метода наиболее последовательно реализуется в учебниках и пособиях, ориентированных на родной язык учащихся. Концепция С.-с. м. о. в преподавании иностранных языков получила обоснование в работе (Миролюбов, 1998), а применительно к преподаванию РКИ в ряде публикаций (Вагнер, 2001; Капитонова и др., 2008).

**СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ.** Дидактический принцип (см. принцип сознательности), выдвинутый в XVII–XVIII вв. педагогами Я. А. Коменским, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталотти и получивший развитие в современной педагогике; проявляется в понимании изучаемого материала, способности пользоваться приобретаемыми знаниями, навыками, умениями в решении практических задач и объяснении новых фактов, в осознании самих процессов умственной и практической деятельности, последовательности применяемых при этом приемов и операций. Дидактические средства, обеспечивающие сознательное овладение знаниями, навыками, умениями, органически

включаются в общий процесс развития познавательных сил учащихся (памяти, воображения, речи, мышления), формирования таких черт личности, как инициативность, настойчивость и др. К компонентам сознательности относят овладение приемами самостоятельной умственной деятельности, дающими учащимся возможность приобретать новые знания путем *самообразования*, участвовать в исследовательских работах. Высшим проявлением С. в о. является успешное применение полученных знаний, навыков, умений на практике, способность глубоко и всесторонне анализировать явления действительности, опираясь на приобретенный опыт.

**СОЗНАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.** Группа *методов обучения* языку, в основе которых лежит осознание учащимися языковых фактов и способов их применения в *речевой деятельности*. Ведущим *дидактическим принципом* С. м. о. является *принцип сознательности*. Наибольшее распространение получили следующие С. м. о.: *сознательно-сопоставительный* (обучение организуется на основе сопоставления изучаемого языка с родным языком), *сознательно-практический* (ведущим фактором обучения признается иноязычно-речевая практика, а путь к овладению языком лежит через приобретение знаний и формирование на их основе *речевых навыков и умений*), *грамматико-переводный методы обучения*.

**СООБЩЕНИЕ РЕЧЕВОЕ.** См. *речевое сообщение*.

**СООТВЕТСТВИЕ.** Элемент одного языка, функционально соответствующий элементу другого в данном *контексте*. Различают постоянные С. и варианты, или контекстуальные.

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ.** Разновидность сравнительного метода изучения языков, состоящая в сопоставлении (сравнении) систем двух языков с целью выявления расхождений (контрастов). Широко используется при установке на сознательное овладение языком.

**СОПОСТАВЛЕНИЕ.** Способ *семантизации лексики* через сравнение лексической единицы с выученной ранее на основе близости их значений (т. е. через *синонимы*) или на основе противоположности значений (т. е. через *антонимы*).

**СОПРОВОДИТЕЛЬНЫЙ КУРС ФОНЕТИКИ.** Курс овладения *слухопроизводительными навыками* иностранного языка, не выделяемый в специальный *аспект обучения* и ведущийся параллельно с овладением видами *речевой деятельности* и лексико-грамматическим материалом. С. к. ф. начинается после *вводно-фонетического курса*. Его задача – совершенствование и *автоматизация* слухопроизводительных навыков. Фонетический материал в С. к. ф. русского языка изучается в следующем объеме: 1) согласные и гласные в разных фонетических позициях, сочетания согласных, сочетания гласных, произношение грамматических форм слова; 2) ритмические модели многосложных слов, группы слов с постоянным и подвижным ударением; 3) слитность произношения слов в речи: безударные слова и слова с ослабленным ударением; 4) закономерности синтагматического членения, возможное расположение центра *интонационной конструкции* и его перенос, интонационное оформление предложений в тексте. С. к. ф. строится с таким расчетом, чтобы облегчить учащимся работу над лексикой и грамматикой – снять имеющиеся фонетические трудности. С. к. ф. входит в урок иностранного языка как его компонент, занимая 5–10 минут в начале урока (см. *фонетическая зарядка*). Ср. *корректировочный курс фонетики*.

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ** (от лат. *socialis* – общественный). Процесс усвоения учащимися социального опыта, системы социальных связей и отношений, приобщение к новой культуре в процессе жизни в обществе, обучения в профессии, изучения правил речевого общения. В процессе С. человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. С. относится к тем процессам,

посредством которых люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом. С. предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретения *знаний, навыков, умений*, необходимых для их успешной реализации. Процесс С. можно охарактеризовать как постепенное расширение по мере приобретения человеком социального опыта из сферы его общения и деятельности, как процесс развития самосознания и активной жизненной позиции. В качестве институтов С. рассматриваются семья, дошкольные учреждения, школа, трудовые и др. коллективы. С. является частью *воспитательной и общеобразовательной целей обучения*. С. является одним из основных факторов обеспечивающих успешность овладения иностранным языком эмигрантов.

**СОЦИАЛЬНАЯ** (от лат. *socialis* – общественный) **АДАПТАЦИЯ**. Приспособление индивида к условиям новой социальной среды. Психологическим содержанием С. а. является сближение целей и ценностных ориентаций *группы* и входящего в него индивида, усвоение им норм, традиций, групповой культуры, вхождение в ролевую структуру группы. С. а. предполагает способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха, адекватную систему отношений с окружающими людьми. Основные типы С. а. определяются структурой *потребностей* и *мотивов* индивида. Выделяются: 1) тип, характеризующийся преобладанием активного воздействия на социальную среду; 2) тип, определяющийся пассивным принятием целей и ценностных ориентации группы. С. а. при обучении иностранным языкам проявляется в *речевом поведении, речевом этикете*, невербальных формах поведения.

**СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**. Означает способность вступать в коммуникативные отношения с другими людьми. Желание вступить в контакт обуславлива-

ется наличием потребности, *мотивов*, определенного отношения к будущим партнерам по *коммуникации*, а также собственной самооценкой. Умение вступать в коммуникативные отношения требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**. Раздел психологии, лежащий на пересечении психологии с социологией. Изучает явления психики, существующие только в *группе* людей или у личности в группе (например, коммуникативные способности, коллективизм, психологическую совместимость). Отрасли С. п.: психология коллектива, психология семьи, психология наций и др. В рамках С. п. исследуются три стороны общения: коммуникативное общение как способ обмена информацией, *интерактивное* общение как организация совместной деятельности, перцептивное общение как взаимопознавание людьми друг друга.

**СОЦИАЛЬНЫЕ СЕРВИСЫ**. Специальные компьютерные ресурсы и программы в Интернете, содержание которых создается пользователями (например, Facebook, Live Journal). Социальные сервисы стимулируют синхронное и асинхронное общение в сети Интернет. Используются для организации общения на изучаемом языке.

**СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП** (от греч. *stereos* – твердый + *typos* – отпечаток). Устойчивая система социальных установок человека, определяющая отношения большинства людей в данном обществе или социальной группе к чему-л. См. также *социокультурная компетенция*.

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ**. Процесс приспособления человека к условиям жизни, нормам поведения, нормам общения в новой социальной среде. См. *социальная адаптация, адаптация*.

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ** (англ. *sociocultural competence*). Совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и *речевого поведения* носителей языка и способность пользо-

ваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. С. к. входит в состав *коммуникативной компетенции* и является ее компонентом. Содержание С. к. может быть представлено в виде четырех составляющих: а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального *менталитета*); б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры); в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в т. ч. способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении); г) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных *языковых единиц* в речи в различных сферах *межкультурного общения*, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями). Можно говорить о наличии или отсутствии у изучающего язык способностей к межкультурному общению. Наличие таких способностей предполагает формирование определенных качеств личности обучающегося, к числу которых относятся: открытость, терпимость, готовность к общению. Под открытостью понимается свобода от предубеждения по отношению к представителям иной культуры; терпимость проявляется в терпимом отношении к проявлениям чуждого, непривычного нам в других культурах; готовность к общению выражается в желании и возможности вступать в активное общение с представителями иной социокультурной общности. Отсутствие или недостаточная сформированность С. к. является причиной возникновения ошибок социокультурного характера и, как следствие таких ошибок, дискommункации, т. е. нарушения хода иноязычного общения. Формирование С. к. предполагает *социокультурную адаптацию*, интеграцию личности в новую культуру. Рассмат-

ривается как компонент *коммуникативной компетенции* (Сафонова, 1991; Сысоев, 1991).

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СТРАТЕГИЯ.** Тип *речевого поведения*, обусловленный знаниями о культурно-психологическом образе партнера по коммуникации, понимание социокультурных параметров общения. Используется для эффективной реализации *коммуникативной задачи общения*.

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЛАКУНЫ.** Затруднения, возникающие при общении по причине недостаточного знакомства участников общения с реалиями, понятиями, явлениями культуры и др. В лингвистике для обозначения лакун на лексическом уровне используется термин «безэквивалентная лексика». Авторы исследования «Текст как явление культуры» (Антипов и др., 1989) предлагают следующую классификацию С. л.: 1) субъективные лакуны (отражают национально-культурные особенности участников общения, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам); 2) деятельностно-коммуникативные лакуны (отражают национально-культурную специфику различных видов деятельности в их коммуникативном аспекте); 3) текстовые лакуны (возникают в силу особенностей текста – его содержания, формы, ориентации на определенную группу читателей); 4) лакуны культурного пространства (указывают на несовпадение в оценках культурного пространства представителями той или иной лингвокультурной общности); 5) лакуны культурного фона (указывают на несовпадения в знаниях, которыми владеют представители разных лингвокультурных общностей). На занятиях по языку следует знакомить учащихся со способами заполнения С. л. (т. е. раскрытия смысла понятий, принадлежащих чужой для рецепиента культуре). Одним из таких способов является комментирование лакун преподавателем либо автором текста в виде примечаний, комментариев к тексту.

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД.** Один из *подходов к обучению* иностран-

ным языкам, согласно которому занятия по иностранному языку проводятся в тесном взаимодействии с изучением страны и культуры изучаемого языка. С. п. выражается в ориентации обучения на диалог культур, усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, приобщает к культуре страны изучаемого языка. Обучение иноязычному общению при этом протекает в контексте *диалога культур* с учетом различий в социокультурном восприятии мира. С. п. является одной из разновидностей культуроведческих подходов, изучающих взаимодействие языка и культуры на занятиях по языку. Другие его разновидности: лингвострановедческий, лингвокультурологический, страноведческий подходы (см. *лингвострановедение, страноведение, лингвокультурология*). В отличие от перечисленных разновидностей культуроведческих подходов, с позиции социокультурного подхода (Сафонова, 1991, 1992, 1996) главное внимание на занятиях уделяется обучению культурам различных этнических, социальных, религиозных и др. групп в странах изучаемых языков. Обучение культуре лишь одной группы (чаще всего лингвистического истэблишмента) способствует, по мнению представителей этого подхода, построению стереотипов и обобщений относительно всех представителей страны изучаемого иностранного языка, может привести к культурному недопониманию при общении с жителями страны изучаемого языка, не дает представления о культурном разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества.

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ШОК.** Стрессовое эмоциональное состояние, вызванное непониманием социокультурных особенностей, культурными *барьерами* при общении с носителями иностранного языка. С. к. часто вызывается наличием ложных *стереотипов общения*.

**СОЦИОЛИНГВИСТИКА** (от лат. *societas* – общество + *лингвистика*). Смежная для *методики обучения языкам* наука; отрасль языкознания, занимается вопросами существования и развития языка.

Изучает связь между языком и фактами социальной жизни, активные процессы в развитии языка под воздействием *экстралингвистических* факторов, изменение соотношения между письменной и устной формами языка в связи с распространением радио, телевидения, кино и проникновением особенностей устной речи в письменный язык, задачи и формы проведения *языковой политики*, проблемы *билингвизма* и др. С. применяет разнообразные методы социологического изучения языка (*анкетирование, устный опрос, использование данных институтов общественного мнения, статистическое обследование населения и т. п.*). Для методики обучения языкам важными являются данные о связях между языком (языками) и явлениями общественной жизни, о перспективах в языковой политике, о функциональной нагрузке языка в разных социальных и профессиональных сферах применения.

**СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте. Выражается в нормах вежливости, регистрах общения, лингвистических маркерах социальных отношений, выражениях народной мудрости. Входит в состав *коммуникативной компетенции*.

**СОЦИОЛОГИЯ** (от лат. *societas* – общество + *...логия*). Базовая для *лингводидактики* наука об обществе как целостной системе и о его отдельных социальных институтах, а также процессах, социальных группах, отношениях личности и общества, закономерностях массового поведения людей. Связь между С. и преподаванием языка особенно заметна в области *социолингвистики*, возникшей на стыке С. и языкознания. Для педагогики важна отрасль С., изучающая *социологию образования*.

**СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.** Отрасль *социологии*. Предметом ее изучения являются участники образовательного процесса: сама *система образования* в целом и ее уровневые подсистемы. С. о. исследует также функции образования и



социальную политику в области образования. При Российской академии образования создан Центр социологии образования, который разрабатывает современные проблемы С. о.

**СОЦИОМЕТРИЯ** (от лат. *societas* – общество + греч. *metron* – мера). Метод изучения особенностей *межличностных отношений* в малых группах. Основной измерительный прием С. – вопрос, отвечая на который в специальной анкете, каждый член группы высказывает свое отношение к другим. Результаты опроса отражаются на специальном графике либо в таблице, в которой подсчитывается число полученных каждым членом группы ответов и может быть установлена лидерская позиция.

**СОЧЕТАЕМОСТЬ**. 1. Свойство *языковых единиц* сочетаться при образовании единиц более высокого уровня. 2. *Лингвистический принцип отбора лексики* в учебных целях. Способность слова сочетаться с большим количеством других слов имеет значение при отборе лексики в учебных целях. Чем больше возможностей у слова сочетаться с другими словами, тем оно ценнее для изучения языка. Так, например, к словам с высокой степенью сочетаемости относится слово «дорога»: «железная дорога», «подземная дорога», «ехать по дороге», «ремонттировать дорогу» и др.

**СОЧИНЕНИЕ**. Вид творческого задания, письменная *самостоятельная работа* учащихся; изложение собственных мыслей, переживаний, суждений, намерений. С. рассматривается как упражнение для развития *связной речи*, умений построения текста и применяется на завершающем этапе обучения письму. С. различаются по жанру или способу выражения мыслей (*описание, повествование, объяснение, рассуждение*), по характеру психологической опоры (зрительно-слуховая, с привлечением собственного опыта), по организации материала (логическая, хронологическая, пространственная, причинно-следственная, образно-эмоциональная), по целевому заданию (использование данного образца, определенного лексического и

грамматического материала). Развивать умение правильно выражать мысли следует на всех *этапах обучения*, постепенно усложняя материал, *операции* с ним и возможные виды письменных сообщений. По каждому способу выражения мыслей целесообразно обучение с такой последовательностью видов сообщений: *план, конспект, резюме* прочитанного текста, *изложение* его содержания, *аннотация, реферат* по серии текстов, С. или очерк. Готовить учащихся к С. следует также при помощи системы *подготовительных и речевых упражнений*.

**СПЕЦКУРС**. Форма организации обучения в вузе; в организационном плане имеет много общего с *лекциями*. Цель С. – более углубленное изучение материала лекционного курса либо изучение не вошедшего в лекционный курс материала. Выбор С. определяется самими учащимися в зависимости от их научных интересов и склонностей. С., как правило, ведут преподаватели, специализирующиеся в области определенной научной проблематики.

**СПИСЫВАНИЕ**. Один из наиболее употребительных видов *письменных упражнений*; используется при обучении *технике письма и каллиграфии*, орфографии и грамматике. Различают два основных вида С.: неосложненное (с готового текста) и осложненное, т. е. с дополнительными *заданиями*: подчеркнуть изучаемые формы; вставить пропущенные буквы; изменить текст – изменить лицо глаголов, их время, число имен существительных и т. п.; выбрать из текста нужные слова и словосочетания; списать, опираясь на вопросы, заданные к прочитанному тексту; передать содержание текста своими словами (*самодиктант*, или творческое С.).

**СПМО**. См. *сознательно-практический метод обучения*.

**СПОНТАННАЯ** (от лат. *spontaneus* – самопроизвольный) **РЕЧЬ**. Речь самопроизвольная, вызванная не внешними воздействиями, а внутренними причинами. Спонтанность речи является целевой характеристикой обучения *устной речи*.

**СПОСОБ.** Базисная категория методики, группа приемов, направленных на решение учебных задач (например, *С. усвоения, закрепления, контроля*). *С.* обучения – одна из возможных операций совершения обучающего действия. *С.* учения – одна из психологических операций совершения учебного действия учащимся. *С.* является составной частью содержания *метода обучения*.

**СПОСОБНОСТИ.** Индивидуально-психологические особенности людей, от которых зависит приобретение ими *знаний, умений, навыков*. *С.* определяют успешность выполнения той или иной деятельности. Выделяют *С.* к языку, математические, музыкальные, межличностные (социальные), внутриличностные (*С.* к самоанализу). *С.* определяют успешность выполнения той или иной деятельности. При обучении языку *С.* в значительной мере зависят от уровня развития слуха, памяти, *вербального мышления*. Развитие *С.* обуславливается наличием *мотивации*. Диагностика *коммуникативных способностей* осуществляется с помощью специальных *тестов*. Известны две точки зрения по вопросу о природе и происхождении *С.* Одна из них (ведет традицию от Р. Декарта, Г. Лейбница) характеризует *С.* как врожденные образования. Другая (следуя традиции Дж. Локка) исходит из тезиса о полной зависимости человека от внешних условий его жизни. Однако, признавая решающую роль деятельности и воспитания в развитии *С.*, не следует недооценивать их природной основы. Высокая степень одаренности, являющаяся предпосылкой выдающихся достижений в деятельности, называется талантом. Гениальность – высшая степень одаренности, проявляющаяся в творчестве. Учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, в том числе и их *С.* к изучению языка – важная сторона деятельности педагога и предпосылка успешности овладения языком.

**СПОСОБНОСТИ КОММУНИКАТИВНЫЕ.** См. *коммуникативные способности*.

**СПОСОБНОСТИ ОРГАНИЗАТОРСКИЕ.** См. *организаторские способности*.

**СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ.** См. *педагогические способности*.

**СПОСОБНОСТИ ПСИХИЧЕСКИЕ.** См. *психические способности*.

**СПРАВОЧНИК.** Средство обучения, входящее в *учебный комплекс* по изучаемому языку. Систематизирует сведения об изучаемом языке. Используется для справок, оказывает практическую помощь в овладении языком.

**СРАВНЕНИЕ.** Одна из логических *операций* мышления, состоящая в сопоставлении предметов, явлений, их свойств и установления тождества или различия между ними. *С.* высоко ценил К. Д. Ушинский: он считал, что вся познавательная деятельность учащегося опирается на *С.* уже известного с неизвестным, на выделение неизвестных элементов и их *усвоение*. В практике преподавания иностранных языков широко используется принцип *С.* изучаемого языка с родным языком учащегося. Наиболее последовательно *С.* реализуется в рамках *сознательно-сопоставительного* и *грамматико-переводного методов обучения*.

**СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Уровень образования, являющийся основой для получения высшего образования. В РФ различают общее *С. о.* (обучение в общеобразовательных учебных заведениях) и среднее профессиональное образование (обучение в колледжах и лицеях).

**СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА.** Тип школы, обеспечивающей базовое и полное среднее образование и подготовку к продолжению образования в профессиональных и высших учебных заведениях. С 2001 г. в РФ в условиях реформирования системы образования ведется подготовка к переходу на 12-летний срок обучения в средней общеобразовательной школе и на профильную систему обучения в 10–11 классах. Предусматривается обязательное изучение иностранного языка со 2 по 4 класс начальной школы при двух часах в неделю, в основной школе (5–9 классы) – при трех часах в

неделю, а на старшей ступени обучения (10–12 классы) – при двух часах в неделю. В классах гуманитарного профиля количество часов на изучение иностранного языка увеличивается до трех. Предусматривается также факультативное изучение второго иностранного языка. Работа по профилизации российских классов старшей ступени обучения началась в 2003 г. и закреплена в Государственном стандарте общего образования (2004), который определяет стандарты начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и среднего (полного) профильного образования по иностранному языку.

**СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ СУГГЕСТИВНЫЕ.** См. *суггестивные средства воздействия*.

**СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ** Каналы оперативного распространения информации (печать, радио, телевидение, кино) среди широких масс населения. Каждое из С. м. и. имеет как общие черты, присущие всем средствам, так и некоторые особенности, касающиеся способов передачи информации, установления контакта и *обратной связи* с аудиторией, лингвистических характеристик сообщения. С. м. и. используются на занятиях по языку в качестве средства обучения и средства ознакомления со страной изучаемого языка и происходящими в мире событиями. Особенно велика сфера применения С. м. и. в *самостоятельной работе*. В последние годы наблюдается значительный интерес к проблеме обучения иностранных учащихся восприятию информации через С. м. и., особенно в связи с распространением компьютерных коммуникационных линий связи и *баз данных* (например, *Интернета*).

**СРЕДСТВА НАГЛЯДНОСТИ.** Наглядные образцы, входящие в состав *аудиовизуальных средств обучения* и используемые на занятиях с целью *семантизации* учебного материала и его закрепления, воссоздания ситуаций общения, стимулирования высказывания. Способствуют повышению эффективности обучения в результате целенаправленной опоры на зрительный и

слуховой каналы восприятия. В отличие от *наглядных пособий* С. н. специально для использования на занятиях по языку не предназначаются и представляют собой адаптированные к условиям обучения образцы *средств массовой информации* (кино-, телефильмы, радиопередачи и др.).

**СРЕДСТВА НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.** Технические устройства, которые включают: компьютеры всех классов, устройства ввода речи в компьютер, сканеры, *базы данных*, системы *мультимедиа*, видео- и телетекст, модемы, компьютерные сети, информационно-поисковые системы, цифровые фотокамеры, экспертные обучающие системы, устройства ввода графической информации, гипертекстовые системы, телевидение, радио, телефон и факс, голосовую *электронную почту*, телеконференции, *электронную доску* объявлений, программные средства навигации в *Интернете*, *электронные библиотеки*, программные средства учебного назначения, системы распознавания текста, программные комплексы (языки программирования, трансляторы), синтезаторы речи по тексту, средства передачи данных, пейджеры, системы «виртуальной реальности», геоинформационные системы и др.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.** *Базисная категория методики*; комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. С. о. облегчают овладение языком и делают его более эффективным. В структурном отношении выделяются: а) С. о. для преподавателя (государственный образовательный стандарт, программа по иностранному языку, книга для преподавателя, методические пособия, справочная и научная литература); б) С. о. для учащихся (учебник, книга для чтения, сборник упражнений, вводно-фонетический курс, пособия по развитию речи, справочник по языку, словари и др.). Существуют также две группы С. о., в одинаковой степени адресуемые и пре-

подавателю, и учащимся: аудиовизуальные средства обучения (аудитивные, визуальные, аудиовизуальные) и технические средства обучения (звукотехнические, светотехнические, звукосветотехнические). С. о. образуют, как правило, *типовой учебный комплекс*, предназначенный для работы с конкретным контингентом учащихся и рассчитанный на определенный *профиль обучения*. Обязательными компонентами комплекса считаются учебник, книга для учителя, аудиовизуальное приложение, в то время как другие компоненты призваны конкретизировать и дополнять содержание учебника, не выходя за пределы зафиксированного в программе учебного материала.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ.** См. *аудиовизуальные средства обучения*.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНИЧЕСКИЕ.** См. *аудиовизуальные технические средства обучения*.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АУДИТИВНЫЕ.** См. *аудитивные средства обучения*.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** Средства обучения, обеспечивающие организацию и проведение занятий по языку, а также способствующие повышению профессионального уровня преподавания. К ним относятся *книги для преподавателя*, инструктивные материалы, в том числе *программы*, методические пособия, а также учебные *фильмы*, *фонограммы*, *компьютерные программы* и др.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ.** То же, что *средства учения*. Средства обучения, адресуемые учащимся и помогающие им в овладении языком. В первую очередь к таким средствам относятся учебник, а также дополняющие его пособия в виде сборника упражнений, книги для чтения, справочника, словаря и др. Перечисленные средства могут входить в *типовой учебный комплекс*.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЗВУКОСВЕТОТЕХНИЧЕСКИЕ.** См. *звукосветотехнические средства обучения*.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ЗВУКОТЕХНИЧЕСКИЕ.** См. *звукотехнические средства обучения*.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ СВЕТОТЕХНИЧЕСКИЕ.** См. *светотехнические средства обучения*.

**СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИЕ.** См. *технические средства обучения*.

**СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ.** Языковой, фонетический, лексический, грамматический и речевой материал, усваиваемый в процессе обучения в виде правил, инструкций, текстов, *языковых моделей* и *речевых образцов* с целью практического применения в процессе *речевой деятельности*. В совокупности с *речевыми навыками* и *умениями* С. о. составляют *содержание обучения*. Процесс обучения складывается из обучения иноязычному языковому материалу (средствам общения) и обучения деятельности общения; оба аспекта обучения одинаково важны.

**СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ В ИНТЕРНЕТЕ.** Специальные программы, позволяющие организовать общение с помощью компьютера – *чаты*, *форумы*, блоги, гостевые книги, списки рассылки, социальные сервисы и др.

**СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ ВЕРБАЛЬНЫЕ.** См. *вербальные средства общения*.

**СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ.** См. *лингвистические средства общения*.

**СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫЕ.** См. *невербальные средства общения*.

**СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ РЕЧЕВЫЕ.** См. *речевые средства общения*.

**СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ.** См. *экстралингвистические средства общения*.

**СРЕДСТВА УЧЕНИЯ.** То же, что *средства обучения для учащихся*.

**СТАБИЛЬНАЯ** (от лат. *stabilis* – устойчивый, постоянный) **СИТУАЦИЯ.** То же, что *стандартная ситуация*.

**СТАНДАРТ ОБРАЗОВАНИЯ.** Система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образо-

ванности. Основными единицами С. о. являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки, уровень подготовки учащихся. Нормы и требования, установленные С. о., принимаются в качестве эталона при оценке качества основных сторон образования. С. о. в РФ является основным нормативным документом, дающим толкование ст. 7 Закона РФ «Об образовании». С. о. применительно к российской средней школе включает базисный учебный план и стандарты базовых (обязательных для средней школы) образовательных областей, в том числе образовательной области «Иностранные языки». В настоящее время широко обсуждается вопрос о европейском С. о. и едином мировом образовательном пространстве в связи с принятием Россией *Болонской декларации* (2004). См. также *общевропейская компетенция уровней владения языком, пороговый уровень*.

**СТАНДАРТ ЯЗЫКОВОЙ.** См. *языковой стандарт*.

**СТАНДАРТНАЯ СИТУАЦИЯ.** То же, что *стабильная ситуация*. Вид ситуаций, в которых поведение человека регламентировано. С. с. обусловлена социальными отношениями, повторяющимися регулярно. Предполагает использование ситуационных *клише*. Примеры С. с. в диалогах: продавец – покупатель, официант – клиент. Широко используются при организации и проведении *ролевых и деловых игр*. Ср. *вариабельная ситуация*.

**СТАНДАРТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ.** См. *образовательные стандарты*.

**СТАНДАРТЫ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.** Являются федеральным компонентом государственного общего образования по ступеням общего образования (начальное общее, основное общее и среднее (полное) общее). Определяют для каждой ступени образования цели обучения, обязательный минимум содержания основных образовательных программ, требования к уровню подготовки оканчивающих начальную, неполную среднюю и среднюю школу (базовый и профильный уровень).

## **СТАТИСТИКА МАТЕМАТИЧЕСКАЯ.**

См. *математическая статистика*.

**СТАТЬЯ.** Вид письменного сообщения; вид *сочинения*, газетный жанр. С. отличается широтой обобщения, содержит разработку определенных вопросов. Используется в учебной и научно-исследовательской *самостоятельной работе*.

**СТЕРЕОТИП** (от греч. stereos – твердый + typos – отпечаток) **ДИНАМИЧЕСКИЙ.** См. *динамический стереотип*.

**СТЕРЕОТИП СОЦИАЛЬНЫЙ.** См. *социальный стереотип*.

**СТЕРЕОТИПЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ.** Социокультурно маркированные единицы языка, реализуемые в речевом общении в виде определенной, выраженной в речи ассоциации со стандартной в данной культуре ситуацией общения.

**СТИЛИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ.** См. *функциональные стили*.

**СТИЛИСТИКА.** Раздел языкознания, в котором исследуются закономерности использования средств языка в процессе *коммуникации*. В практическом курсе языка занятия по С. сводятся к ознакомлению учащихся с *функциональными стилями* и особенностями организации *языковых единиц* в тексте.

**СТИЛИСТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ.** См. *лингвистическая стилистика*.

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОШИБКИ.** Разновидность речевых ошибок. Являются нарушениями стилистической нормы и связаны с употреблением слов, грамматических форм и *синтаксических конструкций* без учета их стилистической окраски: функционально-стилистической и эмоционально-экспрессивной. Работа над С. о. ведется в рамках практического курса языка и на занятиях по стилистике. Изучающим русский язык полезны специальные пособия по стилистике (Кожина, 1993; Горбаневский и др., 1999; Лаптева, 2003; Бельчиков, 2002) и словари (Стилистический энциклопедический словарь русского языка, 2003).

**СТИЛЬ** (от греч. stylos – палочка). 1. Разновидность языка, характеризующаяся особенностями отбора, сочетания и орга-

низации языковых средств в связи с задачами общения. См. также *функциональные стили*. 2. Совокупность приемов использования средств языка, характерная для какого-л. писателя, произведения, жанра. 3. Отбор языковых средств по принципу их экспрессивно-стилистической окраски. 4. Построение *речи* в соответствии с *нормами* словоупотребления и синтаксиса. См. также *стиль речи*.

**СТИЛЬ ДЕЛОВОЙ.** См. *деловой стиль*.

**СТИЛЬ НАУЧНЫЙ.** См. *научный стиль*.

**СТИЛЬ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ.** См. *публицистический стиль*.

**СТИЛЬ РАЗГОВОРНЫЙ.** См. *разговорный стиль*.

**СТИЛЬ РЕЧИ.** Применение языкового стиля в данной речевой среде. Различаются стили устной речи и стили письменной речи. К первым относятся *разговорный С. р.*, характеризующийся преобладанием обиходно-бытовой лексики и значительной свободой синтаксических построений. К стилям письменной речи относятся стиль языка художественной литературы, деловой стиль (официально-документальный и обиходно-деловой), эпистолярный стиль и др.

**СТИМУЛ** (от лат. stimulus – остроконечная палка, которой погоняли животных; стрекало). Побуждение к действию, внешняя или внутренняя причина поведенческого акта. В физиологии и *психофизиологии* понятие С. тождественно понятию «раздражение». В *бихевиоризме* отношения между С. и реакцией понимались механистически: к С. относились преимущественно изменения среды (внешние воздействия), а к реакциям – двигательные ответы организма. С. в психологии – это побуждение, эффект которого опосредован психикой человека, его взглядами, чувствами, настроениями, интересами, стремлениями и т. д. Взгляды бихевиористов на С. и реакцию были использованы при психологическом обосновании концепции *аудиовизуального и аудиолингвального методов обучения*. С. не тождествен *мотиву*, хотя в ряде случаев может превращаться в мотив. С. для порождения

речевого действия является *ситуативностью речи*. В методике термин С. используется и для обозначения действия, способного вызвать выполнение, запуск *речевого навыка*.

**СТИМУЛИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.** Одна из *педагогических функций*, которая имеет своей целью побуждать учащихся к учебным действиям. Эта функция находит свое выражение в организации учебного процесса через формулировку заданий, постановку вопросов, распределение ролей в игровых заданиях, создание ситуаций общения и др.

**СТОХАСТИЧЕСКАЯ** (от греч. stochastis – догадка) **РЕЧЬ.** То же, что *репродуктивная речь*.

**СТРАНОВЕДЕНИЕ.** Смежная для *методики обучения иностранным языкам* наука, изучающая общие закономерности развития страны или крупных регионов. С. дает представление о социально-экономическом положении народа, язык которого изучается, о его истории, географии, этнографии и духовном богатстве, о нравах, обычаях, традициях, присущих данному народу и связанных с ними особенностях языка. С. рассматривается как учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и др. знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка, включаемая в учебный процесс с целью обеспечения образовательных и воспитательных целей обучения. Такие знания и сформированные на их основе навыки и умения призваны обеспечивать *коммуникативные потребности* учащихся, реализуемые на изучаемом языке. Разграничение понятий «страноведение», «лингвострановедение», «культуроведение» с лингводидактической точки зрения предложено Ю. Е. Прохоровым (Прохоров, 1995).

**СТРАНОВЕДЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Совокупность знаний о стране изу-

чаемого языка. Наличие таких знаний (*фоновых*) обеспечивает определенный уровень *навыков и умений* использования в целях общения национально-культурного компонента языка, *речевого этикета* и *невербальных средств общения*. С. к. часто рассматривается как часть (компонент) *социокультурной компетенции*.

### **СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ.**

Комбинации интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования *речевых навыков и умений*. В методике предпринимаются попытки использовать данные *когнитивной психологии* для определения способов обучения учащихся стратегиям усвоения и запоминания. В настоящее время предлагается описание различных стратегий. Они подразделяются на прямые стратегии (стратегии памяти, когнитивные, компенсационные) и косвенные (метакогнитивные, социальные). Первые означают умение сосредоточиться, планировать свою деятельность и оценивать результаты; эмоциональные стратегии способствуют уменьшению беспокойства, служат средством самоощущения, а социальные стратегии включают умения и желание задавать вопросы, получать информацию, сотрудничать. Применительно к обучению иностранным языкам выделяют стратегии приобретения знаний и умений, стратегии сохранения материала в памяти (например, использование *ключевых слов*, группировка слов на основании разных признаков, повторение и воспроизведение), стратегии извлечения материала из памяти и др.

**СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке. См. *компенсаторная компетенция*.

**СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ.** Цель обучения, которая заключается в формировании в процессе обучения языку *вторичной языковой личности*, т. е. формирование такого уровня владения

языком, который близок к уровню носителя языка (*языковой личности*) с точки зрения возможностей в процессе общения отражать средствами языка окружающую действительность (*картину мира*) и достигать определенных целей в этом мире. С. ц. о. принято рассматривать в качестве ведущей среди других целей обучения: практической, общеобразовательной, воспитательной, развивающей (Гальскова, 2000).

**СТРАТЕГИЯ** (от греч. *stratos* – войско + *agō* – веду). Один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели. Впервые в отечественной литературе попытка осмыслить понятие С. применительно к обучению языку сделана, например, в работе Г. В. Ейгера и А. А. Раппопорта (1991), где говорится о формировании новой предметной области методики – *стратегии обучения и овладения языком*. Эта работа была продолжена в фундаментальных исследованиях А. А. Залевской (1996, 1999). В некоторых работах разграничиваются основные и вспомогательные С.; первые из них применяются непосредственно к изучаемому материалу (например, С. запоминания, С. понимания текста), в то время как вторые способствуют поддержанию внимания к изучаемому материалу, обеспечивают *мотивацию* учения. Некоторые исследователи говорят о С. как о «сверхнавыках» (*super-skills of strategies*). Описание стратегий на материале овладения русским языком и иностранными языками предложено в ряде пособий (Акишина, Каган, 1997; Коряковцева, 2002; Мангус, 1999).

**СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ.** Общая концепция *обучения*, базирующаяся на определенных лингвистических, психологических и *дидактических принципах* и определяющая *подход к обучению*. Реализуется на занятиях в виде *метода* или группы *методов обучения*. Ср. *тактика обучения*.

**СТРОЙ ЯЗЫКА.** Совокупность типологических особенностей *языковой системы*, характерных для данного языка. Так, для фонологического *строя* русского язы-

ка характерны разветвленная система согласных фонем (37 фонем, в большинстве своем парных по признакам твердости – мягкости и глухости – звонкости) и система гласных (всего 5) при разнообразии позиционных видоизменений (вариантов) и тех и других. В словоформах русского языка выделяются морфемы шести типов: корни, префиксы (или приставки), суффиксы, флексии (или окончания), постфиксы и интерфиксы (соединительные аффиксы сложных слов). По своему морфологическому строю русский язык – язык преимущественно флективный, синтетический: большая часть грамматических значений слов выражается в нем внутри самого слова – флексиями или (реже) суффиксами. Грамматический строй русского языка представлен морфологическими категориями и способами словообразования.

**СТРУКТУРА** (от лат. *structura* – строение, расположение, порядок). В языковедении – внутренняя организация языка как семиотической (см. *семиотика*) системы. В методических работах термин С. чаще всего употребляется в словосочетаниях «структура предложения», «структура словосочетания» (имеется в виду строение этих единиц). Возможность выделять С. в виде модели порождения речевого высказывания позволило методистам обосновать пути обучения языку через усвоение моделей предложений, характерных для изучаемого языка.

**СТРУКТУРАЛИЗМ**. Направление в языковедении XX в., ставившее целью лингвистического исследования выявление главным образом внутренних отношений и зависимостей компонентов языка, его структуры. Структура при этом понимается и как целое, состоящее из взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, и как явление чистой формы, отвлеченное от конкретной реализации. Понятие структуры определяется по-разному в различных направлениях современного С.: в функциональной лингвистике (представителями пражской лингвистической школы – В. Матезиусом, Н. Трубецким,

Р. Якобсоном и др.); в американской дескриптивной лингвистике (Э. Сепиром, Л. Блумфилдом и др.); в глоссематике (Л. Ельмслевым), в школе порождающей грамматики (Н. Хомским) и др.

**СТРУКТУРНАЯ ЛИНГВИСТИКА**. Раздел лингвистики, задачами которого являются построение формальных, точных и однозначных лингвистических моделей, выявление взаимных связей в системе и тексте, т. е. парадигматических и синтагматических отношений (см. *парадигматика*, *синтагматика*), а также использование методов исследования, сходных с методами математических наук. Идеи С. л. оказали значительное влияние на развитие методики в плане лингвистического обоснования разных методов обучения (например, *аудиовизуального*, *аудиолингвального*), отбора лингвистического материала в целях обучения (*моделей предложений*).

**СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ПРЕДЛОЖЕНИЯ**. Модель предложения, отражающая коммуникативный тип фразы. С. м. п. позволяют все многообразие предложений свести к определенному минимуму моделей, наполняемых различной лексикой. Применение С. м. п. обеспечивает связь грамматики с лексикой, дает возможность установить оптимальное соотношение анализа и синтеза, расширяет использование аналогии, сокращает количество изучаемых правил, ограничивает использование дословного перевода, экономит время. См. также *речевой образец*.

**СТРУКТУРНО-ГЛОБАЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ**. То же, что *аудиовизуальный метод обучения*. В данном определении метода подчеркивается, что восприятие речи в акте коммуникации осуществляется глобально и лишь впоследствии учащийся переходит к выделению отдельных слов из воспринимаемого предложения (структуры).

**СТРУКТУРНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ**. Упражнения, целью которых является овладение грамматическими структурами. Включают упражнения на подстановку и



*трансформацию* лексических единиц в рамках *моделей предложения*. С. у. вырабатывают лексические и грамматические *навыки* в рамках ограниченного набора ситуаций. Доминирование С. у. в учебном процессе лишает обучение *коммуникативной направленности*.

**СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД.** *Подход к обучению*, основанный на положениях структурной лингвистики. Обучение, согласно этому подходу, предполагает владение учащимися грамматическими образцами (моделями предложений), которые в курсе языка располагаются в определенной последовательности в зависимости от трудности их усвоения и важности для выражения содержания *высказывания*. Овладение структурами происходит путем выполнения языковых *упражнений* на подстановку, имитацию, трансформацию, заполнение пропусков и др. Выполнение упражнений ведет к формированию языковых *навыков*, которые затем в результате выполнения условно-речевых и речевых упражнений становятся частью речевых *умений*. Структурный подход обеспечил преподавателя набором моделей, которые выделяются из нормативной грамматики, а методисты определяют последовательность тренировочной работы с ними. Вместе с тем сторонники этого подхода часто сводили работу с моделями к их заучиванию, что не обеспечивало употребление заученных структур в речи. По мнению методистов, обучение в соответствии с принципами структурного подхода затрудняет сознательный выбор средств выражения, не способствует свободному конструированию речи в процессе речевого общения.

**СУБКУЛЬТУРА** (от лат. sub – под + культура). Совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, стереотипов поведения, вкусов и т. д.), влияющих на стиль жизни и мышления групп людей, позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы» в отличие от остальных – «они». Социальная база С. – отдельные возрастные и социальные слои населения, профессио-

нальные группы, неформальные объединения, секты, криминальные структуры. Для представителей С. характерен ряд специфических ценностных ориентаций, норм поведения, увлечений, способов времяпрепровождения, использование *жаргона*, определенных источников информации. Будучи объектом идентификации человека, С. является одним из способов его обособления в обществе. Знание субкультурных пристрастий учащихся, а также учет их влияния на формирование личности – одна из задач преподавателя в процессе воспитательной работы. Явления С. составляют предмет изучения на занятиях по языку, так как учащиеся проявляют к ним повышенный интерес. С. находит отражение в учебниках, например, в выборе авторами тематики *языкового материала* (молодежные движения, современная музыка и кино, источники информации, увлечения, вкусы и др.).

**СУБСТИТУЦИЯ** (от лат. substituo – ставлю вместо, назначаю взамен). Замещение, подстановка. С. применяется в подстановочных *таблицах* или *структурных упражнениях*.

**СУБЪЕКТ** (от лат. subjectus – лежащий внизу, находящийся в основе). Человек, проявляющий активность в деятельности и общении с другими людьми.

**СУГГЕСТИВНЫЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ.** *Приемы обучения*, основанные на *внушении* и широко используемые в рамках *интенсивных методов обучения* иностранным языкам; предусматривают такую организацию занятий, при которой обучающийся непроизвольно усваивает вводимый учебный материал. Выделяются С. с. в. сложные (*авторитет, инфантилизация*) и элементарные (*двуплановость поведения, интонация, ритм, концертная псевдопассивность*). Последние видоизменяются в зависимости от конкретных условий обучения (от возраста обучаемых, срока, *этапа обучения*). С. с. в. используются, как правило, во взаимодействии с другими средствами и приемами обучения. Например, авторитет и инфантилизация тесно взаимосвязаны: преподаватель

использует свой авторитет, чтобы осуществить инфантилизацию обучаемых, т. е. чтобы создать в *группе* обстановку разумного организованного коллектива, что благоприятно влияет на овладение учебным материалом.

**СУГГЕСТИЯ** (от лат. suggestio – внушение). Особый вид психического воздействия (главным образом словесного) на психику человека с целью создания у него определенного состояния, побуждения к какому-л. действию. Суггестивность, по утверждению Г. Лозанова, является основным и универсальным качеством человеческой личности, посредством которого осуществляется неосознаваемая взаимосвязь «личность – среда». Внушение в такой неосознаваемой психической зоне активизирует имеющиеся у личности внутренние резервы. Г. Лозанов пытался найти в С. пути повышения запоминания материала и ускорения *автоматизации* приобретаемых навыков. При этом, по мнению психолога, происходит и общая *активизация* интеллектуальных и творческих резервов личности. Используется в концепции *суггестопедического метода обучения* иностранному языку и ряде других *интенсивных методов обучения*. См. также *суггестивные средства воздействия, внушение*.

**СУГГЕСТОКИБЕРНЕТИЧЕСКИЙ ИНТЕГРАЛЬНЫЙ МЕТОД УСКОРЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ.** *Интенсивный метод обучения*, разработанный под руководством В. В. Петрусинского (1977). Его основу составляет суггестивное (см. *суггестия*) управление обучаемым с помощью кибернетических средств, обеспечивающих *активизацию* неосознаваемых компонентов мнемонической (см. *мнемоника*) деятельности. Учебный материал предъядвляется однократно большими дозами для целостного запоминания во время сеанса, который повторяется в разное время занятий. Курс позволяет автоматизировать усвоение лексики и *моделей предложений*, входящих в объем учебного материала для начального этапа за ограниченный отрезок учебного време-

ни при использовании функциональных резервов мозга.

**СУГГЕСТОЛОГИЯ** (от лат. suggestio – внушение + ...логия). Наука о *внушении*. Положения С. используются при обосновании концепций интенсивного обучения иностранным языкам. См. также *суггестопедия*.

**СУГГЕСТОПЕДИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** *Интенсивный метод обучения* иностранным языкам, получивший первонач. теоретическую разработку и практическую реализацию в 60-е гг. XX в. в Болгарии под руководством Г. Лозанова, который определил *суггестологию* как науку о *внушении*, а *суггестопедию* – как раздел суггестологии, посвященный вопросам теоретической, экспериментальной и практической разработки проблем применения внушения в педагогике. Эффективность метода, по мнению его создателей, заключается в раскрытии резервов памяти, повышении интеллектуальной активности личности, развитии положительных эмоций, которые снимают чувство утомляемости и способствуют росту *мотивации* обучения. Перечисленные обстоятельства в своей совокупности способствуют значительному увеличению объема усваиваемого материала за единицу времени, формированию прочных *речевых навыков и умений* и способности включаться в различные ситуации общения. С. м. о. базируется на трех основных принципах. 1. «Принцип радости и ненапряженности». Согласно этому принципу обучение должно проходить в располагающей к занятиям атмосфере и не сопровождаться каким-л. напряжением. «Умственная релаксация и внутреннее сосредоточение, если их правильно развивать, – пишет Г. Лозанов, – приносят удовлетворение и снимают стресс». 2. «Принцип единства сознательного и подсознательного». Этот принцип означает, что наряду с сознательными факторами, действующими в педагогическом процессе, необходимо использовать множество факторов бессознательных, ибо имеется информация, «которую мы усваиваем благодаря пери-

ферийной перцепции», – утверждает Г. Лозанов. 3. «Принцип суггестивной взаимосвязи». Опора на этот принцип предполагает использование преподавателем *обратной связи* для получения информации об усвоении учащимися темы занятий. Г. Лозанов не ставил задачей детальную разработку методики преподавания иностранных языков. Он стремился разработать общепедагогические и психотерапевтические основы обучения, которые можно использовать для *активизации* обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку. На базе С. м. о. были созданы различные методы обучения: *метод активизации, эмоционально-смысловой, суггестокибернетический* и др. С. м. о. представляет собой систему введения и закрепления учебного материала, ориентированную на воздействие естественной речевой среды, мобилизацию скрытых психических резервов личности, активизацию обучающихся. От некоторых других интенсивных методов С. м. о. отличается: а) краткосрочностью обучения; б) направленностью занятий на овладение умениями иноязычного общения; в) объемом учебного материала, усваиваемого за единицу времени; г) способами обучения, повышенным вниманием к организации педагогического общения. С. м. о. является одним из подходов к решению проблемы интенсификации обучения, а именно за счет развития умений общения. В отличие от традиционных методов в работе по С. м. о. больше внимания уделяется *речевой деятельности* и меньше – усвоению языковых средств, что в ряде случаев не всегда способствует фонетической и грамматической правильности речи обучающихся. В этой связи предлагается включать в систему обучения *тренировочные упражнения*, проведение межцикловых занятий (Гегечкори, 1975), шире использовать домашние задания. Несмотря на некоторые недостатки метода, снижающие эффективность обучения, нельзя не отметить большой вклад Г. Лозанова и его учеников не только в педагогику и методику обучения иностранным языкам, но и в

пограничную область между психической гигиеной умственного труда и педагогикой. С. м. о. никак не заменяет других методов. Он дает положительный результат в тех целевых рамках, в которых он призван функционировать (Китайгородская, 1992; Румянцева, 2004; Щукин, 2008).

**СУГГЕСТОПЕДИЯ** (от лат. *suggestio* – внушение + греч. *paideia* – обучение). Система научения, приобретения знаний, умений и навыков, основанная на усвоении человеком информации путем внушения; раздел *суггестологии*, посвященный вопросам использования внушения в педагогике. Внушение – это универсальная форма психического отражения, при которой преимущественно с помощью неосознаваемых механизмов создается «настройка» на раскрытие резервов личности. Идеи С. применялись при разработке концепции *суггестопедического метода обучения*. См. также *суггестивные средства воздействия, суггестия*.

**СУЖДЕНИЕ**. 1. Логическая форма мышления (см. также *понятие, умозаключение*); сочетание понятий, одно из которых (субъект) определяется и раскрывается через другое (предикат). 2. Мнение, заключение, реализуемое в процессе высказывания. Как *умение* формируется в процессе *монологической речи*.

**СУРДОПЕДАГОГИКА** (от лат. *surdus* – глухой + *педагогика*). Наука о воспитании, образовании и обучении детей с нарушениями слуха. Один из разделов коррекционной педагогики. Подготовка педагогических кадров по С. ведется на дефектологических факультетах педагогических университетов.

**СФЕРА** (от греч. *sphaira* – шар) **ОБЩЕНИЯ**. Взаимосвязанный комплекс ситуаций и тем общения, видов *речевой деятельности*, обусловленный потребностями обучающихся. Принято выделять следующие С. о.: профессионально-производственную, учебно-профессиональную (учебно-научную, сферу профилирующих дисциплин), обиходно-бытовую (социально-бытовую), социально-культурную, общественно-политическую (сферу соци-

ально-политических дисциплин, административно-правовую). В практике преподавания иностранного языка необходимо максимально приблизить обучение к реальному общению, что предполагает в соответствии с *целями обучения* определить необходимые С. о., соотнести С. о. и виды речевой деятельности, установить взаимосвязь С. о., тем, ситуаций с характерными для них формами речи и *языковым материалом*. Такой подход определяет организацию и *содержание обучения*, *отбор* и описание языкового и лингвистрановедческого материала, находит отражение в программах, в *учебных комплексах*, в учебно-методической литературе. Согласно Государственному образовательному стандарту по РКИ, студенты-иностранцы в рамках 3-го сертификационного уровня должны в границах, определяемых программой по русскому языку, уметь ориентироваться и реализовывать свои *коммуникативные намерения* в следующих сферах общения: социально-бытовой, социально-культурной, официально-деловой и профессиональной.

**СХЕМА** (от греч. schēma – образ, вид, форма). Условное или абстрактное изображение устройства чего-л. или взаимодействия частей, элементов чего-л. В преподавании языку С. часто в упрощенном и обобщенном виде представляет факты языка или правила. См. *графическая наглядность*.

**СЦЕНАРИЙ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**. Модель (схема) речевого взаимодействия учащихся, выполняющих разные роли с целью реализации собственных программ поведения в рамках заданной *ситуации общения*. Такие сценарии речевого поведения хранятся в долговременной памяти, а способы их словесной реализации являются объектом изучения на занятиях по практике языка. Сценарий близок к ролевым *играм* тем, что тоже строится на приемах *драматизации*, но имеет следующие отличительные особенности: 1) роли, предписанные участникам речевого общения в рамках сценария, как правило, парные, взаимодей-

полняющие друг друга; 2) в ролевой игре возможен только один участник, моделирующий речевое поведение, приемлемое в определенной ситуации общения (например, студенту предлагается разыграть роль посетителя ресторана, заказывающего обед); 3) в сценарии участниками моделирования ситуации являются разные персонажи; 4) важнейшим элементом сценария является проблема, «конфликт», который требуется разрешить его участникам. В сценарии лишь описывается ситуация и дается целевая установка. Участники же сценария сами интерпретируют свои роли и ищут пути разрешения конфликта (в отличие от ролевой игры, в которой ролевое поведение участников общения часто предписано заранее); 5) участники сценария объединены общностью ситуации, однако между ними существует информационное неравенство: каждый участник располагает частью общей информации и частью информации, известной лишь ему. Эта неполнота информации усиливает конфликтную ситуацию, требует поиска ее решения (Шляхов, 2007; Di Pietro, 1994).

## Т

**ТАБЛИЦА** (от лат. tabula – доска, таблица). Вид учебного *наглядного пособия*. Т. подразделяются на демонстрационные (настенные или содержащиеся в текстах учебников) и составляемые преподавателями или учащимися в процессе учебной деятельности. Т. обычно имеют шрифтовые и цветные выделения, содержат рисунки. Используются при изучении нового материала и его закреплении; служат ориентировочной основой *действий* обучающихся.

**ТАВТОЛОГИЯ** (от греч. tauto – то же самое + ...логия). 1. *Повторение* сказанного другими словами, не вносящими ничего нового. 2. Повторение в предложении однокоренных слов. 3. Неоправданная избыточность выражения. Причины Т. в речи учащихся: психологическая как прояв-

ление тенденции к повторному использованию слова; языковая как следствие бедности словаря, неумения пользоваться синонимами. Т. – очень частая и устойчивая ошибка на всех этапах обучения языку.

**ТАКТ** (от лат. *tactus* – прикосновение, ощущение). Единица ритмико-интонационного членения речи, произносимая одним непрерывным произносительным потоком и выделяемая паузами.

**ТАКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ.** Чувство меры в поведении и поступках преподавателя в процессе общения с учащимися. Т. п. определяется педагогическим мастерством, опытом, уровнем культуры и личностными качествами педагога, входит в число профессионально-педагогических качеств учителя. Т. п. – это следование педагога своему стилю общения с учащимися в разных сферах деятельности (на занятиях, в неформальной обстановке), не вызывающее у обучаемых сопротивления учебно-воспитательным действиям и не унижающее их достоинства. Педагог, не владеющий Т. п., может легко встать на позиции *авторитарного воспитания* (когда отношения между педагогом и учащимися строятся на беспрекословном авторитете обучающего и подчинении его воле) либо перейти в другую крайность – попытаться установить с обучающимися отношения «панибратства», которые понижают авторитет педагога. Т. п. в сочетании с *индивидуальным подходом* позволяет установить между педагогом и учащимися атмосферу взаимопонимания и духовной общности. См. также *профессиональные умения преподавателя, профессионаграмма преподавателя.*

**ТАКТИКА** (от греч. *taktika* – искусство построения войска) **ОБУЧЕНИЯ.** Система методических приемов, обуславливающих оптимальный путь овладения учащимися *речевой деятельностью* как способом общения на основе учета конкретных учебных факторов. Ср. *стратегия обучения.*

**ТАЛАНТ** (от греч. *talanton*). Высокий уровень развития *способностей*, прояв-

ляющийся в творческих видах деятельности. Об уровне Т. обычно судят по продуктам деятельности человека. В музыке, рисовании, математике, лингвистике, технике Т. нередко проявляется в детском возрасте. Литературные, научные, организаторские Т. обнаруживаются в более позднем возрасте.

**ТАНДЕМ-МЕТОД** (от англ. *tandem* – велосипед для двоих или троих). Способ самостоятельного изучения иностранного языка двумя работающими в паре партнерами с разными родными языками. Цель тандема – овладение языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний. Т.-м. возник в Германии в конце 60-х гг. XX в. в результате проведения встреч немецкой и французской молодежи. Позднее сформировались две основные формы работы в рамках метода – индивидуальная и коллективная, которые могут интегрироваться. Участники индивидуального тандема подбираются Тандем-центрами разных стран на основе специально разработанных опросников, учитывающих индивидуальные особенности и запросы личности, такие как возраст, *мотивация* изучения языка, место работы / учебы, пол, уровень имеющихся знаний, увлечения, предпочтения. Тандем-центры организуют также первичные личные контакты между желающими изучать язык таким методом. Партнеры по изучению языка совместно определяют цели, содержание и средства взаимообучения. Одни участники тандема предпочитают овладение языком только в ходе неформального общения при посещении экскурсий, совместного просмотра телепередач и т. д. Другие считают необходимым посещать дополнительно языковые курсы. Если овладение языком в индивидуальном тандеме представляет собой автономный, естественный и во многом спонтанный процесс, то коллективная форма тандема имеет дидактически управляемый и осознанный характер. Меж-

личностное общение дополняется или включается в одно- или двуязычный курс обучения языку. В зависимости от того, кто является участником тандем-курса – школьники, работающая молодежь, студенты, учителя, – определяется его содержание и *стратегия* работы. От традиционного процесса обучения тандем-курс отличается тем, что он протекает в условиях естественной, реальной, а не искусственно созданной *коммуникации*. Т.-м. опирается на два принципа обучения: принцип обоюдности и принцип автономности. Принцип обоюдности предполагает, что каждый из участников обучения получает одинаковую пользу от общения, что возможно, если обоими партнерами будет затрачено приблизительно одинаковое время и равные усилия на взаимообучение. Принцип личностной автономии основывается на том, что каждый партнер по общению самостоятельно несет ответственность в своей части обучения не только за выбор цели, содержания и средств обучения, но и за конечные его результаты. В 1992–94 гг. началась работа по созданию международной тандем-сети в *Интернете*. Можно утверждать, что взаимообучение иностранному языку методом тандема является эффективным средством интенсификации учебного процесса. Оно также способствует успешно реализовать субъектно-субъектные отношения межкультурного сотрудничества в процессе обучения языку и воспитания средствами иностранного языка. Цель такой организационной формы обучения – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний. Т.-м. можно рассматривать в качестве одного из перспективных направлений использования современных технологий обучения на очных и дистанционных занятиях по иностранному языку (Бердичевский, 2008).

**ТВОРЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по способу их выполнения;

предполагают *действия с языковым материалом*, связанные с внесением новых элементов (преобразование, дополнение и т. д.) или смысловую обработку материала. Т. у. служат для *развития речи*, из них можно выделить так называемые проблемные упражнения (см. *проблемное обучение, проблемная ситуация*). См. также *речевые упражнения*.

**ТВОРЧЕСКИЙ ДИКТАНТ.** Вид диктанта; упражнение в развитии самостоятельной *связной речи* учащихся; используется также для *активизации* лексики и усвоения орфографии. Т. д. может быть осуществлен в двух вариантах: 1) в соответствии с изучаемой лексико-грамматической темой подбираются и разбираются слова, с ними составляются предложения и связанный текст на заданную тему; 2) прочитывается и разбирается текст, выделяются обязательные для использования слова, затем текст записывается учащимися свободно, творчески, но указ. слова должны быть употреблены. Т. д. имеет много общего с *изложением* по опорным словам, со *свободным диктантом*.

**ТЕЗАУРУС** (от греч. *thésaurus* – сокровище, запас). 1. Словарь, отражающий смысловые связи между словами, терминами и другими элементами языка. 2. Систематизированная совокупность понятий определенной отрасли науки. Этот термин восходит к словарю английского языка Р. Роже. Под Т. понимают также словарь, отражающий весь словарный состав языка с исчерпывающим перечнем примеров употребления слов в текстах. В методике этот термин используется и для обозначения систематизированного запаса слов, необходимых для общения на заданную тему.

**ТЭЗИСЫ** (от греч. *thesis*). 1. Вид письменного сообщения; кратко сформулированные основные положения *доклада, лекции, сообщения* и т. п. Составление Т. как учебная письменная работа способствует формированию у обучаемых краткой, лаконичной *речи, умения* схватывать и формулировать главное. Т. служат также средством подготовки собственных сочине-

ний, докладов, отчетов, статей и др. 2. Структурный элемент *рассуждения*, положение, истинность которого должна быть доказана; используется при организации написания *сочинения* – определяет основную линию развития идеи сочинения-рассуждения, придает ему композиционную стройность.

...**ТЕКА** (от греч. *thēkē* – хранилище). Часть сложных слов, соответствующая по значению словам «хранилище», «собрание».

**ТЕКСТ** (от лат. *textum* – связь, соединенные). Результат говорения или письма, продукт *речевой деятельности*; основная единица *коммуникации*, которой человек пользуется в процессе речевого общения. Т., как правило, обладает единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, внутренней структурой – синтаксической (на уровне сложного синтаксического целого и предложения), композиционной и логической. Т. всегда характеризуется отнесенностью к тому или иному стилю – разговорному, публицистическому, научному и др. По объему Т., как правило, больше предложения. В курсе современного русского языка проблемы текста рассматриваются в рамках раздела «Лингвистика текста», обобщающего лингвистические знания о единицах разных *уровней языка*. Учащимся даются сведения о Т.: само понятие «Т.», типы Т. (*повествование, описание, рассуждение*), а также понятия *абзаца, темы, средств связи предложений в Т. и др.* Отдельные сведения по теории Т. сообщаются в курсе литературы (раскрываются понятия темы, композиции). На занятиях по практике языка учащиеся овладевают умениями в области создания различных Т. (*изложение, сочинение, реферат, курсовая работа, доклад*). Теория Т. в лингвистике связана с проблемой языка и речи, теорией *актуального членения предложения*, теорией коммуникации, изучением структуры абзаца. С методической точки зрения Т. бывают неучебными (*аутентичными*), которые в учебных целях могут подвергаться сокращениям, и учеб-

ными. Последние предусматривают упрощение, *адаптацию* содержания и структуры с учетом языковой подготовки учащихся. Учебным текстом может быть «любой факт культуры иностранного языка, целесообразный для учебной коммуникации и имеющий знаковую функцию» (Арутюнов, 1990, с. 76). Текст в учебнике иностранного языка выступает: 1) как основной источник социокультурной информации о стране изучаемого языка, 2) как материал для развития разных видов речевой деятельности, содержательная основа речи, 3) как объект иллюстрации функционирования языковых единиц.

**ТЕКСТ ВТОРИЧНЫЙ**. См. *вторичный текст*.

**ТЕКСТ ДИАЛОГИЧЕСКИЙ**. См. *диалогический текст*.

**ТЕКСТ МОНОЛОГИЧЕСКИЙ**. См. *монологический текст*.

**ТЕКСТ ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ**. См. *прецедентный текст*.

**ТЕКСТОВАЯ КАТЕГОРИЯ**. Существенный признак *текста*, представляющий отражение смысла текста с помощью языковых, речевых и собственно текстовых средств. К Т. к. относят целостность, *связность*, завершенность, отдельность. Обучение иностранному языку предполагает изучение и понимание основных категорий иноязычного текста.

**ТЕКСТОВЫЕ ОШИБКИ**. Ошибки, связанные с нарушениями норм и правил построения текста. Выражаются в неправильном расположении частей текста, нарушении логической связи между ними, непоследовательности изложения содержания и др.

**ТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ**. Вид упражнений, которые в отличие от фонетических, лексических, грамматических упражнений опираются не на отдельные *языковые единицы*, а на текст как результат *речевой деятельности*. Лингвистической основой Т. у. служат современная теория текста, *теория речевой деятельности*, синтаксис текста. Т. у. подразделяются на: а) работу учащихся с готовым текстом (языковой анализ текста, выделение

из текста сложных синтаксических целых и работа с ними, анализ встречающихся в тексте единиц языка с точки зрения их значения и употребления, перестройка текста, составление *плана* к тексту, *пересказ* и *письменное изложение* текста); б) составление текста самими учащимися (определение *темы* текста, написание *сочинения, тезисов, реферата* и др.). Упражнения в сочинении, например, подразделяются по видам текста (*описание, повествование, рассуждение*), по *стилям* и *жанрам*. Т. у. могут быть устными и письменными, аудиторными и домашними, коллективными и индивидуальными.

**ТЭКСТОВЫЙ РЕДАКТОР.** Специальная программа для создания и обработки текстов с помощью компьютера. Наибольшую известность получил Т. р. Word, который входит в пакет программ Microsoft Office. Т. р. позволяет совершать различные операции с текстом. В преподавании иностранных языков используется как инструмент для создания тренировочных упражнений, учебных текстов, как инструмент для стимулирования письменных сообщений на иностранном языке, включает автоматическую систему проверки орфографии, структурные шаблоны некоторых видов текстов.

**ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ.** То же, что *повседневный контроль*. Контроль, осуществляемый в процессе занятий. См. *контроль*.

**ТЕЛЕ...** (от греч. *tēle* – вдале, далеко). Часть сложных слов, обозначающая дальность, действие на большом расстоянии.

**ТЕЛЕВИДЕНИЕ.** Одно из *средств массовой коммуникации*; передача изображения и звукового сопровождения на расстояние с помощью радио и электрических сигналов. Широко используется на занятиях по языку в качестве *аудиовизуального средства обучения* и средства ознакомления с действительностью. В учебном процессе находит применение как эфирное, так и учебное Т. в виде замкнутой системы (подготовка и трансляция телепередач из телестудии учебного заведения). В настоящее время определены

типы телепередач, структура телекурсов для разных контингентов учащихся, описаны психологические особенности восприятия информации с телеэкрана, оказывающего большое влияние на формирование личности и *оптимизацию* обучения в целом. Для изучающих языки ведутся передачи по учебным каналам Т., созданы различные телекурсы. Интерес к учебному Т. снизился в связи с появлением видеотехники и компьютеров, с распространением *Интернета*.

**ТЕЛЕВИЗИОННЫЙ ЦЕНТР.** Комплекс технического оборудования в учебном заведении для подготовки и передачи телевизионных программ в учебные аудитории. Обеспечивает также прием и запись передач эфирного *телевидения*, а в случае необходимости – *перемонтаж* передач в соответствии с потребностями учебного процесса.

**ТЕЛЕКОММУНИКАЦИИ.** Электронные сети для обеспечения *коммуникации* между рассредоточенными группами пользователей. Наиболее известна телекоммуникационная система *Интернет*. Применяется в системах *дистантного обучения*.

#### **ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ**

**ПРОЕКТЫ.** Разновидность *метода проектов*, построенная на использовании в обучении языку средств телекоммуникации (электронная почта, чаты, видеоконференция и др.) и информационных ресурсов Интернета. Т. п. строятся на исследовании проблемы, практический результат проектной деятельности оформляется в виде *мультимедийных презентаций, веб-страниц*.

**ТЕЛЕФІЛЬМ.** Учебное пособие по определенной дисциплине (курсу, теме), демонстрируемое с помощью телевизионных средств. В практике обучения языку получило распространение использование как специально созданных Т. (телекурсов), в том числе и силами имеющихся в учебных заведениях лабораторий *ТСО*, так и записей на пленку передач эфирного телевидения с последующим их использованием на занятиях.



**ТÉМА** (от греч. *thema* – то, что положено в основу). 1. Предмет *изложения*, изображения, исследования, обсуждения; то, о чем повествуется, что описывается, предмет *сочинения*. Работа над Т. занимает одно из ведущих мест в системе *развития речи*, при этом у обучаемых формируются следующие *умения*: понимать Т., определять ее объем и границы, накапливать материал по Т., систематизировать его в соответствии с задачей раскрытия Т. и т. д. Умение работать над Т. – одно из главных *коммуникативных умений* учащихся (см. *принцип ситуативно-тематической организации учебного материала*). 2. При *актуальном членении предложения* та часть предложения, которая содержит что-то известное, знакомое и служит отправной точкой (основой) для передачи нового (ядра высказывания, *ремы*). Т., рассматриваемая как предмет изложения, является фактором, определяющим *содержание обучения*.

**ТЕМБР**. Качественная характеристика или специфическая окраска звука, в физическом смысле представляющая собой определенное сочетание тонов. Т. характерен для музыкальных звуков, для звуков человеческой речи. Существующие языки отличаются по Т. как в субъективном индивидуальном использовании, так и по своей объективной (языковой) структуре. Большинство европейских языков являются тембральными, так как смыслообразительную функцию в них имеет тембр. Многие азиатские языки (японский, китайский и др.) являются тембрально-тональными, так как в них наряду с тембром смыслообразительную функцию имеет и тон. Это обстоятельство является причиной затруднений, возникающих при знакомстве с *фонетической системой* изучаемого языка при расхождении языков по данному показателю. См. *интонационная конструкция*.

**ТЕМП** (от лат. *tempus* – время) **РÉЧИ**. Скорость произнесения речевых элементов (звуков, слогов, слов); измеряется двумя способами: числом звуков (или слогов), произносимых в единицу времени

(например, в сек.), или средней длительностью звука (слога). Существует зависимость Т. р. от особенностей изучаемого языка и индивидуальных особенностей говорящего. Средний Т. р. говорящих на русском языке – 240–260 слогов в мин. При обучении языку преподавателю рекомендуется придерживаться среднего Т. р. носителей языка. При быстром темпе обучающийся не может охватить полностью содержание услышанного, так как механизм *внутреннего проговаривания* отстает от скорости предъявления информации; меняется качество звуков, что также является препятствием для понимания. При медленном же темпе наблюдается ослабление внимания к тексту, затрудняется *синтез* составных частей предложения. Оптимальным для слушателей считается темп предъявления информации, соответствующий темпу его говорения на родном языке. Трудности *аудирования*, возникающие вследствие расхождения между темпом восприятия и предъявления информации, могут преодолеваться в результате увеличения длины пауз между смысловыми частями текста. Убыстрение темпа (по сравнению с нормальным, естественным для данного индивидуума) связано с сокращением длительности гласных и согласных, а замедление – с преимущественным увеличением длительности гласных. Т. р. – направление обучения в рамках занятий по *фонетике* и *аудированию*.

**ТЕМПЕРАМЕНТ** (от лат. *temperamentum* – соразмерность, умеренность). Психологическая характеристика индивидуальности человека, представляющая собой совокупность устойчивых динамических особенностей его психических процессов, эмоциональных и других состояний, а также совершаемых им действий и движений (Немов, 2001–2002). Сказывается в динамически-скоростных, энергетических параметрах поведения. Силу и подвижность темперамента обычно связывают с силой и подвижностью нервной системы. К свойствам темперамента относят индивидуальный темп и

ритм психических процессов, степень устойчивости чувств, степень волевого усилия. Тип темперамента тесно связан с врожденными анатомо-физиологическими особенностями высшей нервной деятельности. Вместе с тем возможны определенные прижизненные изменения показателей темперамента, связанные с условиями воспитания, с условиями жизни. Т. имеет несколько достаточно устойчивых характеристик, которые оказывают влияние на деятельность человека, в том числе и речевую деятельность, которые следует учитывать при обучении языку. Это: темп речи, скорость вербальных реакций, особенности переключения внимания и др. Особую значимость имеет тип темперамента: холерик, флегматик, меланхолик, сангвиник. Т. является одним из факторов *индивидуализации* процесса обучения языку.

**ТЕОРИЯ** (от греч. *theōgía* – рассмотрение, исследование). В широком смысле – совокупность формализованных взглядов и представлений, направленных на истолкование и объяснение какого-л. явления. Является формой организации научного знания. В структуре Т. выделяются следующие компоненты: 1) эмпирическая основа – факты; 2) теоретическая основа – постулаты, или аксиомы; 3) внутренние и внешние оценки области применения; 4) совокупность выводимых в рамках Т. утверждений, которые составляют теоретическое знание; 5) совокупность утверждений, выдвигаемых прогнозов, которые подлежат проверке. Для *лингводидактики*, например, характерно наличие в рамках ее понятийного аппарата теорий, возникших как в недрах самой лингводидактики, так и заимствованных из базисных для нее наук. Это обстоятельство и является одним из аргументов в пользу самостоятельности лингводидактики как научной дисциплины.

**ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.** Ведущее в российской науке направление психологических исследований, восходящее к трудам школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии и изучающее характер и природу деятельности, ее структурную

организацию, предметное содержание, включающее предмет, способы, продукт и результат деятельности. С позиции Т. д. в общем потоке деятельности выделяют: 1) деятельность по критерию различения побуждающих *мотивов*; 2) *действия*, т. е. процессы, подчиняющиеся сознательным целям; 3) *операции*, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели. Т. д. была использована в качестве основы *теории речевой деятельности*.

**ТЕОРИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ.** Теория обучения, разработанная А. А. Вербицким (1991, 1999) и предполагающая такую организацию учебного процесса в высшей школе, при которой в различных формах учебной деятельности студента проводится последовательное моделирование будущей профессиональной деятельности, в том числе основных должностных функций, *проблемных ситуаций*, задач, *педагогической практики*. Все это, а также научная информация, составляет основное содержание контекстного обучения. Подобная организация обучения обеспечивает динамическое движение деятельности студента от деятельности академического типа к учебно-профессиональной и профессиональной. Источником теории и технологий контекстного обучения являются *теория деятельности*, а также опыт «активного обучения» (см. *активный метод обучения*). Технологии контекстного обучения используются в системе профессионального обучения. Они позволяют преодолевать основное противоречие профессионального образования: овладение студентом профессиональной деятельностью чаще всего организуется посредством иной – учебной деятельности, отличающейся от профессиональной по целям, *мотивам*, содержанию, формам, методам, средствам, процессу. В результате на переход из «виртуального» мира учения в реальный мир труда выпускник высшей школы тратит 3–5 лет *адаптации* с использованием различных форм *повышения квалификации*.

**ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ КОГНИТИВНАЯ.** См. *когнитивная теория обучения языку*.

**ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ.**

Теория обучения, разрабатывающая способы презентации системы ориентиров, первоначально необходимых для овладения *родным языком*, а впоследствии – и *иностранном*. Позднее переименованная ее создателем – психологом П. Я. Гальпериным – в теорию управления усвоением. Выделяется несколько этапов в процессе формирования *умственных действий* (предварительное ознакомление с действием, материальное действие по усвоению его содержания, внешнеречевое действие, проговаривание про себя, умственный этап), последовательность осуществления которых дает возможность управлять процессом усвоения. С позиций этой теории в методике преподавания неродного языка предпринимались попытки определить систему ориентиров, усвоение которых обеспечивало бы практическое овладение языком (Вертоградская, 1976). Можно утверждать, что названная теория и разрабатываемые на ее основе теории обучения языкам наиболее успешно могут быть использованы лишь на этапе формирования *речевых навыков*, предполагающем известную алгоритмизацию (см. *алгоритм*) и *автоматизацию* речевых действий. Попытки использовать положения теории применительно к обучению *речевой деятельности* оказались малоуспешными. По утверждению сторонников названной теории усвоение новых *знаний* и *умений* происходит гораздо легче, скорее и становится доступным в гораздо более раннем возрасте, чем при использовании других форм обучения. Этот феномен объясняется тем обстоятельством, что в процессе обучения формирование новых действий, представлений и понятий происходит без предварительного заучивания нового материала (он усваивается путем *непроизвольного запоминания* в действии), без использования так называемого метода проб и ошибок.

**ТЕОРИЯ «ПРОБ И ОШИБОК».** Теория *научения*, разработанная американским психологом Э. Торндайком (1974–1949). В рамках этой теории ученый предложил три закона: эффекта, упражнений, готовности. Утверждалось, что согласно первому закону, правильную реакцию на то или иное действие извне человек находит в результате многократных попыток; согласно второму – эффект реакции на стимул зависит от количества повторений; согласно третьему – в эффекте научения важную роль играет *мотивация*. Исследования Торндайка подготовили восприятие *бихевиоризма*. Для теории научения большое значение имели утверждения ученого о роли подкрепления как одного из объективно существующих способов обучения.

**ТЕОРИЯ ПСИХИКИ РЕФЛЕКТОРНАЯ.** См. *рефлекторная теория психики*.

**ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

Разрабатываемое в психологии и психолингвистике на основе *теории деятельности* направление в обучении языкам. Рассматривает *речь* как активную, целенаправленную и мотивированную деятельность, ее функции, *мотивы*, связь с мышлением, процессы *порождения речевого высказывания*, механизмы речи, виды речи, соотношение языка и речи, а также процессы овладения речью на родном и неродном языках. Базируется на психологических исследованиях школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, а в лингвистическом плане – на трудах Л. В. Щербы. С позиций Т. р. д. в методике преподавания неродного языка рассматриваются следующие вопросы: изучение языка как средства общения, *коммуникативно-деятельностный подход* к обучению, развитие *мотивации* в обучении языку, развитие мышления учащихся средствами языка и речи, исследование особенностей речи учащихся на разных *этапах обучения*, разработка и обоснование разных методов обучения, в том числе интенсивных. Значительный вклад в развитие Т. р. д. применительно к обучению русскому языку как иностранному и не-

родному в целом внесли А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя. Т. р. д. оказывает активное влияние на психологическое обоснование современной методики обучения языку.

**ТЕОРИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ.** Направление в теории коммуникации и в лингвистике, которое исследует речевые акты как высказывания, порождаемые с определенной целью и с определенным мотивом для совершения практического или умственного действия с помощью такого инструмента, как язык. Одним из основоположников Т. р. а. является английский философ Дж. Остин, которому и принадлежит первая классификация речевых актов. В настоящее время принято говорить о семи классах речевых актов (Формановская, 1998): 1) репрезентативы – сообщения, 2) комиссивы – обязательства, 3) директивы – побуждения, 4) рогативы – вопросы, 5) декларативы – объяснения, 6) экспрессивы – выражения эмоций, 7) контактивы – выражения речевого этикета. Некоторые исследователи утверждают, что речевой акт – это единица лишь сообщения, в то время как подлинной единицей общения является коммуникативный акт. Несмотря на недостатки Т. р. а. и ее критику, эта теория играет важную роль в современной лингвистике, а в прикладном аспекте – и лингводидактике. Эта теория была использована в лингводидактике для обоснования концепции сценарного подхода и разработке сценариев речевого взаимодействия (Шляхов, 2007), которые рекомендуется использовать на занятиях по РКИ при обучении речевому общению. Подобные сценарии стали основой построения курсов по иностранным языкам, например, курса русского языка на занятиях по деловому общению (Ускова, Трушина, 2002).

**ТЕОРИЯ СТАДИАЛЬНОСТИ** (от греч. stadion – стадий, мера длины) **РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ.** Теория, объясняющая особенности формирования и развития речевых навыков и умений в процессе овладения языком. Попытки определить стадии формирования речевых навыков и умений в разные годы

предпринимались в ряде работ (Егорова, 1958; Зимняя, Тункель, 1969; Бухбиндер, 1972; Городилова, 1979; Вятютнев, 1984). Впервые на экспериментальном уровне стадии иноязычных навыков и умений выделили Л. Б. Воронин, И. И. Богданова и Ю. А. Бурлаков (1966, 1967), которые пришли к выводу о существовании шести стадий формирования речевого навыка, достигаемых в результате: 1) объяснения, 2) имитации, 3) воспроизведения модели, 4) запоминания модели, 5) генерализации модели с заменой компонентов при выполнении подстановки, 6) переноса с модели на модель. Эта классификация навыков получила развитие в работах Е. И. Пассова (1983, 1988), который предложил выделять стадии формирования навыков по отдельным аспектам языка (навыки фонетические, лексические, грамматические) и стадии развития на их основе речевых умений. Так, в число шести стадий формируемого лексического навыка вошли: воспроизведение слова в процессе его функционирования; осознание значения слова; имитация слова в речевой деятельности; обозначение, направленное на самостоятельный выбор и название слова; комбинирование; употребление. Две последние стадии формирования лексического навыка также участвуют в развитии речевого умения, в котором выделяются переходная, основная и завершающая стадии умения. Для формирования каждой стадии навыков и умений были предложены специальные упражнения (языковые, условно-речевые, речевые).

**ТЕОРИЯ УСТАНОВКИ.** Психологическая теория, согласно которой в основе понимания деятельности личности лежит понятие установки – готовности к определенной активности, зависящей от наличия потребности и объективной ситуации, способствующей ее удовлетворению. В свете теории отражения установка – это психическое явление, которое как кратковременный процесс и состояние есть проявление внимания, а как свойство личности – свидетельство ее направленности.

Т. у. используется при психологическом обосновании методики преподавания неродного языка и исследования *мотивации* обучения.

**ТЕОРИЯ УЧЁБНИКА.** Область методики, занимающаяся описанием, анализом, оценкой и созданием учебников русского и иностранных языков. Учебник рассматривается как центральное звено управления учебным процессом и один из эффективных способов *оптимизации обучения*. В настоящее время теория и практика создания учебников получили значительное развитие. Созданы *типовые учебные комплексы* для разных *профилей обучения*, разрабатываются национальные варианты комплексов, теоретически обоснованы структура и содержание типового учебного комплекса.

Т. у. развивается на стыке педагогики, психологии и других базовых для *лингводидактики* дисциплин. В методике преподавания *РКИ* была предложена классификация видов учебников в зависимости от реализуемого в их содержании и структуре метода обучения, охарактеризованы особенности национально-ориентированного учебника (М. Н. Вятютнев), рассмотрены требования к экспертной оценке учебников разного вида (А. Р. Арутюнов). Обоснование структуры учебника с точки зрения содержательных компонентов было рассмотрено в работах И. Я. Лернера, В. П. Беспалько, а структура учебника по иностранным языкам – в публикациях И. Л. Бим. Окончательное суждение о качестве учебника можно сделать лишь на основании *опытного обучения* в процессе его апробации. Основным критерием оценки учебника является его соответствие учебному плану и государственному образовательному стандарту.

**ТЭРМИН** (от лат. *terminus* – предел, граница). Слово или словосочетание, обозначающее какое-л. понятие из разных областей знаний. В отличие от общеупотребительных слов Т., как правило, однозначны, им не свойственна экспрессия. Одни Т. утратили сугубо специальный характер и широко вошли в разные *стили* речи, дру-

гие – сохраняют узкоспециальное употребление. Слово, выступающее в качестве Т., часто имеет эквивалент в другом языке, его *семантизация* осуществляется с помощью перевода.

**ТЕРМИНОЛОГИЯ** (*термин* + ...логия). Совокупность *терминов*, употребляемых в какой-л. области науки, техники, искусства и т. д. Т. изучается в курсе *языка специальности*.

**ТЕРМИНОЛОГИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ.** Совокупность *терминов*, употребляемых в данной науке; служит для обозначения понятий методики и обеспечивает научную точность изложения. Различают собственно методическую *терминологию* и общую со смежными для методики науками – педагогикой, психологией, языкознанием, психолингвистикой, лингвостатистикой, логикой и др. Термины могут состоять из одного слова, словосочетания или из более крупных конструкций (например, «диктант», «учебная деятельность» и т. д.). Т. м. п. я. все еще нуждается в уточнениях. В частности, этому могут служить терминологические словари или справочники, которые обеспечивают единообразие и позволяют избежать путаницы. Существуют специальные словари Т. м. п. я. (Миньяр-Белоручев, 1996; Глухов, Щукин, 1993; Азимов, Щукин, 1999; Максимов, Одеков, 1998; Розенталь, Теленкова, 1985; Львов, 1988 и др).

**ТЕСТ** (от англ. *test* – испытание, исследование). *Задание* стандартной формы, выполнение которого позволяет установить уровень и наличие определенных *умений, навыков, способностей, умственного* развития и других характеристик личности с помощью специальной шкалы результатов. Различают интеллектуальные Т., используемые для исследования личности или *группы*, их способностей к выполнению той или иной деятельности, в частности, для определения «интеллектуального коэффициента», и учебные Т. – для проверки знаний, навыков, умений по изучаемой дисциплине. Т. могут быть бланковые и аппаратные, для индивидуального

применения и группового. Применение Т. предоставляет ценные данные для изучения личности и ее потенциальных способностей, определения эффективности овладения учебным предметом (см. *компетенция*). Под лингводидактическим Т. чаще всего понимается подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование и позволяющий выявить у тестируемых степень их *языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции*, результаты которого поддаются оценке по заранее установленным критериям. Крупные Т. с большим количеством заданий называются комплексными Т., или тестовыми батареями. Тестовым заданием называют ту минимальную составляющую единицу Т., которая предполагает определенную *вербальную* или *невербальную* реакцию тестируемого. Каждое тестовое задание создает для тестируемого некоторую лингвистическую или *экстралингвистическую* ситуацию, называемую тестовой ситуацией. Она представлена вербальным или невербальным (т. е. наглядным) стимулом задания. Ответ тестируемого также может быть вербальным или невербальным. Основное отличие Т. от контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает изменение. Другим важным отличием является то, что тесты проходят процедуру стандартизации. Поэтому отметка, выставленная по итогам тестирования, отличается большей объективностью, чем оценка контрольной работы, вынесенная на основе личного суждения проверяющего. В американской тестологии выделяются две основные группы тестов: объективные тесты и субъективные тесты (Bachman, 1990; Oller, 1992). В объективных тестах определение правильности ответа осуществляется с помощью ключа; в субъективных оно основывается на оценочном суждении проверяющих (Цагурова, Балуян, 2004; Павловская, Башмакова, 2002).

**ТЕСТ АЙЗЕНКА.** Один из наиболее популярных интеллектуальных *тестов*,

предназначенный для оценки различных аспектов умственной деятельности человека, а также развитости специальных способностей в области математики и изучения языков.

**ТЕСТ ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ.** См. *диагностический тест*.

**ТЕСТ ДОСТИЖЕНИЙ.** Вид *теста*, который проводится во время поэтапного или завершающего контроля с целью проверки эффективности системы обучения, степени усвоения учащимися учебного материала, достижения определенного *уровня владения языком*.

**ТЕСТ ИНТЕЛЛЕКТА** (англ. intelligence test). Тесты, предназначенные для определения уровня интеллектуального развития учащихся и выявления особенностей их *интеллекта*. При помощи Т. и. количественно определяются и качественно характеризуются различные умственные *способности* человека, входящие в структуру интеллекта. На основе проведенного *тестирования* делается вывод о том, насколько данный человек интеллектуально развит в целом и по отдельным видам умственных способностей. Наиболее известны Т. и. – тест Векслера, тест Айзенка, тест Равена и др. Т. и. широко используются для изучения развития мышления человека, а также с целью отбора людей по уровню общего интеллектуального развития для решения тех или иных профессиональных и учебных задач. Результаты тестирования могут выражаться тестовым баллом, коэффициентом интеллекта. Результаты диагностики интеллекта зависят от уровня образования испытуемых, от их приобщенности к данной культуре, от ситуации тестирования и других факторов.

**ТЕСТ-ИНТЕРВЬЮ.** Тест для оценки *коммуникативных умений*, разработанный в 50-е гг. XX в. в Институте иностранной службы США. Процедура *тестирования* включает беседу экзаменатора с тестируемым на иностранном языке продолжительностью от 10 до 30 минут. Цель беседы – получить образцы речи и оценить коммуникативные умения соискателя. Беседа записывается на пленку. Оценка ей

дается по специальной шкале. При этом учитываются следующие параметры высказывания: 1) глобальность задачи, которую решает учащийся (на уровне *контекста*, содержания, *дискурса*); 2) правильность речи (соблюдение фонетических, грамматических, лексических, социолингвистических (см. *социолингвистика*) и прагматических (см. *прагматика*) норм; 3) усложнение текста (связность текста, длительность пауз, логичность речи); 4) понятность речи. В ходе Т.-и. экзаменатор использует набор обязательных фраз: ознакомительных, устанавливающих, проверяющих и итоговых (ознакомительные – приветствия, формулы знакомства, рутинные вопросы; устанавливающие – позволяющие определить уровень, на котором учащийся общается без труда; проверяющие – дающие возможность определить, насколько испытуемый способен пользоваться иностранным языком при выполнении различных социальных ролей; ролевые задания; итоговые вопросы). Такие Т.-и. используются для распределения студентов по группам, в процессе приема на работу, где требуется знание иностранного языка и т. п.

**ТЕСТ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ.** См. *критериально-ориентировочный тест*.

**ТЕСТ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ.** См. *лингводидактический тест*.

**ТЕСТ МОДУЛЬНЫЙ.** См. *модульный тест*.

**ТЕСТ НОРМАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ.** См. *нормативно-ориентированный тест*.

**ТЕСТИРОВАНИЕ.** Один из *методов исследования*, предусматривающий выполнение испытуемыми *тестовых заданий*, с помощью которых определяются различные характеристики личности и/или оценивается уровень владения языком. Стандартная форма заданий обеспечивает оперативность Т. и легкость подсчета результатов. Термин «Т.» встречается в литературе в узком значении – как использование и проведение тестов, и в широком значении – как совокупность

процедурных этапов планирования, составления и опробования тестов, обработки и интерпретации их результатов (Коккота, 1989). Т. проводится как с помощью специальных технических устройств, так и путем использования печатных материалов. На занятиях по языку проводится Т. владения отдельными *аспектами языка* и *речевой деятельностью* (по отдельным видам деятельности и в целом). Т. не заменяет традиционных методов контроля, а дополняет их. К достоинствам Т. как способа проверки уровня владения относится массовость проверки и использование единого методического инструментария, на основе которого сравниваются результаты учащихся (Аванесов, 1995; Балыхина, 2000; Раппопорт и др., 1987).

**ТЕСТИРОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ.** См. *лингводидактическое тестирование*.

**ТЕСТОВОЕ ЗАДАНИЕ.** Вид задания, используемого в *тестировании*. От формулировки Т. з. и его содержания во многом зависит успех процедуры тестирования. В методической литературе используются четыре основных формы Т. з. 1. *Задания в закрытой форме*. Задание состоит из основного текста (инструкции), служащего стимулом для ответа, и нескольких вариантов ответов, только один из которых является правильным. 2. *Задания в открытой форме*. В них не используются готовые варианты ответов, а испытуемому следует вставить недостающее слово (группу слов), что является показателем правильности выполнения задания. 3. *Задания на установление соответствия*. В таких заданиях испытуемому предлагается восстановить соответствие между элементами двух списков. 4. *Задания на установление правильной последовательности*. Задания такого вида позволяют контролировать знания в тех видах учебной деятельности, где можно использовать повторяющиеся элементы из данной области содержания. Типовая схема задания выглядит следующим образом: инструкция, основной текст, список элементов. В *лингводидактике* получили распростра-

нение два вида тестов: *нормативно-ориентированные тесты* (позволяют разделить испытуемых на группы в зависимости от количества набранных баллов) и *критериально-ориентированные тесты* (позволяют определить, достиг ли испытуемый определенного уровня владения языком). Показателями качества теста считаются *валидность*, надежность, экономность (компактность материала, рациональность его размещения; затраты времени на выполнение и проверку задания). В большинстве Т. з. используется техника *множественного выбора*, т. е. выбора одного ответа из нескольких вариантов. В лингводидактике в последние годы большое внимание уделяется разработке так называемых коммуникативных тестов, с помощью которых проверяется не только уровень владения системой языка, но и степень сформированности *коммуникативной компетенции*. В качестве Т. з. используются также устное сообщение по предложенной теме, контролируемое интервью, построение высказывания с опорой на наглядный стимул и др.

**ТЕСТОВЫЙ ПРАКТИКУМ.** Учебное пособие, которое ставит задачу подготовки к сдаче тестов. Включает типовые образцы *тестовых заданий* (Русский язык..., 1997).

**ТЕСТОЛОГ.** Специалист по *тестологии*, *тестированию*, занимающийся составлением тестов или проведением тестовых испытаний.

**ТЕСТОЛОГИЯ.** См. *лингводидактическое тестирование*.

**ТЕТРАДЬ С ПЕЧАТНОЙ ОСНОВОЙ.**

Средство обучения, используется часто для организации *самостоятельной работы* учащихся; входит в состав некоторых *типовых учебных комплексов*. Содержит задания и некоторые части текста с пробелами для записей. Такие тетради позволяют экономить время, дают направление работе учащихся – строго в рамках темы и задания. Особенно полезны при обучении на начальном этапе.

**ТЕХНИКА** (от греч. *technē* – искусство, ремесло, мастерство) **ПИСЬМА.** Графи-

ческое фиксирование *речи* и ее элементов. Обучение Т. п. является начальной стадией обучения письму и включает в себя овладение *алфавитом*, *графикой*, *орфографией* и *пунктуацией*. Графическое кодирование состоит из ряда последовательных операций: 1) звуковое представление (при воспроизведении текста); 2) звуковое восприятие (при записи диктуемого кем-л. текста); 3) зрительное восприятие, связанное со звуковым представлением (при списывании текста), ассоциирование с этим представлением или с восприятием определенных *графем*; 4) кинестезия в виде сочетающейся с *внутренней речью* двигательной деятельности при письме. В графическом кодировании участвуют многочисленные *анализаторы*: зрительные, моторно-двигательные, артикуляционные (см. *артикуляция*), слуховые. Т. п. выполняет роль средства обучения языку, поскольку помогает усвоению лексического и грамматического материала, овладению другими видами *речевой деятельности*.

**ТЕХНИКА РЕЧИ.** Совокупность *умений* и *навыков*, связанных с внешними качествами *устной речи* (дикция, жесты, логическое ударение, интонация, мимика, кинесика, паралингвистика).

**ТЕХНИКА ТЕСТИРОВАНИЯ.** Планирование состава *теста*, выбор объектов *тестирования* и типа заданий и т. п.

**ТЕХНИКА ЧТЕНИЯ.** Навыки и умения чтения, которые обеспечивают перцептивную (см. *перцепция*) переработку письменного текста, перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы – восприятие графических знаков и соотношение их с определенными значениями. Навыки и умения Т. ч. связаны с правильным произнесением при чтении вслух или при *внутреннем проговаривании*, они формируются уже во *вводно-фонетическом курсе* параллельно с освоением соответствий между *графемами* и *фонемами* и овладением умениями в других видах *речевой деятельности*. Упражнения, направленные на выработку этих умений, строятся на произнесении усложняющихся элементов – букв, буквосочетаний,



слов, словосочетаний (*синтагм*), предложений, микротекстов. Начиная с уровня слова, озвучивание элементов необходимо сочетать с установлением значения прозносимого. Скорость чтения – важнейший показатель Т. ч.: добиться быстрого чтения можно при уменьшении доли *громкого чтения* уже на начальном этапе обучения.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ (ТСО).** Аппаратура и технические устройства, используемые в педагогическом процессе и *самообразовании* для передачи и хранения учебной информации, контроля за ходом ее усвоения, формирования и закрепления *знаний, навыков, умений*. Широкое применение Т. с. о. обусловлено качественными изменениями в сфере образования, потребностью в интенсификации учебного процесса, его индивидуализации и надежности обучения в условиях массовой аудитории. Создание первых Т. с. о. было связано с попытками расширения дидактических возможностей *наглядных пособий* и более качественного их восприятия. Во второй половине XX в., знаменующей начало технической революции, Т. с. о. становятся органическим компонентом учебного процесса, отражая интеграцию образования и техносферы. Последствия этого процесса сравнимы с возникновением книгопечатания и изданием первых учебников, так как на базе Т. с. о. формируются принципиально новые, эффективные системы обучения, видоизменяющие содержание и характер деятельности педагогов и обучаемых. Современный этап развития характеризуется переходом к созданию многофункциональных комплексов учебной техники и *автоматизированных обучающих систем* на базе ЭВМ. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями, они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом *индивидуального подхода* к обучаемым, обеспечивать *дистантное обучение* и др. Т. с. о. принято подразделять на четыре группы: *звукотехнические, светотехнические, звукосветотехнические* и средства

*программированного обучения*. Использование Т. с. о. направлено на повышение эффективности учебного процесса, *индивидуализацию обучения* при массовом охвате обучающихся (например, при демонстрации кинофильма или работе в *лингафонном кабинете*). Следует разграничивать Т. с. о. (аппаратуру) и *аудиовизуальные средства обучения (АВСО)*.

Система технических средств обучения включает: *звукотехнические средства*: диктофон, кассетный плеер, магнитола, магнитофон, мобильный телефон, наушники, проигрыватель (грампластинок, компакт-дисков), радиоприемник; *светотехнические средства*: видеокамера, диапроектор, кодоскоп, мультимедиа-проектор, принтер, сканер, сканирующая ручка, фильмоскоп, фотоаппарат, фотопринтер, цифровая фотокамера, эпипроектор; *звукосветотехнические средства*: видеокамера, видеомагнитофон, кинопроектор, монитор, оборудование для домашнего кинотеатра, телевизор, электронный переводчик, DVD-плеер; средства программированного обучения: компьютерная техника (Городилова, 1989; Кабинет иностранного языка..., 2003; Щукин, 1981).

**ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННЫЕ.** См. *информационные технологии*.

**ТЕХНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННЫЕ НОВЫЕ.** См. *новые информационные технологии*.

**ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ.** См. *образовательные технологии*.

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Набор умений, обеспечивающих возможность пользоваться ТСО в учебном и общеобразовательном процессе.

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА.** Учебная среда, в которой наряду с традиционными учебными материалами и видами работ используются электронные учебные материалы.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ВИЗУАЛЬНЫЕ.** См. *визуальные технические средства обучения*.

**ТЕХНОЛОГИЯ** (от греч. *technē* – искусство, ремесло, мастерство + *...логия*) **ОБУЧЕНИЯ.** Совокупность наиболее

рациональных способов научной организации труда, обеспечивающих достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств. Термин получил распространение в литературе второй половине XX столетия в связи с развитием *программированного обучения* и первоначально использовался для обозначения обучения с применением *технических средств обучения*. В 70-е гг. термин стал использоваться в более широком контексте: и для обозначения обучения с использованием *ТСО* и как рационально-организованное обучение в целом. Таким образом, в понятие Т. о. стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества его организации. В наши дни произошла дифференциация двух составляющих содержания термина: технологии обучения (Technology of Teaching) и технологии в обучении (Technology in Teaching). С помощью первого термина обозначают приемы научной организации труда учителя (НОТ), благодаря которым наилучшим образом достигаются поставленные цели обучения, а с помощью второго – приемы использования в учебном процессе технических средств обучения и сами такие средства.

Важнейшими характеристиками Т. о. считаются следующие: 1) результативность (высокий уровень достижения поставленной цели каждым учащимся), экономичность (за единицу времени усваивается больший объем учебного материала нежели без использования таких средств при наименьшей затрате усилий учащихся на овладение материалом); 2) эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и утомления); 3) высокая мотивированность в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет раскрыть резервные возможности учащегося. Большинство исследователей рассматривает Т. о. как

один из способов реализации на занятиях лично-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности. В лингводидактике к Т. о. принято относить: *обучение в сотрудничестве*, *проектные технологии* (метод проектов), *центрированное на учащихся обучение*, *тандем-метод*, *технология «case study»*, *дистанционное обучение*, *компьютерные технологии*, *технологии*, *интенсивные технологии*, *технология освоения иностранных языков НЕО*, *игровые технологии* и др.

### **ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО**

**МЫШЛЕНИЯ.** Технология обучения, которая ставит задачу научить критически мыслить – обсуждать, оценивать, выявлять и решать проблемы. Может рассматриваться как разновидность *проблемного обучения*. Называется также технология развития критического мышления через чтение и письмо. Авторами этого проекта являются американские педагоги Дж. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. Активно внедряется в образовательных учреждениях США, во многих странах Европы, в том числе и при обучении иностранным языкам. Авторами этой технологии разработаны основы обучения и учения, включающие в себя 3 стадии: 1) вызов (evocation), 2) осмысление содержания, реализация смысла (realization of meaning), 3) рефлексия (reflection). Первая стадия – вызов, другими словами *мозговой штурм (брейнсторминг)* – используется как способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Преподаватель задает учащимся проблемную ситуацию, которая строится из предметных значений, и учащиеся сознательно выбирают способ практического действия в соответствующих обстоятельствах. Главная задача второй стадии обучения и учения технологии – осмысления содержания или реализация смысла – состоит в том, чтобы поддержать активность учащихся, их интерес, соотнести новую информацию с уже известной (использовать в решении тех или

иных проблем свой жизненный опыт). Третьей стадией познавательной деятельности в этой технологии является стадия рефлексии. Именно на стадии рефлексии происходит закрепление полученных знаний учащимися, что позволяет им перестраивать свои прежние представления о предмете, включать в них новые понятия и знания (Соосар, Замковая, 2004; Загашев, Заир-Бек, 2003; Конева, 2008).

**ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СЕТЕВАЯ.** См. *сетевая технология обучения*.

**ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ «CASE STUDY».** *Технология обучения, возникшая в середине XX в. в стенах Гарвардской школы бизнеса. Получила широкое применение при подготовке специалистов разного профиля, прежде всего в области экономики, юриспруденции, менеджмента, а позже при обучении языку специальности и подготовки преподавателей иностранного языка. Суть технологии заключается в том, что обучающимся выдается набор учебных материалов (кейс) и предлагается в результате знакомства с материалами осмыслить содержание заключенной в них проблемы, как правило, не имеющей однозначного решения, и предложить свое решение с использованием приобретенных знаний и умений. На занятиях по языку работа с кейс-технологиями предполагает также совершенствование речевых навыков и умений учащихся в результате обсуждения проблемной ситуации, содержащейся в задании. Модель организации занятий на основе этой технологии включает несколько этапов. Организационная стадия: комментарий преподавателя о характере предстоящей работы с материалами кейса, знакомство учащихся с учебными материалами. Рабочая стадия: детальное знакомство учащихся с материалами кейса, выполнение заданий, принятие решения по проблеме, которую предстоит обсудить. Завершающая стадия: обсуждение проблемы, комментарии преподавателя, оценка работы учащихся, письменное задание по обсуждаемой проблеме. На занятиях по курсу методики преподавания иностранных языков один*

из возможных вариантов задания для работы с кейс-технологиями содержит: название темы обсуждения, список ключевых слов по теме, текст для обсуждения, задания к тексту, темы для устного и письменного выступления на семинарском занятии.

**ТЕХНОЛОГИЯ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.** *Технология обучения, суть которой состоит в утверждении, что для достижения быстрых, надежных и нестрессовых для здоровья человека результатов иностранные языки*

*нужно осваивать в соответствии с древними естественными наследственными программами адаптации в живой природе. Курс обучения предусматривает овладение разговорным английским языком без домашних заданий и самоподготовки при 4-х ежедневных уроках по 45 мин, во время которых 25% времени отводится на введение новой лексики, 25% – на коммуникативный тренинг, 25% – на грамматический тренинг, 25% – на повторение. Краткосрочный курс обучения рассчитан на 24 занятия (12 дней обучения), за время которых учащиеся овладевают лексикой в объеме 2 400 единиц, из них 1 200 – продуктивная лексика. В ходе коммуникативного тренинга, проводимого на ранее усвоенной лексике, учащиеся овладевают следующими умениями: ориентировка в среде общения (беседа с незнакомцем), диалог (бытового характера), деловые встречи (устройство на работу, заключенные сделки), телефонные разговоры, экстренная ситуация, монолог (рассказ), интервью, дебаты. По утверждению авторов технологии, ее отличие от общепринятых методик освоения иностранных языков заключается в следующем. Во-первых, легкость, с какой ученики осваивают на слух большое количество иностранных слов, что позволило отказаться от домашних заданий и уделять введению новой лексики только четверть учебного времени на занятиях. Во-вторых, возможность освоить основы грамматики быстро и прочно. В-третьих, возможность вырабатывать навыки общения в реальных си-*

туациях. Технология разработана и прошла апробацию на занятиях по английскому языку в течение 10 лет очного обучения в г. Витебске. Иногда эту технологию называют НЕОС (нестрессовая естественная обучающая система). Ее описание предложено разработчиками технологии Н. В. Черемновой и В. С. Черемновым (2004).

**ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ.** См. *педагогическая технология*.

**ТИПИЧНАЯ ОШИБКА.** Нарушение *нормы* речи, повторяющееся у значительной части учащихся либо у одного ученика и вызванное недостаточной сформированностью тех или иных *речевых механизмов*.

**ТИПОВАЯ ФРАЗА.** То же, что *речевой образец*.

**ТИПОВОЙ УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС** (от лат. *complexus* – связь, сочетание). Совокупность *учебных пособий*, рассчитанных на конкретный *профиль* или *этап обучения* языку и реализующих идею дифференцированного управления учебной деятельностью преподавателя и учащихся. Существует две точки зрения на структуру Т. у. к.: а) основу комплекса составляет учебник с дополняющими его пособиями; б) комплекс состоит из равноправных компонентов, которые лишь в сумме равны учебнику. Вопрос о составе Т. у. к. остается до конца не решенным. Обязательными компонентами комплекса следует считать учебник, *книгу для преподавателя*, аудиовизуальное приложение. Дополнительные компоненты: книга для чтения, сборник лабораторных работ, пособие по развитию устной и письменной речи, словарь и др. Т. у. к. должен создаваться в соответствии с программой по изучаемому языку и реализовывать содержание такой программы.

**ТИПОВЫЕ ТЕСТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ТРКИ).** Система тестов, разработанная специалистами МГУ и ряда других учебных заведений для определения уровня владения *РКИ* в соответствии с требованиями Государственного образовательного

стандарта по русскому языку как иностранному (1999). Система включает следующие тесты: 1. Тест по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (ТЭУ). 2. Тест по русскому языку как иностранному. Базовый уровень (ТБУ). 3. Тест по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение (ТРКИ-1). 4. Тест по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение (ТРКИ-2). 5. Тест по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение (ТРКИ-3). 6. Тест по русскому языку как иностранному. Четвертый уровень. Общее владение (ТРКИ-4). Тесты являются *комплексными*, ориентированы на определенный уровень владения языком и состоят из нескольких субтестов. С их помощью определяются уровень *компетенции* в области владения лексикой и грамматикой, чтения, *аудирования*, говорения, письма и письменной речи. По результатам тестирования абитуриент получает свидетельство. Типовые тесты с учебными материалами, инструкцией по проведению тестирования, образцами свидетельств и списком учреждений, в которых можно пройти тестирование, опубликованы в виде сборников материалов по каждому уровню тестирования (1999–2000; 1999–2003).

**ТИПОЛОГИЯ** (от греч. *typos* – отпечаток, форма, образец + *...логия*) **УПРАЖНЕНИЙ.** Классификация *упражнений* по их существенным признакам. Основным классификационным признаком является направленность упражнений на подготовку к *речевой деятельности (подготовительные, или языковые упражнения)* и обеспечение участия в речевой деятельности (*речевые и коммуникативные упражнения*). Е. И. Пассов (1977) предложил выделять следующие типы упражнений: языковые, упражнения в переводе, *трансформационные, подстановочные, речевые*, вопросно-ответные, условно-речевые (Изаренков, 1994; Ильин, 1975; Рахманов, 1980).

**ТИХОЕ ЧТЕНИЕ.** То же, что *чтение про себя*.

**ТИФЛОПЕДАГОГИКА** (от греч. *typhlos* – слепой + *педагогика*). Наука о воспитании и обучении учащихся с нарушениями зрения, одна из отраслей коррекционной педагогики. Подготовка учителей школ для слепых и слабовидящих ведется на дефектологических факультетах педагогических вузов.

**ТОЛЕРАНТНОСТЬ** (от лат. *tolerantia* – терпимость). 1. Особенность поведения субъекта в процессе общения. 2. Терпимость человека к кому-либо или к чему-либо. В культурологии и социологии этот термин используется для обозначения понимания и уважения к другой культуре, к отличиям представителя другой культуры – этническим, национальным, расовым, религиозным, языковым. Т. может быть к чужому образу жизни, поведению, обычаям, мнениям, идеям. В коммуникации проявляется в выборе *речевого поведения, коммуникативной стратегии, в речевом этикете*.

**ТОЛКОВАНИЕ**. Способ *семантизации лексики*; объяснение значения лексической единицы с помощью комментария – небольшого пояснительного текста, заключающего в себе описание необходимого понятия. На начальном этапе обучения Т. дается на родном языке учащихся, на продвинутом этапе – на изучаемом языке. Чаще всего Т. применяется в тех случаях, когда слово не имеет эквивалента в родном языке учащихся (см. *безэквивалентная лексика*). В некоторых случаях Т. на изучаемом языке может заменить перевод даже при наличии эквивалента в родном языке учащихся. Объяснение новых слов при помощи Т. помогает вырабатывать у обучаемых умение описательными средствами выражать понятия, наименований которых он не знает. Т. отличается от *дефиниции* меньшей строгостью построения.

**ТОЛКОВЫЕ СЛОВАРИ**. Одноязычные словари, в которых значение слов объясняется при помощи средств самого этого языка (см. *толкование*). Т. с. являются, как правило, комплексными: их словарные статьи помимо определения значения слова содержат сведения о его написании,

особенностях произношения, о месте ударения, о грамматических, словообразовательных свойствах, о функциональных и стилистических сферах употребления, о содержащих данное слово типовых сочетаниях и фразеологических оборотах и др. Т. с. бывает академического либо справочного типа. Первые содержат толкование большого объема лексики. Например, «Словарь современного русского литературного языка» Академии наук СССР в 17-ти тт. (1948–1965 гг.). Словарь-справочник охватывает лишь часть словарного состава языка и дает более краткое толкование слов (например, «Словарь русского языка» С. И. Ожегова, выдержавший более 20 изданий). На основе «Словаря русского языка» С. И. Ожегова в 1990 г. был опубликован «Малый толковый словарь русского языка» В. В. Лопатина и Л. Е. Лопатиной. В нем около 35 тыс. наиболее употребительных слов русского языка. Одним из наиболее популярных Т. с. современного русского литературного языка был «Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова (т. 1–4; 1935–1940). В нем (более 85 тыс. слов. Однако резкой границы между академическими Т. с. и словарем-справочником не существует. История создания Т. с. на русском языке открывается «Словарем Академии Российской» (I–IV части, 1789–1794), содержащим 43 257 слов. Хотя Т. с. предназначены для носителей родного языка и основная их цель – разъяснять значения лексических единиц и способствовать нормализации речи, такие словари широко используются и при изучении иностранных языков, особенно на продвинутом этапе обучения.

Обращение к Т. с. объясняется тем обстоятельством, что толкование значения слова средствами самого изучаемого языка дает более точное представление о значении слова в сравнении с *переводной семантизацией*. Т. с. являются важным средством обучения; на продвинутом этапе обучения иностранным языкам таким словарям отдается предпочтение, так как двуязычные словари по причине несова-

дения значения одного и того же слова в двух языках не всегда дают точное представление о значении семантизируемого слова. В этой связи изучающим, например, английский язык рекомендуется, помимо двуязычных переводных словарей, обращаться к таким авторитетным словарям, как The Oxford Advanced Learner's Dictionary, The Longman Dictionary of Contemporary English, Concise Oxford Dictionary of Current English (75 тыс. слов) и др.

**ТОН** (от греч. tonos – напряжение, ударение). Высота звука; в речи – высота гласных, сонорных (согласных звуков, образующихся с преобладанием голоса над шумом) и звонких согласных звуков; формируется при прохождении выдыхаемой воздушной струи через голосовые связки, глотку, нос и рот. В результате колебания голосовых связок возникает основной Т. звука. Чем больше частота колебаний, тем выше Т., и наоборот. Колебания частиц воздуха в ротовой полости придают основному Т. характерную для звука окраску (тембр). С помощью тембра различается качество звуков, например гласных, например, закрытого русского [о] и открытого английского [o=], а также выражаются такие смысловые различия предложений, как вопрос – сообщение, завершенность – незавершенность.

В ряде языков (китайском, вьетнамском) изменение основного Т. используется для выражения лексических значений. Мужские голоса по Т. ниже женских: связки у мужчин длиннее и толще, частота их колебаний меньше. В практическом курсе русского языка Т. является предметом рассмотрения на занятиях по *фонетике*. При этом преподаватель стремится предъявлять аудитории тексты, разные по тону (в мужском и женском исполнении).

**ТОЧНОСТЬ РЕЧИ.** *Коммуникативное качество речи*, которое демонстрирует уровень грамматической правильности речи, уровень грамматического контроля, отсутствие *ошибок*, тип ошибок. Используется при определении *уровня владения* иностранным языком.

**ТРАНСКРИПЦИЯ** (от лат. transcriptio – переписывание). Передача звуков иноязычного слова с помощью специальной записи. На занятиях по русскому языку используется *фонетическая Т.*, созданная на основе русского алфавита, с некоторыми дополнительными знаками. Фонетическая Т. позволяет фиксировать звуковой состав речи в отличие от ее орфографического написания. Транскрибирование слов и их сочетаний помогает учащимся понять систему позиционных чередований звуков и, следовательно, природу орфографических трудностей, овладеть звукобуквенными соответствиями. Транскрипционная запись звучащей речи обычно заключается в квадратные скобки. При обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе Т. рекомендуется использовать лишь на занятиях со старшеклассниками. Что касается учащихся младших классов, то для них использование Т. вызывает большие трудности, так как транскрипционные знаки путаются с буквами, что задерживает развитие навыков чтения и письма.

**ТРАНСКРИПЦИЯ ФОНЕТИЧЕСКАЯ.** См. *фонетическая транскрипция*.

**ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ** (от лат. trans – сквозь, через + litera – буква). Передача букв одной письменности посредством букв другой письменности.

**ТРАНСПАРАНТ** (от фр. transparent – прозрачный). *Учебное пособие* в виде прозрачной пленки, на которую наносится изображение, проецируемое на экран в условиях незатемненного помещения. Демонстрируются Т. с помощью *графопроектора* (или *кодоскопа*). Т. используются на занятиях по языку для предъявления образцов текста (вербальная наглядность), рисунков (художественно-образительная наглядность), таблиц, схем (графическая наглядность). Изображение наносится заранее либо непосредственно в процессе занятий специальными фломастерами.

**ТРАНСФОРМАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** То же, что *трансформационные упражнения*.

**ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.**

То же, что *трансформативные упражнения*. Вид упражнений, обеспечивающих переключение с одного *речевого образца* на другой с выходом в речь. В Т. у. учащийся изменяет структуру, порядок слов или грамматические формы заданного материала в соответствии с инструкцией и *речевой ситуацией*. Т. у. предполагают также использование речевого образца в аналогичных ситуациях с изменением какого-л. параметра или коммуникативного задания.

**ТРАНСФОРМАЦИЯ** (от лат. *transformatio* – преобразование, превращение). Изменение в формальной структуре предложения или в ее наполнении, ведущее к появлению предложения, синонимичного исходному.

**ТРЕВОЖНОСТЬ.** Свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в тех или иных обстоятельствах. Уровень Т. может определять успешность изучения иностранного языка.

**ТРЕНИНГ** (от англ. *training*). Специальная тренировка, обучение чему-л.; общий термин, при помощи которого обозначают различные методы, предназначенные для формирования и развития у человека полезных привычек, *умений* и *навыков*.

**ТРЕНИРÓВКА.** Общедидактический метод обучения, предусматривающий использование *тренировочных упражнений*; способствует формированию *речевых навыков* двух типов: а) оформления (их наличие обеспечивает правильность произнесения звуков, интонирование фразы, оформление речи в соответствии с нормами языка) и б) оперирования (с их помощью достигается извлечение из *долговременной памяти* иноязычных слов, выбор слов в зависимости от содержания высказывания). В результате Т., т. е. многократного и осознанного выполнения отдельных *речевых действий* и *операций* в виде специально подобранных упражнений, образуются речевые навыки, что и является целью применения Т. Однако владение навыками составляет важную, но лишь

начальную стадию овладения языком. Следующая стадия направлена на формирование *речевых умений* в различных видах *речевой деятельности*. С этой целью используется общедидактический метод *применения* (практики). На Т. при практической направленности занятий рекомендуется отводить не более одной трети учебного времени, уделяя главное внимание речевой практике (Беляев, 1965).

**ТРЕНИРÓВКА АУТОГЕННАЯ.** См. *аутогенная тренировка*.

**ТРЕНИРÓВОЧНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.**

Тип упражнений, задачей которых является научить учащихся пользоваться языковым материалом в различных видах речи как в процессе развития *навыков* и *умений*, так и для их закрепления после того, как они уже сформированы. Т. у. могут быть *языковыми* и *речевыми*, *репродуктивными* и *рецептивными*, *аспектными* и *комплексными*. Ср. *контрольные упражнения*.

**ТРЕНИРÓВОЧНЫЙ УРОК.** Тип урока по характеру учебной деятельности; на Т. у. деятельность учащихся направлена на формирование *навыков* оперирования языковыми средствами в узком *контексте* (таким как отдельное предложение, микромонолог, *микродialog*). Т. у. различаются видами подкреплений, среди которых выделяются *тренировка* по заданному образцу, тренировка с опорой на правило и образец, тренировка на основе усвоения правил без опоры на образец. Ср. *речевой урок*.

**ТРКИ.** См. *типовые тесты по русскому языку как иностранному*.

**ТСО.** См. *технические средства обучения*.

**ТЮТОР** (от лат. *tutor* – защитник, опекун). Преподаватель-консультант или куратор ученика, помогающий ему в организации индивидуального обучения и осуществляющий учебно-методическое руководство учебным процессом в рамках конкретной учебной программы.

## У

**УДАРЕНИЕ.** 1. Выделение *единицы речи* (слога, слова, словосочетания) с помощью фонетических средств: в русском, английском, французском, польском и ряде других языков – силой выдоха; в литовском, китайском, японском и др. языках – изменением высоты голосового *тона*. В некоторых языках наблюдается комбинация этих средств. Словесное У. в русском языке является свободным, т. е. может падать на любой слог слова, и подвижным, т. е. не привязанным к определенной морфеме в слове. Это вызывает трудности при чтении у изучающего язык, в связи с чем в учебной литературе для начального этапа в текстах практикуется постановка У. в слове. 2. Логическое У. – интонационное выделение того слова в предложении, которое несет особую смысловую нагрузку (Шутова, 2009; Логинова, 1992).

**УЗНАВАНИЕ.** Восстановление в памяти прежде воспринятого, опознание воспринимаемого объекта, который уже известен по прошлому опыту (см. *воспроизведение*). Основой У. является сличение воспринятого со следами, сохраняющимися в памяти. У. различается по степени определенности, четкости, полноты и правильности. Уровень У. всегда выше уровня воспроизведения, какие бы приемы воспроизведения ни применялись. У. произвольно, когда оно используется для достижения эффективности запоминания или заучивания. У. непроизвольно, когда нет специальной задачи на опознание. Иногда неполное непроизвольное У. порождает задачу *припоминания* и переходит в произвольное.

**УЗУС** (от лат. *usus* – обычай, правило, применение). Принятое носителями данного языка употребление слов, устойчивых оборотов, конструкций и т. д. См. также *норма*.

**УМЕНИЕ.** Усвоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных *знаний* и *навыков*. Способность осознанно совер-

шать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания. Создает возможность выполнения определенных действий не только в привычных, но и в изменяющихся условиях.

У. характеризуется осознанностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом. Осознанность У. заключается в том, что, совершая то или иное действие, учащийся осознает цель действия и соответственно управляет им с помощью сформированных навыков. Самостоятельность У. проявляется в возможности *переноса* из одного вида деятельности в другой. Продуктивность У. определяется его осознанностью, что позволяет не просто воспроизводить усвоенные действия, но и находить более эффективные решения использования сформированных навыков. Наконец, динамизм У. позволяет совершенствовать его. Для формирования и развития У. предназначены специальные упражнения, получившие наименование *речевых упражнений*. У. могут быть как практическими, так и умственными. В отличие от навыков, У. может образовываться и без специальных упражнений в выполнении какого-л. действия. В этом случае оно опирается на знания и навыки, приобретенные ранее, при выполнении действий, сходных с данным. Высокий уровень У. означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. Приобретенные человеком в процессе овладения языком У. свидетельствуют об уровне владения языком, а также являются показателем его общего умственного развития. Формирование У. проходит через ряд этапов. В зарубежных работах по методике понятия «умения» и «навыки» не дифференцируются и означаются одним термином *skill*, с помощью которого обозначают специфические речевые умения, составляющие умение как вид речевой деятельности, и частные умения или компоненты специфических умений (Johnson, 2002; Munby, 1978). В то же время в отечественной и зарубежной методике существует общее в



понимании процесса становления умения, представляющего собой сложное интегрированное образование, которое включает в себя речевые автоматизмы, т. е. *навыки*, опирающиеся на *знания*, и неавтоматизированные компоненты в виде «способности управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения» (Пассов, 2006, с. 106), т. е. *умения*. К достижениям отечественной методики в исследовании проблемы речевых умений следует отнести следующие: определение речевого умения, его структуры и качеств (целенаправленность, динамичность, продуктивность, иерархичность, самостоятельность), зависимости качеств речевого умения от качеств речевого навыка, характеристика динамики развития У. (Бим, 1988; Витлин, 1999; Зимняя, 1985; Леонтьев, 1997; Мильруд, 1976, 2007; Пассов, 1991, 2006;). См. также *речевое умение, навык*.

**УМЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЕ.** См. *коммуникативное умение*.

**УМЕНИЕ РЕЧЕВОЕ.** См. *речевое умение*.

**УМЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ.** См. *педагогические умения*.

**УМЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ.** См. *профессиональные умения преподавателя*.

**УМЕНИЯ УЧЕБНЫЕ.** См. *учебные умения*.

**УМЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.** Профессиональные качества, которыми должен обладать учитель для успешной реализации на занятиях практической, общеобразовательной, развивающей, воспитательной целей обучения и характеризующие уровень *языковой и профессиональной компетенции* педагога. Различают общие и специальные У. у. и. я.: к первым относят умения организовать и планировать учебную деятельность, реализовать поставленные задачи в ходе учебной деятельности, контролировать собственную деятельность на уроке и учебную деятельность учащихся, совершенствовать учебную деятельность, использовать индивидуально-психологичес-

кие особенности учащихся в ходе учебной деятельности.

Некоторые исследователи выделяют конструктивные умения (связаны с организацией учебного процесса), учебные умения (имеют отношение к проведению занятий), гносеологические умения (связаны с возможностью правильно оценивать учебную деятельность и индивидуальные особенности учащихся), рефлексивные умения (обеспечивают возможность правильной оценки собственной деятельности педагога). Ко вторым – умения переключаться с родного языка на иностранный, создавать социально-психологический климат на уроке, адекватный условиям общения, управлять динамикой *речевой деятельности* на уроке и др. Требования к таким умениям сформулированы в *профессиограмме преподавателя* (Молчановский, 1998; Молчановский, Шепелевич, 2002).

**УМЕСТНОСТЬ РЕЧИ.** Одно из коммуникативных качеств речи, содержательная согласованность речи, средство оформления речи в соответствии с целью и условиями общения.

**УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ.** Одна из логических форм мышления (см. также *понятие, суждение*). У. характеризуется выводом на основе правил логики заключения или следствия из нескольких суждений (посылок). У. выражается в *вербальной* форме и является мыслительной *операцией*, состоящей в получении нового вывода из нескольких суждений. Является необходимым средством познания, когда требуется для установления истины привести доказательство, систематизировать знания, проверить гипотезу и др. На раннем этапе обучения У. более развернуты. Замена развернутого У. свернутым свидетельствует о более высоком уровне деятельности.

**УМСТВЕННАЯ АКТИВНОСТЬ.** Разнообразные действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания. При изучении иностранных языков У. а. предполагает, например, работу с иноязычным материалом, включающую чтение, *ауди-*

рование, поиск информации, перевод, а также и «думание». У. а. способствует сознательному усвоению учебного материала, его лучшему запоминанию.

**УМСТВЕННОЕ ДЕЙСТВИЕ** (англ. mental actions). Действие, выполняемое в сознании или с опорой на какие-л. внешние средства, в том числе и *речь*, или без такой опоры. У. д. могут быть направлены на решение как познавательных, так и учебных задач. Наиболее детально проблема У. д. разработана в выдвинутой П. Я. Гальпериным *теории поэтапного формирования умственных действий*. Ученый показал, что всякое человеческое действие состоит из ориентировочной и исполнительной частей. Были выделены основные этапы формирования У. д.: 1) формирование мотивационной основы действия; 2) формирование схемы ориентировочной основы действия; 3) становление материальной основы действия; 4) формирование действия и др.

**УНИВЕРСАЛИИ** (от лат. universalis – общий). Явления, фиксируемые во всех языках; существование У. способствует пониманию законов языка и *переносу* навыков из одного языка в другой.

#### **УНИВЕРСАЛЬНО-ПРЕДМЕТНЫЙ**

**КОД** (от фр. code – кодекс, свод правил, положение). Специфическая форма существования *внутренней речи*, своего рода невербализованная речь. См. *вербализация*.

**УНИВЕРСИТЕТ** (от лат. universitas – совокупность). *Высшее учебное заведение*, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому кругу специальностей. Является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности. Первые У. в России – Академический университет (1726–1766, СПб.) и Московский (с 1755 г.). В РФ существуют как государственные, так и негосударственные У., в том числе технического, медицинского, педагогического и др. профилей.

**УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ**. Один из *методических принципов*

*обучения*, предполагающий деление учебного материала на дозы, определение последовательности введения материала, его повторения, периодичности контроля, использования учебных пособий. У. у. п. определяется учебным планом и программой обучения.

**УПРАВЛЯЕМОЕ ОТКРЫТИЕ** (англ. guided discovery). Методика преподавания, согласно которой учитель не просто пытается донести до учащихся некоторую информацию, но и создает условия для более легкого ее усвоения, стимулируя их на активное участие в обсуждении и самостоятельном поиске решения.

**УПРАЖНЕНИЕ**. Структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе. С помощью У. обеспечивается выполнение действий с материалом и формирование на их основе *умственных действий*. У. представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления *речевых навыков и умений* и характера реально существующих *актов речи*. У. занимают важное место в обучении, так как лежат в основе овладения какой-л. деятельностью. Эффективность У. во многом зависит от методики их организации и проведения. Существенным условием эффективности У. является сознательная направленность упражняющегося на повышение качества деятельности. Из российских методистов первой уделила особое внимание разработке теории упражнений И. А. Грузинская (1958). Существуют многочисленные классификации типов У. (Ильин, 1975; Липидус, 1970; Пассов, 1991 и др.). Одна из классификаций предлагает разграничивать понятия «аппарат упражнений» – совокупность всех существующих упражнений, образующих своеобразный «банк данных», и «система упражнений» – набор упражнений, предназначенных для формирования навыков и умений определенного уровня в рамках того или иного вида *речевой деятельности*.

сти (Изаренков, 1994). Наиболее распространенной является классификация У., которую предложил И. В. Рахманов (1980): а) по их назначению – *языковые и речевые, рецептивные и репродуктивные, аспектные и комплексные, учебные и естественно-коммуникативные, тренировочные и контрольные*; б) по характеру материала – У. в *диалогической, монологической речи* и т. п.; в) по способу выполнения упражнений – *устные и письменные, одноязычные и двуязычные, механические и творческие, классные и домашние*, индивидуальные, парные, хоровые. У. подразделяются также в зависимости от вида речевой деятельности (см. *аудирование, говорение, чтение, письмо*), формы речи (см. *устная речь, письменная речь*) и аспекта языка (*фонетические, лексические, грамматические*).

**УПРАЖНЕНИЯ АСПЕКТНЫЕ.** См. *аспектные упражнения*.

**УПРАЖНЕНИЯ ДВУЯЗЫЧНЫЕ.** См. *двуязычные упражнения*.

**УПРАЖНЕНИЯ ДОМАШНИЕ.** См. *домашние упражнения*.

**УПРАЖНЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ.** См. *естественно-коммуникативные упражнения*.

**УПРАЖНЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА.** Вид некоторых тренировочных упражнений, предусматривающих при их выполнении заполнение пропусков, восстановление пропущенных слов и грамматических форм, разные виды трансформации. Такие упражнения часто используются для контроля сформированности языковых навыков. Они предполагают единственно верный ответ или способ выполнения задания с преимущественным вниманием к языковой стороне речи.

**УПРАЖНЕНИЯ КЛАССНЫЕ.** См. *классные упражнения*.

**УПРАЖНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫЕ.** См. *коммуникативные упражнения*.

**УПРАЖНЕНИЯ КОМПЛЕКСНЫЕ.** См. *комплексные упражнения*.

**УПРАЖНЕНИЯ КОНТРОЛЬНЫЕ.** См. *контрольные упражнения*.

## **УПРАЖНЕНИЯ МЕХАНИЧЕСКИЕ.**

См. *механические упражнения*.

## **УПРАЖНЕНИЯ НА ЗАПОЛНЕНИЕ ПРОПУСКОВ.**

При выполнении таких упражнений предусматривается дополнительное или восстановление текста. Предпочтительно выполнять упражнения на связном *тексте*. Однако в учебной практике часто встречаются тренировочные упражнения, составленные из не связанных между собой предложений, в которых учащиеся должны заполнять пропуски подходящими по смыслу словами. В результате заполнения пропусков воссоздается связный текст. Варианты для заполнения пропусков могут быть предложены, и тогда учащиеся выбирают подходящее по смыслу слово. Если варианты не даются, то учащиеся догадываются о пропущенных словах, исходя из контекста и сочетаемости слов, или заменяют их синонимами. Данный вид упражнений можно использовать в качестве тренировочных для развития механизма антиципации и языковой догадки при чтении. Обучающая функция упражнения усиливается, если за его выполнением следует обсуждение вариантов выбора.

## **УПРАЖНЕНИЯ НА ПРЕДВОСХИЩЕНИЕ.**

Догадка, предвосхищение как способность предугадать новое, опираясь на уже известное, является важным умением при *аудировании* и *чтении*. Упражнения на предвосхищение способствуют формированию *механизма вероятностного прогнозирования* средствами иностранного языка. Эти упражнения могут предшествовать чтению или слушанию текста и содержать задание: на основе названия текста, его темы, невербальных средств прогнозировать содержание текста, последовательность событий, поступки персонажей. Тексты повествовательного характера считаются наиболее подходящими для выполнения упражнений на предвосхищение. Предвосхищение на языковом уровне оформления текста включает прогнозирование слов и словосочетаний и заполнение пропусков в контексте предложения.

**УПРАЖНЕНИЯ ОДНОЯЗЫЧНЫЕ.** См. *одноязычные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ОТКРЫТОГО ТИПА.** Вид коммуникативных упражнений, предполагающих возможность использования разных вариантов ответа. При их выполнении внимание учащихся сосредоточено преимущественно на содержании высказывания. К У. о. т. относятся: проверка гипотезы, сопоставление разных точек зрения, оценка события, передача содержания текста, участие в игровой деятельности и др.

**УПРАЖНЕНИЯ ПАУЗИРОВАННЫЕ.** См. *паузированные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ПЕРЕВОДНЫЕ.** См. *переводные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ПИСЬМЕННЫЕ.** См. *письменные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ.** См. *подготовительные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ПОДСТАНОВОЧНЫЕ.** См. *подстановочные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ.** См. *послетекстовые упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ПРЕДТЕКСТОВЫЕ.** См. *предтекстовые упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ПРИТЕКСТОВЫЕ.** См. *притекстовые упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАННЫЕ.** См. *программированные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНЫЕ.** См. *репродуктивные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ РЕЦЕПТИВНЫЕ.** См. *рецептивные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ РЕЧЕВЫЕ.** См. *речевые упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИЕ.** См. *творческие упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ТЕКСТОВЫЕ.** См. *текстовые упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ТРАНСФОРМАТИВНЫЕ.** То же, что *трансформационные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ.** См. *трансформационные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНЫЕ.** См. *тренировочные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ УСТНЫЕ.** См. *устные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ УЧЕБНЫЕ.** См. *учебные упражнения.*

**УПРАЖНЕНИЯ ЯЗЫКОВЫЕ.** См. *языковые упражнения.*

**УПРЕЖДЕНИЕ.** То же, что *вероятностное прогнозирование.*

**УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ.** Категория методики, характеризующая степень достигнутого учащимися успеха во владении изучаемым языком за отведенный для этого отрезок учебного времени. Показателем У. в. я. является коммуникативная компетенция учащегося, свидетельствующая о его умении и способности пользоваться языком как средством общения. Проблема У. в. я. получила интенсивное развитие после публикации Советом Европы книги «Современные языки: изучение, преподавание, оценка (Страсбург, 1976). Эта работа содержала описание коммуникативной компетенции и входящих в ее состав компетенций лингвистической, социокультурной, дискурсивной, социальной, стратегической, а также шкалу уровней владения языком, которая проходила апробацию в европейских странах. Шкала включала три уровня владения языком: уровень А – элементарное владение языком, уровень Б – свободное владение языком, уровень В – совершенное владение языком, а также ряд подуровней. Российские методисты включились в европейскую систему определения уровней владения языком с середины 90-х гг. В 1996 г. под эгидой Совета Европы в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина было подготовлено и опубликовано описание *порогового уровня* владения русским языком как иностранным (Пороговый уровень. Русский язык. Т. 1. Повседневное общение. Т. 2. Профессиональное общение. Совет Европы Пресс, 1996). В 1999 г. в «Вестнике европейской ассоциации тестирования» впервые наряду с описанием разных уровней владения основными европейскими языками было представлено описание уровней владения русским языком как

иностранным. Это описание уровней вошло в Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному (1999) и содержало методическую характеристику шести уровней владения языком: элементарного, базового, 1–4 сертификационных. Работа по описанию уровней была проведена сотрудниками МГУ, СПбГУ, РУДН и др. Работа в области исследования уровней владения РКИ велась в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина, где было предложено описание У. в. я в области повседневного общения с выделением элементарного, предпорогового, порогового, постпорогового, профессионального уровней, а в МГЛУ была проведена работа по описанию уровней профессионального общения. Требования к уровням владения иностранными языками учащихся общеобразовательной средней школы были закреплены в «Учебных стандартах школ России» (1998) и конкретизированы в «Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта общего образования (иностранные языки)». Что касается требований к уровню владения иностранными языками выпускников высшей школы, то они отражены в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению «филология» (2000). Таким образом, на сегодняшний день существует несколько описаний уровней владения языком, предложенных Советом Европы и российскими методистами, которые, к сожалению, не отличаются единообразием ни в выделении количества таких уровней, ни толкованием их содержания. Применительно к владению русским языком как иностранным, достигаемым за период обучения в вузе, система уровней выглядит следующим образом.

1. Элементарный уровень (ЭУ). Достигается за время обучения на подготовительном факультете в рамках интенсивного вводного курса (1,5–2 месяцев занятий).

2. Базовый (допороговый) (БУ). Достигается к концу 1-го семестра обучения на подготовительном факультете. Для дости-

жения этого уровня требуется 180–200 часов.

3. Пороговый уровень (ПУ) или 1-й сертификационный уровень (РКИ-1). Достигается за время обучения на подготовительном факультете во 2-м семестре. Для достижения уровня требуется 160–180 часов аудиторных занятий. Обеспечивается уровень владения языком, достаточный для обучения на основных факультетах с последующим изучением языка.

4. Пороговый продвинутый уровень (ППУ) или 2-й сертификационный уровень (РКИ-2). Достигается за время обучения в бакалавриате (4 года). Обеспечивается близкий к свободному У. в. я., для чего требуется около 720 часов аудиторных занятий.

5. Постпороговый уровень (ППУ) или 3-й сертификационный уровень (РКИ-3). Достигается студентами-филологами после 2-х лет обучения (выпускники магистратуры). Обеспечивается высокий уровень владения языком во всех сферах общения, в том числе его использование в профессиональной деятельности. Для достижения уровня требуется около 280 часов при условии владения русским языком на 2-м сертификационном уровне.

6. Совершенный (СУ) или 4-й сертификационный уровень (РКИ-4). Достигается в результате повышения квалификации, обучения в аспирантуре, стажировки в стране изучаемого языка. Обеспечивается возможность любого вида профессиональной деятельности высокого уровня, в том числе научно-исследовательской работы в области языков и культур.

7. Уровень носителя языка.

Согласно Государственным стандартам школьного образования по иностранному языку (2004) элементарный уровень владения иностранным языком достигается во 2–4, базовый уровень – в 5–9, пороговый уровень – в 10–11 классах. При выделении У. в. я. используются следующие параметры: 1) коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решить средствами изучаемого языка на каждом этапе обучения (functions); 2) сферы, темы, си-

туации общения, в рамках которых перечисленные задачи могут быть решены (content); 3) степень лингвистической и экстралингвистической корректности при использовании языком (ассигасу).

Переход от одного уровня владения языком к другому зависит от ряда условий: 1) способности учащегося к овладению языком (определяются по результатам тестирования); 2) времени, которое отводится на изучение языка; 3) условий обучения языку (наиболее благоприятные условия создаются при изучении языка в *языковой среде* под руководством преподавателя – носителя языка); 4) трудности языка для овладения им (Балыхина, 2006; Государственный образовательный стандарт..., 1999–2000; Журавлева и др., 2002; Клобукова, 2003; Новые государственные стандарты..., 2004; Общеευропейские компетенции..., 2003; Щукин, 2006; Common European Framework, 1997).

**УРОВЕНЬ ОБУЧЕННОСТИ.** Уровень владения информацией в рамках учебной программы. Различают несколько У. о.: общее представление об объекте (знакомство), воспроизведение по памяти полученной информации (понимание), умение практически применять информацию, способность свободно решать любые задачи с использованием приобретенных знаний, навыков и умений. У. о. свидетельствует об уровне *компетенции* обучаемого. Применительно к обучению иностранным языкам принято говорить о нескольких У. о.: элементарном (survival level), базовом (waystage level), *пороговом* (threshold level), промежуточном (intermediate level), продвинутом (advanced level), сверхпродвинутом (proficiency level), профессиональном (professional level), уровне носителя языка (mastery level). Требования к отдельным уровням владения языком зафиксированы в государственных образовательных стандартах.

**УРОВЕНЬ ПОНИМАНИЯ ТЭКСТА.** Один из показателей *уровня обученности*. Принято различать четыре У. п. т.: уровень фрагментарного понимания, при котором различаются и узнаются отдельные слова

и словосочетания; уровень общего понимания текста, когда общий смысл *адресату* ясен, а его детали нет; уровень *детального понимания*, при котором уяснение общего смысла сопровождается пониманием деталей текста; уровень *критического понимания* (ясно не только содержание текста в деталях, но и его подтекст, цели, *мотивы* и др. *речевого произведения*). И. Р. Гальперин (1981) подразделяет все виды смысловой информации, содержащейся в тексте, на три группы: 1) содержательно-фактуальная информация (о чем текст), 2) содержательно-концептуальная информация (авторское отношение), 3) содержательно-подтекстовая информация (различные формы импликации смыслов, подтекста, анализ характера отношения к высказыванию).

**УРОВНИ ЯЗЫКА.** Подсистемы общей *языковой системы*, каждая из которых характеризуется совокупностью относительно однородных единиц и набором правил, регулирующих их использование и группировку в различные классы. Выделяются обычно следующие У. я.: фонемный, морфемный, лексический, синтаксический (уровень предложений).

**УРОК.** Основная организационная единица учебного процесса в школе (в вузе – практическое занятие), назначение которой состоит в достижении *завершенной*, но *частичной цели обучения*; проводится с постоянным составом учащихся, по твердому расписанию. Для У. характерно преобладание *коллективных форм обучения* в сочетании с различными формами индивидуализации учебного процесса. В методической литературе встречаются разные классификации типов У. по иностранному языку. Для разграничения типов У. используют два критерия: цель У. (направленность занятия на формирование *речевых навыков* либо *речевых умений*) и ведущий вид *речевой деятельности* на У. С учетом названных критериев выделяются три типа У.: 1) У. формирования речевых навыков, 2) У. совершенствования речевых навыков, 3) У. развития речевых умений (Пассов, 1987). Структура У. включа-

ет: постоянные компоненты – начало занятия, основная часть (объяснение нового материала, выполнение *подготовительных* и *речевых упражнений*), завершающая часть (подведение итогов занятия, задание на дом) и переменные компоненты (выделяются в пределах каждой из названных частей У. и представляют собой разные способы начала У., введения и закрепления материала). На занятиях по языку как иностранному в вузе преобладают аспектно-комплексные У., предусматривающие выделение разных *аспектов обучения* (фонетики, грамматики, развития речи, перевода, анализа художественного текста при комплексном характере занятия в целом). Это означает взаимосвязанность и взаимообусловленность освоения всех видов речевой деятельности и *аспектов языка* при ведущей роли одного из них. Дискуссионным остается вопрос о том, что следует рассматривать в качестве структурной единицы У. Одни исследователи элементом У. считают *упражнение*, ибо ему присущи все главные признаки учебного процесса, и в то же время упражнение – наименьший отрезок У., имеющий самостоятельное значение (Пассов, 1987). Другие (Теоретические основы..., 1981) в качестве структурной единицы У. неродного языка рассматривают звено занятия, которое включает конкретную задачу, конкретный языковой и речевой материал, действия преподавателя и учащихся, направленные на его усвоение. При таком составе компонентов звено реализуется в виде *речевого действия* в соответствии с ситуацией общения. В методике преподавания русского языка как иностранного в качестве структурной единицы организации занятия было предложено рассматривать конкретное задание (или блок заданий), при выполнении которого обеспечивается достижение учащимися определенного уровня владения языком на конкретном *языковом материале*. Задание представляется наиболее равнозначной единицей для всех организационно неоднородных частей занятия в сравнении с упражнением или звеном. В со-

временной методике речь чаще всего идет об аспектных уроках и уроках комплексных (Бердичевский, 2006; Бим, 1977; Пассов, 1988; Практическая методика..., 2003; Соловова, 2002). См. *аспект обучения*.

**УРОК ОТКРЫТЫЙ.** См. *открытый урок*.

**УРОК РЕЧЕВОЙ.** См. *речевой урок*.

**УРОК ТРЕНИРОВОЧНЫЙ.** См. *тренировочный урок*.

**УСВОЕНИЕ.** Форма *познания*, имеющая три этапа: понимание, запоминание, возможность практического использования. Включает приобретение *знаний*, формирование *навыков*, развитие *умений*. В психологии получило распространение несколько концепций У., например *теория поэтапного формирования умственных действий* (П. Я. Гальперин и др.).

**УСКОРЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ.** Способ обучения иностранным языкам, при котором за минимально возможный временной интервал достигается максимально возможный результат; при этом учащиеся не только не испытывают перегрузок в овладении учебным материалом, но усваивают его достаточно легко и с удовольствием. Такой способ обучения широко используется в современной *лингводидактике* в системе курсового и краткосрочного обучения в ответ на потребность учащихся в овладении языком в сжатые сроки и предусматривает, как правило, большую плотность занятий, использование специальных интенсивных приемов в работе и современных *технологий обучения*. В этом смысле можно говорить о синонимичности понятий «У. о.» и «*интенсивное обучение*». Однако некоторые исследователи справедливо считают, что не всякое У. о. может быть интенсивным, так как последнее предусматривает *активизацию* внутренних механизмов обучающегося, что обеспечивает достижение максимального эффекта в овладении языком (Г. Лозанов, Г. А. Китайгородская, И. М. Румянцева). Одним из первых учреждений, практикующих У. о. иностранному языку по одному из вариантов *прямого (натурального) метода обучения*, стала школа

М. Берлица, открытая в 1878 г. в США. Курсы Берлица предлагали У. о. иностранной разговорной речи в пределах 2–6 недель при 8-часовых ежедневных занятиях с преподавателем – носителем языка. Примерами ускоренного интенсивного обучения могут служить и современные интенсивные методы обучения: *суггестопедический* (Г. Лозанов), *активизации* (Г. А. Китайгородская), *эмоционально-смысловой* (И. Ю. Шехтер), *психотерапевтический* (И. М. Румянцева) и др. Основоположителем современных интенсивных методов считается Г. Лозанов, который использовал в процессе обучения скрытые в подсознании человека резервы психики и предложил способы их активизации с целью ускорения и повышения эффективности процесса обучения, т. е. его интенсификации. Идеи Г. Лозанова получили реализацию в ряде современных интенсивных методов обучения.

**УСЛОВИЯ ОБЩЕНИЯ.** Факторы, определяющие характер *коммуникации* (*коммуникативные задачи*, взаимодействие между участниками общения, обстановка общения, контекст деятельности, *мотивы* и цели общения и др.).

**УСЛОВНЫЙ РЕФЛЕКС** (англ. conditional reflex). Рефлекс, в результате образования которого раздражитель, прежде не вызывавший соответствующие реакции, начинает ее вызывать, становясь сигнальным (условным, т. е. обнаруживающимся при определенных условиях) раздражителем. В настоящее время принято представление о механизме У. р. как о сложной функциональной системе с *обратной связью*. У человека наряду с первой сигнальной системой, порождаемой воздействиями среды, существует вторая сигнальная система, где в качестве условного раздражителя выступает слово – «сигнал сигналов» (по И. П. Павлову). Ср. *безусловный рефлекс*. Основным условием формирования У. р. является наличие подкрепления, без которого временная связь тормозится, а У. р. исчезает. На занятиях по языку наличие подкрепления в виде тренировочных упражнений ведет к фор-

мированию *речевого навыка* на основе У. р.

**УСТАНОВКА.** Готовность к определенной активности, зависящая от наличия потребностей и объективной ситуации ее удовлетворения. Установка на обучение языку предполагает устойчивую ориентацию на освоение новых знаний и умений, на практическое овладение языком. Понятие У. было первоначально введено в конце XIX в. в экспериментальной психологии. В России теория У. разработана Д. Н. Узнадзе и его школой, они рассматривали У. как готовность субъекта к восприятию будущих событий и совершению действия, что является основой его целесообразной избирательной активности. Теория У. используется в различных отраслях психологии, а также в *лингводидактике*.

**УСТНАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ.** *Методический принцип обучения*, предусматривающий устное введение *единиц языка* и проведение речевой практики в устной форме на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения. Реализация этого принципа должна определяться целями обучения, возрастом учащихся и их индивидуально-психологическими особенностями. У. о. о. является ведущим принципом обучения у сторонников *прямых методов обучения*, утверждающих, что язык – это и есть устная речь, поэтому У. о. о. определяет весь ход обучения и овладения языком.

**УСТНАЯ РЕЧЬ.** *Речь* в устной форме, состоящая из комплексного *умения* понимать звучащую речь (*аудирование*) и умения производить речь в звуковой форме (*говорение*). У. р. осуществляется при непосредственном контакте собеседников (*контактная речь*) или может быть опосредована техническим средством (телефоном, мегафоном и т. п.), если общение происходит на большом расстоянии (*дистантная речь*). Различают также неподготовленную У. р. (беседа, интервью, выступление в дискуссии) и подготовленную У. р. (лекция, доклад, выступление на заранее предложенную тему). Конечной це-



лью обучения У. р. является формирование у обучаемых умений *неподготовленной (спонтанной, экспромтной) речи* в рамках очерченного программой набора *ситуаций*, тем и *сфер общения*. У. р. подразделяют на *диалогическую речь* (непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами) и *монологическую речь* (вид речи, обращенной к одному или группе слушателей, иногда – к самому себе). У. р., в отличие от письменной, свойственны такие характеристики, как неподготовленность, линейность, необратимость. Информативность и действенность устной речи повышается за счет *интонации, жестов* и *мимики*. У. р. может быть монологической (рассказ, выступление) и диалогической (беседа, дискуссия, обсуждение) в зависимости от коммуникативных задач общения. Требования к уровню владения У. р. формулируются в учебных программах, а способы проверки достигнутого уровня владения У. р. проверяются с помощью специальных тестов.

**УСТНОЕ ОПЕРЕЖЕНИЕ.** Один из *методических принципов обучения* (см. *принцип устного опережения*); способ организации практических занятий, при котором обучение устной речи предшествует обучению письменной. Ведущий способ обучения по *прямым методам*, где У. о. реализуется в значительном по протяженности устном курсе. Не следует смешивать с *устной основой обучения*. Принцип «сначала устная речь – потом письменная» получил обоснование в работах сторонников прямого метода: «Речь это и есть язык. Письмо же является лишь вторичным отображением языка» (Основные направления..., 1972). В письменной речи не представлены произношение, *интонация*, ритм, ударение, поэтому язык наиболее полно проявляется в устной речи, и, следовательно, каждое языковое явление должно быть сначала отработано в устной форме (*слушание – говорение*) и лишь после этого – в письменной (*чтение – письмо*).

**УСТНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** Тип упражнений по способу выполнения; противо-

поставляются *письменным упражнениям* и указывают на тот вид деятельности, который они призваны развивать – *устную речь*. При выполнении У. у. ведущими являются *моторные* и *слуховые анализаторы*, позволяющие облегчать запоминание *языкового материала*.

**УСТНЫЕ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ.** Прием и передача информации через *аудирование* и *говорение*. См. также *устная речь*.

**УСТНЫЙ ВВОДНЫЙ КУРС.** Начальный курс обучения языку, в основе которого лежит принцип разобщенного, раздельного обучения устной речи и чтению, при приоритете устной речи (см. *принцип устного опережения*). Сторонники У. в. к. исходят из предпосылки, что овладение устной речью автоматически обеспечивает овладение письменной речью. Данный аргумент оказывается правильным лишь частично, так как установлено, что учащиеся не могут усваивать более или менее значительный материал только на слух. Длительное разделение устной работы и работы на базе чтения и письма не является эффективным.

**УСТНЫЙ КОНТРОЛЬ.** См. *контроль*.

**УСТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** Метод обучения языку, разработанный на основе *прямого метода* английским методистом Х. Пальмером (Palmer, 1924; русский перевод – 1960 г.) и положений структурной лингвистики и бихевиоризма в психологии. Сторонниками метода были также А. Хорнби и М. Уэст, которые стремились обосновать устную основу обучения иностранному языку и развить положения прямого метода. Ими была разработана система владения языком путем слушания и повторения *речевых образцов* с последующим их включением в *устную речь*. У. м. о. базируется на следующих положениях: 1) лексика является одним из основных аспектов обучения языку. Пальмер и Уэст впервые проанализировали *лексику* английского языка на основе принципа частотности и составили лексический минимум в 2 000 единиц, владение которым обеспечивает возможность пользоваться английским языком как средством обще-

ния; 2) грамматический материал изучается не в виде системы правил, как утверждали последователи *переводно-грамматического метода*, а на основе структур-образцов, отобранных из речи *носителей языка*; 3) целью обучения является формирование умений во всех видах речевой деятельности, степень владения которыми должна быть приближена к уровню носителя языка; 4) основу обучения составляет устное опережение и работа в последовательности: *слушание – говорение – чтение – письмо*. В работе выделяется «немой» период, когда учащиеся только слушают и запоминают прослушанное; 5) ситуативность является ведущим принципом обучения. Языковой материал вводится и закрепляется в ситуациях общения. Для этого широко используется наглядность; 6) учебные программы строятся по структурному принципу, что предусматривает включение в них списков грамматических структур, которые градуируются по трудности и разбиты на группы в зависимости от последовательности их усвоения. В программы входят также списки лексических единиц для заполнения отобранных структур; 7) основными приемами обучения являются *повторение* и *заучивание* с использованием *дриллов* (используются составленные Г. Пальмером подстановочные таблицы, предназначенные для выполнения упражнений); 8) большое внимание уделяется правильности речи (ошибки исправляются учителем немедленно, учащиеся должны повторить и запомнить правильный вариант ответа); 9) ведущая роль в работе отводится учителю, учащиеся слушают и воспроизводят изучаемый материал, а затем используют его в самостоятельных высказываниях. Представители У. м. о. внесли большой вклад в методику преподавания иностранных языков. Они разработали научные основы отбора учебного материала в целях обучения языку, составили *лексические* и *грамматические минимумы*, развили структурный подход к обучению грамматике на основе моделей предложений, заложили основы ситуативного и устного

подходов к обучению, предложили систему упражнений для закрепления учебного материала, определили особенности рецептивного и продуктивного владения языком, разработали учебные пособия и справочники для учителей. К недостаткам метода следует отнести преувеличение роли устного опережения в обучении, механического заучивания и имитации учебного материала, а также опоры на интуитивное овладение языком. Идеи представителей метода нашли отражение в послевоенной методике в различных вариантах *аудиовизуального* и *аудиолингвального* методов обучения (Гез, Фролова, 2008; Колесникова, Долгина, 2008; Миролюбов, 2002; Основные направления..., 1972).

**УСТОЙЧИВОСТЬ НАВЫКА.** Одна из особенностей *навыка*, обеспечивающая безошибочность выполнения речевых операций, входящих в состав речевых действий, совершаемых в процессе *речевой деятельности*.

**УЧЁБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.** Деятельность, осуществляемая в процессе передачи или получения *знаний* и формирования *речевых навыков* и *умений*. В старшем школьном возрасте У. д. становится ведущей, но в ней намечается профессиональный уклон, позволяющий старшеклассникам осуществлять профессиональное самоопределение. В студенческие годы У. д. приобретает исследовательский характер и может быть названа учебно-познавательной деятельностью. При этом возрастает роль различных внутренних *мотивов* деятельности. У. д. имеет следующую структуру: потребность – задача – мотивы – операции – действия. Потребностью У. д. является стремление к усвоению *знаний* и *умений* в конкретной предметной области. При выполнении учебной задачи учащиеся овладевают способом решения целого класса однородных частных задач. В *мотивах* У. д. конкретизируется потребность в У. д. Выполнение операций ведет к образованию *навыков*, а действий – к образованию *умений* на основе приобретенных знаний и сформированных *навыков*.

## **УЧЁБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ.**

Вид деятельности, имеющий своей целью овладение языком в процессе обучения, общения учащихся друг с другом, учителем, носителями языка, а также в процессе самостоятельной работы. Эффективность У. д. у. во многом определяется различными психологическими факторами, к которым относятся: тип мышления, характерный для конкретного учащегося способ познания мира (его *когнитивный стиль*), использование *учебных стратегий*, которым учащийся отдает предпочтение в изучении языка. В психологии выделяются визуальный, аудитивный и кинестетический, а также коммуникативный / некоммуникативный типы обучаемых. Успешность учебной деятельности во многом также зависит от педагогических и методических факторов, к которым можно отнести использование *метода* обучения на уроке, роль учителя в процессе занятий, его профессионализм и др. В зарубежной литературе целенаправленная учебная деятельность учащихся по овладению языком (учение) часто противопоставляется естественному овладению языком (*acquisition*). Однако основное различие здесь заключается в трактовке *принципа сознательности*: путь в овладении языком управляемый («сверху – вниз», т. е. от системы языка, по Л. С. Выготскому) или стихийный, неуправляемый («снизу – вверх», т. е. от практики, подражания речи носителей языка).

В литературе рассматриваются следующие формы учебной деятельности: а) самостоятельная работа; не предполагается непосредственное руководство со стороны учителя, управление учебной деятельностью может носить опосредованный характер через учебные материалы; б) коллективная работа; предусматривается общение между учащимися и учащимися и преподавателем в процессе урока и во время самоподготовки, основу такой деятельности составляют сотрудничество и взаимопомощь; в) индивидуальная работа; осуществляется, как правило, дома, в лин-

гафонном классе, компьютерном центре. См. *учение*.

**УЧЁБНАЯ ДИСЦИПЛИНА.** То же, что *учебный предмет*. Курс, по которому в соответствии с *программой* и *учебным планом* ведется подготовка учащихся в рамках профиля учебного заведения и избранной ими специальности. Так, учебная дисциплина «Теория и практика обучения иностранным языкам» для педагогических вузов, готовящих преподавателей иностранного языка, включает лекционный курс по названной дисциплине, семинарские занятия, педагогическую практику, подготовку и защиту курсовых и дипломных работ, сдачу экзаменов. Структура лекционного курса включает следующие разделы: теоретические основы методики, обучение средствам общения, обучение деятельности общения, организация и обеспечение учебного процесса, этапы и уровни владения иностранным языком, история методики (Щукин, 2003). В зарубежной высшей школе содержание предмета «Методика преподавания иностранных языков» передается английскими терминами *Language Pedagogy* и *Language Teaching*. Содержание курса в отечественной и зарубежной методиках в основном совпадает.

**УЧЁБНАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ.** Область *лексикографии*, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты педагогически ориентированного описания *языковых единиц* в словарях и других произведениях словарного типа. В качестве основных разделов У. л. выступают теория и практика: а) создания учебных словарей, б) минимизации лексического и фразеологического материала, в) учебной лексикостатистики, г) создания пособий словарного типа по лексике, д) формирования и представления словаря в учебнике соответствующего языка.

**УЧЁБНАЯ ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ** (англ. *guided writing*). Вид *письменной речи*, которая имеет место при выполнении упражнений в письменной форме, направленных на овладение навыками и умениями *письма* и письменной речи.

**УЧЁБНАЯ ПРАКТИКА.** То же, что *педагогическая практика*.

**УЧЁБНАЯ РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ.** Модель такой совокупности обстоятельств, условий и отношений (см. *речевая ситуация*), которая побуждает потенциальных собеседников к общению путем использования языковых средств в интересах обучения *устной речи*. У. р. с. отличаются друг от друга по способу их моделирования и использования. Наиболее близки к естественным реальным ситуациям, возникающим в процессе *учебной деятельности*. Общение на изучаемом языке возникает при этом по инициативе преподавателя и органически вплетается в ход *урока*. У. р. с. может создаваться с помощью средств зрительной и слуховой наглядности и словесного описания. Словесно сформулированные ситуации преимущественно носят воображаемый характер. *Вербальные* стимулы являются компонентом любой У. р. с., так как с их помощью создается *установка* на выполнение *речевых действий*. У. р. с. используются как для передачи информации, организации учебной деятельности по закреплению и *активизации* материала, так и для контроля.

**УЧЁБНАЯ СРЕДА.** Условия, в которых протекает обучение. Для изучающих иностранные языки, в том числе и русский как иностранный, большое значение имеет то, где протекает учебный процесс, – в родной или иноязычной *языковой среде*. Изучение языков в среде носителей языка рассматривается в качестве благоприятного фактора для овладения языком и формирования *социокультурной компетенции*. К числу трудностей обучения вне родной языковой среды следует отнести сложность протекания процессов *адаптации*, связанных с приспособлением обучающихся к новым условиям обучения. В этой связи можно говорить о физиологической, социально-психологической и академической адаптации (Сурыгин, 2000). Физиологическая адаптация, например, связана с уменьшением физической и умственной работоспособности учащихся и повыше-

нием заболеваемости, а академическая адаптация – с переходом учащихся в педагогическую систему более высокой ступени образования (из школы в вуз) и новыми национально-культурными особенностями, свойственными новой образовательной среде. В структуре У. с. рассматриваются: условия обучения, окружение обучения, атмосфера обучения и ряд других.

**УЧЁБНИК.** Основное средство обучения; является руководством в работе обучающего и обучаемых; содержит образцы устной и письменной речи, языковой и страноведческий материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах *речевой деятельности*, а также с учетом опыта учащихся в родном языке и предупреждения *интерференции*. Материал в У. подается определенными дозами, составляющими содержание отдельных уроков. Каждый урок, как правило, включает: текст, лексико-грамматический комментарий к тексту, грамматический материал, упражнения, иллюстративный материал. У. может являться центральной частью *учебного комплекса*. У. реализует концепцию *метода обучения*, являясь его моделью, он создается в соответствии с программой и содержит материал, подлежащий усвоению.

Существуют различные классификации учебников по иностранным языкам. Одна из классификаций предусматривает классификацию учебников в зависимости от метода обучения, концепцию которого учебник реализует. В таком случае речь идет об учебниках переводно-грамматических, сознательно-практических, аудиовизуальных, аудиolingвальных, коммуникативных, программированных, интенсивных, компьютерных курсах и др. Считается важным, чтобы материал учебника был доступен учащимся и достаточным для овладения языком на планируемом программой уровне. Среди функций учебника важнейшими считаются следующие: информирующая (учебник дает представление о системе языка и стране изучаемого языка); обучающая (материалы учебни-

ка ориентированы на овладение средствами языка и деятельностью на изучаемом языке); мотивирующая (содержание учебника и его структура способны заинтересовать в языке и сделать занятия интересными); контролирующая. См. также *теория учебника*.

**УЧЕБНИК ПРОГРАММИРОВАННЫЙ.** См. *программированный учебник*.

**УЧЕБНИК ЭЛЕКТРОННЫЙ.** См. *электронный учебник*.

**УЧЕБНОЕ АУДИРОВАНИЕ** (англ. *guided listening*). Вид *аудирования*, являющийся средством обучения восприятию иноязычной речи на слух. На занятиях по У. а. формируются *навыки* узнавания лексико-грамматических единиц аудиотекста, механизмы аудирования, развивается речевой слух. Для этого используются *упражнения*, направленные на преодоление трудностей *аудирования* на уровне его содержания, формы, условий предъявления текста. В зависимости от характера работы с аудиотекстом выделяются интенсивное и экстенсивное У. а.

**УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ.** *Действие*, имеющее своей целью передачу или приобретение *знаний*, а также формирование *речевых навыков и умений*. В основе У. д. лежит *операция*.

**УЧЕБНОЕ КИНО.** *Аудиовизуальное средство обучения*, широко используемое на занятиях по языку для знакомства со страной изучаемого языка и формирования *языковой и коммуникативной компетенции*. В России сведения о возникновении У. к. относятся к 1896 г., когда Русское техническое общество в Санкт-Петербурге организовало лекции о кинематографе как средстве наглядного обучения. Для изучающих русский язык как иностранный в 70–80-е гг. XX в. было выпущено большое число учебных кинофильмов, как специально снятых в учебных целях, так и перемонтированных из числа имеющихся художественных и научно-популярных лент. Известность получили кинокурсы «Шурик, Вася и ... глагол», 1975 г. (пять игровых фильмов), «Речевые ситуации», 1983 г. (пять мультфильмов) и др. Однако

в связи с развитием видео- и компьютерных технологий большее распространение в 90-е гг. получило производство видеофильмов и *видеокурсов*.

**УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ.** *Средство обучения*, имеющее целью формирование одного из аспектов или видов *речевой деятельности* (У. п. по фонетике, грамматике, по развитию речи, книга для чтения). У. п. могут быть сборники текстов, *лабораторные задания, раздаточный материал*, аудиовизуальные пособия, графические и картинные иллюстрации. У. п. создают и для обучающихся (такие как, например, книга для преподавателя), и для учащихся. У. п., рассчитанные на работу с учащимися определенного класса, уровня или этапа обучения, образуют *типовые учебные комплексы*. Ведущими компонентами такого комплекса являются: учебник, книга для преподавателя, аудиовизуальное приложение.

**УЧЕБНОЕ ЧТЕНИЕ** (англ. *guided reading*). Вид учебной работы с текстом, *чтение*, задачей которого является выработка *навыков и умений* в чтении, а также в других видах *речевой деятельности*. Ср. *реальное чтение*. У. ч. формируются на базе следующих речевых действий и операций: зрительное восприятие единиц языка в тексте, их соотношение с речемоторными и слуховыми образами, хранящимися в долговременной памяти, членение речевого потока на смысловые части, смысловая догадка об их значении, антиципация (вероятностное прогнозирование), поиск эквивалентов во внутренней речи и др. В рамках У. ч. различаются следующие подвиды чтения: по способу и характеру учебной работы с текстом и глубине проникновения в его содержание (интенсивное и экстенсивное чтение); по степени самостоятельности учащегося при чтении (подготовленное – неподготовленное чтение; чтение со словарем и без словаря; чтение с частично и полностью снятыми трудностями понимания содержания и языковой формы текста); по использованию родного языка (беспереvodное и перевodное чтение). Терминам *интенсивное*

и экстенсивное чтение, принятым в зарубежной методике (Колесникова, Долгина, 2008), соответствуют русскоязычные эквиваленты: *аналитическое* и *синтетическое чтение*, а также чтение дискурсивное и курсорное. В условиях обучения иностранному языку в педагогических вузах У. ч. имеет статус самостоятельного учебного предмета.

**УЧЁБНО-ОЗНАКОМИТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА.** То же, что *пассивная практика*.

**УЧЁБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** См. *общая учебно-познавательная компетенция*.

**УЧЁБНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ.** Специальные учебные материалы, расположенные в Интернете для изучающих иностранные языки – *образовательные порталы, курсы дистанционного обучения, электронные словари, авторские системы, электронные библиотеки, учебные веб-страницы* и др.

**УЧЁБНЫЕ СЛОВАРИ.** Средство обучения языку. С. у. различаются по назначению (адресату) и количеству языков. Они предназначаются для носителей родного языка, для изучающих язык как неродной и как иностранный. Потребителями С. у. могут быть дошкольники, школьники, студенты, все интересующиеся тем или иным языком. По количеству разрабатываемых языков С. у. делятся на одно-, двух- и многоязычные. С. у. также дифференцируются по единицам описания (С. у. фонетические, словообразовательные, морфологические, синтаксические). По способу размещения описываемых лингвистических единиц С. у. делятся на алфавитные, обратные, гнездовые. В современной учебной лексикографии наряду с аспектными словарями большое внимание уделяется созданию словарей универсального типа, цель которых – оказать помощь в овладении языком как средством общения. Первым опытом такого словаря для нерусских считается «Словарь-справочник по русскому языку» А. Н. Тихонова и др. (около 26 тыс. слов; 1996). Универсальный характер словаря заключается в

объединении в его структуре 14 словарей: толкового, синонимического, орфографического, словообразовательного, сочетаемости и др. Для иностранцев, изучающих русский язык, издан «Краткий толковый словарь русского языка» под ред. В. В. Розановой (1978), который содержит 5 тыс. наиболее употребительных слов русского языка.

**УЧЁБНЫЕ СТРАТЕГИИ** (англ. learning strategies). Действия и операции, используемые учащимися с целью получения, хранения в памяти и применения накопленной информации. У. с. зависят от психологических особенностей и качеств личности обучаемых. В публикации А. А. Акишиной, О. Е. Каган, (2002) дается описание 200 стратегий, с которыми следует знакомить учащихся для оптимизации процесса обучения. Р. Оксфорд (Oxford, 1990) выделяет более 60 У. с., которые подразделяет на две группы: основные и вспомогательные. К основным относятся: стратегии, базирующиеся на механизмах памяти (группировка материала, структурирование, создание логических связей, использование движений и образов и др.); когнитивные стратегии (использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа и др.); компенсаторные стратегии (догадка о значении, использование синонимов и перефразы, невербальных средств для передачи сообщения, уклонение от использования языковых средств, в правильности которых учащиеся сомневаются). Группу вспомогательных стратегий составляют: метакогнитивные стратегии (планирование процесса работы над заданием, самооценка и самоконтроль учебной деятельности, организация своего рабочего места и др.); эмоционально-аффективные стратегии (умение владеть собой, освобождаться от чувства тревоги и беспокойства, эмоциональный самоконтроль и др.); социальные стратегии (кооперация и сотрудничество с партнерами по общению, сопереживание, учет способностей, возможностей и социокультурных особенностей собеседника). См. *strate-*

гия, стратегия обучения, стратегии овладения языком.

**УЧЁБНЫЕ УМЁНИЯ** (англ. study skills). Приемы умственной деятельности, способы самостоятельного приобретения знаний, навыков, умений. Формируются в процессе учебной деятельности и могут быть сформированными на базе родного языка, не всегда функционирующими в процессе иноязычной коммуникации, и общеучебными. К таким У. у. относятся: культура чтения и слушания; работа с текстом; ведение записи, работа с книгой; приемы запоминания; приемы подготовки к занятиям и др. Формирование У. у. является важным направлением в работе преподавателя иностранного языка наряду с формированием *речевых умений*. У. у. формируются в процессе учебной деятельности и на их содержание большое влияние оказывает специфика учебного предмета. Можно говорить об общелогических и общеучебных *умениях*, которые формируются на базе *родного языка* и не всегда функционируют в процессе иноязычной коммуникации, так как не систематизированы и не всегда направлены на определенный вид речевой деятельности, и У. у., формируемых в рамках изучаемой дисциплины (группы дисциплин). К У. у. относятся следующие приемы работы в процессе учебной деятельности: работа с текстом; культура чтения и слушания; рациональная запись (составление плана, написание тезисов, аннотаций, рецензии); работа с книгой; запоминание учебного материала; работа с техническими средствами; работа с разными жанрами учебной литературы (словарь, справочник, каталог); планирование своего учебного времени; подготовка к экзаменам, зачетам, семинарам и др.

**УЧЁБНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ**. Тип *упражнений* по их назначению; всякие упражнения, которые выполняются с целью усвоения отдельных явлений языка или развития *устной речи*. Ср. *естественно-коммуникативные упражнения*.

**УЧЁБНЫЙ ВЕБ-САЙТ**. Ресурс в Интернете, который содержит учебную инфор-

мацию (методические рекомендации и разработки, задания и упражнения, тексты, словари).

**УЧЁБНЫЙ КАДР**. Отдельный снимок, рисунок, чертеж или другая учебная информация, представленная на фотопленке или ином материале, предназначенная для демонстрации с помощью проекционного аппарата.

**УЧЁБНЫЙ КОМПЛЕКС**. См. *типовой учебный комплекс*.

**УЧЁБНЫЙ КОМПЛЕКС ТИПОВОЙ**. См. *типовой учебный комплекс*.

**УЧЁБНЫЙ КУРС КОМПЬЮТЕРНЫЙ**. См. *компьютерный учебный курс*.

**УЧЁБНЫЙ МАТЕРИАЛ**. Специально отобранный и методически организованный материал, подлежащий *презентации* и усвоению в процессе обучения; включает звучащие и письменные тексты, невербальные знаковые сообщения (формулы, графики, схемы), язык жестов и мимики, факты невербального поведения, реалии страны изучаемого языка (например, фотографии) и т. д.

**УЧЁБНЫЙ ПЕРИФРАЗ** (от греч. periphrasis, peri – вокруг и phrasis – описательное выражение). Прием обучения устной и письменной речи, связанный с заменой в *тексте* отдельных слов синонимами и антонимами, сложных синтаксических конструкций более простыми, а также сжатием либо, наоборот, расширением исходного текста. Упражнения на перифраз строятся на уровне отдельных слов, словосочетаний, предложений и текстов. У. п. широко используется при изложении прослушанного или прочитанного текста, особенно при установке на его компрессию. Основными правилами использования У. п. являются следующие: нельзя механически одни слова или словосочетания заменять другими; следует стремиться передать понятия, идеи, мысли другими языковыми средствами; следует избегать собственных дополнений к тексту оригинала, комментария к нему и оценки; необходимо соответствовать нормам изучаемого языка. Процессы, аналогичные перифразу, имеют также место

при дефиците языковых средств, а также самокоррекции. Они входят в состав *компенсаторной (стратегической) компетенции*. У. п. также широко используется в дидактической речи учителя как один из приемов поддержания иноязычного речевого общения на уроке, побуждения учащихся к речемыслительной активности, а также как способ привлечения внимания к речевым ошибкам и возможным путям их исправления (Колесникова, Долгина, 2008; Ellis, 2003; Гурвич, Кудряшов, 1991).

**УЧЁБНЫЙ ПЛАН.** Документ, определяющий состав учебных предметов, изучаемых в данном учебном заведении, их распределение по годам обучения, количество времени, отводимое на каждый учебный предмет, и в связи с этим структуру учебного года. В средней школе основу общего образования составляют родной язык, литература и математика, поэтому на их изучение отводится значительная часть учебного времени. У. п. для студентов, обучающихся в филологических вузах России, предусматривает два уровня обучения (бакалавриат, магистратура) и занятия по практике родного и иностранных языков, лекции и семинары по современному русскому (иностранному) языку, методике преподавания языка, русской и зарубежной литературе, педагогике, психологии, культурологии и др., а также *педагогическую практику*, сдачу зачетов и экзаменов, защиту курсовых и дипломной работ. В базисном учебном плане для общеобразовательной средней школы выделяются федеральный компонент (75% учебного времени), региональный компонент (10%) и компонент образовательного учреждения (15%). Устанавливается продолжительность начального общего образования (1–4 классы), основного общего образования (10–11 классы) среднего (полного) общего образования (10–11 классы). В них вводится профильное обучение с учетом интересов и склонностей учащихся). Иностранный язык изучается со 2 класса и устанавливается количество учебных часов на изучение языка: 2, 3, 4 классы – 2 часа в неде-

лю, 5–9 классы 3 часа в неделю, 10–11 классы на базовом уровне 3 часа в неделю, на профильном уровне до 6 часов в неделю (Новые государственные стандарты..., 2004). В У. п. и программы подготовки преподавателей иностранных языков в зарубежных вузах входят такие предметы, как Second Language Acquisition (Теория овладения иностранным языком), Syllabus and Materials Design (Разработка учебных программ и материалов), Discourse Analysis (Дискурс, или лингвистика текста), Pedagogical Grammar (Педагогическая грамматика) и др.

**УЧЁБНЫЙ ПРЕДМЁТ.** Основная структурная единица учебно-воспитательного процесса, одно из средств реализации *содержания обучения* в образовательном учреждении. Перечень и взаимосвязи У. п., их распределение определяется *образовательным стандартом, учебным планом и программой обучения*. Каждый У. п. выполняет ряд функций. Это может быть формирование у обучаемых научных знаний, способов деятельности, выработка в ходе обучения навыков и умений.

**УЧЁБНЫЙ СЛОВАРЬ.** Лексикографическое произведение, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка. В качестве основного признака У. с. выступает его обязательная обучающая направленность. У. с. используется на занятиях как средство обучения. Его учебный характер проявляется в составе словника, размещении, способах подачи и интерпретации лингвистической информации, способе изложения, объеме и др. Главная особенность У. с. – минимизированность всех элементов представленных *аспектов языка*. У. с. базируются на *лексических минимумах*. Обучающий характер У. с. проявляется также в избирательности словника, толкований, наборе социокультурных сведений о слове. К одноязычным У. с. относятся словари толковые, фразеологические, орфографические, словари *сочетаемости, антонимов, синонимов*, словообразовательные. К двуязычным У. с. относят словари переводные и толково-переводные.



**УЧЁНИЕ.** Деятельность учащихся в *обучении*, в которой неразрывно связаны: учебный предмет или *содержание обучения*, деятельность учителя (преподавание) и непосредственно У. У. может быть произвольным и непроизвольным. Его эффективность зависит от *мотивации*, интересов, потребностей, индивидуально-психологических свойств личности (внимания, воли, эмоций), *уровня обученности* субъекта. Результатом У. являются элементы индивидуального опыта учащихся в виде *знаний, навыков, умений*. См. *учебная деятельность учащихся*.

**УЧЁНАЯ СТЕПЕНЬ И ЗВАНИЕ.** Виды официального подтверждения научной квалификации специалистов и их роли в учебно-воспитательном процессе в высшем учебном заведении. Присуждение ученых степеней и присвоение ученых званий – форма *аттестации* научных кадров. Впервые в высшей школе статус «профессор» был установлен в Оксфордском университете в XVI в. В России звание «профессор» введено после учреждения Московского университета (1755), а звание «доцент» установлено в 1863 г. Система присвоения ученых званий в научных учреждениях несколько раз пересматривалась. В РФ присуждение ученых степеней (кандидата наук, доктора наук) происходит в специализированных диссертационных советах, которые создаются Высшей аттестационной комиссией (ВАК России), а присвоение званий (доцента, профессора) рассматривается ученым советом учебного заведения или научного учреждения и по его представлению утверждается ВАК России.

**УЧЁТ РОДНОГО ЯЗЫКА.** То же, что *принцип учёта родного языка*.

**УЧЁТ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.** См. *принцип учёта специальности*.

**УЧЁТ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА.** Включение в содержание обучения новых языковых явлений, изменений в языковых нормах, отражающих события, явления, новые направления в культуре, науке и технике, литературе.

**УЧИТЕЛЬ.** Педагогическая профессия и должность в системе образования. ЮНЕСКО приняла (1966) «Рекомендацию о положении учителей», охватывающую широкий круг вопросов, связанных с целями и политикой в области образования, подготовкой и совершенствованием квалификации педагогов, условиями их работы и др. Требования к профессии У. сформулированы в *профессиограмме преподавателя*. См. *преподаватель*.

## Ф

**ФАЙЛ** (от англ. file – подшивка бумаг). Совокупность взаимосвязанных блоков информации, распознаваемая компьютером как единое целое. Учебные компьютерные программы, дистанционные курсы состоят из различных программных файлов, выполняющих специфические функции.

**ФАКУЛЬТЁТ** (от лат. facultas – возможность). Учебно-научное и административное подразделение вуза, осуществляющее подготовку студентов, аспирантов, стажеров по определенной специальности, а также руководство научно-исследовательской и учебно-воспитательной деятельностью входящих в их состав кафедр. Ф. возглавляется деканом.

**ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ.** Вид *реального чтения*; средство овладения знаниями (филологическими, педагогическими и т. п.) студентами языкового вуза.

**ФИЛОЛОГИЯ** (от греч. philoē – люблю + ...логия). Совокупность гуманитарных наук, изучающих культуру какого-л. народа, выраженную в языке и литературном творчестве. В число гуманитарных наук, составляющих обязательный минимум содержания образовательной подготовки бакалавра по направлению «филология» (федеральный компонент) входят: иностранный язык, отечественная история, *культурология*, политология, правоведение, психология, педагогика, русский язык и культура речи, философия, социология,

экономика. Содержание филологического образования описывается в *государственных образовательных стандартах*.

**ФИЛОСОФИЯ** (от греч. *phileō* – люблю + *sophia* – мудрость) **ОБРАЗОВАНИЯ**. Область исследований образования, касающаяся его целей, принципов формирования содержания. Разрабатывается со 2-й половины XX в. главным образом в США, Великобритании, Германии, где организованы научные общества по проблемам Ф. о. и выпускаются специализированные периодические издания. Во многих зарубежных университетах Ф. о. преподается как учебная дисциплина. Некоторые российские специалисты считают возможным и перспективным развитие Ф. о. на основе переосмысления наследия П. П. Блонского, Л. С. Выготского и его школы. В Российской академии образования (РАО) создан проблемный совет по Ф. о.

**ФИЛЬМОСКОП** (*фильм* + греч. *skopeō* – смотрю, наблюдаю). Аппарат статической проекции, предназначенный для просмотра на просвет *диафильмов* и *слайдов*.

**ФИЛЬМОТЁКА** (*фильм* + *...тека*). Собрание фильмов, размещенных в специальном хранилище.

**ФЛАНЕЛЕГРАФ** (от фр. – *flanelle* фланель + греч. *graphō* – пишу). Средство обучения, позволяющее с помощью учебных картинок воспроизводить ситуации на натянутой на доске фланелевой ткани.

**ФЛЭШ-КАРТЫ** (от англ. *flashcards*). Карточки, содержащие рисунки, реплики диалога, фрагменты текста и т. п., используемые в качестве средства обучения языку в игровой форме. См. также *обучающие игры*.

**ФОНЕМА** (от греч. *phōnēma* – звук). Основная и минимальная единица звукового строя языка, входящая в *морфемы* и определяющая их значения. Признаки Ф. могут быть различительными (дифференциальными) и неразличительными (интегральными). По различительным признакам Ф. образуют оппозиции (противопоставления). Дифференциальные признаки Ф. различны, но в каждом языке их набор ограничен. Так, в русском языке признак

твердости / мягкости согласных является дифференциальным (ср. «кон» – «конь»). Ф. реализуются в звуках речи. Все звуки, воспроизводящие определенную Ф., называются аллофонами, иначе – вариантами Ф. Ф. – объект изучения фонологии, а на занятиях по практике речи – практической *фонетики*.

**ФОНЕМАТИЧЕСКИЙ СЛУХ** (англ. *phonemic hearing*). Способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. *слух*, обеспечивающий восприятие *фонем* данного языка. В анатомо-физиологическом механизме различения фонем главная роль принадлежит слухо-речевой зоне коры больших полушарий головного мозга. Ф. с. к родному языку начинает формироваться у детей при восприятии устной речи окружающих и при собственном проговаривании слов в соответствии с воспринимаемым образцом. *Аудирование* и проговаривание слов – важное условие выделения и обобщения дифференциальных признаков фонем и их закрепления в памяти. Для дальнейшего развития Ф. с. важно сознательное и произвольное выделение отдельных звуков в словах и сравнение речевых звуков. Механизм Ф. с. существенно перестраивается при овладении чтением и письмом – в процессе разложения слов на составляющие их речевые звуки, соотнесения звуков с буквами и формирования новых звуко-буквенных образов слов. См. *слух*, *речевой слух*.

**ФОНЕТИКА** (от греч. *phōnetikē*). 1. Раздел лингвистики, изучающий способы образования звуков человеческой речи и их акустические свойства. 2. *Аспект обучения* в практическом курсе языка, имеющий своей целью формирование *слухопроизносительных навыков*. Фонетические навыки можно считать сформированными в том случае, если развился фонетический (смыслоразличительный) *слух* и имеет место координация между звуками речи, их артикуляцией и различением, что является свидетельством того, что произношение учащихся обрело достаточную степень точности. Требования, которые предъявляются к уровню слухо-

произносительных навыков, зависят от целей и условий обучения, в некоторых случаях они ограничиваются так называемым приемлемым произношением. Работа по постановке и коррекции произношения концентрируется во *вводно-фонетическом курсе, сопроводительном курсе Ф., корректировочном курсе Ф. Отбор* и распределение фонетического материала проводится на основе системы изучаемого языка; явления родного языка учащихся рассматриваются сквозь призму системы иностранного. В каждом из разделов изучение звуков, звукосочетаний, ритмических моделей слов должно сочетаться с изучением *интонационных конструкций (ИК)*. Во вводно-фонетическом курсе предметом обучения по отношению к русскому языку является базисная русская Ф. (звуки и их основные противопоставления, ударения и модели слов, типы ИК). Сопроводительный курс Ф. строится с таким расчетом, чтобы снять имеющиеся трудности в работе над новым лексическим и грамматическим материалом; проводится чаще всего в форме *фонетической зарядки*. Формирование слухопроизносительных навыков иноязычной речи требует тренировки слухового и речедвигательного *анализаторов*. Формирование слухопроизносительных навыков осуществляется имитативным и *аналитико-имитативными методами*. Для постановки правильной *артикуляции* одним из надежных приемов является опора на *ощущение момента артикуляции*. Постановке и коррекции произношения способствует также правильно организованная работа по профилактике и исправлению ошибок. Следует различать ошибки фонетические (искажающие звуковую форму, но не нарушающие содержание высказывания) и фонологические (искажающие звуковую форму и смысл) (Логонова, 1992; Любинова, 1982).

**ФОНЕТИЧЕСКАЯ ЗАРЯДКА.** Этап урока (обычно начальный), который предназначается для формирования и совершенствования *слухопроизносительных навыков* учащихся. Ф. з. помогает переключиться

на изучаемый язык, обеспечивает настройку слухового и *речевого аппарата* учащихся. При определении материала Ф. з. исходят из основного лексико-грамматического материала урока, фонетические факты которого могут представлять трудности для учащихся. На Ф. з. отводят 5–10 минут, виды и формы ее разнообразны: устный рассказ преподавателя, хоровое повторение выученных ранее *речевых образцов*, разучивание пословиц, поговорок, скороговорок, стихотворений. Ф. з. может быть проведена в форме игры.

**ФОНЕТИЧЕСКАЯ ТРАНСКРИПЦИЯ.** Способ записи устной речи с целью точной передачи произношения.

**ФОНЕТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ.** Часть *языкового материала*, отбираемая для включения в *содержание обучения*. Определяется фонетическим *минимумом* для каждого этапа обучения.

**ФОНЕТИЧЕСКИЙ НАВЫК.** Способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить. Показателем сформированности Ф. н. является доведение указ. способности до совершенства. Это значит, что восприятие слышимого звукового образца и его воспроизведение осуществляются автоматизированно, безошибочно, быстро, стабильно. Наряду с лексическими и грамматическими навыками Ф. н. входит в состав *умений*, обеспечивающих успешность протекания *речевой деятельности*. Принято выделять следующие стадии формирования Ф. н.: восприятие, имитация, дифференцирование – осознание, звуковое комбинирование, интонационное комбинирование. Целью формирования Ф. н. следует считать постановку произношения, максимально близкого к произношению носителей языка. При постановке Ф. н. используются *имитативный и аналитико-имитативный методы* обучения (последний предпочтительнее, так как опирается на *принцип сознательности* при усвоении материала на основе его понимания).

**ФОНЕТИЧЕСКИЙ РАЗБОР.** Один из видов языкового анализа; состоит в уста-

новлении звукового состава слова (количества звуков, их соотношения с буквенным составом слова, гласных и согласных звуков, характеристики каждого звука), в определении места ударения в слове, в разделении слова на слоги и т. д.

**ФОНЕТИЧЕСКИЙ СЛУХ.** То же, что *речевой слух*.

**ФОНЕТИЧЕСКОЕ УПРАЖНЕНИЕ.** Вид упражнения, целью которого является формирование *слухопроизносительных навыков*.

**ФОНОВАЯ** (от лат. fundus – дно, основание) **ЛЕКСИКА.** Лексика, несущая информацию национально-культурного характера и нуждающаяся в *лингвострановедческом комментарии*, так как понятия, выражаемые словами изучаемого языка, отсутствуют в родном языке учащихся либо их знания в двух языках не совпадают. К таким словам в русском языке относятся: советизмы («ударник», «партсобрание»), предметы быта («щи», «сени»), историзмы («кулак», «сажень»), *фразеологизмы* («бить челом»), фразы литературного происхождения («человек в футляре»). Для изучающих английский язык трудности представляют случаи несовпадения объема значений в двух языках (to get married шире по объему значения, чем «жениться», «выходить замуж» в русском языке). См. *безэквивалентная лексика*.

**ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ** (англ. background knowledge). Знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и *коннотаций*, соблюдения *норм речевого поведения носителей языка*. Фоновые знания можно разделить на знания о предметах и явлениях национальной культуры (реалии) и на знания об общепринятых в стране изучаемого языка нормах поведения (этикет). На основе фоновых знаний формируются *социолингвистическая* и *социокультурная компетенции*. Социолингвистическая компетенция дает сведения об использовании языка в различных ситуациях общения в соответствии в принятыми нормами их примене-

ния. Социокультурная компетенция дает представление о правилах и социальных нормах поведения носителей языка, традициях, культуре страны изучаемого языка. Работа с текстом на изучаемом языке, просмотр аудио и видеоматериалов, встречи с носителями языка позволяют расширить и углубить объем фоновых знаний (Верещагин, Костомаров, 1980; Прохоров, 1995; Сафонова, 1996).

**ФОНОГРАММА** (от греч. phōnē – голос, звук, шум + грамма письменный знак, черта, линия). Вспомогательное *аудитивное средство обучения*, рассчитанное на слуховое восприятие речи и демонстрируемое с помощью магнитофона, радио. К Ф. относятся магнитозапись, радиопередачи.

**ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** Знание звуковой системы языка, ударения, ритмики, интонации, мелодики, способов фонетической организации речи и пользоваться ими в процессе общения.

**ФОНОСТИЛИСТИКА** (от греч. phōnē – голос, звук, шум + *стилистика*). Раздел языкознания, изучающий произносительные варианты языковых единиц и закономерности их функционирования в различных сферах и ситуациях общения.

**ФОНОТЭКА** (от греч. phōnē – голос, звук, шум + *...тека*). Собрание звуковых учебных пособий (дисков, пластинок, магнитописей). Ф. также содержит записи учебных текстов, произведений литературы в исполнении мастеров художественного слова. К Ф. выпускаются каталоги.

**ФОНОХРЕСТОМАТИЯ.** Звуковое *учебное пособие*, состоящее из комплекта кассет и методического руководства для преподавателя. Включает записи образцов текстов, упражнения.

**ФОРМАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ.** Общение незнакомых или малознакомых людей, в том числе и с лицами, выполняющими служебные обязанности, например, в гостинице с администратором, в поликлинике с врачом и др.

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ.** Управляемый процесс обучения *речевым действиям* и *операциям* при изучении языка.

**ФОРМУЛЫ** (от лат. formula – образ, вид) **ВЕЖЛИВОСТИ**. Разговорные *клише*, обязательные в определенных стандартных ситуациях общения. См. также *речевой этикет*.

**ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ**. См. *индивидуальные формы обучения*.

**ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВНЫЕ**. См. *коллективные формы обучения*.

**ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ**. См. *организационные формы обучения*.

**ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ ПИСЬМЕННЫЕ**. См. *письменные формы общения*.

**ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ УСТНЫЕ**. См. *устные формы общения*.

**ФОРМЫ РЕЧИ**. Формы (способы) осуществления речевой деятельности. Речевая деятельность может проходить в монологической и диалогической, устной и письменной форме.

**ФОРУМ**. Специальная программа, программный инструмент для общения на основе интернет-технологий. Как правило, встречаются тематические Ф., посвященные определенной теме или проблеме. Часто к Ф. подсоединяется список рассылки. В отличие от *чатов*, в Ф. может принимать участие неограниченное количество людей, сообщения, отправленные в Ф., могут храниться неограниченно долго.

**ФРАЗА** (от греч. phrasis – выражение, оборот речи). Наименьшая из *единиц речи*, выступающая как единица общения. Ф. представляет собой отрезок звукового потока, ограниченный паузами, имеющий главное (фразовое) ударение, интонационную законченность и доступный членению на речевые *такты* (при достаточной протяженности) или только на слоги. Под Ф. обычно понимают предложение как интонационно-синтаксическую единицу, обладающую интонационной законченностью и имеющую определенную интонационную структуру. В таком понимании термин «Ф.» совпадает с термином «предложение».

**ФРАЗЕОЛОГИЗМ** (от греч. phrasis – выражение, оборот речи + *...логия*). Общее

название семантически несвободных сочетаний слов (фразеологических единиц), которые не производятся в речи, а воспроизводятся в закрепленном за ними устойчивом соотношении смыслового содержания и определенного лексико-грамматического состава.

**ФРОНТАЛЬНОЕ** (от фр. frontal – лобовой) **ЧТЕНИЕ**. Вид *учебного чтения*; форма организации учебной работы, при которой вся группа читает один и тот же текст. Ср. *индивидуальное чтение*.

**ФРОНТАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ**. См. *контроль*.

**ФРОНТАЛЬНЫЙ ОПРОС**. Прием обучения, при котором вопрос задается всей группе и только потом называется учащийся, который будет отвечать на этот вопрос.

**ФРУСТРАЦИЯ** (от лат. frustratio – обман, тщетное ожидание, расстройство). Психическое состояние напряжения, тревожности, отчаяния, возникающее при столкновении человека с непреодолимыми препятствиями (реальными или воображаемыми) на пути к достижению целей, удовлетворению потребностей. Чаще всего реакцией на состояние Ф. является раздражительность или гнев, переходящий в *аффект*. Ситуации и состояния Ф. часто возникают в учебно-воспитательном процессе. Причиной Ф. могут быть неудачи в усвоении учебного материала, высказанное преподавателем порицание. На занятиях важно учитывать индивидуально-психологические особенности личности учащегося (например, относится ли обучающийся к числу *интровертов* – *экстравертов*), проявлять тактичное и объективное отношение к учащимся. Устойчивость к Ф. связана с индивидуальными особенностями высшей нервной деятельности.

**ФУНКЦИИ** (от лат. functio – исполнение, осуществление) **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ**. См. *педагогические функции*.

**ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ**. Обязанности педагога, вытекающие из целей обучения. Различают дидактическую, мотивационную, планирующую, организующую, кон-

тролирующую, оценочную и другие функции. См. также *профессиограмма преподавателя*.

**ФУНКЦИИ ЯЗЫКА.** Использование потенциальных свойств языка для разных целей. Фундаментальными являются коммуникативная Ф. я. и функция способа выражения мысли. В коммуникативной Ф. я. различают: 1) функцию общения – как основную Ф. я., одну из сторон коммуникативной функции, заключающуюся во взаимном обмене высказываниями членов языкового коллектива; 2) функцию сообщения – как одну из сторон коммуникативной функции, заключающуюся в передаче некоторого содержания; 3) функцию воздействия, реализацией которой являются: а) волеизъявительная функция – выражение волеизъявления говорящего, б) экспрессивная функция – придание высказыванию выразительности, в) эмотивная функция – выражение чувств, эмоций. См. также *функциональные стили*.

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА.** Разновидность грамматики, изучающая: 1) функции *единиц языка* и закономерности их использования во взаимодействии с их окружением в высказывании и целостном тексте; 2) семантические категории и их варианты, выражающиеся взаимодействующими разноуровневыми языковыми средствами (морфологическими, синтаксическими, словообразовательными, лексическими). Ф. г. рассматривает в единой системе средства, относящиеся к разным *уровням языка*, но объединенные на основе общности их семантической функции. Положения Ф. г. используются при *отборе* и организации грамматического материала в целях практического овладения языком. Первые работы в области функционального описания русского языка как иностранного в целях его преподавания связаны с именами М. В. Всеволодовой и Г. И. Рожковой. Изучающим русский язык предназначены следующие Ф. г.: Бондарко, 1999; Всеволодова, Панков, 1999; Золотова и др., 1997; Крылова, 1992; Милославский, 1987, 2003 и др. См. также *педагогическая грамматика*.

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ.** Способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, Ф. г. есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде.

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОПОРА.** Наглядные материалы в виде схем, таблиц, формул, графиков, диаграмм. Ф. о. используется для развития *устной речи*, организации бесед, дискуссий, обучения на основе *проектов*.

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ.** Объединение разноуровневых средств языка, предназначенных для выражения определенных семантических категорий, например: выражение времени, определенности-неопределенности и др.

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ ТИПЫ РЕЧИ.** 1. Коммуникативно обусловленные типизированные разновидности монологической речи, к числу которых относятся описание, повествование, рассуждение. 2. Типы *монологической речи*, различающиеся по своим функциям. Ф.-с. т. р. используются при обучении языку, при проведении тестового контроля. Правильное их использование является одной из характеристик *уровня владения иностранным языком*. Выделяют следующие Ф.-с. т. р.: *описание, повествование, рассуждение*.

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТИЛИ.** Стили, выделяемые в соответствии с основными функциями языка, связанными с той или иной сферой деятельности человека. Ф. с. не образуют замкнутых систем, между стилями существует широкое взаимодействие, влияние одного на другие. Признаки, характеризующие один стиль (преимуще-

ственное использование в нем определенных лексических средств, *синтаксических конструкций* и т. д.), повторяются в других языковых стилях, не говоря уже о том, что подавляющее большинство языковых средств является общим для всех стилей (это так называемые межстилевые средства языка). Традиционно выделяются следующие стили: деловой (официально-деловой), научный, публицистический, разговорный, художественно-беллетристический (Горшков, 2006; Культура русской речи, 2003).

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ТИПЫ ТЭКСТОВ.** Типы *текстов* с точки зрения их функционально-стилистических особенностей: прагматические, информационные, научно-публицистические, научно-популярные, художественные поэтические или прозаические. См. *текст, речевые жанры*.

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД.** Способ представления *языкового материала* и формирования *речевых навыков* и *умений* на занятиях, при котором содержание *высказывания* первично и определяет характер представления лексико-грамматического материала. Основной характеристикой такого подхода является использование речевых функций и понятий, с помощью которых осуществляется *коммуникация* и реализуются речевые *интенции* обучаемых. В отличие от формального (структурного) подхода, в соответствии с которым изложение лексико-грамматического материала в виде моделей предложения воспроизводит последовательность подачи материала формальных грамматик, при функциональном подходе материал дается в соответствии с коммуникативными функциями (просьба, предложение, несогласие и др.), отражающими *коммуникативное намерение* говорящего, и в этой связи вводятся языковые структуры, с помощью которых данные функции могут быть реализованы в процессе общения. Большинство коммуникативных *учебников* для изучающих иностранные языки опираются на идеи функционального подхода к обучению.

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И ПОДАЧЕ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА.** То же, что *принцип функциональности*.

**ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОСПИТЫВАЮЩАЯ.** См. *воспитывающая функция преподавателя*.

**ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ.** См. *исследовательская функция преподавателя*.

**ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОРГАНИЗАТОРСКАЯ.** См. *организаторская функция преподавателя*.

## Х

**ХАРАКТЕР** (от греч. charaktēr – черта, особенность). Совокупность устойчивых особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обуславливая индивидуальные способы поведения. Отличительные черты Х. определяются прежде всего волей и эмоциями. На занятиях по языку большое значение имеет отнесение учащегося к интровертному или экстравертному типу (см. *интроверт, экстраверт*). Свойства темперамента накладывают свой отпечаток на проявления Х. Знание Х. учащихся – важное условие эффективности обучения и основа *индивидуального подхода* в учебной работе.

**ХЕЗИТАЦИЯ** (от англ. hesitation – волнение). Остановка в речи, связанная с поиском соответствующего слова, грамматической формы. Часто сопровождается эканьем, использованием *слов-паразитов*.

**ХОРОВАЯ РЕЧЬ.** (от греч. choros – хор) Учебный вид речи; концентрирует внимание на звуковой форме речи, уплотняет время тренировки. На начальном этапе Х. р. снимает боязнь звучания чужого языка.

**ХОРОВОЕ ЧТЕНИЕ.** Форма организации коллективной учебной работы; групповое внешнее озвучивание графического текста.

**ХРЕСТОМА́ТИЯ** (от греч. chrēstos – хороший, полезный + manthanō – изучаю). Учебное пособие, представляющее собой сборник учебных текстов и произведений писателей, ученых, а также научных статей или отрывков из них. Х. для изучающих язык на начальном этапе часто содержат адаптированные тексты. См. *адаптация текста*.

**ХРОНОМЕТРЬ́РОВАНИЕ** (от греч. chronos – время + metreō – измеряю).

1. Вспомогательный *метод исследования*; изучение протекания во времени учебного процесса путем измерения продолжительности всего занятия или отдельных его частей, а также потерь рабочего времени. 2. Фиксация на магнитную ленту или видеопленку хода учебного процесса, дающая возможность осуществлять любые измерения устной *речевой деятельности* преподавателя и учащихся.

**ХУДОЖЕСТВЕННО-БЕЛЛЕТРИСТИЧЕСКИЙ** (от фр. belles lettres – художественная литература) **СТИЛЬ**. См. *функциональные стили*.

## Ц

**ЦЕ́ЛИ ОБУЧЕ́НИЯ**. Заранее планируемый результат педагогической деятельности, достигаемый с помощью различных *приемов, методов и средств обучения*. Ведущий компонент *системы обучения*, формирующийся под влиянием среды обучения и оказывающий влияние на выбор *методов, средств, содержания, организационных форм обучения*. На занятиях по языку можно ставить разные цели, которые предусматривают разный объем, неодинаковую степень владения *языковым материалом*, разные уровни сформированности видов *речевой деятельности*. Можно также говорить о промежуточных и конечных целях обучения в рамках определенного отрезка времени, о цели каждого занятия, темы и этапа обучения. В *лингводидактике* принято выделять практическую, общеобразовательную, воспи-

тельную, развивающую Ц. о. На современном этапе развития методики в качестве ведущей считается практическая цель, что отражает установку общества на обучение и овладение языком как средством общения. В литературе последних лет (см. Гальскова, 2000) речь идет также о *стратегической* (или глобальной) *цели обучения*, которая является отражением социального заказа общества по отношению к содержанию обучения. Уровень достижения планируемой цели обучения характеризуется с помощью термина *компетенция*, в связи с чем говорят об уровне *языковой, речевой, коммуникативной, социокультурной, страноведческой* и др. *компетенций*, достигаемых в процессе реализации той или иной цели обучения.

**ЦЕ́ЛОСТНОСТЬ ВОСПРЯ́ТИЯ**.

Свойство *восприятия*, состоящее в том, что всякий объект, а тем более пространственная предметная ситуация воспринимаются как устойчивое системное целое, даже если некоторые части этого целого в данный момент не могут быть наблюдаемы. Современная психология рассматривает Ц. в. как отражение целостности, объективно присущей воспринимаемому. Ц. в. языка оказывает влияние на *образ языка*, на формирование *чувства языка*, является одним из факторов, обеспечивающих успешное воздействие окружающей среды на процесс овладения иностранным языком. См. *целостный подход*.

**ЦЕ́ЛОСТНЫЙ ПОДХО́Д** (англ. holistic approach). Совокупность принципов изучения и рассмотрения психики, сознания и поведения как целостных феноменов. Разрабатывался с начала XX в., в школах так называемой целостной психологии рассматривается как антитеза элементаристскому подходу. Основные составляющие Ц. п.: 1) решение вопроса о природе изучаемой реальности (мир внутренних переживаний, поведение, сознание в целом, деятельность и т. п.) и степень ее целостности; 2) выделение целостных единиц анализа, которые наиболее адекватны целям объяснения свойств целого; 3) выделение целостнообразующих факторов,



т. е. оснований целого на данном этапе его развития; 4) законы развития целого. Ц. п. является составной частью более общего системного подхода, который в методике учитывает многообразие факторов (лингвистических, психологических, социальных, экономических), обеспечивающих успешность обучения иностранному языку.

**ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ.** См. *воспитательная цель обучения.*

**ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ.** См. *образовательная цель обучения.*

**ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ.** См. *общеобразовательная цель обучения.*

**ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ.** См. *практическая цель обучения.*

**ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РАЗВИВАЮЩАЯ.** См. *развивающая цель обучения.*

**ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКАЯ.** См. *стратегическая цель обучения.*

**ЦЕНТР ТЕЛЕВИЗИОННЫЙ.** См. *телевизионный центр.*

**ЦЕНТРИРОВАННЫЙ НА УЧЕНИКЕ ПОДХОД** (англ. student-centred approach).

*Подход к обучению*, получивший широкое распространение в зарубежной методике и педагогике за последние годы и заключающийся в максимальной передаче в процессе занятий инициативы самому учащемуся. Предполагает раскрытие личностного потенциала учащегося в результате особой организации обучения, создание партнерских отношений между педагогом и учащимся. Такой подход противопоставляется традиционному, когда учитель является главным действующим лицом в *учебной деятельности* обучающихся, обеспечивающим усвоение программного материала, т. е. учитель передает учащимся знания и контролирует их усвоение путем получения и анализа ответов. Ц. на у. п. можно рассматривать как дальнейшее развитие идей *коммуникативно-деятельностного подхода* к обучению. Если целью преподавания в рамках Ц. на у. п. является автономность учащихся в обучении, то сам учащийся должен знать, как ему лучше учиться. Дж. Рубин и

И. Томпсон (1982), например, предлагают учащемуся самостоятельно выбирать *стратегии овладения языком* и условия, наиболее для этого подходящие. Эти специалисты выделяют различные стратегии и обращаются непосредственно к учащимся. Вот некоторые из предлагаемых стратегий: 1. Прояви индивидуальность. 2. Организуй свое обучение. 3. Прояви творческие способности. 4. Научись справляться с неуверенностью. 5. Учись на своих ошибках. 6. Используй *контекст* (Мильруд, 1997; Полат, 1988).

**ЦИКЛ МЕТОДИЧЕСКИЙ.** См. *методический цикл.*

**ЦИКЛИЧНОСТЬ** (от греч. *kyklos* – круг). То же, что *принцип концентризма*.

**ЦИТАТА** (от лат. *citare* – призывать, называть). Точная дословная выдержка из какого-л. текста, высказывания. Ц. по правилам русской пунктуации заключаются в кавычки, при цитировании указывается источник цитаты (автор, произведение). Цитирование может быть прямым и косвенным. При прямом цитировании указывается автор, произведение, а затем сама цитата. При косвенном цитировании автор может прямо не указываться, а Ц. вводится в текст словосочетаниями: «как говорится в произведении...», «как писал...» и т. п. Непрямое анонимное цитирование (без указания имени автора) возможно лишь в том случае, когда Ц. хорошо известна всем образованным носителям языка и представляет собой так называемое крылатое выражение либо афоризм. Ц. – это всегда способ лучше выразить свои мысли, подкрепить их авторитетным мнением. В научной литературе (в том числе и в рефератах, дипломных работах студентов) Ц., как правило, выполняют роль иллюстраций (например, цитаты из произведений художественной литературы, авторитетных научных трудов). Злоупотребление использованием Ц. – распространенный недостаток таких работ. Ознакомление учащихся с правилами и способами цитирования является составной частью программы занятий в рамках теоретического и практического курса

языка, а также в рамках знакомства с культурой оформления научных сочинений (реферата, диссертации и др.).

## Ч

**ЧАСТИЧНО ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ.** То же, что *смешанное обучение*.

**ЧАСТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.** Методика, исследующая закономерности, принципы, основы построения *процесса обучения* конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (в средней школе, вузе, на языковых курсах и др.), а также специфических трудностей обучения, обусловленных особенностями того или иного языка. Ср. *общая методика обучения иностранным языкам*.

**ЧАСТНОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ.** То же, что *методические принципы обучения*.

**ЧАСТНОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ.** Раздел лингвистики, предмет которого – исследование систем родного или изучаемого языков, в том числе и на основе *сопоставительного метода изучения языков*.

**ЧАСТНОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ.** То же, что *методические принципы обучения*.

**ЧАСТОТНОСТЬ.** 1. Показатель частоты употребления какой-л. из *языковых единиц*. 2. Статистический принцип *отбора* лексики, под которым понимается учет суммарного количества употреблений того или иного слова в отдельном источнике или совокупности источников. При отборе лексики помимо принципа Ч. используют также следующие статистические принципы: *распространенность*, *употребительность*, *строевая способность слова* (возможность образовывать новые слова). См. также *лингвистические принципы отбора лексики*.

**ЧАТ** (от англ. chat – разговор, болтовня). Средство общения в Интернете в письменной форме с помощью специальных

программных средств; переписка двух или более пользователей сети *Интернет* в режиме реального времени. Ч. выглядит как окно, в котором идет поток сообщений от всех участников общения. Рассматривается как одно из средств общения на изучаемом языке. В изучении иностранных языков широко используется в рамках *тандем-метода*.

**ЧИСЛО МИЛЛЕРА.** Понятие и термин *психолингвистики*. Дж. Миллер (США) в 1956 г. обобщил имевшиеся данные об объеме внимания и, связав их со сведениями об объеме *кратковременной памяти*, показал, что максимальный объем удерживаемого в памяти нового сообщения определяется не числом слов в предложении, а числом единиц информации и даже сем (единиц смысла), равным  $7 \pm 2$ . Используется в методике при определении объема информации, вводимой на занятиях по языку.

**ЧИСТОТА РЕЧИ.** 1. Качество речи, заключающееся в отсутствии ошибок. В преподавании языков допускается «снисходительное отношение» к ошибкам в речи студентов-иностранцев, изучающих русский язык, если такие ошибки не нарушают процесс *коммуникации*. 2. Одно из *коммуникативных качеств речи*. Чистой считается речь, в которой отсутствуют элементы, чуждые литературному языку по нравственному и эстетическим соображениям. Нарушения Ч. р. в таком случае возникает за счет использования вульгаризмов, унижающих достоинство *адресата*, а также *слов-паразитов*, засоряющих речь, *жаргонизмов*, просторечной лексики. Исследователи утверждают, что чистой является речь уважительно-доброжелательная и не содержащая пустых форм (Введенская, Павлова, 1995).

**ЧТЕНИЕ.** Один из *рецептивных видов речевой деятельности*, направленный на восприятие и понимание письменного *текста*; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения. Важнейшая среди *целей обучения языкам* – формирование умения в процессе Ч.

извлекать информацию из графически зафиксированного текста, что позволяет активно использовать изучаемый язык в различных видах деятельности. С психологической точки зрения Ч. представляет собой процесс, состоящий из *техники Ч.* и *понимания при Ч.* Понимание при Ч. соотносится с техникой Ч. как цель и средство. Понимание при Ч. есть процесс проникновения в содержание текста путем установления между его элементами связей, один из видов мыслительной деятельности человека. Читающий не просто извлекает готовую информацию, он сравнивает значение читаемого со своим опытом, имеющейся информацией и знаниями. Установлены следующие факторы, влияющие на понимание при Ч.: информационная насыщенность, композиционно-логическая структура текста, языковая реализация и выраженность логической, эмоциональной и др. информации текста, степень приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю текста; организация направленности внимания при восприятии текста; индивидуально-психологические особенности читающего. В методике выделение видов обучающего Ч. производится: а) на основе психологической установки (*аналитическое и синтетическое Ч.*); б) по степени участия родного языка в понимании читаемого (*беспереводное и переводное Ч.*); в) по степени помощи учащемуся (*подготовленное и неподготовленное Ч., Ч. со словарем, Ч. без словаря*); г) по форме организации учебной работы (*индивидуальное и фронтальное, классное и домашнее Ч.*); д) по целевой направленности и характеру протекания процесса (*просмотровое, поисковое, ознакомительное, реферативное и изучающее Ч.*).

Основу методической классификации видов чтения составляет выделение *учебно-го чтения* и *коммуникативного (реального) чтения*. Все виды чтения взаимосвязаны и дополняют друг друга. В качестве важнейшей составляющей обучения следует рассматривать формирование у обучающихся осознания цели чтения в каждом

конкретном случае пользования этим видом речевой деятельности, выбор стратегии чтения, соответствующей избранной цели. По отношению к обучению Ч. упражнения делятся на *притекстовые* и *послетекстовые*. Обучение Ч. включает обучение технике Ч. (предусматривается овладение умением перекодировать буквы, буквосочетания, слова, предложения в их звуковые соответствия) и обучение *реальному Ч.*, конечной целью которого является формирование опытного чтеца. Отличие неопытного чтеца от опытного отражается в разных особенностях процесса Ч. Неопытный чтец: все читает медленно и с одной скоростью, отсутствует стратегия Ч. Смысловая переработка читаемого следует за прочитанным, что отрицательно отражается на понимании читаемого и скорости Ч. Тихое Ч. (*чтение про себя*) часто сопровождается полным проговариванием читаемого. В процессе чтения имеет место значительное число фиксаций глаза и перечитывание текста, внимание сосредоточено в большей степени на форме, а не содержании текста. Опытный чтец: скорость Ч. определяется целью Ч. и содержанием текста; присутствует стратегия Ч. Смысловая переработка читаемого протекает одновременно с Ч., сформирован автоматизм Ч. Тихое Ч. либо сопровождается сокращенным проговариванием, либо проговаривание отсутствует. В процессе Ч. количество фиксаций глаза невелико. В процессе Ч. внимание сосредоточено на содержании текста (Гальскова, Гез, 2004; Клычникова, 1973; Фоломкина, 1991).

**ЧТЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЕ.** См. *аналитическое чтение*.

**ЧТЕНИЕ БЕЗ СЛОВАРЯ.** Учебный или реальный вид чтения без использования двуязычного словаря или других источников. Ср. *чтение со словарем*.

**ЧТЕНИЕ БЕСПЕРЕВОДНОЕ.** См. *беспереводное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ВСЛУХ.** То же, что *громкое чтение*. Форма чтения; внешнее озвучивание графического текста. В обучении иностранным языкам выступает преимую-

шественно как *прием обучения* – в обучении *произношению*, для создания правильных слухомоторных образов, в овладении звуковой и графической системой языка, в работе над интонационным оформлением текста, ритмом и мелодикой. В практике обучения используют *хоровое* и *индивидуальное* Ч. в. Ср. *чтение про себя*. Соотношение чтения вслух и чтения про себя меняется в зависимости от цели занятий и этапа обучения. Чтение вслух особенно важно на начальном этапе в период становления слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков и овладения техникой чтения. Чтение вслух может выступать и как самостоятельный вид речевой деятельности в виде выразительного чтения.

**ЧТЕНИЕ ВЫБОРОЧНОЕ.** См. *выборочное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ГРОМКОЕ.** См. *громкое чтение*.

**ЧТЕНИЕ ДЕТАЛЬНОЕ.** См. *детальное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ДИСКУРСИВНОЕ.** См. *дискурсивное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ДОМАШНЕЕ.** См. *домашнее чтение*.

**ЧТЕНИЕ ЗРЕЛОЕ.** См. *зрелое чтение*.

**ЧТЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЕ.** См. *индивидуальное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ИНТЕНСИВНОЕ.** См. *интенсивное чтение*.

**ЧТЕНИЕ КРИТИЧЕСКОЕ.** См. *критическое чтение*.

**ЧТЕНИЕ КУРСОРНОЕ.** См. *курсорное чтение*.

**ЧТЕНИЕ НЕПОДГОТОВЛЕННОЕ.** См. *неподготовленное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЕ.** См. *ознакомительное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ПЕРЕВОДНОЕ.** См. *переводное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЕ.** См. *подготовительное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ПОИСКОВОЕ.** См. *поисковое чтение*.

**ЧТЕНИЕ ПРО СЕБЯ.** То же, что *тихое чтение*. Форма *чтения*; проходит без внешнего озвучивания графического текста;

имеет целью только получение информации. В обучении иностранным языкам является *целью* и *приемом обучения*. Ср. *чтение вслух*.

**ЧТЕНИЕ ПРОСМОТРОВОЕ.** См. *просмотровое чтение*.

**ЧТЕНИЕ РЕАЛЬНОЕ.** См. *реальное чтение*.

**ЧТЕНИЕ РЕФЕРАТИВНОЕ.** См. *реферативное чтение*.

**ЧТЕНИЕ С ОБЩИМ ОХВАТОМ СОДЕРЖАНИЯ.** То же, что *ознакомительное чтение*.

**ЧТЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ.** См. *самостоятельное чтение*.

**ЧТЕНИЕ СИНТЕТИЧЕСКОЕ.** См. *синтетическое чтение*.

**ЧТЕНИЕ СО СЛОВАРЁМ.** Учебный или реальный вид чтения, предполагающий использование двуязычного словаря или других справочников. Ср. *чтение без словаря*.

**ЧТЕНИЕ ТИХОЕ.** См. *тихое чтение*.

**ЧТЕНИЕ УЧЕБНОЕ.** См. *учебное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ.** См. *филологическое чтение*.

**ЧТЕНИЕ ФРОНТАЛЬНОЕ.** См. *фронтальное чтение*.

**ЧТЕНИЕ ХОРОВОЕ.** См. *хоровое чтение*.

**ЧТЕНИЕ ЭКСТЕНСИВНОЕ.** См. *экстенсивное чтение*.

**ЧУВСТВО ЯЗЫКА.** Феномен интуитивного владения языком, проявляющийся в понимании и использовании идиоматических, лексических, стилистических и пр. конструкций языка. Представляет собой обобщение на уровне первичной генерализации без предварительного сознательного вычленения элементов, входящих в это обобщение. Формируется в результате стихийного овладения речью и базовыми когнитивными операциями. Проявляется в интуитивно-чувственном отражении языковых связей и отношений, а не путем, как правило, логических умозаключений. Ч. я. обеспечивает контроль и оценку правильности и привычности языковых конструкций. Приобретается в результате обобщения

ния речевого опыта. Проблема Ч. я. применительно к обучению и владению языком была изложена в работах Б. В. Беляева. Согласно Б. В. Беляеву, подлинное владение языком возможно лишь при условии сформированности у учащихся Ч. я., т. е. способности в процессе общения, решения задач общения сосредоточиваться на смысловом содержании речи и обходиться без языковых правил и грамматического разбора. В основе Ч. я. лежат семантические, лексические, грамматические, стилистические оценки, представления, которые в совокупности формируют его. В отличие от процесса изучения родного языка, которое опирается на уже имеющееся у учащегося чувство этого языка, при изучении иностранного языка Ч. я. отсутствует. В. Б. Беляев считал, что без формирования Ч. я. невозможно полноценное *владение языком*, поэтому следует применять такую методику и приемы обучения, которые обеспечивали бы возможно более раннее формирование у учащегося чувства иностранного языка. При этом следует иметь в виду три особенности формирования Ч. я.: 1) Ч. я. не является универсальной категорией (может быть Ч. только одного языка, например, родного), оно может отсутствовать при овладении другим языком; 2) Ч. я. не является врожденным, а приобретает в условиях и под влиянием практической деятельности; 3) будучи весьма сложным по своей структуре, Ч. я. не появляется сразу, а формируется постепенно. Выделяются различные факторы, способствующие образованию и развитию у учащихся Ч. я., в том числе и врожденная предрасположенность (Беляев, 1965).

### Ш

**ШАБЛОН** (от нем. Schablone – образец, модель). Тривиальная, известная всем мысль, не несущая в себе какой-л. новой информации, являющаяся весьма поверхностной.

**ШАГ**. Условное выражение объема (дозы, порции) учебного материала, предъявляемого учащемуся в процессе *программированного обучения*. Ш. может иметь информационное, смысловое, операционное значение. Информационное значение Ш. определяется объемом информации, смысловое – его значением, операционное – объемом деятельности учащегося, направленной на вводимый учебный материал.

**ШАГ УСВОЕНИЯ**. Минимальная единица процесса обучения, в результате которого учащийся усваивает некоторый минимум информации или совершенствуется в результате тренировки усвоенный способ действия.

**ШАГОВАЯ ПРОЦЕДУРА** (от лат. progredere – продвигаться). Принцип *программированного обучения*, предусматривающий последовательное предъявление учебного материала в виде «порций» («шагов»), включающих некоторое количество знаний, усвоение которых не должно вызывать трудностей у учащихся. После усвоения информации, включенной в «порцию», разрешается переход к следующему «шагу» программы. В случае неправильного выполнения задания предусматривается дополнительная проработка материала. Ш. п. используется в специальных *программированных учебниках*, в которых предусмотрено поэтапное усвоение учебной информации с контролем усвоения. См. также *линейная программа*.

**ШЁПОТНАЯ РЕЧЬ**. См. *речь*.

**ШКАЛА ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ**. Сетка параметров, характеризующих речь на иностранном языке, например, *беглость, точность, диапазон речи* и др. коммуникативные умения и знания. С помощью Ш. в. я. определяются *уровни владения иностранным языком*.

**ШКОЛА** (от лат. schola, греч. scholē).

1. Учебно-воспитательное учреждение. Ш. могут быть государственными и частными. По характеру сообщаемых знаний Ш. делятся на общеобразовательные и профессиональные (специальные); по

уровню даваемого образования – начального общего, основного общего, полного общего, полного профильного; по отношению к религии – на светские и религиозные (конфессиональные); по полу учащихся – на мужские, женские, совместно-го обучения. Вступление России в европейское образовательное пространство (см. *Болонская декларация*) предусматривает переход общеобразовательной школы на 12-летнее обучение и введение единого государственного экзамена для выпускников школы, результаты которого приравниваются к результатам вступительного экзамена при поступлении в вуз. Эксперимент по введению единого государственного экзамена проводится в школах РФ с 2001 г. 2. Направление в науке, литературе, искусстве и т. п., характеризующееся единством основных взглядов его последователей, общностью или преемственностью принципов и методов.

**ШТАМП** (от итал. *stampa* – печать). Готовая речевая формула, утратившая выразительность, несущая положительную или отрицательную стилистическую окраску. Часто встречается в языке газеты, деловой документации.

## Э

**ЭВМ.** См. *электронная вычислительная машина*.

**ЭВРИСТИЧЕСКАЯ** (от греч. *heuriskō* – нахожу) **БЕСЕДА.** Диалог преподавателя с учащимися, в процессе которого сами учащиеся находят решение обсуждаемой проблемы.

**ЭВРИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** *Метод обучения языкам* (в 1-м значении). Предусматривает использование преподавателем специально подобранных вопросов, подводящих обучаемых к самостоятельному открытию нового на основе анализа языка, к необходимым выводам. В процессе занятий учащиеся сами, опираясь на приобретенный ранее речевой опыт, выводят новые понятия, формули-

руют грамматические определения и правила. Обычно Э. м. о. переплетается с другими видами активной познавательной деятельности учащихся: решением языковых задач, участием в *ролевых играх*, выполнением *письменных и устных упражнений*. Часто сочетается с объяснением нового материала по принципу *индукции*.

**ЭГОЦЕНТРИЗМ** (от лат. *ego* – я + *centrum* – центр). Позиция личности, характеризующаяся сосредоточенностью на собственных ощущениях, переживаниях, интересах и т. п., а также неспособность принимать и учитывать информацию, противоречащую личному опыту, в частности, исходящую от другого человека. В основе Э. лежит непонимание человеком того, что возможно существование других точек зрения, а также уверенность, что психологическая организация других людей тождественна его собственной. Преодоление Э. – одна из задач воспитания, важнейший механизм ее решения – формирование у обучающегося способности оценивать ту или иную ситуацию с разных точек зрения, терпимо относиться к непривычным мнениям и суждениям. На занятиях по языку Э. преодолевается при формировании *социокультурной компетенции*, например, при работе над ошибками социокультурного характера. Причинами таких ошибок часто являются: низкий уровень познаний учащихся в области культуры и социальных *реалий* страны изучаемого и родного языка; отсутствие умений критически оценивать факты и явления иной культуры; проявление стереотипности мышления; чувство национального и социального превосходства по отношению к культуре страны изучаемого языка; отсутствие у обучаемых знаний о социокультурных нормах общения, принятых в стране изучаемого языка, и др.

**ЭКЗАМЕН** (от лат. *examen* – взвешивание, испытание). Форма *итогового контроля*, широко принятая во всем мире. Э. бывают вступительными, переводными, выпускными. Форма проведения экзамена может быть письменной или устной. На

экзаменах по иностранному языку широко используются *тесты*. Результаты Э. оцениваются в баллах путем анализа ответов с точки зрения соответствия требованиям *программы*.

**ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНАЯ** (от лат. *existentia* – существование) **КОМПЕТЕНЦИЯ**. Сумма индивидуальных характеристик обучающегося (его взгляды, мотивы поведения, убеждения, личностные качества: интровертность / экстравертность, уверенность / неуверенность в себе, открытость / скрытность, оптимизм / пессимизм, разговорчивость / сдержанность и др.). Помимо неизменяемых характеристик Э. к. включает и такие, которые могут поддаваться изменениям, например, особенности *памяти, внимания, восприимчивости* и др. Э. к. используется при описании *уровней владения языком*. См. также *пороговый уровень, общая компетенция*.

**ЭКЗОТИЧЕСКАЯ** (от греч. *exōtikos* – чуждый, иноземный) **ЛЕКСИКА**. Слова и выражения, заимствованные из других языков и употребляемые для придания речи особого (местного) колорита.

**ЭКРАННАЯ** (от фр. *écran* – ширма) **РЕЧЬ**. Разновидность речевого общения, где один из участников общения (зритель) обычно не выступает активным субъектом *коммуникации*, но при этом его наличие подразумевается. Это речь дикторов, работников телевидения. В большинстве случаев Э. р. характеризуется односторонностью связи (от телеэкрана к зрителю), публичной ориентацией, ограниченностью во времени. Э. р. выполняет функции: информативную (сообщение о фактах), рекомендательную (популяризация определенных суждений), обучающую (в общеобразовательных и учебных передачах). Кроме форм *вербального общения* Э. р. опирается на *невербальные средства общения* (мимика, жесты) и предполагает применение средств *наглядности*. Носитель Э. р. должен обладать, с орфоэпической точки зрения, четкой дикцией, отсутствием произносительных колебаний и вариантов, включать полный стиль произношения и являться эталоном

устной речи. В реальности наблюдается демократизация и опрощение и, как следствие, изменение качества Э. р. Э. р. является важным источником при изучении языка. Возможность видеть субъекта Э. р. облегчает процесс *аудирования* и является стимулом в овладении языком.

**ЭКСКУРСИЯ** (от лат. *excursio* – прогулка, поездка). Форма организации учебно-воспитательного процесса, позволяющая знакомить учащихся со страной изучаемого языка и условиями функционирования языка в конкретной речевой среде. В ходе Э. реализуются *цели обучения*. Э. проводятся в соответствии с учебным планом, в некоторых случаях для их проведения выделяются специальные экскурсионные дни. Различают Э. учебные, производственные, краеведческие. Последние являются одним из способов знакомства учащихся с природой, историей, экономикой и культурой региона, в котором они проходят обучение. Практикуются также Э. в другие города, а для изучающих иностранные языки – в страну изучаемого языка.

**ЭКСПЕРИМЕНТ** (от лат. *experimentum* – проба, опыт). 1. В психологии – метод, опирающийся на точный учет изменяемых независимых переменных, которые влияют на зависимую переменную (объект Э.). В основе Э. лежит моделирование исследуемого явления в целях его изучения и выявления влияния на него определенных факторов. Различают следующие виды Э.: естественный и лабораторный, констатирующий и формирующий. 2. В *методике* – один из основных *методов исследования*. Позволяет доказать или опровергнуть научное предположение. Используются разные виды Э. в зависимости от целей, длительности и методики его проведения: поисковый, констатирующий, контрольный. В любом виде Э. существенную роль играют сопоставления экспериментальных и контрольных классов. Итоги Э. обычно подводятся в виде количественных обобщений: характеризуется уровнем владения языком, сформированности отдельных *речевых навыков и уме-*

ний. Для этого широко используются математические и статистические методы исследований (Штульман, 1976).

**ЭКСПЕРИМЕНТ ОБУЧАЮЩИЙ** См. *обучающий эксперимент*.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА**. Группа учащихся, в которой проводится *экспериментальное обучение*.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА**. Раздел *методики*, изучающий эффективность *приемов, методов, средств обучения* путем использования разных *методов исследования*. Э. м. представляет собой относительно самостоятельную педагогическую науку, объектом которой являются закономерности процесса обучения языку (освоения его системы, формирования *речевой деятельности* на изучаемом языке), а также особенности образования и воспитания средствами языка. Э. м. является важным средством проверки эффективности предлагаемых методических идей и, давая положительный результат, служит основанием для их внедрения в практику обучения. На теоретическом уровне применяются следующие методы исследований: абстрагирование, анализ и синтез, сравнение, дедукция и индукция, моделирование, экстраполирование. На эмпирическом уровне применяются следующие методы исследований: анализ научно-методической литературы, научное наблюдение, обобщение опыта преподавания, беседа, опытное обучение, экспериментальное обучение, пробное обучение, анкетирование, тестирование, хронометрирование, статистический анализ результатов работы.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**. Отрасль психологии; общее название различных видов исследования психических явлений посредством экспериментальных методов. Э. п. обогащает методику результатами исследований, касающихся закономерностей *произвольного и произвольного запоминания*, объема памяти, особенностей восприятия, функционирования *анализаторов* и др.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ**. Один из основных *методов исследова-*

*ования*, основанный на тщательном изучении вариантов исследуемого явления при возможном уравнивании всех прочих факторов (количество учебных часов, уровень владения языком и др). В ходе Э. о. исследователь проверяет различные варианты решения интересующего его вопроса, в том числе и те, несостоятельность которых он стремится доказать. Именно в этом заключается принципиальное отличие Э. о. от *опытного обучения*, целью которого является массовая проверка предварительно обоснованной методики.

**ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ**. Оценки, которые выносит учебным материалам, процессу обучения, испытуемому опытный человек – эксперт, обладающий определенными знаниями о предмете оценивания и об объекте. Э. о. выносятся, как правило, опытным методистом на основании *наблюдения, беседы*, изучения документов, анализа результатов *тестов*.

**ЭКСПРЕССИВНАЯ РЕЧЬ** (от лат. *expressio* – выражение). Устное или письменное экспрессивно окрашенное *высказывание*. Устная Э. р. начинается с общего замысла, проходит стадию *внутренней речи* и завершается произнесением слов. Письменная Э. р. имеет сходное психологическое строение, за исключением завершающего этапа, который здесь выражается в виде письменного текста. Э. р. является объектом изучения в рамках курсов современного литературного языка, риторики, культуры речи, на занятиях по практике языка, функциональной грамматике, лингвистике текста и др. См. *экспрессивность речи*.

**ЭКСПРЕССИВНОСТЬ РЕЧИ**. Совокупность признаков речи, с помощью которых говорящий / пишущий выражает свое субъективное отношение к содержанию или *адресату* речи. Составляющими категориями Э. р. являются эмоциональность, оценочность, образность, интенсивность. Эти содержательные компоненты Э. р. представлены по-разному (количественно и качественно) в разных индивидуально-авторских *контекстах*. Э. р.



является предметом наблюдения и оценки в произведениях разных жанров на занятиях по *лингвострановедению*, культуре речи.

**ЭКСПРЕСС-МЕТОД** (от лат. *expressus* – усиленный). Один из *интенсивных методов* обучения иностранным языкам, разработанный И. Давыдовой в 90-е гг. Учащимся предлагается прослушивать аудиокассеты с записанными на них текстами тематического характера из сферы бытового общения. Каждая кассета (60–90 минут звучания) посвящена одной теме. Особенность записи состоит во включении в нее специальных звуковых сигналов, неразличимых на слух на сознательном уровне. Это учебные тексты или их фрагменты, записанные на более высокой скорости, выходящей за границы среднего темпа речи носителей языка (240 слогов в минуту), что делает их воспринимаемыми лишь подсознательно. Такая информация, по мнению автора метода, прочно сохраняется в памяти и запоминается за единицу времени в большем объеме, чем при традиционном обучении. Считается, что курсы языка, разработанные на основе метода, рассчитаны на людей определенного психического склада – внушаемых, податливых. Чтобы получить эффект от занятий по Э.-м., нужно очень напряженно работать, что мало устраивает людей, обращающихся к интенсивным методам обучения. Нередко учащиеся быстро устают и бросают заниматься. Явление же *гипермнезии*, возникающее в результате использования специальных звуковых сигналов в рамках метода, воздействующих на подсознание, до сих пор не получило убедительного экспериментального подтверждения. См. *интелл-метод*.

**ЭКСТЕНСИВНОЕ** (от лат. *extensivus* – расширительный, растяжимый) **ЧТЕНИЕ**. Вид учебного чтения; предполагает умение читать значительные по объему тексты с общим охватом содержания. Внимание читающего при этом сосредоточено на содержании текста, а не его форме, а синтез преобладает над анализом. Важное значение при Э. ч. имеет смысловая до-

гадка, с помощью которой преодолеваются трудности понимания смысла текста. Этот вид чтения рекомендуется для самостоятельной работы учащихся с текстом с последующим контролем на классных занятиях преподавателем. С этой целью проводится обсуждение прочитанного и письменные задания в виде изложения, *сочинения, реферирования* текста. См. *просмотровое чтение*.

**ЭКСТЕРИОРИЗАЦИЯ** (от лат. *exterior* – внешний) **РÉЧИ**. См. *речь*.

**ЭКСТРАВЕРСИЯ** (от лат. *extra* – сверх, вне + лат. *verto* – поворачиваю, обращаю). Черта характера человека, противоположная интроверсии. Характеризуется склонностью к широким социальным контактам (коммуникабельность, общительность, разговорчивость), ориентацией не на внутренний, а на внешний мир. Именно таким представлял себя Монтень: «Мое истинное признание – общаться с людьми и созидать. Я весь обращен к внешнему миру, весь на виду и рожден для общества и для дружбы». К комплексу черт экстраверта относят также оптимизм, импульсивность, беспечность, непостоянство. Э. рассматривается как противоположность интроверсии. Многие психологи трактуют Э. как свойство *темперамента*. См. *экстраверт, интроверт*.

**ЭКСТРАВЕРТ**. Индивидуально-психологический тип человека, для которого характерны активность в общении; склад личности, характеризующийся преимущественной направленностью активности, установок, стремлений на внешний мир и окружающих людей. Э. испытывают потребность в новых *учебных речевых ситуациях*, стремятся к доминированию в общении, стараются использовать новые слова и выражения, любят групповые занятия, *игры*, широко используют догадку. Ср. *интроверт*.

**ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ**. То же, что *неречевые средства общения и невербальные средства общения*.

**ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ** (от лат. *extra* – сверх, вне + *лингвистика*). Внеязы-

ковой, относящийся к реальной действительности, в условиях которой развивается и функционирует язык.

**ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС.** Учебник или учебное пособие, который является дополнительным к основному учебнику. Например, элективными курсами являются дополнительные учебные пособия к федеральным учебным курсам по иностранному языку. Э. к. может быть посвящен определенной страноведческой теме, искусству, литературе, особенностям того или иного региона, жизни выдающихся людей.

**ЭЛЕКТРОННАЯ** (от греч. *ēlektron* – смола, янтарь) **БИБЛИОТЕКА** (от греч. *biblion* – книга + *...тека*). Аппаратно-программный комплекс, обеспечивающий возможность накопления, актуализации и предоставления пользователям через телекоммуникационную сеть информационных ресурсов научного, учебно-справочного и иного назначения. Информационная система, организационно упорядоченная совокупность документов (массивов документов) и информационных технологий, в том числе с использованием средств вычислительной техники и Интернета. Э. б. позволяет с помощью Интернета знакомиться с изданиями, которые хранятся в электронном виде. Базы данных Э. б. обычно создаются на основе ресурсов обычных библиотек.

**ЭЛЕКТРОННАЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ МАШИНА (ЭВМ).** То же, что *компьютер*. Комплекс технических (аппаратных) и программных средств для обработки информации, вычислений, автоматического управления. В его состав входят: процессор, пульт управления, оперативное запоминающее устройство, а также периферийные устройства (запоминающие, ввода-вывода данных и др.). Результаты обработки информации с помощью Э. в. м. либо регистрируются на бумаге, либо отражаются на экране дисплея. Важнейшая характеристика Э. в. м. – ее производительность, т. е. среднестатистическое число команд программы, выполняемых за единицу времени (в 1994 г.

рекордная производительность приближалась к миллиарду операций за 1 секунду). Первые Э. в. м. появились в середине 40-х гг. XX в. Обычно выделяют 4 поколения: на электронных лампах (середина 40-х – начало 50-х гг.); на дискретных полупроводниковых приборах (середина 50-х – 60-е гг.); на интегральных схемах (60-е гг.), на больших и сверхбольших интегральных схемах (с середины 60-х гг.). В 80-е гг. появились ЭВМ, эксплуатационные возможности которых позволяют отнести их к новому поколению. В конце 70-х – начале 80-х гг. возникло и стало быстро развиваться новое направление вычислительной техники – создание мини- и микроЭВМ индивидуального пользования, получивших название «*персональный компьютер*» (ПК). Э. в. м. относятся к числу наиболее эффективных и перспективных *технических средств обучения*, используемых на занятиях по обучению языкам. На их применение рассчитаны специальные обучающие программы (компьютерные курсы); они находят широкое применение при *дистантном обучении*.

**ЭЛЕКТРОННАЯ ДОСКА** (англ. *white board*). 1. Средство обучения на основе компьютерных технологий, представляет собой большой экран в виде экрана компьютера, с которым можно взаимодействовать при помощи клавиатуры или специального устройства в виде ручки. 2. Компьютерное приложение, оперирующее графическими или текстовыми образцами, позволяющее нескольким пользователям разных компьютеров, входящих в одну сеть, использовать один и тот же образец одновременно. В *дистанционном обучении* Э. д. используется при проведении телеконференций или при организации *виртуальных* аудиторных занятий.

**ЭЛЕКТРОННАЯ ПЕДАГОГИКА.** Новое направление педагогической науки, предметом которой является система *открытого образования*. Исследует методы, формы обучения и воспитания в высокотехнологичных информационно-образовательных средах.

**ЭЛЕКТРО́ННАЯ ПО́ЧТА** (англ. e-mail). Способ передачи (отправки и получения) адресных сообщений и *файлов* по компьютерной сети; одна из услуг, реализуемая в сети *Интернет*.

**ЭЛЕКТРО́ННО-ВЫЧИСЛИ́ТЕЛЬНАЯ МАШИ́НА**. См. *электронная вычислительная машина*.

**ЭЛЕКТРО́ННОЕ ОБУЧЕ́НИЕ** (англ. e-education). Система обучения, предполагающая использование *интернет-технологий*, *электронных библиотек*, учебно-методических мультимедиа-материалов. См. *мультимедиа*.

**ЭЛЕКТРО́ННЫЙ ПЕРЕВО́ДЧИК**. Специальные программные средства, записанные на дисках или размещенные в *Интернете*, которые позволяют осуществлять автоматический перевод несложного текста с помощью *электронных словарей*.

**ЭЛЕКТРО́ННЫЙ СЛОВА́РЬ**. Электронная версия толкового или двуязычного *словаря* или специально созданный словарь, записанный на диске или размещенный в *Интернете*. Достоинством электронных словарей является удобная система поиска, огромный объем, возможность включения в систему компьютера для поддержки процесса чтения. Известны электронные словари фирм Lingvo, Promt, ABBY.

**ЭЛЕКТРО́ННЫЙ УЧЕ́БНИК**. 1. Электронная версия печатного учебника (сетевой вариант в *Интернете* и/или на CD-ROM), повторяющая печатный прототип, расширяя его возможности за счет гипертекстовой организации теоретической части, мультимедийных средств наглядности и встроенной обратной связи, позволяющей контролировать выполнение практических и контрольных заданий. Такой учебник может также представлять собой веб-приложение к имеющемуся учебнику на бумажном носителе. 2. Электронный учебник, не имеющий печатного прототипа (сетевой вариант в *Интернете* и/или на CD-ROM), включающий видеоиллюстрации, анимации, интерактивные задания и таблицы, практические задания с обратной связью. Э. у. должен иметь

определенную структуру, основные его компоненты: печатный текст, мультимедийная составляющая (видео, анимация, звуковые файлы), практикум (упражнения, контрольные вопросы и тесты), статистика выполненных заданий и упражнений, времени обучения, электронный словарь, встроенные справочники, блок дистанционной поддержки.

**ЭЛЕКТРО́ННЫЙ УЧЕ́БНЫЙ КУРС**. То же, что *компьютерный учебный курс*.

**ЭЛЕКТРОФОН** (от греч. *ēlektron* – смола, янтарь + *phōnē* – голос, звук, шум). Электромеханический аппарат для электрического воспроизведения звука с грампластинок. В 40–50-х гг. XX в. практически полностью вытеснил граммофон и его портативный вариант – патефон. Аналогичные электромеханические устройства, но без усилителя и громкоговорителя назывались электропроигрывателями или просто проигрывателями. Для громкого воспроизведения звука такое устройство подключают, например, к радиоприемнику или к усилителю звука в комплекте с громкоговорителем. На протяжении XX столетия Э. являлся основным средством обучения языку с использованием *фонограммы*, записанной на грампластинку.

**ЭЛЕМЕНТА́РНАЯ ЕДИНИ́ЦА ОБУЧЕ́НИЯ**. Минимальная структурная единица методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе. Э. е. о. обычно считается *упражнение*. В отличие от урока упражнение не может дробиться на меньшие по объему единицы, что и позволяет говорить об упражнении как об Э. е. о.

**ЭМО́ЦИИ**. Класс психофизиологических характеристик, представляющих собой внутреннее, субъективное переживание психических и физиологических состояний человека, сопровождаемое приятными или неприятными ощущениями. Э. выражают оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению деятельности (например, страх, гнев), к кон-

кредным достижениям в ней (радость, огорчение), к сложившимся или возможным ситуациям и т. п. Характер и динамика ситуативных Э. определяются как объективными событиями, так и чувствами, из которых они развиваются. Отношение к отражаемым явлениям как главное свойство Э. представлено в их качественных характеристиках, в динамике протекания самих Э., например, длительность, интенсивность внешнего выражения (эмоциональной экспрессии) в мимике, речи, пантомимике.

**ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ.** То же, что *аффективная память*. Память на чувства, эмоции, вызываемые теми или иными объектами; полезна в изучении иностранных языков тем, что закрепляет единство логического и чувственно-наглядного содержания.

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.** *Метод обучения* (во 2-м знач.) иностранному языку. Название и теоретическое обоснование предложено И. Ю. Шехтером. Предусматривает на занятиях опору на смыслообразование, возникающее в условиях *ролевой игры*; реализуется через систему коммуникативных заданий, обеспечивающих овладение языком как средством общения. На базе Э.-с. м. о. разработаны циклы обучения языку специальности. В задачу первого цикла входит развитие речи в типичных ситуациях общения. К концу этого цикла учащиеся могут читать учебные тексты, построенные на лексическом материале в объеме 1 200–1 400 единиц. Второй цикл обеспечивает переход к деловому общению в условиях монологического высказывания. При этом изучаются грамматика, основы перевода, развиваются умения письменной речи. В рамках третьего цикла занятий происходит дальнейшее развитие устной и письменной речи на текстах, связанных с профессиональной деятельностью учащихся (Шехтер, 1973).

**ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ.** Свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его *эмоций* и чувств. Содержательные аспекты Э. отражают яв-

ления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны с особенностями личности, ее нравственным потенциалом: направленностью мотивационной сферы, мировоззрением, ценностными ориентациями. Э. характеризует отношение индивида к явлениям окружающего мира и находит свое выражение в доминирующих *эмоциях*. К динамическим свойствам Э. относятся особенности возникновения, протекания и прекращения эмоциональных процессов и их внешнего выражения. Э. является одной из основных составляющих *темперамента*. Эмоциональность является одним из факторов, обеспечивающих успешное изучение иностранного языка, повышает *мотивацию* и интерес к процессу изучения иностранного языка.

**ЭПИПРОЕКТОР** (от греч. еpi – на, над, сверх, после + лат. projector – выбрасывающий вперед). Одно из *светотехнических средств обучения*, аппарат статической проекции, предназначенный для демонстрации на экране непрозрачных объектов – текстов, иллюстраций, фотографий, помещенных в книге, и т. д.

**ЭРГОНОМИКА** (от греч. ergon – работа + nomos закон). Комплексная научная дисциплина, сформировавшаяся на стыке психологии, физиологии, гигиены труда, биохимии, биомеханики и ряда других наук и изучающая условия труда человека с целью его оптимизации. Основной объект исследования Э. – *система «человек – компьютер»*. Для учебного процесса большое значение имеют работы по Э., связанные созданием новых образцов техники, технических средств обучения и ее использованием в учебном процессе, а также требования к педагогу и учащимся с точки зрения их психофизиологических возможностей и особенностями организации труда и учебной деятельности.

**ЭССЕ** (от фр. essai – очерк). 1. Небольшой прозаический текст, выражающий индивидуальную точку зрения автора. 2. Вид творческого письменного задания на определенную тему. См. *письменная речь, сочинение*.

**ЭТАП** (от фр. *étape*) **ОБУЧЕНИЯ НАЧАЛЬНЫЙ**. См. *начальный этап обучения*.

**ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ**. Относительно завершённый период изучения языка, на протяжении которого достигаются планируемые цели обучения. Э. о. я. характеризуется следующими особенностями: 1. Процесс овладения языком может состоять из нескольких этапов, которые между собой тесно связаны. Это обстоятельство свидетельствует об иерархичности этапов обучения. Чем выше планируемый конечный уровень владения языком, тем большее количество этапов требуется для его достижения и большее число этапов может быть выделено. 2. Каждый этап обучения имеет свои цели и задачи, требования к *уровню владения языком*, обязательный минимум *содержания обучения* языку и другим образовательным *программам*, приемы, методы и средства обучения, которые считаются предпочтительными именно для данного этапа. Сказанное позволяет говорить об относительной завершённости этапа, в рамках которого достигается планируемый *уровень владения языком*. 3. В то же время этап обучения характеризуется известной незамкнутостью (открытостью) в отношении целей, задач, содержания обучения в целом. Такая открытость означает, что цели и *содержание обучения* на каждом этапе представляют собой базу для обучения на последующих этапах. Тем самым обеспечивается преемственность обучения и совершенствование достигнутого уровня владения языком от этапа к этапу. Следовательно, этап обучения обладает свойством открытости по отношению к другим этапам, обеспечивая тем самым целостность процесса обучения и *концентрацию* в представлении учебного материала на каждом этапе и в процессе перехода от одного этапа обучения к другому. В то же время этап обучения характеризуется определенной завершёностью в рамках достижения планируемого уровня владения языком. 4. Этап обучения ограничен определенными временными

рамками, необходимыми и достаточными для реализации целей обучения. В системе вузовского обучения РКИ принято было выделять три этапа: *начальный*, основной и продвинутый, на каждом из которых достигается определенный *уровень владения языком*. На начальном этапе (этап предвузовской подготовки) – обучение на подготовительном факультете продолжительностью 10 месяцев – достигается пороговый уровень владения языком, достаточный для продолжения обучения на основных факультетах по избранной специальности (*threshold level*). На основном этапе – обучение в бакалавриате (4 года) – достигается уровень близкий к свободному владению языком (пороговый продвинутый уровень, *advanced level*). На продвинутом этапе – обучение в магистратуре (2 года) – достигается профессиональный уровень владения языком, необходимый для успешной профессиональной деятельности в качестве преподавателя и переводчика. В результате повышения квалификации в рамках продвинутого этапа достигается совершенный уровень владения языком (*mastery level*), характерный для «вторичной» *языковой личности*. Требования к этапам и уровням владения языком сформулированы в государственных *стандартах обучения* и создаваемых на их основе *программах обучения* по иностранным языкам. См. *уровень владения языком, сертификат, образовательный стандарт* (Щукин, 2003).

**ЭТАП УРОКА**. Относительно самостоятельная часть *урока*, имеющая промежуточную по отношению к общей цели занятия цель. В методической литературе чаще всего называют следующие Э. у.: *опрос, контроль, усвоение нового материала, тренировочные и речевые упражнения, речевая зарядка*. В последние годы Э. у. стали объединять, не отделяя искусственно один этап от другого: объяснение нового материала переплетается с его закреплением. Урок состоит в основном из выполнения целенаправленных упражнений, развивающих речь учащихся.

**ЭТАПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.** Традиционные *этапы* организации процесса обучения языку: *восприятие* материала, *понимание*, выполнение *упражнений и заданий*, *закрепление*, *повторение*, *речевая практика и применение*.

**ЭТАПЫ СОЗДАНИЯ ПИСЬМЕННОГО СООБЩЕНИЯ.** Модель порождения письменного сообщения на основе *теории речевой деятельности*. Включает три этапа: планирование письменного сообщения (этап замысла, плана), в ходе которого определяются цель и адресат, содержание и структурно-семантические схемы его реализации; реализация замысла: его оформление в виде текста во внутренней, а затем и во внешней речи, на этом этапе происходит структурирование письменного сообщения на основе схем реализации текста; этап контроля: процесс редактирования написанного в результате сопоставления реализации замысла с самим замыслом. Процесс порождения речи на иностранном языке при разной степени владения им остается еще недостаточно изученным (Леонтьев, 2001; Зимняя, 1991, 2001; Залевская, 1983).

**ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА.** Отрезки времени, отличающиеся друг от друга по своим задачам и способу учения. Как правило, различают три этапа: *ознакомление*, *тренировку* и *практику*. Эти этапы иногда соответственно называют ориентировочно-подготовительным, стереотипизирующе-ситуативным, *варирующе-ситуативным*.

**ЭТИКЕТ** (от фр. *étiquette*). Система установленных в определенной культуре требований, предъявляемых к поведению человека в различных ситуациях. На занятиях по языку изучается *речевой этикет* как совокупность правил *речевого поведения*, реализующихся с помощью принятых в данном языковом сообществе устойчивых речевых формул и выражений.

**ЭТИКЕТ РЕЧЕВОЙ.** См. *речевой этикет*.

**ЭТИКЕТ СЕТЕВОЙ.** См. *сетевой этикет*.

**ЭТИКЕТНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ.**

Тип *речевых жанров* (приветствие, благодарность, извинение, поздравление и др.), коммуникативная цель которых – осуществить определенное социальное действие, предусмотренное этикетом данного языкового коллектива. Описываются в работах по *речевому этикету* (Формановская, 1982, 1989).

**ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ** (от греч. *etymon* – истина, основное значение слова + *logos* – понятие, учение). **АНАЛИЗ.** Выяснение ранее существовавшего морфологического строения слова, его прошлых словообразовательных связей, определение источника и времени появления слова, установление способа его образования от соответствующей производящей основы.

**ЭТИМОЛОГИЯ НАРОДНАЯ.** См. *народная этимология*.

**ЭТНОПСИХОЛОГИЯ** (от греч. *ethnos* – народ, племя + *психология*). Наука, изучающая психологические особенности народов и их *культур*, процессы формирования индивидуального этнического самосознания (этнической идентичности) и поведения личности, влияние социокультурных факторов на психические и личностные свойства. Одним из родоначальников Э. считается немецкий психолог В. Вундт, который в 10-томной «Психологии народов» (1900–1920) предложил психологическое истолкование мифологии, религии, искусства, языка. Значительный вклад в Э. внес отечественный философ Г. Г. Шпет (книга «Введение в этническую психологию», 1927) Предметом современной Э. выступают типы личности, свойственные каждому этносу, влияние общенациональной среды (культуры, природы) на формирование и особенности личности, различия между народами по происхождению, языку, общественно-экономическому развитию, культуре. В современной лингводидактике эти и др. вопросы Э. рассматриваются с позиции *культурологии*, в частности, в процессе формирования *политкультурного образования* и *социокультурного подхода к языку* (Воробьев, 1997; Гудков, 2000; Прохоров,

1995; Сафонова, 1991; Сысоев, 1991; Тер-Минасова, 2000).

**ЭТЮД** (от фр. *étude*). Вид *упражнений* на основе ролевых игр, применяется при обучении по *интенсивным методам*.

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ** (от лат. *effectivus* – эффективный) **РЕЧИ**. Свойство речи, свидетельствующее о том, насколько речь достигла поставленной задачи. Э. р. можно оценить лишь после произнесения речи или публикации текста по реакции слушателей или читателей. Воздействие речи направлено непосредственно на сознание *адресатов*, а ее эффект проявляется в различных формах, таких как изменение эмоционального состояния *реципиента*, его знаний о мире, отношений к тем или иным событиям и реалиям мира и др. Э. р. является объектом рассмотрения на занятиях по риторике и культуре речи.

## Ю

**ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ**. Период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью (см. *возрастная психология*) – примерно от 16 лет до 21 года. Чаще всего, по утверждению педагогов, этот возраст совпадает с периодом обучения в старших классах общеобразовательной школы, началом обучения в вузе. В Ю. в. в основном завершается физиологическое развитие организма, заканчивается половое созревание, замедляется темп роста тела, заметно нарастает мышечная сила и работоспособность. Переход от подросткового к Ю. в. связан с резкой сменой внутренней позиции, когда основной направленностью личности становятся обращенность в будущее, проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения, обретения своей идентичности. В это время формируются новые ценности и *мотивы*. Эти обстоятельства определяют приоритетный выбор дисциплин, изучаемых в школе и в вузе, повышение уровня самостоятельности в работе и выборе приемов обучения.

## Я

**ЯЗЫК**. 1. Система фонетических, лексических, грамматических средств, являющихся орудием выражения мыслей, чувств, волеизъявлений, служащая важнейшим *средством общения* людей. 2. Разновидность *речи*, характеризующаяся теми или иными стилистическими признаками (например, книжный Я., разговорный Я.). Для методики важное значение имеет предложенная Л. В. Щербой теория о трех аспектах языковых явлений, положенная в основу лингвистического обоснования *методики обучения иностранным языкам*. Такими аспектами понятия «Я.» являются *речевая деятельность, языковая система, языковой материал*. В рамках современного *подхода к обучению иностранным языкам* в качестве основного объекта обучения выступает речевая деятельность, включающая в себя Я. и речь как внутренние средства и способы ее реализации. 3. Орган человека, расположенный во рту, который используется и для производства звучащей речи (*артикуляции*).

**ЯЗЫК ДИАСПОРЫ**. Язык определенной этнической группы, группировки, общности, которая живет вне своей исконной территории или государственности. Особенности языка эмигрантов, компактно проживающих вне территории основного функционирования того или иного языка.

**ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ** (англ. *language for special purposes*). Принятое в современной *лингвистике* и *лингводидактике* обозначение функциональной разновидности литературного языка, обслуживающего профессиональное общение. Нередко Я. д. с. ц. называют языком профессии, владение им считается явлением вторичного порядка, так как его носители должны владеть прежде всего национальным литературным языком. В связи с повышенным интересом к Я. д. с. ц. издано большое количество учебников и пособий по разным языкам, ориентированных на обучение профессио-

нальному (деловому) общению. См. также *деловое общение*.

**ЯЗЫК ЖЕСТОВ.** Язык, в котором план выражения строится не на акустической, а на кинетической (жесты, мимика) основе. На занятиях по иностранному языку Я. ж. используется в качестве *невербального средства общения*. Использование жестов в изучаемом языке часто расходится с принятым в родном языке, что делает их объектом специального изучения в рамках дисциплины «речевой этикет».

**ЯЗЫК ИНОСТРАННЫЙ.** См. *иностраный язык*.

**ЯЗЫК МЕЖДУНАРОДНЫЙ.** См. *международный язык*.

**ЯЗЫК МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.** Язык, выступающий средством образования, делопроизводства и общения в многонациональном государстве.

**ЯЗЫК МИРОВОЙ.** См. *мировой язык*.

**ЯЗЫК НАУКИ.** Язык научного изложения в условиях естественного применения в научной сфере общения.

**ЯЗЫК НАЦИОНАЛЬНЫЙ.** См. *национальный язык*.

**ЯЗЫК НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ.** Язык, который традиционно используется на данной территории государства жителями этого государства, представляющими собой группу, численно меньшую, чем остальное население государства. См. *язык диаспоры*.

**ЯЗЫК НЕРОДНОЙ.** См. *неродной язык*.

**ЯЗЫК ОБУЧЕНИЯ.** Язык, на котором осуществляется обучение в данном образовательном учреждении. В российских школах в начале XXI столетия насчитывалось более 60 Я. о.

**ЯЗЫК-ПОСРЕДНИК** Язык, который используется в ходе преподавания иностранного языка (обычно на начальном этапе обучения). В качестве Я.-п. в учебном процессе используются широко распространенные языки.

**ЯЗЫК РОДНОЙ.** См. *родной язык*.

**ЯЗЫК РУССКИЙ.** См. *русский язык*.

**ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ.** *Аспект обучения языку, обеспечивающий учебно-научное и профессиональное общение при*

получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке. Владение Я. с. является, как правило, вторичным и базируется на общем владении иностранным языком. Учащиеся (студенты, аспиранты, слушатели курсов) изучают такие подсистемы языка, как научный стиль, устная научная речь, лексико-грамматические особенности языка конкретной специальности, что обеспечивает им необходимый уровень *коммуникативной компетенции* в избранной области знаний. Уровень владения Я. с. определяется при сдаче профессионально ориентированных тестов. См. также *профессиональный модуль, язык для специальных целей*.

**ЯЗЫК СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (ЯСМИ).** Функциональная разновидность литературного языка, которая сформировалась с началом распространения средств массовой информации. К средствам массовой информации (СМИ) принято относить телевидение, радио, прессу, документальное кино, электронные газеты и журналы. Такие средства образуют сложное функционально-стилевое единство в системе литературных языков. Одна из главных особенностей СМИ – массовый характер информации (*коммуникации*), противопоставляемый персональной информации. Обращенность к массовому адресату определяет существенные особенности Я. с. м. и.: а) его коммуникативную общезначимость (доступность разнородной и массовой аудитории), что предъявляет к языку такие требования, как простота, краткость, ясность, точность, выразительность, исключение узкоспециальных слов, *диалектизмов, жаргонизмов*; б) стандартизированность. Во многих своих жанрах Я. с. м. и. ориентируется на нейтральный языковой стандарт; в) демократизация как отражение живых процессов, наблюдаемых в современном русском литературном языке. Я. с. м. и. оказывает сильное воздействие на формирование стилистических вкусов, языковых норм, структуру языка в целом (Костомаров, 1999, 2005). См. *языковой вкус*.



**ЯЗЫК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (ЯХЛ).**

Одна из функциональных разновидностей русского литературного языка, предполагающая использование таких языковых средств, выбор которых обусловлен содержанием произведения и реализацией эстетической функции языка. Понятия «ЯХЛ» и «литературный язык» взаимосвязаны, но не синонимичны друг другу. Понятие «ЯХЛ» шире понятия «литературный язык», ибо включает в себя, кроме нормированных языковых средств, элементы нелитературного языка (*диалектизмы, жаргонизмы, просторечную лексику* и др.), но все с той же эстетической функцией. В качестве основной стилевой черты Я. х. л. называют художественно-образную конкретизацию, которая выражается системной организацией художественной речи, способной переводить слово-понятие в слово-образ. Языковые средства, используемые в художественных текстах, призваны служить в основном выражению системы образов. С этой целью в Я. х. л. наряду с употреблением нейтральных средств языка широко используются экспрессивные средства, а также богатые возможности синонимии, многозначности слова. Точка зрения, согласно которой Я. х. л. является одним из *функциональных стилей* языка, представлена В. В. Виноградовым и рядом других ученых. Сторонники иной точки зрения (Л. Ю. Максимов, Д. Н. Шмелев и др.) считают, что для выделения Я. х. л. в число функциональных стилей нет достаточно оснований (Кулибина, 2000; Культура русской речи, 2003).

**ЯЗЫК ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ.**

Новая функциональная разновидность русского языка, формирующаяся с началом массового распространения современных коммуникационных технологий (с конца 80-х гг. XX в.). Включает язык *Интернета* и других глобальных компьютерных сетей, а также язык текстовых сообщений, передаваемых посредством службы мобильных телефонов (SMS). Сюда же относится язык сообщений по телексу и ряда других

технических систем специального применения. В обмене сообщениями с помощью Я. э. с. к. участвует значительное количество лиц по всему миру, а языковые средства отличаются определенными лексическими и грамматическими характеристиками. К ним относятся: а) тенденция к редукации речевого плана выражения, вызванная желанием вместить больше информации в ограниченный промежуток времени или в ограниченное текстовое поле; б) широкое применение сокращений; в) пиктографическое выражение сложных прагматических *интенций* и интенсивного эмоционального переживания (наборы рисунков и др.); г) активное образование новых слов; д) лексическая *интерференция* русского и английского языков с появлением гибридных единиц лексического уровня (например, *мыло* – сообщение *электронной почты*, от e-mail и производное *мылить* – посылать по электронной почте); е) формирование собственных *жаргонов* интернетовских *субкультур*. Наиболее известной и агрессивной сетевой субкультурой являются хакеры – потребители Интернета, активно пренебрегающие традиционными запретами и ограничениями на распространение информации и интеллектуальной собственности в Интернете. Жаргон российских хакеров формируется под прямым влиянием его английского аналога. Я. э. с. к. активно изучается и является объектом анализа в большом числе публикаций.

**ЯЗЫКИ РОДСТВЕННЫЕ.** См. *родственные языки*.

**ЯЗЫКОВАЯ ДОГАДКА.** Способность раскрыть значение незнакомого слова (словосочетания) через *контекст*; строится на использовании знаний в области словообразования, умении понять уже известные многозначные слова в новых значениях, на знании интернациональных слов родного и изучаемого языков. Преподавателю необходимо вести целенаправленную работу по формированию у обучаемых Я. д. и навыка самостоятельной *семантизации* слов.

**ЯЗЫКОВАЯ ИГРА.** *Речевое поведение*, особенности общения, которые направлены на достижение дополнительных эффектов, обычно с целью развлечения, забавы, усиления речевого воздействия. Осуществляется обычно с помощью преобразования языковых средств. Объектом преобразования выступает, как правило, форма языкового знака – слова, предложения, устойчивой лексико-грамматической конструкции. Понимание особенностей Я. и. является свидетельством высокого уровня владения иностранным языком.

**ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА.** Совокупность знаний об окружающем человеке мире, запечатленных в языковой форме. Отраженные в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности. *Картина мира* как центральное понятие концепции человека, выражающее специфику его бытия, представляет собой целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной жизни человека. Отражение же этого мира в *единицах языка* и текстах, создаваемых с помощью средств языка, и образует Я. к. м.

**ЯЗЫКОВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ.** То же, что *лингвистическая компетенция*. Владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом. Учащийся обладает Я. к., если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике. На качество Я. к. в изучаемом языке влияет не только степень владения им, но и уровень компетенции учащихся в родном языке. Я. к., по Н. Хомскому, означает способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных *языковых знаков* и правил их соединения. В исследовании *порогового уровня* владения русским языком. Я. к. определяется как «способность учащегося конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые

отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами русского языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции» (Пороговый уровень, 1996).

**ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ.** Любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования средств данного языка для отражения окружающей действительности (*картины мира*). Термин Я. л. впервые был использован в 1930 г. В. В. Виноградовым в книге «О художественной прозе» и вошел в научный оборот в конце 80-х гг. XX в. после публикации книги Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность» (1987). Структура Я. л. складывается из трех уровней: 1) вербально-семантического, дающего представление о владении Я. л. системой языка; 2) когнитивного (понятия, идеи, представления, складывающиеся в картину мира); 3) прагматического (включает цели, *мотивы*, интересы, оценки, проявляющиеся в *речевой деятельности*). Из традиционных обозначений термину Я. л. близок термин «язык писателя». Опыт описания Я. л. содержится, например, в работах В. В. Виноградова о языке Н. В. Гоголя и Ф. М. Достоевского, в книге «Язык и личность» под ред. Д. Н. Шмелева (раздел «Опыт описания языковой личности. А. А. Реформатский») и др. а также в словарях языка писателей. С лингводидактической точки зрения система обучения родному языку должна быть направлена на формирование Я. л., а неродному (иностранному) языку – *вторичной языковой личности*, что рассматривается в качестве *стратегической цели обучения*.

**ЯЗЫКОВАЯ МОДЕЛЬ.** Языковое образование, состоящее из постоянных элементов, объединенных закономерной связью, которые могут быть выражены символами. Ср. *речевой образец*. См. также *модель предложения*.

**ЯЗЫКОВАЯ НАГЛЯДНОСТЬ.** 1. Вид *наглядности*, связанный с непосредствен-

ной демонстрацией языка в виде воспринимаемой на слух речи либо ее зрительно-го отображения. Поскольку на занятиях по языку учащиеся овладевают в первую очередь языковыми средствами общения, то и «наглядность должна быть преимущественно языковой» (Беляев, 1965). Использовать на занятиях Я. н. – значит прежде всего прибегать к иноязычно-речевой практике: *слушанию* иноязычной речи, *говорению* на изучаемом языке, чтению иноязычных текстов и выполнение письменных упражнений. Я. н. противопоставляется *неязыковой* (или предметно-изобразительной) *наглядности*. 2. *Семантизация* языковых фактов (лексики и грамматики) средствами иностранного языка. Осуществляется с помощью *контекста, антонимов, синонимов, словообразовательного анализа, дефиниции, толкования, перечисления*.

**ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА** (от греч. *politikē* – искусство управлять). Совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в государстве, объединении государств. Целенаправленная и согласованная деятельность государственных органов управления образованием общегосударственного и регионального уровней, органов местного самоуправления и национальных общественных организаций в области изучения, преподавания, распространения, *популяризации* того или иного языка. Я. п. в многонациональном государстве учитывает такие важные факторы, как *многоязычие*, проблемы государственного языка, сохранение и развитие национальных языков, преподавание родного языка в школе, право на обучение на том или ином языке по свободному выбору и т. п. К области Я. п. относится также работа языковедов по подготовке нормативных словарей и справочников, пропаганда и распространение лингвистических научных знаний в СМИ, критические обзоры самих СМИ и т. п. Важную сферу Я. п. составляет работа по унификации и стандартизации специальной терминологии для различных облас-

тей науки и техники. Я. п. оказывает непосредственное влияние на официальную и общественно-политическую лексику, на стилистическую дифференциацию государственного языка, на проводимые силами специалистов орфографических усовершенствований и реформ, на *мотивацию* обучения, условия и формы обучения. Я. п. также влияет на использование языка (родного, неродного) в сфере производства, культуры, образования, науки. Я. п. предполагает создание как общественных организаций (Общество любителей российской словесности, Академия российской словесности, Междунар. ассоциация преподавателей русского языка и литературы, Российское общество преподавателей русского языка и литературы), так и общественно-государственных структур (Совет по русскому языку при правительстве РФ). В ряде европейских стран существуют специальные должности государственных служащих, которые при активной поддержке носителей языка следят за правильностью употребления государственного языка, выявляют нежелательные иноязычные заимствования в нем и налагают санкции, вплоть до административных предупреждений и финансовых взысканий. В 2004 г. Государственная дума приняла «Закон о государственном языке Российской Федерации».

**ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА.** Совокупность взаимообусловленных элементов языка, связанных одной функцией. Различают фонетическую, фонологическую, графическую, лексическую, морфологическую системы языка.

**ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ.** Взаимоотношения различных языков в рамках государства или отдельных регионов. На Я. с. оказывают влияние статус и функции языков, их роль в образовании и культуре и др.

**ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ.** Система неосознаваемых правил *речевой деятельности*, формирующаяся в сознании человека; система компонентов, служащих обобщенным отражением системы языка. Реализуется в речевой деятельности в со-

ответствии с коммуникативной задачей, ситуацией общения и коммуникативными способностями. Я. с. рассматривается как социальное явление, результат деятельности общения. В то же время можно говорить и врожденных Я. с., часто передающихся по наследству.

**ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА.** Исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры, проживающих на определенной территории. С лингводидактической точки зрения можно говорить о Я. с. как окружении, в котором происходит изучение языка. Может быть естественной (обучение организуется в условиях иноязычной Я. с.) и искусственной (создается с помощью различных средств обучения в условиях ее отсутствия с целью воссоздания Я. с.). Естественная Я. с. является важным фактором успешного овладения иностранным языком, прежде всего в области устного общения, и формирования коммуникативной компетенции. По этой причине программы языковых вузов предусматривают стажировку учащихся в стране изучаемого языка различной продолжительности (см. *включённое обучение*). Предпринимались попытки классификации объективных факторов, воздействующих на личность в иноязычной среде и способствующие овладению языком в новой для учащихся среде. К числу таких факторов относятся: видеоряд (включает явления окружающего мира в виде зрительных образов); аудиоряд (воспринимаемая учащимся на слух информация); ситуативный ряд (*речевые ситуации*), стереотипы социального общения и межкультурного языкового контакта); национально маркированные *фоновые знания*; обучающая стихия языка.

**ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.** Процесс и система организации обучения государственным, родному и иностранным языкам. Задачей Я. о. является, в частности, развитие многоязычия и поддержка языкового многообразия в обществе. Ведущей тенденцией современного языкового образования является *поликультурность, языковой плюрализм, диалог культур.*

**ЯЗЫКОВОЕ СУЩЕСТВОВАНИЕ.** Процесс взаимодействия личности с языком, в котором язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приспосабливает его к задачам, возникающим в его текущем жизненном опыте, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружен и в окружении которой он совершается. Термин Я. с. предложен Б. М. Гаспаровым (1996).

**ЯЗЫКОВОЙ ВКУС.** Принятые на определенном этапе развития общества носителями языка нормы и стандарты языкового поведения, культуры речи. Я. в. эпохи во многом связан с историческими, переломными явлениями в жизни народа. Я. в. нашего времени, отразивший состояние русского литературного языка после распада Советского Союза, характеризуется сближением традиционно-книжных средств выражения с обиходной разговорной речью, с социальными и профессиональными диалектами, с *жаргонами*. «В целом литературно-языковая норма становится менее определенной и обязательной; литературный стандарт становится менее стандартным» (Костомаров, 1999, с. 5).

**ЯЗЫКОВОЙ ЗНАК.** То же, что *знак языка*.

**ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ.** *Фонемы, буквы, интонационные конструкции, слова, словосочетания, готовые фразы, грамматические формы и структуры и т. п., подлежащие изучению в процессе овладения языком. Я. м. составляет важную часть содержания обучения и включается в учебную программу.*

**ЯЗЫКОВОЙ ОПЫТ.** Совокупность знаний, навыков, умений, приобретенных в ходе изучения языка и речевой практики с использованием языка.

**ЯЗЫКОВОЙ ПЛЮРАЛИЗМ.** Уважительное отношение ко всем языкам, отрицание преимущества одного языка над другим. Соблюдение принципа равенства языков. См. *толерантность*.

**ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ** (от фр. porter – носить + feuille – лист). Пакет рабо-

чих материалов, которые представляют опыт *учебной деятельности* учащегося по овладению иностранным языком. Такой пакет материалов дает учащемуся и преподавателю возможность самостоятельно или совместно анализировать и оценивать объем работы и характер достижений учащегося в области изучения языка и культуры, динамику овладения изучаемым языком. Я. п. служит в качестве инструмента для самооценки учебной деятельности. Включает задания, проекты, доклады, письменные работы и др., что демонстрирует успехи в овладении *коммуникативной компетенцией*. См. также: *европейский языковой портфель* (Коряковцева, 2001).

**ЯЗЫКОВОЙ СТАНДАРТ.** Совокупность требований к различным уровням владения языком, зафиксированных в специальном описании языка в учебных целях; нормы владения языком, принятые в данном языковом обществе.

**ЯЗЫКОВЫЕ ЕДИНИЦЫ.** Единицы языка в виде звуков, морфем, слов, словосочетаний, предложений. Не следует смешивать с понятием *лексические единицы*.

**ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ.** Совокупность сведений о системе языка, о правилах образования и функционирования *единиц языка* (фонетических, морфемных, лексических и др.). Объем Я. з. определяется *образовательным стандартом* и создаваемыми на его основе *программами обучения*. Показателем уровня владения учащимся Я. з. является *языковая компетенция*.

**ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ.** Вид *игровых упражнений*, предназначенных для формирования произносительных, лексических и грамматических *навыков* и тренировки в употреблении *языковых знаний* на подготовительном, предкоммуникативном этапе овладения языком. К Я. и. относятся игры с использованием кроссвордов, ребусов, лото, игры с алфавитом, построение предложения с опорой на картинку с использованием отрабатываемой *модели предложения* и др.

**ЯЗЫКОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ.** То же, что *подготовительные упражнения*. Уп-

ражнения, предусматривающие операции с *единицами языка* и формирующие *навыки*. Тип упражнений по их назначению; *аспектные*, аналитические, направленные на тренировку и *автоматизацию* употребления *языкового материала*, на понимание и запоминание представленных в устном или письменном сообщении структурных компонентов речи. Различаются фонетические, лексические, грамматические упражнения, формирующие соответствующие навыки. Я. у. противопоставляются *речевым упражнениям*. Я. у. подчинены речевым упражнениям и подготавливают учащихся к различным видам коммуникативной *речевой деятельности*. При выполнении Я. у. внимание обучаемого направлено на усвоение формы, значения и употребления. Я. у. дают возможность сконцентрировать внимание учащегося на определенном явлении языка, создать у него представление о синтагматических и парадигматических связях (см. *синтагматика*, *парадигматика*) этого явления с другими, постепенно выработать понятие о системе языка.

**ЯЗЫКОЗНАНИЕ.** То же, что *лингвистика*.

**ЯЗЫКОЗНАНИЕ ОБЩЕЕ.** См. *общее языкознание*.

**ЯЗЫКОЗНАНИЕ ЧАСТНОЕ.** См. *частное языкознание*.

**Я-КОНЦЕПЦИЯ** (англ. self-concept). Развивающаяся система представлений человека о самом себе, включающая: а) осознание своих физических, интеллектуальных, социальных и других свойств; б) *самооценку* отдельных сторон своей личности, деятельности; в) субъективное восприятие внешних факторов. Понятие Я.-к. возникло в 1950-е гг. в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), которые в отличие от представителей *бихевиоризма* стремились к рассмотрению целостного человеческого «Я» как фундаментального фактора поведения и развития личности. Я.-к. стремится дать представление человека о себе настолько полно и глубоко, насколько это доступно человеку в его самопознании.

**ЯСМИ.** См. *язык средств массовой информации.*

**ЯСНОСТЬ РЕЧИ.** Характеристика речи, устанавливаемая на основе ее соотнесения с возможностями *восприятия*. Я. р. является одним из *коммуникативных качеств речи*. Ясной называют речь, которая без затруднений воспринимается *адресатом*. В области лексики неясным для адресата может быть текст, содержащий незнакомую лексику, особенно термины. К неясности может также привести употребление *диалектизмов, жаргонизмов, фразеологии, устаревших и новых слов*. Для их понимания необходимо разъяснение значения слов, в том числе с использованием перевода и *наглядной семантизации*. На занятиях по языку такие разъяснения либо предшествуют работе над текстом, либо даются в процессе чтения или *аудирования* текста. К неясности речи обычно приводят ее многословие, чрезмерная синтаксическая сложность и др. Особенно часто это имеет место в условиях устного общения, где трудными в плане Я. р. являются сложные словосочетания, предложения с несколькими видами осложнения, сложные *синтаксические конструкции* с сочинением и подчинением.

**ЯХЛ.** См. *язык художественной литературы.*

## ИСТОЧНИКИ

Абитуриент-тест: Типовой тест по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России / Л. П. Клобукова и др. – М., 1994.

Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка. – М., 1956.

Азимов Э. Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному. – М., 1989.

Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Словарь методических терминов. – СПб., 1999.

Азимов Э. Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного: Информационно-аналитический обзор. – М., 2000.

Азимов Э. Г. Методическое руководство по использованию дистанционных технологий в обучении русскому языку как иностранному. – М., 2008.

Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М., 1978.

Акишина А. А. и др. Жесты и мимика в русском языке: лингвострановедческий словарь. – М., 1981.

Акишина А. А., Акишина Т. Е. Учим учить детей русскому языку. 111 ответов на вопросы родителей. – М., 2007.

Акишина А. А., Акишина Т. Е., Жаркова Т. Л. и др. Игры на уроках русского языка. – М., 1986.

Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. – М., 1997; 2-е изд., испр. и доп. – М., 2002.

Акишина Т. Е., Скорикова Т. П. Контакты для контрактов: русский язык в деловом общении. – М., 2000.

Акишина А. А., Формановская Н. И. Русский речевой этикет. – М., 1974.

Акишина А. А., Шляхов В. И. Учим читать быстро и эффективно. Путь к педагогическому мастерству. – М., 1991.

Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку / Под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М., 1970.

Александров Д. Н. Логика, риторика, этика: Учебное пособие. – 3-е изд. – М., 2004.

Александров Д. Н. Риторика, или Русское красноречие: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2003.

Алимов В. В. Основы теории перевода: Учебник для вузов. – 2-е изд. – М., 2002.

Алхазидзе А. А. Основы овладения устной иностранной речью. – М., 1988.

Амиантова Э. И. и др. Пособие по практической грамматике русского языка для иностранных магистрантов-литературоведов (на материале языка специальности). – М., 2000.

Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. – М., 1999.

Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М., 1999.

Анисимова Е. Е. Лингвистика текста в межкультурной коммуникации. Интерпретация креолизованных текстов: Учебное пособие. – М., 2003.

Аннушкин В. И. Русская риторика. Теория, практика, преподавание: Учебное пособие. – М., 2003.

Аннушкин В. И. Риторика. Вводный курс. – М., 2006.

Аннушкин В. И., Акишина А. А., Жаркова Т. Л. Знакомиться легко, расставаться трудно. Интенсивный курс русского речевого общения: Учебное пособие. – 2-е изд., исп. и доп. – М., 2004.

- Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А. Текст как явление культуры. – Новосибирск, 1989.
- Аракин В. Д. Методика преподавания английского языка в V–VII классах. – М., 1950.
- Аракин В. Д. Методика преподавания английского языка в VIII–X классах. – М., 1958.
- Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – 3-е изд. – М., 2001.
- Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.
- Арутюнов А. Р. Конструирование и экспертиза учебника. – М., 1987.
- Арутюнов А. Р. Коммуникативный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся: Методическое пособие. – М., 1989.
- Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М., 1990.
- Арутюнов А. Р., Костина И. С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков: Конспект лекций. – М., 1992.
- Арутюнов А. Р., Чеботарев П. Г., Музруков Н. Б. Игровые задания на уроке русского языка. – М., 1989.
- Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. – М., 1976.
- Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М., 1999.
- Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М., 1990.
- Ахманова О. С. О лингвистических основах преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1955. – № 6.
- Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
- Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1982.
- Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. – 2-е изд. – М., 2004.
- Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Филологический анализ текста: Учебно-методический комплекс. – 2-е изд. – М., 2004.
- Бабинская П. К. и др. Практический курс методики преподавания иностранных языков. – Минск, 2003.
- Бадмаев Б. Ц., Хозиев Б. И. Методика ускоренного обучения русскому языку: Методическое пособие для учителя. – М., 2003.
- Базылев В. Н. Теория перевода: Учебно-методический комплекс. – М., 2009.
- Балакай А. Г. Словарь русского речевого этикета. – М., 2001.
- Баландина Н. В. Коммуникативная грамматика русского языка для иностранных магистрантов-лингвистов. – М., 2000.
- Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии. – М., 2000.
- Балыхина Т. М. Структура и содержание российского филологического образования: Методологические проблемы обучения русскому языку. – М., 2000.
- Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования: Учебное пособие. – М., 2009.
- Банкевич Л. В. Тестирование лексики иностранного языка. – М., 1981.
- Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2001.
- Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладьженская Т. Н. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник / Под ред. М. Т. Баранова. – М., 1990, 2001.
- Барлас Л. Г. и др. Русский язык. Введение в науку о языке. Лексикология. Этимология. Фразеология: Учебник для вузов. – М., 2003.
- Барган Ж. П., Ратнер Ф. Л., Рахимова А. Э. Использование метода «Учение через обучение» на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6.



- Бархударов С. Г. Язык и перевод. – М., 1975.
- Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М., 2003.
- Бахтина Л. Н. и др. Обучение реферированию научного текста. – М., 1988.
- Бахтиярова Х. Ш., Шукин А. Н. История методики преподавания русского языка как иностранного. – Киев, 1998.
- Белкина Е. М. и др. Современный русский язык. Тесты: Учебное пособие. – М., 2002.
- Бельчиков Ю. А. Лексическая стилистика: Проблемы изучения и обучения. – М., 1988.
- Бельчиков Ю. А. Стилистика и культура речи. – 2-е изд. – М., 2002.
- Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М., 1964.
- Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. – М., 1959; 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1965.
- Беляева Л. Н. Применение ЭВМ в лингводидактических исследованиях и лингводидактике: Учебное пособие к спецкурсу. – М., 1986.
- Беляков В. Н. и др. Англо-русский лингвострановедческий словарь АМЕРИКА-НА. – Смоленск, 1996.
- Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста. – М., 1988.
- Белянин В. П. Введение в психолингвистику. – М., 1999.
- Белянин В. П. Психолингвистика: Учебное пособие для вузов. – М., 2003.
- Белянко О. Е., Трушина Л. Б. Русские с первого взгляда. Что принято и что не принято у русских: Книга для чтения и тренировки в коммуникации. – 5-е изд. – М., 2002.
- Белянко О. Е., Трушина Л. Б. «Собрание пестрых глав»: Учебное пособие для чтения и тренировки в коммуникации на русском языке для иностранцев. – М., 2003.
- Бенвенист Э. Общая лингвистика / Пер. с фр. – 2-е изд. – М., 2002.
- Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. – Минск, 1974.
- Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. – М., 1989.
- Бердичевский А. Л. Урок иностранного языка без проблем. – Рига, 2006.
- Бердичевский А. Л. Обучение межкультурному обучению с использованием метода тандема // Русский язык за рубежом. – М., 2008. – № 1.
- Бердичевский А. Л., Соловьева Н. Н. Русский язык: сферы общения: Учебное пособие по стилистике для студентов-иностранцев (с аудиокассетой). – М., 2002.
- Берков В. П., и др. Как мы живем: Пособие по страноведению для изучающих русский язык. – 2-е изд. – М., 2003.
- Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. – М., 1937.
- Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
- Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.; Воронеж, 2002.
- Бизнес-контакт. Тесты по РКИ для делового общения / Под ред. Л. С. Журавлевой. – М., 1996.
- Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1977.
- Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М., 1988.
- Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.

Бим И. Л., Биболетова М. З., Щепилова А. В., Копылова В. В. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1.

Бим И. Л., Миролубов А. А. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 4.

Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Учебное пособие. – М., 1998.

Бирюкова С. К. Словарь культуроведческой лексики русской классики. – М., 1999.

Блинов А. В. и др. Введение в языкознание. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов. – М., 2001.

Блох М. Я. Теоретические основы грамматики: Учебник. – 4-е изд., испр. – М., 2004.

Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. – М., 2004.

Богатикова Л. И. К проблеме развития культурно-языковой интуиции // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 3.

Богатырева М. А. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком (по материалам Совета Европы) // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2.

Богин Г. И. Современная лингводидактика: Учебное пособие. – Калининград, 1980.

Богомолов А. Н. Новости из России: Пособие для изучающих русский язык как иностранный. – М., 2003.; 2-е изд. – М., 2004.

Большой психологический словарь / Под ред. В. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – М.; СПб., 2007.

Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики: Субъективность. Объективность. – СПб., 1992.

Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики. – СПб., 1999.

Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – 3-е изд., стереотип. – М., 2003.

Бондарко Л. В. Звуковой строй современного русского языка: Учебное пособие. – М., 1998.

Бондарко Л. В. и др. Модель восприятия речи человеком. – Новосибирск, 1968.

Бондарко Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. – Л., 1981.

Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В. Основы общей фонетики. – СПб., 2000.

Бондарко Л. В. и др. Основы общей фонологии. – М., 2003.

Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ. Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие. – М., 2003.

Бородулина М. К., Минина Н. М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. – М., 1968.

Брагина А. А. Лексика языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. – М., 1981; 2-е изд. – М., 1986.

Брандес М. П. Практикум по стилистике текста: Немецкий язык: Учебное пособие. – М., 2002.

Брандес М. П., Приворотов В. И. Предпереводческий анализ текста: Учебное пособие. – 3-е изд., стереотип. – М., 2003.

Бреус Е. В. Теория и практика перевода с английского языка на русский. – М., 2001.

Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. – М., 1998; 3-е изд. – М., 2002.

Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. – 4-е изд. – М., 1997.

- Булкин А. П. Изучение иностранных языков в России (социологический аспект) // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3–4.
- Бурвикова Н. Д. Типология текстов для аудиторной работы. – М., 1988.
- Бурденюк Г. М. и др. Методические указания к подготовке и проведению занятий по методике ритмопедии. – Кишинев, 1981.
- Бурлак С. А. и др. Введение в лингвистическую компаративистику. – М., 2001.
- Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. – М., 1941.
- Бухарин В. И. Коммуникативный синтаксис в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1986.
- Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Устная речь. – М., 1995; 2-е изд. – М., 2001.
- Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – М., 2001.
- Ван Дейк Т. А. Язык, познание, коммуникация. – М., 1989.
- Ванников Ю. В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. – М., 1979.
- Ванников Ю. В., Щукин А. Н. Картинно-ситуативный словарь русского языка. – М., 1988.
- Варганов И. Л. Говорим на языке американцев: Самоучитель. Кн. 1–2. – 2-е изд. – М., 2003.
- Вартанянц А. Д., Якубовская М. Д. Пособие по анализу художественного текста для иностранных студентов-филологов (3–5 годы обучения). – М., 1986.
- Василенко Е. И., Добровольская В. В. Методические задания по русскому языку. – СПб., 2003.
- Василик М. А. Основы теории коммуникации. – М., 2007.
- Васильева А. Н. Курс практической стилистики русского языка (для студентов-филологов). – М., 1987.
- Васильева Н. В., Виноградов В. А., Шахнарович А. М. Краткий словарь лингвистических терминов. – М., 2003.
- Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Культура и искусство речи: Современная риторика. – Ростов н/Д, 1999.
- Ведель Г. Е. Перестройка преподавания иностранных языков и место родного языка в процессе обучения. – Воронеж, 1962.
- Веденина Л. Г. и др. Лингвострановедческий словарь: Франция. – М., 1997.
- Вейзе А. А. Чтение, реферирование и анкетирование иностранного текста. – М., 1985.
- Величко А. В., Чагина О. В. Система работы над русским предложением в иноязычной аудитории. – М., 1987.
- Величко Л. И. Работа над текстом на уроках русского языка. – М., 1983.
- Вендина Т. И. Введение в языкознание: Учебное пособие для вузов. – М., 2003.
- Венедиктова Н. К. Из наблюдений над скоростью чтения про себя // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М., 1976.
- Вербицкий Л. А. Давайте говорить правильно: Учебное пособие. – 4-е изд., испр. и доп. – М., 2003.
- Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
- Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М., 1999.
- Верещагин Е. М. Психологические и методические характеристики билингвизма. – М., 1969.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1973; 4-е изд., испр. и доп. – М., 1990.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Мироззрение вне и посредством языка. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих актов. – М., 1999.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Концепция логоэпистемы. Дом бытия языка. – М., 2000.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: сингулярные рече-поведенческие тактики. – М., 2000.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции: Лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. – М., 2005.

Вержибская А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М., 2001.

Вертроградская Э. А. Некоторые вопросы психологии обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций. – М., 1976.

Ветвицкий В. Г., Иванова В. Ф., Моисеев А. И. Современное русское письмо. – М., 1974.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. – М., 1985.

Виноградов В. А. Лингвистика и обучение языку. – М., 2003.

Виноградов В. А. Фонетический минимум в процессе обучения иностранцев русскому языку // Русский язык за рубежом. – 1970. – № 3.

Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. – 3-е изд. – М., 1986.

Винокур Т. В. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. – М., 1993.

Виссон Л. Русские проблемы в английской речи: Слова и фразы в контексте двух культур. – М., 2003.

Витлин Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1.

Витлин Ж. Л. Обучение взрослых иностранному языку: вопросы теории и практики. – М., 1978.

Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX в. // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.

Вишнякова Л. Г. Использование игр в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1987.

Вишнякова С. А. Психолого-педагогические основы обучения русскому языку как иностранному. – М., 1995.

Вишнякова Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. – М., 1982.

Власенков А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе. – М., 1973.

Волков А. А. Основы русской риторики. – М., 1996.

Вольская Н. П. и др. Можно? Нельзя? Практический минимум по культурной адаптации в русской среде. – 2-е изд. – М., 2002.

Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Методическое пособие / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск, 1999.

Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе: Сборник статей / Под ред. А. А. Миролюбова, Э. Ю. Сосенко. – М., 1976.

- Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997.
- Воронин Л. Б., Богданова И. И., Бурлаков Ю. А. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам // Новые исследования в педагогической науке. Вып. V, VI. – М., 1966; Вып. IX. – М., 1967.
- Вохмина Л. Л. Хочешь говорить – говори. 300 упражнений по обучению устной речи. – М., 1993.
- Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. – М., 2000.
- Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1999.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. – М., 2000.
- Выготский Л. С. Психология. – М., 2000.
- Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М., 2003.
- Вятюнцев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М., 1984.
- Гагаев А. А., Гагаев П. А. Художественный текст как культурно-исторический феномен. Теория и практика прочтения: Учебное пособие. – М., 2002.
- Гак В. Г. Сопоставительная лексикология. – М., 1977.
- Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским. – 2-е изд., перераб. – М., 1988.
- Гак В. Г., Григорьев Б. Б. Теория и практика перевода: Французский язык. – 5-е изд. – М., 2003.
- Галеева Н. Л. Основы деятельностной теории перевода. – Тверь, 1997.
- Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М., 1958.
- Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
- Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий. – М., 1965.
- Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.
- Гальперин П. Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М., 1972.
- Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие. – 3-е изд. – М., 2001.
- Гальперин П. Я. Лекции по психологии. – М., 2002.
- Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М., 2000.
- Гальскова Н. Д. Еще раз о лингводидактике // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 8.
- Гальскова Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для вузов. – М., 2004.
- Гальскова Н. Д., Коряковцева Н. Ф. и др. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного образования // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2–3.
- Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Российский языковой портфель для начальной школы. Руководство для учителей и родителей. – М., 2003.
- Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. Методическое пособие. – М., 2004.
- Гапочка И. К. Изучающее чтение. – М., 1989.
- Гарретсон Д. А. Развитие методов в обучении русскому языку как иностранному в России и США // Методика преподавания русского языка и литературы в Америке. – М., 1995.

- Гаспаров Б. М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования. – М., 1996.
- Гвоздев А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. – М., 1948.
- Гегечкори Л. Ш. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи. – Тбилиси, 1975.
- Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам в школе. – М., 1982.
- Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. – М., 2008.
- Генцель Я. Обучение русскому языку как иностранному репродуктивно-креативным методом // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 2.
- Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М., 1987.
- Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: Теория, методология, практика. – М., 2004.
- Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М., 1993.
- Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов. – М., 1997.
- Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: Учебник / Под ред. О. Я. Гойхмана. – М., 2001.
- Голуб Б. А. Русский язык и культура речи. – М., 2001.
- Голуб Б. А. Стилистика русского языка. – 4-е изд. – М., 2003.
- Голуб Б. А. Основы общей дидактики: Учебное пособие. – М., 2003.
- Гореликова М. И., Магомедова Д. М. Лингвострановедческий анализ художественного текста. – М., 1989.
- Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М., 1997.
- Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства. – М., 1979.
- Горшков А. И. Русская стилистика. – М., 2001.
- Горшков А. И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика. – М., 2006.
- Горянина В. А. Психология общения: Учебное пособие. – М., 2002.
- Горячев А. Ю. Тесты общего владения английским языком. – М., 1999.
- Государственные и титульные языки России: Энциклопедический словарь-справочник. – М., 2002.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Квалификация: лингвист, преподаватель. – М., 2000.
- Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3, 4 сертификационные уровни. – М.; СПб., 1999–2000.
- Граудина Л. И., Ширяев Е. Н. и др. Культура русской речи. – М., 2002.
- Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П. Грамматическая правильность русской речи: Стилистический словарь вариантов. – М., 2004.
- Гречко В. А. Теория языкознания: Учебное пособие. – М., 2003.
- Громова О. А. Аудиовизуальный метод и практика его применения. – М., 1977.
- Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка. – 3-е изд. – М., 1958.
- Грушевицкий В. Д. и др. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. – М., 2002.
- Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. – М., 1999.

- Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения: Учебное пособие. – М., 2000.
- Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. – Владимир, 1972.
- Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. – М., 1991.
- Гуревич В. В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языка: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. – М., 2004.
- Гуревич П. С. Философия культуры: Учебник для высшей школы. – М., 2003.
- Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
- Давыдов М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М., 1980.
- Дейк Т. А. Ван. Язык. Познание коммуникации / Пер. с англ. – М., 1989.
- Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1991.
- Деркач А. А., Щербак С. Ф. Практическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком. – М., 1991.
- Десяева Н. Д. и др. Культура речи педагога: Учебное пособие. – М., 2003.
- Джусупов М. Лингводидактика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 2.
- Дистанционное обучение / Под ред. Е. С. Полат. – М., 1998.
- Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы ее понимания. – М., 1982.
- Добрович А. Б. Общение: наука и искусство. – М., 1987.
- Добровольская В. В. Лингвистические аспекты описания языка и гибкая модель обучения русскому языку. – М., 1997.
- Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. – М., 1980.
- Дэвидсон Д., Митрофанова О. Д. Функционирование русского языка: методический аспект: Пленарный доклад на VII конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1990.
- Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений: В 3-х ч. / Гальскова Н. Д., Ирисханова К. М., Стрелкова Г. В. – М., 2001.
- Европейский языковой портфель: пособие для учителей и преподавателей педагогических факультетов / Пер. с англ. – М., 2003.
- Европейский языковой портфель для филологов (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков). – М., 2003.
- Европейский языковой портфель: Предложения по разработке / И. Крист, Дж. Трис и др. – Страсбург, 1997. – М., 1997.
- Ейгер Г. В., Раппопорт И. А. Язык и личность. – Харьков, 1991.
- Елисеева Т. Ю. Структура профессиональной деятельности преподавателя. – Л., 1988.
- Есаджанян Б. М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. – М., 1984.
- Желвис В. Эти странные русские. – М., 2002.
- Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М., 1958.
- Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. – М., 1965.
- Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
- Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество // Избр. тр. – М., 1998.
- Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1988.

- Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д., Есина З. И. Русский язык и цивилизация: Тесты. – М., 1997.
- Журавлева Л. С., Корчагина Е. Л., Степанова Е. М. Уровни владения русским языком повседневного и делового общения: Содержание обучения и контроль // Мир русского слова. – 2002. – № 1.
- Загашев И. О., Заир-бек С. И. Критическое мышление: технология развития. – М., 2008.
- Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие. – М., 2003.
- Залевская А. А. Проблемы психолингвистики. – Тверь, 1983.
- Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь, 1996.
- Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.
- Зарецкая Е. Н. Деловое общение: Т. 1–2. – М., 2002.
- Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика коммуникации. – 4-е изд. – М., 2002.
- Зарецкая Е. Н. Теория и практика речевой коммуникации. – 4-е изд. – М., 2002.
- Зарубина Н. Д. Текст: Лингвистические и методические аспекты. – М., 1981.
- Звегинцев В. А. Мысли о лингвистике. – М., 1996.
- Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория. – М., 2001.
- Зельманова Л. М. Кабинет русского языка. – М., 1984.
- Зельманова Л. М. Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. – М., 1984.
- Земская Е. А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие. – М., 2004.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 1997.
- Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5.
- Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.
- Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989.
- Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебное пособие для вузов. – М., 1999; 2-е изд. – М., 2002.
- Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.; Воронеж, 2001.
- Зиндер Л. Р. Общая фонетика. – М., 1979.
- Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. – Л., 1987.
- Зиндер Л. Р. Теоретический курс фонетики современного немецкого языка: Учебное пособие. – М., 2003.
- Зинченко В. П. Психологические основы педагогики: Учебное пособие. – М., 2002.
- Золотова Г. А. и др. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 1998.
- Иванова В. Ф. Современная русская орфография. – М., 1991.
- Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М., 1981.
- Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. – 2-е изд. – М., 1986.
- Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4.
- Изаренков Д. И. Бессоюзное сложное предложение (система языка и обучение иностранцев русскому языку). – М., 1990.



- Изаренков Д. И. Аппарат упражнений в системном описании // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1.
- Ильин Е. Н. Искусство общения. – М., 1982.
- Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. – М., 1975.
- Ильясов И. И. Структура процесса учения. – М., 1986.
- Иностранные языки. Начальная школа: Программно-методические материалы. – М., 2000.
- Интернет в гуманитарном образовании: Учебное пособие для студентов вузов / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2001.
- Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. – М., 2002.
- Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким: Морфология. Ч. 1–2. – 2-е изд. – М., 2003.
- Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – 3-е изд. – М., 2003.
- История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях / Ред.-сост. А. Н. Щукин. – М., 2005.
- История русской лексикографии / Под ред. Ф. П. Сороколетова. – СПб., 1998.
- Кабинет иностранного языка / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2001; 2-е изд. – М., 2003.
- Каган В. Е. Искусство общения: Что такое психотерапия. – М., 1998.
- Казакова Т. А. Практикум по художественному переводу: Учебное пособие. – СПб., 2003.
- Казарин Ю. В. Филологический анализ поэтического текста: Учебник для вузов. – Екатеринбург, 2004.
- Казарцева О. М. Культура речевого общения. Теория и практика обучения: Учебное пособие. – 5-е изд. – М., 2002.
- Каменская О. Л. Текст и коммуникация. – М., 1990.
- Канн-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979.
- Капитонова Т. И., Кутузова Г. И., Стародуб В. В. Методические рекомендации по обучению иностранных студентов общеобразовательным дисциплинам на русском языке: Этап предвузовской подготовки. – СПб., 1996.
- Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А. Н. Щукина. – М., 2008.
- Капитонова Т. И., Щукин А. Н. Современные методы обучения русскому языку как иностранному. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1987.
- Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения: Язык и личность. – М., 1989.
- Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка. – М., 1992.
- Караулов Ю. Н. Когнитивные модели быденного сознания русских и их речевые соответствия. – М., 1994.
- Карманова Н. А. Основы теории планирования учебного процесса по иностранным языкам. – М., 1985.
- Карпов Г. В., Романин В. А. Технические средства обучения. – М., 1979.
- Карпов И. В. Состояние методики преподавания иностранных языков в средней общеобразовательной школе и задачи ее дальнейшего развития. – М., 1957.
- Касаткин Л. Л., Клобуков Е. Б., Лекант П. А. Краткий справочник по современному русскому языку. – М., 1991.
- Каспарова М. Г. Психология обучения письму: Учебное пособие. – М., 1977.
- Кацнельсон С. Д. Психология языка и речевое мышление. – М., 1972.

- Кириллова Е. П. и др. Хрестоматия по методике преподавания английского языка: Статьи, выдержки, извлечения. – М., 1981.
- Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1986.
- Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М., 1992.
- Китайгородская Г. А. и др. Мосты доверия: Интенсивный курс русского языка. – М., 1993.
- Китайгородская Г. А. Французский язык. Интенсивный курс обучения: В 2-х кн. Кн. 1: Учебник. – 4-е изд. – М., 2000; Кн. 2: Рабочая тетрадь. – М., 2000.
- Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. – М., 1997.
- Клементенко А. Д., Миролюбов А. А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1981.
- Клобукова Л. П. Обучение языку специальности. – М., 1987.
- Клобукова Л. П. Российская государственная система уровней владения русским языком как иностранным в контексте европейских образовательных стандартов и тестов // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.
- Клобукова Л. П., Михалкина И. В. и др. Русский язык в деловом общении / Под ред. Д. Дэвидсона. – Вашингтон, 1997.
- Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973; 2-е изд. – М., 1983.
- Клюев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия: Учебное пособие для университетов и институтов. – М., 2002.
- Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: Учебное пособие. – М., 2002.
- Кожина М. Н. Речеведение и функциональная стилистика: вопросы теории. Избранные труды. – Пермь, 2002.
- Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. – М., 1989.
- Кокорина С. И. Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного. – М., 1982.
- Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – М., 2008.
- Колесникова Л. И. Языковая личность в аспекте диалога культур. – Орел, 2001.
- Колесов В. В. Философия русского слова. – СПб., 2002.
- Колкер М. Я., Устинова Е. С. Обучение восприятию на слух английской речи: Практикум. – М., 2002.
- Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учебное пособие. – М., 2000; 2-е изд. – М., 2001.
- Колшанский Г. В. Паралингвистика. – М., 1974.
- Колшанский В. Г. Коммуникативная функция и структура языка. – М., 1985.
- Кольс З. К вопросу о корреляции и интерференции и приоритете устной и письменной речи при введении новых лексико-грамматических единиц // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – Вып. 2. – М., 1976.
- Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. – М., 2000.
- Кондрагьева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. – М., 1974.
- Конева Н. Н. Педагогические технологии в обучении РКИ. Теория и практика / Методика преподавания РКИ. Лекции, методические разработки к урокам. – М., 2008.
- Кононенко Б. И. Основы культурологии: Курс лекций. – М., 2002.
- Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии. – М., 2003.

- Конрад Б. Ф. Методика преподавания английского языка в средней школе. – М., 1958.
- Контроль за обучением иностранным языкам в средней школе: Сборник статей. – М., 1986.
- Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам / Под ред. В. С. Цетлин. – М., 1970.
- Концепция образования по иностранным языкам в 12-летней школе // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4.
- Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2003.
- Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. Минск, 2006.
- Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках иностранного языка. – М., 2004.
- Корчагина Е. Л. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Пороговый уровень. – СПб., 2002.
- Корчагина Е. Л. и др. Требования по русскому языку как иностранному. Пороговый уровень. – СПб., 2002.
- Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М., 2002.
- Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории / Пер. с финского. – М., 1986.
- Костецкая Е. О., Кардашевский В. И. Практическая грамматика французского языка для неязыковых вузов: Учебник. – 12-е изд., стереотип. – М., 2002.
- Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. – 3-е изд. – СПб., 1999.
- Костомаров В. Г. Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. – М., 2005.
- Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М., 1976; 4-е изд., испр. – М., 1988.
- Котов Р. Г. и др. Прикладная лингвистика и информационная технология / Под ред. Г. А. Миронова. – М., 1987.
- Кочкина З. А. Аудирование: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 1964. – № 5.
- Кравченко А. И. Культурология: Учебное пособие. – М., 2003.
- Красильникова Л. В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся: Учебное пособие. – М., 2001.
- Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. – М., 1998.
- Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М., 2001.
- Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. – М., 2002.
- Краткий толковый словарь русского языка (для иностранцев) / Под ред. В. В. Розановой. – М., 1982.
- Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев: Формы и методы: Сборник статей / Сост. О. П. Рассудова. – М., 1983.
- Крейдлин Г. Е. Семиотика, или Азбука общения: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2004.
- Крылова О. А. Коммуникативный синтаксис русского языка. – М., 1992.
- Крылова О. А., Максимов Л. Ю., Ширяев Е. Н. Современный русский язык. Синтаксис. Пунктуация: Теоретический курс. – М., 1997.
- Крылова О. А., Хавронина С. А. Порядок слов в русском языке. – М., 1988.
- Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М., 2004.

- Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 2008.
- Крюкова О. П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерном классе (на примере английского языка). – М., 1998.
- Крючкова Л. С. Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения: Учебное пособие для вузов. – М., 2004.
- Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М., 1986.
- Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.
- Кузнецов П. С. О принципах изучения грамматики. – 2-е изд., испр. – М., 2003.
- Кузнецова Л. М. Методика обучения иностранных учащихся конспектированию печатных текстов (на материале общественно-политической литературы). – М., 1983.
- Кузьмин С. С. Идиоматический перевод с русского языка на английский. Теория и практика: Учебник. – М., 2004.
- Кузьмина С. М. Теория русской орфографии. – М., 1981.
- Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. – М., 1998.
- Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М., 1987.
- Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. – М., 2000.
- Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке? – СПб., 2001.
- Культура русской речи и эффективность обучения / Отв. ред. Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев. – М., 1996.
- Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – М., 2003.
- Культурология: Учебник / Под ред. Н. Г. Багдасарьяна. – 4-е изд., испр. – М., 2002.
- Культурология: Учебник для вузов / Под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана. – М., 2004.
- Культурология: Учебное пособие / А. А. Касьян, И. И. Лукичев и др. – М., 2003.
- Культурология: Учебное пособие для вузов / Под ред. А. Н. Марковой. – 3-е изд. – М., 2003.
- Кутузова Г. И. и др. Теория и практика создания учебных пособий по общеобразовательным дисциплинам на неродном для студентов языке. – СПб., 1998.
- Кухаренко В. А. Интерпретация текста. – М., 1988.
- Ладо Р. Обучение иностранному языку // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1967.
- Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М., 1975.
- Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Пер. с англ. – М., 1978.
- Лapidус Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). – М., 1970.
- Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М., 1980.
- Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе. – М., 1986.
- Лаптева О. А. Русский разговорный синтаксис. – 2-е изд., стереотип. – М., 2003.
- Лаптева О. А. Теория современного русского литературного языка: Учебник. – М., 2003.
- Лариохина Н. М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. – М., 1989.
- Латышев Л. К. Технология перевода: Учебное пособие. – М., 2001.

- Латышев Л. К., Семенова А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М., 2003.
- Лебедев Д. 10 основных причин для изучения иностранного языка: Пособие для преподавателя. – М., 2001.
- Левина Г. М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. – М., 2003.
- Лейчик В. М. Современные проблемы русской терминологии. – М., 1986.
- Лекант П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. – 2-е изд. – М., 1986.
- Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / Под ред. В. В. Морковкина. – М., 1984.
- Лексические минимумы современного русского языка / Под ред. В. В. Морковкина. – М., 1985.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – СПб., 2003; То же. Базовый уровень. Общее владение. – СПб., 2003; То же. Первый уровень. Общее владение. – СПб., 2002.
- Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М., 1970.
- Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.; Нальчик, 1996.
- Леонтьев А. А. Психология общения. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1997.
- Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., 1999.
- Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в ее общей и педагогической психологии. Избр. психологические тр. – М.; Воронеж, 2001.
- Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – 2-е изд., стереотип. – М., 2003.
- Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – 2-е изд., стереотип. – М., 2003.
- Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. – Вып. 7. – М., 1947.
- Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.
- Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М., 2000.
- Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
- Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
- Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. Д. Н. Ярцева. – М., 1990.
- Литвинов П. П. Фразеология: Повышаем речевую готовность на английском. – М., 2003.
- Лихачев Д. С. О филологии. – М., 1989.
- Логинава Е. А. О влиянии интереса на запоминание новых слов при изучении иностранного языка // Вопросы психологии. – 1962. – № 1.
- Логинава И. М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). – М., 1992.
- Логинава Л. И. Как помочь ребенку заговорить по-английски. – М., 2003.
- Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: Сборник статей. – М., 1971.
- Ломтев Т. П. Общее и русское языкознание. Избранные работы. – М., 1976.
- Лопатин В. В., Иванова О.Е., Сафонова Ю. А. Учебно-орфографический словарь русского языка. – М., 2006.
- Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа: Учебник для филологических вузов. – М., 1999.
- Лурия А. Р. Язык и сознание. – Ростов н/Д, 1998.
- Лурия А. Р. Психологическое наследие. Избранные труды по общей психологии. – М., 2003.

- Лурия А. Р. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. – СПб., 2004.
- Львов М. Р. Общие вопросы методики русского языка. – М., 1983.
- Львов М. Р. Словарь справочник по методике русского языка. – М., 1998.
- Львов М. Р. Основы теории речи: Учебное пособие. – М., 2002.
- Любимова Н. А. Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. – 2-е изд. – М., 1982.
- Лявиш И. Я. Культурология: Учебное пособие. – 5-е изд., испр. и доп. – М., 2004.
- Ляховицкий М. В. Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам. – М., 1979.
- Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. – М., 1981.
- Ляховицкий М. В., Кошман И. М. Технические средства в обучении иностранным языкам. – М., 1981.
- Мазина Л. З. Система упражнений для обучения иностранцев русской интонации. – М., 1989.
- Максимов В. И. Русский язык и культура речи. – М., 2002.
- Максимов В. И., Одеков Р. В. Учебный словарь справочник русских грамматических терминов (с английскими эквивалентами). – СПб., 1998.
- Мальшев Г. Г. Русская грамматика в картинках для начинающих. – 2-е изд. – СПб., 2001.
- Мальшев Г. Г. Русский глагол: Справочник. – СПб., 2003.
- Мамонтов А. С. Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. – М., 2000.
- Мангус И. Как учить иностранный язык или советы по изучению иностранного языка. – М., 1999.
- Марков Ю., Вишнякова Т. Русская разговорная речь: 1200 наиболее употребительных слов // Русский язык в национальной школе. – 1965. – № 6.
- Маркова А. К. Психология усвоения иностранного языка как средства общения. – М., 1974.
- Маркосян А. С. Очерк теории владения вторым языком. – М., 2004.
- Маслов В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие. – М., 2003.
- Матюгин И. Ю., Слопенко Т. Б. Как запоминать английские слова. – М., 2003.
- Машерова Т. В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение. – М., 1999.
- Меженков В. Русские: истоки, психология, судьба. – М., 2003.
- Мейеров В. Ф. Современное русское письмо: Графические орфограммы. – Иркутск, 1999.
- Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, С. К. Фоломкина, А. А. Миролюбов, С. Ф. Шатилов. – М., 1982.
- Методика обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций / Под ред. Л. В. Лысаковой. – СПб., 1997; 2-е изд. – СПб., 2000.
- Методика обучения русскому языку как иностранному: Хрестоматия / Сост. А. Н. Щукин. – Воронеж, 1998.
- Методика преподавания иностранных языков / Отв. ред. А. Н. Шамова. – М., 2008.
- Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сборник статей / Сост. М. М. Васильева, Е. В. Синявская. – М., 1967.
- Методика преподавания русского языка за рубежом: Сборник статей / Сост. А. Н. Щукин, Е. М. Верещагин. – М., 1981.
- Методика преподавания русского языка иностранцам / Под ред. С. Г. Бархударова. – М., 1967.
- Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. – М., 1990.

Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / Под ред. А. Н. Щукина. – М., 1990.

Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения / Г. И. Дергачева, О. С. Кузьмина, Н. И. Малашенко и др. – 3-е изд., испр. – М., 1989.

Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка / Под ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королевой. – М., 1975; 3-е изд. – М., 1982.

Метс Н. А., Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. – М., 1981.

Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов. – 2-е изд. – М., 2000.

Милославский И. Г. Краткая практическая грамматика русского языка. – М., 1987.

Милославский И. Г. Культура речи и русская грамматика: Курс лекций. – М., 2002.

Мильруд Р. П. Навыки и умения в обучении говорению // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1.

Мильруд Р. П. О проблеме центрированного на ученике подхода к обучению иностранным языкам в России // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 6.

Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. – М., 2007.

Милюкова Н. А. Фонетика немецкого языка: Учебное пособие. – М., 2003.

Минина Н. М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – М., 1998.

Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. – М., 1990.

Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь: Толковый словарь терминов методики обучения языкам. – М., 1996.

Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. – М., 1996.

Миньяр-Белоручев Р. К. Место перевода в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4.

Миролубов А. А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. – М., 1998.

Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М., 2002.

Миролубов А. А. Натуральный метод // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 5.

Миролубов А. А. Грамматико-переводный метод // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 4.

Миролубов А. А. Прямой метод // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6.

Миролубов А. А. Метод Пальмера // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1.

Миртов А. В. Русский язык в национальных школах СССР: Методика преподавания. – Ростов н/Д, 1929.

Мисири Г. С. Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку. – М., 1981.

Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: Проблемы обучения. – М., 1976; 2-е изд. – М., 1985.

Митькина Л. Н. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.

Мишеа Р. Словари основной лексики // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1967.

Молчановский В. В. Теоретическая разработка и практическая реализация лингвострановедческого аспекта преподавания русского языка как иностранного: Аналитический обзор. – М., 1985.

- Молчановский В. В. Преподаватель русского языка как иностранного: Опыт системно-функционального описания. – М., 1998.
- Молчановский В. В., Шепелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. – М., 2002.
- Морковкин В. В. Основы теории учебной лексикографии. – М., 1990.
- Морозов В. Э. Культура письменной научной речи. – М., 2007.
- Московкин Л. В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения. – СПб., 1999.
- Московкин Л. В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку: Пособие для студентов и аспирантов. – СПб., 2002.
- Московкин Л. В., Юрков Е. Е. Коммуникативная компетенция: лингвометодические аспекты // Гуманитарные исследования: Материалы научной конференции. – Астрахань, 2004.
- Мотина Е. И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М., 1983; 2-е изд., испр. – М., 1988.
- Муллагалиева Л. К. Реалии русской культуры: Лингвострановедческий словарь. – Уфа, 2001.
- Муравлева Н. В., Муравлева Е. Н. Австрия: Лингвострановедческий словарь. – М., 2003.
- Мусницкая Е. В. 100 вопросов к себе и ученику. – М., 1966.
- Мусницкая Е. В. Обучение письму: Текст лекций. – М., 1983.
- Мусницкая Е. В. Обучение письму // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М., 1991.
- Муханов И. Л. Интонация в практике русской диалогической речи. – М., 1995.
- Назарова Т. С., Полат Е. С. Средства обучения: Технология создания и использования: Учебное пособие. – М., 1998.
- Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская и др. – 6-е изд., стереотип. – Минск, 2000.
- Настольная книга учителя иностранного языка: Справочно-методическое пособие / Сост. В. В. Копылова. – М., 2004.
- Негневицкая Е. И. Система игр для обучения дошкольников русскому языку как иностранному. – Будапешт, 1986.
- Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. – 3-е изд., перераб. – М., 2003.
- Немов Р. С. Психология: В 3-х кн.: Кн. 1: Общая психология; Кн. 2: Психология образования; Кн. 3: Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика. – М., 1994–95; 3-е изд. – М., 2001–02.
- Немов Р. С. Психологический словарь. – М., 2007.
- Нечаев Н. Н. Опыт применения теории поэтапного формирования умственных действий в преподавании иностранных языков в вузе. – М., 1989.
- Нечаева В. М. Методика обучения переводческой деятельности (в рамках курса русского языка как иностранного). – М., 1994.
- Николаева И. В. Справочник по спряжению французского глагола: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2002.
- Новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальных вузов / Под ред. С. Г. Тер-Минасовой. – М., 1991.
- Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. – М., 1988.
- Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. – М., 2004.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2003.



- Норманн Б. Ю. Теория языка: Вводный курс: Учебное пособие. – М., 2004.
- Носенко И. Г. О презентации русского слова в иноязычной аудитории. – М., 1983.
- Носенко Э. Л. ЭВМ в обучении иностранным языкам. – М., 1988.
- Обучение иностранному языку как специальности / М. К. Берман и др. – М., 1975.
- Обучение устной научной речи: теория и практика / Т. П. Скорикова и др. – М., 2000.
- Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М., 1967.
- Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. – М., 1991.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Пер. с англ. – М., 2003.
- Овсиенко Ю. Г. Русский язык для начинающих. – 9-е изд. – М., 2000.
- Ожегова Н. С. Методика обучения восприятию русской речи. – М., 1978.
- Оршанская Е. Г., Ипполитова Н. А. Культура речи учителя иностранного языка (Педагогическая риторика): Учебное пособие. – М., 2004.
- Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / Под ред. И. В. Рахманова. – М., 1972.
- Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев, 1986.
- Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. – М., 1987; 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1998.
- Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. – М., 1986.
- Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. И. М. Бермана, В. А. Бухбиндера. – Киев, 1980.
- Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного // Сборник статей и учебных материалов / Отв. ред. В. Г. Костомаров. – М., 2003.
- Ощепкова В. В. Лингвострановедческий словарь: Австралия и Новая Зеландия. – М., 2003.
- Ощепкова В. В., Шустикова И. И. Краткий англо-русский лингвострановедческий словарь: Великобритания, Канада, Австралия, Новая Зеландия. – 3-е изд. – М., 2001.
- Павлова В. П. Обучение конспектированию. – 3-е изд., испр. – М., 1989.
- Павлова И. П. Программированное обучение иностранным языкам. – М., 1985.
- Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология. – СПб., 2002.
- Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам / Пер. с англ. – М., 1960.
- Панов Б. Т. Типы и структура уроков русского языка. – М., 1986.
- Парыгин Б. М. Анатомия общения. – СПб., 1999.
- Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.
- Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – Воронеж, 1983.
- Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд. – М., 1988.
- Пассов Е. И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению. – М., 1989.
- Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд., испр. – М., 1991.
- Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.

- Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – М., 2000.
- Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя иностранного языка: На примере деятельности учителя иностранного языка. – М., 2001.
- Пассов Е. И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4.
- Пассов Е. И. Сорок лет спустя и сто и одна методическая идея. – М., 2006.
- Пассов Е. И. Терминосистема методики, или как мы говорим и пишем. – СПб., 2009.
- Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М., 1991.
- Пахотин А. И. 112 ответов на ваши вопросы об английском языке: Справочно-познавательное издание в помощь изучающим и преподающим английский язык. – М., 2004.
- Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М., 2002.
- Педагогическое речеведение: Словарь справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. Сост. А. А. Князев. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1998.
- Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. – М., 2002.
- Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – 6-е изд. – М., 1938.
- Пиотровский Р. Г. Компьютеризация преподавания языка. – Л., 1988.
- Платонов И. Б. Телевидение в процессе обучения иностранным языкам. – М., 1980.
- Платонова Э. Конспект лекций по культурологии. – М., 2003.
- Пленкин Н. А. Изложение с языковым разбором текста. – М., 1988.
- Плесневич А. С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1977.
- Полат Е. С. Новые педагогические технологии. – М., 1977.
- Полат Е. С. Методика использования средств обучения иностранному языку в языковой лаборатории профтехучилища. – М., 1988.
- Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 1998.
- Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2–3.
- Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2–3.
- Поливанов Е. Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. – Ташкент, 1935.
- Половникова В. И. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. – 2-е изд. испр. и доп. – М., 1988.
- Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004.
- Пороговый уровень: Русский язык: Т. 1: Повседневное общение; Т. 2: Профессиональное общение. – Страсбург, 1996.
- Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного студентам-нефилологам / В. С. Девятайкина, З. Н. Иевлева и др. – М., 1984.
- Потапова Р. К. Речь: коммуникация, информация, кибернетика. – М., 2003.
- Поуви Д., Чолш И. Пособие по методической терминологии / Пер. с англ. – М., 1982.
- Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. – М., 2001.
- Практикум по методике преподавания иностранных языков / Под ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. – М., 1985.

Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / Под ред. Н. А. Метс. – М., 1985.

Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А. Н. Щукина. – М., 2003.

Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н. С. Власова и др. – М., 1990.

Предпороговый (базовый) уровень: Русский язык: Повседневное общение. – М., 2002.

Прессман Л. П. Основы методики применения экранно-звуковых средств в школе. – М., 1979.

Прессман Л. П. Методика применения технических средств обучения. – М., 1988.

Проблемы учебника русского языка как иностранного: Сборник статей / М. Н. Вятютнев и др. – М., 1977.

Проблемы учебной лексикографии и обучение лексике: Сборник статей / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – М., 1978.

Проблемы школьного учебника: Сборник статей. – Вып. 1–16. – М., 1974–1988.

Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый уровень: Общее владение / Н. П. Андрушина, Г. А. Битехтина и др. – 2-е изд. – СПб., 2002.

Программа по русскому языку для иностранных магистрантов-литературоведов (научный стиль речи) / Э. И. Амиантова и др. – М., 2000.

Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических ф-тах вузов СССР / Под ред. Н. А. Лобановой. – 3-е изд., испр. – М., 1988.

Программа учебных курсов по современному русскому языку и РКИ. – М., 1999.

Программа-справочник по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных магистрантов-лингвистов, обучающихся на филологическом ф-те МГУ / Е. Л. Бархударова и др. – М., 1998.

Протченко И. Ф. Словари русского языка: Краткий очерк. – М., 1996.

Протченко И. Ф., Черемисина Н. В. Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1986; 2-е изд. – М., 1995.

Профессиональная программа учителя иностранного языка: Рекомендации / С. Ф. Шатилов и др. – М., 1985.

Профессионально-ориентированные программы курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей разных профилей // Вестник МГЛУ. – М., 2006. – Вып. 526.

Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. – М., 1995.

Прохоров Ю. Е. Национально-культурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку как иностранному. – 3-е изд., стереотип. – М., 2003.

Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. – М., 2004.

Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учебное пособие для вузов. – М., 2004.

Прохоров Ю. Е., Стерин И. А. Русское коммуникативное поведение. – М., 2002.

Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия для вузов: Учебное пособие / Под общ. ред. В. К. Радзиховского. – М., 2003.

Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошенко. – 2-е изд. – М., 1990.

Пулькина И. М. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев и методические указания. – М., 1956.

Развеецкая В. Д. Практикум по сравнительной типологии английского и русского языков. – М., 1989.

- Раппопорт И. А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: Пособие для учителя. – Таллин, 1987.
- Раушенбах В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX в. – М., 1971.
- Рахманов И. В. Очерки по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. – М., 1947.
- Рахманов И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в 19–20 вв. – М., 1972.
- Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М., 1980.
- Реформатский А. А. Введение в языкознание: Учебник для студентов – М., 2001.
- Рогов Е. И. Психология общения. – М., 2002.
- Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – 2-е изд. – М., 1998.
- Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1991.
- Рогозная Н. Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. – Иркутск, 2001.
- Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики. – 3-е изд., испр. – М., 2003.
- Рождественский Ю. В. Теория риторики: Учебное пособие. – 3-е изд. – М., 2004.
- Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М., 1977; 2-е изд., испр. и доп. – М., 1983.
- Рожкова Г. И. Проблемность в обучении русскому языку нерусских: Практикум по функциональной морфологии для слушателей ФПК. – М., 1994.
- Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковых факультетах педагогических вузов. – М., 1975.
- Розенберг Р. С., Самошин А. И. Релаксация и интенсивное обучение иностранному языку // Интенсивные методы обучения иностранным языкам. – М., 1973.
- Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка. – 5-е изд., испр. и доп. – М., 1987.
- Розенталь Д. Э., Голуб И. Б. Русский язык: Орфография и пунктуация. – М., 2002.
- Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1985.
- Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1993–1998.
- Россия: Культурологический словарь / Под ред. М. Д. Зиновьевой. – М., 2001.
- Руденко-Моргун О. И., Дунаева Л. А. и др. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. – М., 2003.
- Рум Андриан. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. – 2-е изд. – М., 2001.
- Румянцева И. М. Психолингвистические механизмы и методы формирования речи. – М., 2000.
- Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М., 2004.
- Рунов Д. Грамматика: Курс английского языка на основе когнитивно-мотивационного подхода к обучению. – СПб., 2003.
- Русский орфографический словарь / Под ред. В. В. Лопатина. – М., 2005.
- Русский язык в диаспоре: проблемы сохранения и преподавания. – М., 2002.
- Русский язык для всех: Учебный комплекс / Е. М. Степанова З. Н. Иевлева. Л. Б. Трушина. Под ред. В. Г. Костомарова. – М., 1970; 14-е изд. – М., 1990.
- Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М., 1997.

Русский язык: цель и результаты: Тестовый практикум / Е. Л. Корчагина, С. И. Романчук и др. – М., 1997.

Русское слово в мировой культуре: Матер. X конгресса МАПРЯЛ. Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы / Под ред. Н. А. Любимовой, Л. В. Московкина и др. – СПб., 2003. – Т. 1–4.

Савиньон С. Коммуникативная компетенция: Теория и практика обучения / Пер. с фр. – М., 1983.

Савостьянов А. И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М., 1999.

Сазонова В. В., Сысоев В. П. Culture and Society: Пособие по культуроведению США: В 2-х ч. – М., 2004.

Салистра И. Д. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М., 1958.

Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. – М., 1966.

Саяхова Л. Г., Хасанова Д. М. Иллюстративный тематический словарь русского языка. – М., 1985.

Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М., 1991.

Сафонова В. В. Культуроведение и социология в языковой политике. – Воронеж, 1992.

Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996.

Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. – М., 2001.

Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М., 2004.

Семенюк М. А. Лексические трудности русского языка: Справочник. – М., 2000.

Сергеева О. Е. Основы игровой методики обучения иноязычному общению дошкольников-иностранцев. – М., 2001.

Сердюков П. И. Основы интенсивного курса обучения иностранным языкам: Методическое пособие. – Киев, 1984.

Серегина Е. С. Педагогическая культурология. – М., 2004.

Сидорова М. Ю. Грамматика художественного текста. – М., 2000.

Сидорова М. Ю., Савельева В. С. Русский язык и культура речи: Курс лекций для студентов нефилологических вузов. – М., 2002.

Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М., 1981.

Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М., 1983.

Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи. – Киев, 1989.

Скворцов Л. И. Культура русской речи: Словарь-справочник. – М., 2003.

Скиннер Б. Ф. Наука об учении и искусство обучения // Программированное обучение за рубежом. – М., 1968.

Скультэ В. Английский для детей: Методические указания и ключи. – М., 2003.

Слесарева И. В. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М., 1980; 2-е изд., испр. – М., 1990.

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Пер. с англ. – М., 1976.

Словарь современного жаргона российских политиков и журналистов / А. В. Моченов и др. – М., 2003.

Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности: Учебное пособие. – М., 1999.

Смирницкий А. И. Очерки по сопоставительной грамматике русского и английского языков. – М., 1975.

- Смирницкий А. И., Ахманова О. С. О лингвистических основах преподавания иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1954. – № 3.
- Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному: Сборник статей / Под ред. В. Г. Логиновой, Н. И. Самуйловой. – М., 1989.
- Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеευропейская компетенция владения иностранным языком. – Страсбург, 1996.
- Совсун Г. В. Методика преподавания русского языка как иностранного: Обучение произношению. – М., 1976.
- Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: Сборник статей / Сост. Л. Б. Трушина. – М., 1981.
- Солганик Г. Я. Стилистика текста. – М., 1997.
- Солганик Г. Я., Дроняева Т. С. Стилистика современного русского языка и культура речи: Учебное пособие. – М., 2002.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М., 2002; 2-е изд. – М., 2003.
- Соловова Е. Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. – М., 2004.
- Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Практикум к базовому курсу. – М., 2008.
- Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. – СПб., 2004.
- Сопер Поль Л. Основы искусства речи. – Ростов н/Д, 2002.
- Сопоставительные исследования грамматики и лексики русского и западноевропейских языков / Под ред. А. Г. Широковой. – М., 1998.
- Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М., 1979.
- Сосенко Э. Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). – М., 1979.
- Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. – М., 1933.
- Старков А. П. Обучение устной речи. – Воронеж, 1964.
- Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. – М., 1978.
- Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Опыт исследования. – М., 1997.
- Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. – 3-е изд. – М., 2002.
- Степанов Ю. С. Французская стилистика (в сравнении с русской): Учебное пособие для вузов. – 3-е изд. – М., 2003.
- Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. – Воронеж, 2000.
- Стернин И. А. Практическая риторика: Учебное пособие. – М., 2003.
- Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. – М., 2003.
- Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – 2-е изд. – М., 1984.
- Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб., 2000.
- Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб., 2001.
- Сысоев П. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М., 1991.
- Сысоев П. В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996.
- Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования. – М., 2003.

- Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М., 2001.
- Текучев А. В. Методика преподавания русского языка в средней школе. – М., 1980.
- Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку. – М., 1980.
- Текучев А. В. Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания: Пособие для учителей. – М., 1982.
- Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. – М., 1981.
- Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина и др.; Под ред. Е. С. Полат. – М., 2003.
- Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / Под ред. М. В. Ляховицкого. – Киев, 1979.
- Тер-Минасова С. Г. Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков. – М., 1994.
- Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
- Тестирование при обучении иностранным языкам в филологическом вузе / Под ред. П. А. Баскутис. – Воронеж, 1972.
- Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция: Средний уровень / Отв. ред. Л. В. Журавлева. – М., 2003.
- Тестовый практикум: Русский язык: цель и результат / Под ред. Е. Л. Корчагиной и др. – М., 1997.
- Типовые тесты по русскому языку как иностранному: Элементарный, базовый, 1–4 сертификационные уровни / Н. П. Андрюшина, Л. П. Клобукова и др. – М.; СПб., 1999–2003.
- Типовые тесты по русскому языку как средству делового общения: Уровни 1–4 / Под ред. Л. П. Клобуковой, И. В. Михалкиной. – М., 1999.
- Тихонов А. Н. Орфографический словарь русского языка. – М., 2003.
- Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2-х т. – М., 2003.
- Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь. – М., 2004.
- Тихонов А. Н., Тихонова Е. Н., Тихонов С. А. Словарь-справочник по русскому языку: Правописание, произношение, ударение, словообразование, морфемика, грамматика, частота употребления слов / Под ред. А. Н. Тихонова. – М., 1996.
- Токарева Н. Д., Пеппард В. Америка. Какая она?: Учебник по страноведению США. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2003.
- Томахин Г. Д. Лингвострановедческий словарь. США. – М., 2003.
- Торндайк Э., Уотсон Дж. Бихевиоризм / Пер. с англ. – М., 1998.
- Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: Обзор основных направлений методической мысли в России / Под ред. Л. В. Московкина. – СПб., 2008.
- Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / Под общ. ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. – М., 2002.
- Тураева З. Я. Лингвистика текста. – М., 1986.
- Ульциферов О. Г. Индия: Лингвострановедческий словарь. – М., 2001.
- Ускова О. А., Трушина Л. Б. Элитный персонал и К<sup>о</sup>: Русский язык делового общения (продвинутый сертификационный уровень): Учебный комплекс. – М., 2007.
- Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному: Сборник статей / Под ред. В. В. Морковкина, Л. Б. Трушиной. – М., 1986.
- Уэст М. Обучение английскому языку в трудных условиях / Пер. с англ. – М., 1966.
- Фадеев С. В. ЭВМ в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1991.
- Фаенова М. О. Обучение культуре общения на иностранном языке. – М., 1991.

- Фарисенкова Л. В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. – М., 2000.
- Фарисенкова Л. В. Методические основы единого учебника русского языка для студентов-нефилологов // Мир русского слова. – 2002. – № 2.
- Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку: Пособие для учителей. – М., 1975.
- Федоров А. В. Введение в теории перевода. – М., 1953.
- Федоров А. В. Основы общей теории перевода. – М., 2005.
- Филиппов О. В. Инновационные стили речи учителя: Учебное пособие. – М., 2001.
- Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. – М., 2003.
- Фокина К. В., Тернова Л. Н., Костычева Н. В. Методика преподавания иностранного языка: Конспект лекций. – М., 2008.
- Фоломкина С. К. Методика обучения чтению на английском языке в неязыковом вузе. – М., 1980.
- Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1987.
- Формановская Н. И. Коммуникативно-прагматический аспект единиц общения. – М., 1998.
- Формановская Н. И. Культура общения и речевой этикет. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. – М., 2002.
- Формановская Н. И. Речевое общение: Коммуникативно-прагматический подход. – М., 2002.
- Формановская Н. И. Русский речевой этикет: нормативный и социокультурный контекст. – М., 2002.
- Формановская Н. И. Речевой этикет в русском общении: Теория и практика. – М., 2009.
- Формановская Н. И., Родригес-Ириондо М. Речевой этикет: Русско-испанские соответствия. – М., 2003.
- Формановская Н. И., Соколова Г. Г. Речевой этикет: Русско-французские соответствия. – М., 2003.
- Формановская Н. И., Шевцова С. В. Речевой этикет: русско-английские соответствия. – М., 1990.
- Фриз Ч. Преподавание английского языка как иностранного // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1967.
- Фрумкина Р. М. Психолингвистика: Учебник. – М., 2002.
- Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск, 1993.
- Хавронина С. А., Робин Р. Говорите по-русски. Современная версия для англоговорящих. – М., 2001.
- Хавронина С. А., Харламова Л. А. Русский язык: Лексико-грамматический курс: Начальный этап. – 4-е изд. – М., 1999.
- Хавронина С. А., Широчинская А. И. Русский язык в упражнениях. – М., 1975; 13-е изд. – М., 2004.
- Хайитова Б. Т. Французско-русский лингвострановедческий словарь по фразеологии. – М., 1997.
- Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). – М., 1989.
- Хамраева Е. А., Дронов В. В. Русский язык с мамой: Учебник русского языка для детей соотечественников, проживающих за рубежом. – М., 2003.



- Харитоновна И. В., Самохотская И. С. Франция как она есть: Учебное пособие по страноведению. – М., 2002.
- Харченкова Л. И. Диалог культур в обучении русскому языку как иностранному. – СПб., 1994.
- Хегболт П. Изучение иностранных языков / Пер. с англ. – М., 1963.
- Хитрик К. Н. Теоретические подходы к обучению культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе. – М., 2000.
- Хлебникова А. В. Организация и методика преподавания русского языка в 5–8 классах. – М., 1960.
- Хомский Н. Язык и мышление. – М., 1972.
- Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания / Под ред. В. В. Раскина, И. М. Кобозевой. – Благовещенск, 1999.
- Хроленко А. Т., Бондалетов В. Д. Теория языка: Учебное пособие. – М., 2004.
- Хуторской А. В. Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. – М., 2000.
- Цатаурова И. А., Балуюн С. Р. Тестирование устной коммуникации: Учебно-методическое пособие. – М., 2004.
- Цатунова И. А., Петухова А. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: Учебно-методическое пособие. – М., 2004.
- Цветкова З. М. О преподавании иностранных языков в средней школе. – М., 1949.
- Цена слова. Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации / Под ред. М. В. Горбаневского. – М., 2001.
- Цетлин В. С. Методика преподавания французского языка в V–VII классах. – М., 1950.
- Цетлин В. С. Методика преподавания французского языка в VIII–X классах. – М., 1955.
- Цетлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – 2-е изд. – СПб., 1997.
- Черемнова Н. В., Черемнов В. С. Технология освоения иностранных языков. – Минск, 2004.
- Чеснокова М. П. Методические рекомендации к организации учебного процесса по русскому языку в отсутствие языковой среды. – М., 1995.
- Чижова Т. И. Основы методики обучения стилистике в средней школе. – М., 1987.
- Чинь Тхи Ким Нгок. Проблема языка и культуры при обучении иностранным языкам. – М., 1999.
- Шаклеин В. М. Лингвокультурологические ситуации и исследование текста. – М., 1997.
- Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика. – М., 1985.
- Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации. – М., 2004.
- Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. – М., 1985.
- Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М., 1986.
- Шахнарович А. М. Общая психоллингвистика: Учебное пособие. – М., 1995.
- Шахнарович А. М. Проблемы психоллингвистики. – М., 1987.
- Шейлз Д. Коммуникативность в обучении современным языкам. – Страсбург, 1995.
- Шелякин М. А. Справочник по русской грамматике. – 2-е изд. – М., 2000.
- Шендрик А. И. Теория культуры: Учебное пособие для вузов. – М., 2002.
- Шехтер И. Ю. Подход к обучению иностранному языку // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973.

- Шипицо Л. В. Контроль устной речи (на начальном этапе обучения). – М., 1985.
- Широков О. С. Языковедение. Введение в науку о языках. – М., 2003.
- Шляхов В. И. Сценарии русского речевого взаимодействия. – М., 2007.
- Шмелев А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность. – М., 2002.
- Штейнфельд Э. А. Частотный словарь современного русского литературного языка. – Таллин, 1962.
- Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж, 1971.
- Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования. – Воронеж, 1976.
- Шубин Э. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. – М., 1963.
- Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М., 1972.
- Шутова М. Н. Пособие по обучению русскому ударению иностранных студентов среднего и продвинутого уровня. – М., 2009.
- Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.
- Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
- Щерба Л. В. Преподавание иностранного языка в средней школе: Общие вопросы методики / Под ред. И. В. Рахманова. – М., 1974; 3-е изд., испр. и доп. – М., 2002.
- Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному). – М., 1981.
- Щукин А. Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. – М., 1984.
- Щукин А. Н. Интенсивные методы обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – М., 2000.
- Щукин А. Н. Самые знаменитые люди России. – Т. 1–2. – М., 1999; 2-е изд. – М., 2001.
- Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие. – М., 2003.
- Щукин А. Н. Об этапах и уровне владения РКИ: решенные и нерешенные проблемы // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: Материалы научной конференции. – М., 2006.
- Щукин А. Н. Методика обучения иностранным языкам. Теория и практика. 3-е изд. – М., 2007.
- Щукин А. Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 5.
- Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М., 2008.
- Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. – М., 2009.
- Экспериментальные исследования в методике преподавания русского языка как иностранного / Под ред. О. Д. Митрофановой, Э. С. Сосенко. – М., 1975.
- Эльконин Б. Д. Психология развития: Учебное пособие. – М., 2001.
- Эльконин Д. Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет. – М., 1960.
- Язык и культура в филологическом вузе: Сборник научных работ / Под ред. А. Н. Щукина – М., 2005.
- Язык, культура и образование: статус русского языка в странах мира: Сборник статей / Под ред. Д. Дэвидсона, О. Митрофановой. – М.; Вашингтон, 1987.
- Языковой портфель в России: опыт, проблемы, перспективы // Видеофильм. – М., 1999.

- Якобсон Р. Язык и бессознательное. – М., 1996.
- Яковлева Л. Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2.
- Якушкина Л. З. Методика построения урока иностранного языка. – М., 1974.
- Янко Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи. – М., 2001.
- Ярцева В. Н. Контрастивная грамматика. – М., 1981.
- Anderson A., Lynch T. Listening. Oxford, 1993.
- Bachman L. Fundamental Considerations in Language Teaching. Oxford, 1990.
- Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. N.Y., 1994.
- Bussman H. (ed.) Routledge dictionary of language and linguistics. L., Routledge, 1996.
- Clapham C and Corson D. (eds.) Encyclopedia of language and education. Dordrecht, Kluwer, 1998.
- Corder S. P. The Significance of Learners Errors. In: Error Analysis. Perspectives of Second Language Acquisition. L.–N.Y., 1993.
- Crystal D. (ed.) The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge, 1987.
- Cullen R. Teacher Talk and the Classroom Context // ELT Journal. 1998. N 52/3.
- Di Pietro R. J. Strategic Integration. Cambridge, 1994.
- Dictionnaire de didactique du francais (sous la direction de Jean-Pierre Cuq). CLE International. Paris, 2003.
- Ellis R. Instructed Second Language Acquisition. Blackwell, 1990.
- Ellis R. Talk-based Language Learning and Teaching. Oxford, 2003.
- Galisson R.; Coste D (eds.) Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette, 1976.
- Harmer J. The Practice of English Language Teaching. L., Longman, 1991.
- Hedge T. Writing. Oxford, 1993.
- Interactive Language Teaching. W. Rivers editor. Cambridge University Press, 1992.
- Johnson K. Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Oxford, Blackwell, 1997.
- Johnson K. Language as Skill. In: ELT Journal, 56, 2, 2002.
- Kroll B. (ed.). Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. Cambridge, 1993.
- Le Dictionnaire Larousse de linguistique et des sciences du langue.
- Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge, 1994.
- Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics. L., 1992.
- Miller G. The magic number seven plus minus two // Psychological Review. 1956. N 2.
- Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Strasbourg, 1997.
- Morrow K. Principles of Communicative Methodology // In: Communication in the Classroom. L., 1981.
- Multilingual Glossary of Language Testing Terms // Studies in Language Testing, 6. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Munby J. Communication Syllabus Design. Cambridge, 1978.
- Nunan D. Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. N.Y., 1990.
- Nunan D. Research Methods in Language Learning. N.Y., 1992.
- Oller J. W. Language at School. L., 1992.
- Omaggio A. Teaching Language in Context. Heinle and Heinle, Boston, 1986.
- Oxford R. Language Learning strategies. Heinle and Heinle, 1990.
- Oxford R. L. Language Learning strategies: what Every Teacher Should Know. Boston, 1990.
- Palmer H. E. The Oral Method of Teaching Languages. Cambridge, 1924.

- Parrot M. Tasks for language teachers. A resource book for training and development. Cambridge University Press, 1993.
- Ribe R., Vidal N. Project work Step by Step. Oxford, 1993.
- Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis. Cambridge, 1991.
- Richards J. C., Platt J. & Platt H. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. L., Longman, 1993.
- Riwers W. M. Communicating Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching. Cambridge, 1989.
- Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. M. Byram (Ed.), L.-N.Y., 2004.
- Rubin J., Thompson I. How to be a more successive Language Learner. Heinle and Heinle, 1993.
- Seliger H. W., Shohamy E. Second Language Research Methods. Oxford University Press, 1989.
- Spolsky B. (ed.) Concise encyclopedia of educational linguistics. Amsterdam, Elsevier, 1999.
- Stack E. The Language Laboratory and Modern Language Teaching. 3 ed. Oxford University Press, 1971.
- Wilberg P. One to One: A Teacher's Hand Book. L., 1996.
- Wilkins D. A. Linguistics in Language Teaching. L., 1973.
- Wilkins D. A. Second Language Learning and Teaching. L., 1975.
- Williams M., Burden R. Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach. Cambridge, 1997.
- Woodward T. Models and Metaphors in Language Teaching Training. Cambridge, 1987.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ ТЕРМИНОВ

### А

- аббревиатура
- абзац
- абитуриент
- абитуриент-тест
- абстракция
- авмо
- авсо
- автократичность
- автоматизация
- автоматизация обучения
- автоматизированная обучающая система (аос)
- автоматизированность
- автоматизм
- автоматическая обработка текста
- автоматический перевод
- автономия обучающегося
- автономная речь
- автореферат
- авторитарное воспитание
- авторитарность
- авторитет
- авторская школа
- авторские компьютерные системы
- аграмматизм
- адаптация
- адаптация речевая
- адаптация сенсорная
- адаптация социальная
- адаптация текста
- адаптивная обучающая машина
- адаптивная обучающая программа
- адаптивность
- адаптированный текст
- адекватность
- адекватность восприятия
- адекватность упражнений
- адресант
- адресат
- азбука
- айзенка тест
- академическая задолженность
- аккредитация образовательного учреждения
- аккультурация
- акмеология
- акселерация
- акт деятельности
- акт речевой
- активизация
- активизация процесса обучения
- активизация резервных возможностей личности
- активная грамматика
- активная лексика
- активная практика
- активная речь
- активное владение языком
- активность
- активные методы обучения
- активный грамматический минимум
- активный метод обучения
- активный словарный запас
- активный словарь
- актуализация
- актуальное членение предложения
- акустический подход
- акцент
- акцентологические ошибки
- алгоритм
- алгоритм обучающий
- алгоритм обучения
- алгоритм управления
- алексия
- алмо
- алфавит
- альтруизм
- анализ
- анализ речи компьютером
- анализ осциллографический
- анализ ошибок
- анализ словообразовательный
- анализ урока
- анализ учебных материалов
- анализ художественного текста
- анализ этимологический
- анализатор
- аналитико-имитативный метод обучения
- аналитический язык
- аналитическое чтение
- аналогия
- анкета
- анкетирование
- анкетный опрос
- аннотация

- аннотирование  
антисуггестивные барьеры  
антиципация  
антонимы  
аос  
аппарат речевой  
апперцепция  
аппликация  
аппроксимация  
арго  
аргументация  
армейский метод обучения  
артефакт  
артикулема  
артикулирование  
артикуляционная база  
артикуляционный навык  
артикуляционный аппарат  
артикуляция  
артикуляция речевая  
асинхронное обучение  
аспект обучения  
аспектное обучение  
аспектно-комплексное обучение  
аспектные упражнения  
аспекты языка  
аспирант  
аспирантура  
ассимиляция  
ассоциат  
ассоциативная психология  
ассоциативный эксперимент  
ассоциация  
аттестация  
аудио...  
аудиовизуальные средства обучения (авсо)  
аудиовизуальные технические средства обучения  
аудиовизуальный метод обучения (авмо)  
аудиовизуальный структурно-глобальный метод обучения  
аудиолингвальный метод обучения (алмо)  
аудиоматериалы  
аудирование  
аудирование коммуникативное  
аудирование учебное  
аудитивное умение  
аудитивные средства обучения  
аудитивный навык  
аудитория
- аудиторное практическое занятие  
аутентичное задание  
аутентичные материалы  
аутентичный текст  
аутогенная тренировка  
аффект  
аффект неадекватности  
аффектация  
аффективная память  
аффилиация
- Б**  
база данных  
базисные категории методики  
бакалавр  
баллы оценочные  
банк заданий  
барьер смысловой  
барьеры общения  
барьеры психологические  
беглость речи  
безусловный рефлекс  
безэквивалентная лексика  
белл-ланкастерская система обучения  
беседа  
беспереводная семантизация  
беспереводное чтение  
бессознательное  
бессознательный контроль  
библиотека электронная  
бизнес-образование  
бикультурность  
билингв  
билингвальное образование  
билингвальный тип обучения  
билингвизм  
бионика  
бихевиоризм  
бихевиористский подход  
богатство речи  
болонская декларация  
брейнсторминг  
буква  
буквальный перевод  
букварь  
буквослагательный способ обучения
- В**  
валентность  
валеология  
валидность теста  
вариабельная ситуация

- варьирующе-ситуативный этап  
введение материала  
вводно-фонетический курс  
вводный курс устный  
веб-квест  
веб-сайт учебный  
векслера тест  
вербализация  
вербальная реакция  
вербальное мышление  
вербальное общение  
вербальные опоры  
вербальные средства общения  
вербальный  
вероятностное прогнозирование  
вечернее обучение  
взаимное обучение  
взаимодействие в речи  
взаимодействие «человек – компьютер»  
взаимопонимание  
взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности  
видео...  
видеограмма  
видеоконференция  
видеокурс  
видеофонограмма  
видеофрагмент  
видеохрестоматия  
виды памяти  
виды речевой деятельности продуктивные  
виды речевой деятельности рецептивные  
виды речи  
визуализация  
визуальная грамотность  
визуальные наглядные пособия  
визуальные опоры  
визуальные технические средства обучения  
виртуальная аудитория  
виртуальная образовательная среда  
виртуальная реальность  
виртуальная языковая среда  
виртуальное общение  
виртуальный  
виртуальный университет  
включённое обучение  
владение языком
- владение языком активное  
внеаудиторная работа  
внедрение педагогического опыта  
внеклассная работа  
внешняя активность  
внешняя наглядность  
внешняя речь  
внимание  
внимание непроизвольное  
внимание произвольное  
внутреннее проговаривание  
внутреннее программирование  
внутренняя активность  
внутренняя наглядность  
внутренняя речь  
внутриязыковая интерференция  
внушаемость  
внушение  
воздействие педагогическое  
возрастная психология  
воля  
воспитание  
воспитательная цель обучения  
воспитывающая функция преподавателя  
воспитывающее обучение  
воспоминание  
восприятие  
восприятие устной речи  
воспроизведение  
вторичная языковая личность  
вторичный текст  
выборочное чтение  
выразительное чтение  
выразительность речи  
высказывание  
высота звука  
выступление  
высшая нервная деятельность  
высшее профессиональное образование  
высшие психические функции  
высшее учебное заведение (вуз)  
вычислительная машина электронная
- Г**  
гендерная лингвистика  
генетический метод  
гиперактивность  
гиперкоррекция  
гипермедиа  
гипермнезия  
гиперссылки

- гипертекст  
гипертекстовая информация  
гипнопедия  
гипотеза  
гипотеза лингвистической относительно-  
сти  
глобальное понимание  
глобальность  
глотодидактика  
глубинная структура  
глубинное представление  
говорение  
государственный образовательный стан-  
дарт по русскому языку как иностран-  
ному  
государственный стандарт общего образо-  
вания  
градуированное чтение  
грамматика  
грамматика активная  
грамматика когнитивная  
грамматика коммуникативная  
грамматика ортологическая  
грамматика пассивная  
грамматика педагогическая  
грамматика продуктивная  
грамматика рецептивная  
грамматика функциональная  
грамматико-морфологические ошибки  
грамматико-переводной метод обучения  
грамматико-переводный метод обучения  
грамматико-синтаксические ошибки  
грамматическая компетенция  
грамматическая оформленность слова  
грамматическая форма  
грамматические единицы  
грамматические ошибки  
грамматические упражнения  
грамматический материал  
грамматический минимум активный  
грамматический навык  
грамматический тип обучения  
грамотность  
графема  
графика  
графическая наглядность  
графические ошибки  
графический навык  
графологический анализ  
графопроектор  
громкое чтение  
громкость  
группа  
групповая деятельность  
групповые нормы  
гуманистическая психология  
Д  
дактилология  
дальтон-план  
двигательная память  
двигательный навык  
двуплановость поведения  
двусторонний перевод  
двуязычие  
двуязычные упражнения  
дедуктивный метод обучения  
дедуктивный подход  
дедукция  
действие  
действие ошибочное  
дейтерообучение  
деловая игра  
деловое общение  
деловой стиль  
демонстрация  
денотат  
дескриптивная лингвистика  
детальное понимание  
детальное чтение  
детская психология  
дефиниция  
дешифровка  
деятельностный подход  
деятельностный тип обучения  
деятельность  
деятельность групповая  
деятельность речевая  
деятельность совместная  
деятельность учебная  
диагностирующий тест  
диагностический тест  
диалект  
диалектизм  
диалог  
диалог культур  
диалогическая речь  
диалогический текст  
диалогическое единство  
диапазон речи  
диапозитив



диапроектор  
диаскоп  
диаспора  
диафильм  
дидактика  
дидактическая игра  
дидактическая речь  
дидактические принципы  
диктант  
диктант свободный  
диктант словарный  
диктант творческий  
дикция  
динамическая наглядность  
динамический стереотип  
динамическое чтение  
дисграфия  
дискурс  
дискурсивная компетенция  
дискурсивное мышление  
дискурсивное чтение  
дискуссия  
дискуссия направленная  
дискуссия свободная  
диспут  
диссертация  
дистантная речь  
дистантное обучение  
дистанционное обучение  
дистанционный курс  
дисциплины общенаучные  
дифференциальная психология  
дифференцированный подход  
догадка языковая  
доклад  
доктор наук  
докторант  
докторантура  
долговременная память  
домашнее задание  
домашнее чтение  
домашние упражнения  
доска электронная  
дословный перевод  
доступность  
доступность обучения  
дошкольная педагогика  
дошкольные учреждения  
дошкольный возраст  
дрилл

**Е**  
европейский языковой портфель  
единицы методической организации материала  
единицы обучения языку  
единицы речи  
единицы текста  
единицы языка  
единство диалогическое  
единство сверхфразовое  
естественно-коммуникативные упражнения  
естественный эксперимент  
**Ж**  
жанр  
жаргон  
жаргонизм  
жест  
**З**  
забывание  
завершающий срез  
задание  
задание лабораторное  
задание речевое  
задания открытого типа  
задатки  
задачи обучения  
законы научения  
закрепление  
заметки  
замкнутая система телевидения  
занимательность  
заочное обучение  
заочное повышение квалификации преподавателей  
запечатление  
запоминание  
зарядка фонетическая  
заучивание  
заявление  
звук  
звуковой аналитико-синтетический способ обучения  
звукозапись  
звукосветотехнические средства обучения  
звукотехнические средства обучения  
звучащая речь  
знак  
знак языка  
знание

значение	индукция
значение слова	инженерная психология
зона ближайшего развития	инициативная речь
зрелое чтение	инициативность
зрительная наглядность	иностранный язык
зрительное восприятие	инофон
<b>И</b>	иноязычное образование
игра	инструкция
игра деловая	интегральный метод обучения
игра обучающая	интегративный лингво-психологический
игра ролевая	тренинг
игровая терапия	интегративный подход
игровые упражнения	интегрированное обучение
идентификация	интегрированное обучение на основе ин-
идеограмма	формационно-коммуникационных техно-
идеография	логий
идиолект	интегрированный подход
идиома	интегрированный урок
избыточность языка	интеллект
изложение	интеллектуальный метод
изложение педагога	интелл-метод
изоляция трудностей	интенсивное обучение
изучающее чтение	интенсивное чтение
изучение и обобщение опыта преподава-	интенсивные методы обучения
ния	интенсивный курс
изучение языка	интенсификация обучения
ик	интенция
иллюстрация	интенция коммуникативная
имитативно-репродуктивные упражнения	интенция речевая
имитативные упражнения	интерактивная доска
имитативный метод обучения	интерактивное обучение
имитация	интерактивные методы преподавания
имитация неосознанная	интерактивные средства обучения
имитация осознанная	интерактивный
имплицитный подход	интерактивный диалог
импринтинг	интерактивный режим
импровизация педагогическая	интеракция
индивидуализация обучения	интервью
индивидуализация педагогического обще-	интервьюирование
ния	интерес
индивидуально-психологические разли-	интериоризация
чия	интериоризация речи
индивидуальное обучение через группо-	интериоризация слова
вое	интернет
индивидуальное чтение	интернет-конференция
индивидуальные формы обучения	интернет-курсы
индивидуальный подход	интернет-обучение
индивидуальный стиль деятельности	интернет-общение
индуктивный метод обучения	интернет-технологии
индуктивный подход	интерпретация текста

- интертекстуальность  
интертекстуальные связи  
интерфейс  
интерференция  
интерференция внутриязыковая  
интерференция межъязыковая  
интонационная конструкция (ик)  
интонация  
интроверсия  
интроверт  
интуитивное овладение языком  
интуитивно-чувственный тип личности  
интуитивные методы обучения  
интуиция  
инфантилизация  
информант  
информативная насыщенность речи  
информативная функция преподавателя  
информативное чтение  
информатизация  
информатизация образования  
информатика  
информационная культура  
информационно-коммуникационные технологии  
информационно-перцептивный метод обучения  
информационные ресурсы  
информационные технологии  
информационные технологии новые  
информация  
исключение синонимов  
испытуемый  
исследовательская функция преподавателя  
исследовательский метод обучения  
историческая методика  
история методов обучения иностранным языкам  
итоговый контроль
- К**  
кабинет технических средств обучения (ктсо)  
кадр  
кадр учебный  
какография  
каллиграфия  
калька  
картина мира  
картинные словари
- категории методики базисные  
категории понятийные  
качество образования  
качество речи  
кейс  
кейсовая технология дистанционного обучения  
кейс-стади  
кейс-технология  
келлера план  
кибернетика  
кибернетическая модель обучения  
кино...  
кинокольцовка  
кинопроектор  
кинофрагмент  
кинохрестоматия  
класс лингафонный  
классная доска  
классное чтение  
классно-урочная система обучения  
классные упражнения  
кластерный метод  
клише  
клоуз-тест  
ключевая информация  
ключевые слова  
ключи  
книга для преподавателя  
книга для учащегося  
книга для чтения  
когнитивная грамматика  
когнитивная лингвистика  
когнитивная психология  
когнитивная теория обучения языку  
когнитивные стратегии  
когнитивный подход  
когнитивный стиль  
код универсально-предметный  
кодирование  
кодоскоп  
коллектив  
коллективная учебная деятельность  
коллективные формы обучения  
комбинированные методы обучения  
комментарий  
коммуникабельность  
коммуникант  
коммуникативная грамматика  
коммуникативная деятельность

- коммуникативная задача  
коммуникативная интенция  
коммуникативная компетенция  
коммуникативная лингвистика  
коммуникативная направленность  
коммуникативная неудача  
коммуникативная ситуация  
коммуникативная технология  
коммуникативная установка  
коммуникативная цель  
коммуникативно-деятельностный подход  
коммуникативное аудирование  
коммуникативное намерение  
коммуникативное пространство  
коммуникативное умение  
коммуникативно значимые ошибки  
коммуникативно незначимые ошибки  
коммуникативность  
коммуникативность обучения  
коммуникативные барьеры  
коммуникативные игры  
коммуникативные качества речи  
коммуникативные потребности  
коммуникативные способности  
коммуникативные упражнения  
коммуникативный акт  
коммуникативный метод обучения  
коммуникативный подход  
коммуникативный речевой акт  
коммуникативный успех  
коммуникация  
коммуникация массовая  
компакт-диск  
компенсаторная компетенция  
компетентностный подход  
компетентность  
компетенция  
компетенция грамматическая  
компетенция дискурсивная  
компетенция коммуникативная  
компетенция компенсаторная  
компетенция лексическая  
компетенция лингвистическая  
компетенция лингвострановедческая  
компетенция нарративная  
компетенция общая  
компетенция общегуманитарная  
компетенция общеучебная  
компетенция прагматическая  
компетенция предметная  
компетенция профессиональная  
компетенция речевая  
компетенция социальная  
компетенция социокультурная  
компетенция социолингвистическая  
компетенция страноведческая  
компетенция стратегическая  
компетенция технологическая  
компетенция учебно-познавательная  
компетенция фонологическая  
компетенция экзистенциальная  
компетенция языковая  
комплекс учебный  
комплекс учебных пособий  
комплексность речевого навыка  
комплексные упражнения  
комплексный и дифференцированный подход  
комплексный тест  
композиция текста  
компрессия текста  
компьютер  
компьютер персональный  
компьютеризация  
компьютеризация обучения  
компьютерная грамотность  
компьютерная графика  
компьютерная игра  
компьютерная мультимедийная презентация  
компьютерная программа-оболочка  
компьютерные учебные программы  
компьютерный учебный курс  
конечный контроль  
коннотация  
конспект  
конспектирование  
конструктивно-планирующая функция преподавателя  
конструктивные упражнения  
конструкция  
конструкция интонационная  
консультация  
контактная речь  
контекст  
контекстно обусловленная речь  
контекстное обучение  
контекстуальная догадка  
контролируемая речь

контроль  
контрольная группа  
контрольная матрица  
контрольная работа  
контрольные упражнения  
концентр  
концентризм  
концентрическое расположение учебного материала  
концепт  
концепция коммуникативного иноязычного образования  
концертная псевдопассивность  
концертный сеанс  
корпусная лингвистика  
корректировочный курс  
корректировочный курс фонетики  
корректирующий курс фонетики  
коррекция  
косвенная речь  
коучинг  
коэффициент интеллектуальной одарённости  
коэффициент стабильности  
кратковременная память  
краткосрочное обучение  
критериально-ориентировочный тест  
критерии владения языком  
критерии отбора языкового материала  
критический анализ литературных источников  
критическое понимание  
критическое чтение  
крылатые слова  
культура  
культура речи  
культура человека  
культурология  
курс вводно-фонетический  
курс дистанционный  
курс компьютерный учебный  
курс обучения  
курс по предмету  
курс русского языка практический  
курс сетевой  
курс фонетики корректировочный  
курс фонетики сопроводительный  
курсовое обучение  
курсорное чтение  
курсы

**Л**  
лаборатория технических средств обучения  
лабораторная работа  
лабораторное задание  
лабораторное занятие  
лабораторный метод обучения  
лакуна  
лакуна языковая  
лексема  
лексика  
лексика безэквивалентная  
лексика нейтральная  
лексика разговорная  
лексика экзотическая  
лексикография  
лексикология  
лексикон  
лексико-семантический вариант  
лексическая компетенция  
лексические единицы  
лексические ошибки  
лексические упражнения  
лексический минимум  
лексический навык  
лексический справочник  
лексический фон  
лексическое значение слова  
лекция  
лингафонный кабинет  
лингафонный класс  
лингвистика  
лингвистика дескриптивная  
лингвистика коммуникативная  
лингвистика корпусная  
лингвистика математическая  
лингвистика описательная  
лингвистика структурная  
лингвистика текста  
лингвистическая еврошкала  
лингвистическая компетенция  
лингвистическая стилистика  
лингвистическая экспертиза  
лингвистические принципы отбора лексики  
лингвистические средства общения  
лингвистические словари  
лингвистический подход  
лингвистическое многообразие  
лингвистической относительности гипотеза

лингводидактика	межличностные отношения
лингводидактический потенциал	межъязыковая интерференция
лингводидактический тест	менталитет
лингводидактическое тестирование	ментальность
лингвокультураема	метаязык
лингвокультурология	метод
лингвостилистика	метод активизации
лингвострановедение	метод гувернантки
лингвострановедческая компетенция	метод интервью
лингвострановедческий комментарий	метод интуитивного усвоения
линейная программа	метод карта памяти
литературное произношение	метод обучения
литературный перевод	метод обучения активный
литературный язык	метод обучения аналитико-имитативный
лично-деятельностный подход	метод обучения армейский
лично-ориентированное обучение	метод обучения аудиовизуальный
лично-ориентированный подход	метод обучения аудиolingвальный
личный подход	метод обучения грамматико-переводной
личность	метод обучения грамматико-переводный
логика	метод обучения дедуктивный
логическое ударение	метод обучения имитативный
логичность речи	метод обучения индуктивный
...логия	метод обучения интегральный
логоэпистема	метод обучения исследовательский
<b>М</b>	метод обучения коммуникативный
магистр	метод обучения лабораторный
магнитофон	метод обучения натуральный
мапрыл	метод обучения проблемно-поисковый
массовая коммуникация	метод обучения прямой
массовая культура	метод обучения психотерапевтический
мастер-класс	метод обучения репродуктивно-креативный
мастерство преподавателя	метод обучения сознательно-активный
математическая лингвистика	метод обучения сознательно-практический
математическая статистика	метод обучения сознательно-сопоставительный
математический анализ	метод обучения суггестопедический
материал раздаточный	метод обучения эвристический
материал учебный	метод обучения эмоционально-смысловой
материал языковой	метод погружения
материальное и формальное образование	метод проектов
машина обучающая	метод срезов
машинный перевод	метод ускоренного обучения взрослых
мгновенная память	суггестокрибернетический интегральный
медиаобразование	метод «учение через обучение»
медиаотека	методика
медиация	методика историческая
медитация	методика обучения иностранным языкам
международный язык	
межкультурная компетенция	
межкультурное общение	

- методика обучения иностранным языкам  
общая  
методика обучения иностранным языкам  
частная  
методика экспериментальная  
методическая диагностика  
методическая разработка  
методические понятия  
методические принципы обучения  
методический цикл  
методический эксперимент  
методология  
методы исследования  
методы контроля и самоконтроля  
методы обучения активные  
методы обучения интенсивные  
методы обучения комбинированные  
методы обучения наглядные  
методы обучения практические  
методы обучения прямые  
методы обучения словесные  
методы обучения сознательные  
методы организации применения  
методы организации тренировки  
методы преподавания  
методы преподавания интерактивные  
механизм билингвизма  
механизм вероятностного прогнозирования  
механизм контроля  
механизм речевой  
механизм эквивалентных замен  
механические упражнения  
микрограмматика  
микродиалог  
миллера число  
мимика  
минимум  
минимум лексический  
мировоззрение  
мировые языки  
младший школьный возраст  
мнемическая деятельность  
мнемоника  
мнемоническая деятельность  
мнемоническая наглядность  
многозначность  
множественный выбор  
модальность  
моделирование
- модель  
модель глубинных и внешних структур  
языка  
модель личности профессионала  
модель обучения  
модель предложения  
модель предложения структурная  
модель речевая  
модель речевой коммуникации  
модель языковая  
модульное обучение  
модульный тест  
мозговая атака  
мозговой штурм  
монолог  
монолог  
монологическая речь  
монологический текст  
моноязычная группа  
морфема  
морфология  
мотив  
мотивационные упражнения  
мотивация  
мотивированная речь  
моторная память  
моторный  
мультикультурное образование  
мультилингвизм  
мультимедиа  
мультимедийная презентация  
мультимедийные технологии  
мультипликация  
мультиязычная группа  
мышление  
мышление вербальное  
мышление дискурсивное  
мышление наглядно-действенное
- Н**  
наблюдательность  
наблюдение  
навык  
навык грамматический  
навык лексический  
навык речевой  
навык ритмико-интонационный  
навык слухопроизносительный  
навык фонетический  
навыки общетрудовые  
наглядная семантизация

- наглядно-действенное мышление  
наглядность  
наглядность внешняя  
наглядность внутренняя  
наглядность графическая  
наглядность динамическая  
наглядность зрительная  
наглядность мнемоническая  
наглядность неязыковая  
наглядность перцептивная  
наглядность предметная  
наглядность речевая  
наглядность языковая  
наглядные методы обучения  
наглядные пособия  
наглядные пособия визуальные  
надёжность теста  
наличность  
написание  
направленная дискуссия  
направленность личности  
напряжённость  
народная этимология  
нарративная компетенция  
наставничество  
настойчивость  
настроение  
натуральный метод обучения  
наука  
научение  
научная организация труда (нот)  
научное наблюдение  
научность обучения  
научно-технический прогресс  
научный стиль  
национальная культура  
национально-культурный компонент  
слова  
национально-ориентированная методика  
национальный язык  
начальный этап обучения  
начитанность  
невербальные средства общения  
недочёты речевые  
нейролингвистика  
нейропсихология  
нейтральная лексика  
немедленная память  
необихевиоризм  
неологизм
- неос  
неосознанная имитация  
неосознанное  
неподготовленная речь  
неподготовленное чтение  
непосредственная память  
непроизвольное внимание  
непроизвольное запоминание  
неречевые средства общения  
неродной язык  
неспособность  
неязыковая наглядность  
нит  
новизна  
новые информационные технологии (нит)  
номенклатура  
номинация  
норма  
нормативно-ориентированный тест  
нормы групповые  
носитель языка
- О**  
обобщение  
обозначение  
образ языка  
образец речевой  
образная память  
образование  
образование открытое  
образование педагогическое  
образовательная цель обучения  
образовательные интернет-технологии  
образовательные программы  
образовательные стандарты  
образовательные технологии  
образовательный портал  
образовательный стандарт  
образовательный стандарт предвузовского  
обучения  
обратная связь  
обратный перевод  
обращённая речь  
обучаемость  
обучающая игра  
обучающая машина  
обучающая машина адаптивная  
обучающая программа  
обучающая программа адаптивная  
обучающая система автоматизированная  
обучающая функция преподавателя



обучающее действие	оверхед-проектор
обучающий алгоритм	овладение языком
обучающий эксперимент	овладение языком интуитивное
обучение	одарённость
обучение аспектное	однаязычные упражнения
обучение аспектно-комплексное	ознакомительное чтение
обучение в сотрудничестве	ознакомление
обучение видам речевой деятельности	олимпиады
взаимосвязанное	омонимы
обучение включённое	онтогенез
обучение воспитывающее	оперативная память
обучение интенсивное	операция
обучение краткосрочное	опережение устное
обучение курсовое	описание
обучение на синтаксической основе	описательная лингвистика
обучение опытное	опора на родной язык
обучение проблемное	опора функциональная
обучение пробное	опосредованное общение
обучение программированное	определение
обучение ускоренное	опрос
обучение экспериментальное	оптимизация обучения
обучение электронное	опыт педагогический
обученность	опытное обучение
общая компетенция	организаторская функция преподавателя
общая методика обучения иностранным языкам	организаторские способности
общая психология	организационные формы обучения
общая учебно-познавательная компетенция	организация практики
общегуманитарная компетенция	организация применения
общедидактические принципы обучения	организация тренировки
общее владение иностранным языком	органы речи
общее языкознание	органы чувств
общеевропейская система уровней владения иностранным языком	ориентировка
общенаучные дисциплины	ориентировочная основа действия
общение	ортологическая грамматика
общение вербальное	орфограмма
общение виртуальное	орфографические словари
общение деловое	орфография
общение педагогическое	орфоэпические ошибки
общение речевое	орфоэпические словари
общеобразовательная цель обучения	орфоэпия
общетрудовые навыки	осмысление
общеучебная компетенция	осмысленное запоминание
объект исследования	осмысливание
объект контроля	основа
объявление	основа обучения иностранным языкам
объяснение	методологическая
	основной словарный фонд
	осознаваемая речь
	осознанная имитация
	осознанно-имитативная речь

- осциллографический анализ  
отбор материала  
ответная речь  
открытое образование  
открытый урок  
отметка  
отрицательный речевой опыт  
отчёт  
официально-деловой стиль  
оценка успеваемости учащихся  
оценочный балл  
ошибка  
ошибки акцентологические  
ошибки в согласовании  
ошибки в управлении  
ошибки грамматико-морфологические  
ошибки грамматико-синтаксические  
ошибки грамматические  
ошибки графические  
ошибки лексические  
ошибки орфоэпические  
ошибки речевые  
ошибки стилистические  
ошибочное действие  
ощущение  
ощущение момента артикуляции
- П**  
памятка  
память  
память аффективная  
память двигательная  
память долговременная  
память кратковременная  
память мгновенная  
память моторная  
память немедленная  
память непосредственная  
память образная  
память оперативная  
память первичная  
память постоянная  
память сенсорная  
память словесно-логическая  
память слуховая  
память смысловая  
память эмоциональная  
парадигма  
парадигматика  
паралингвистика  
паралингвистические средства
- параллельное обучение видам речевой деятельности  
параметры оценки устной речи  
парапсихология  
парафраза  
паронимы  
пассивная грамматика  
пассивная лексика  
пассивная практика  
пассивный грамматический минимум  
пассивный словарный запас  
пассивный словарь  
пауза  
паузированные упражнения  
педагог  
педагогизация учебного процесса  
педагогика  
педагогика высшей школы  
педагогика сотрудничества  
педагогика электронная  
педагогическая антропология  
педагогическая грамматика  
педагогическая деятельность учителя  
педагогическая диагностика  
педагогическая импровизация  
педагогическая лингвистика  
педагогическая практика  
педагогическая психология  
педагогическая технология  
педагогические способности  
педагогические тесты  
педагогические умения  
педагогические функции  
педагогический опыт  
педагогическое взаимодействие  
педагогическое воздействие  
педагогическое образование  
педагогическое общение  
педология  
первичная память  
первичные интеллектуальные способности  
перевод  
перевод двусторонний  
перевод дословный  
перевод литературный  
перевод обратный  
перевод свободный  
переводная семантизация  
переводное чтение

- переводные упражнения  
перекрёстный выбор  
перенос  
перенос речевых навыков  
пересказ  
перечисление  
персональный компьютер (пк)  
перформатив  
перцептивная наглядность  
перцептивные виды речевой деятельности  
перцепция  
письменная работа  
письменная речь  
письменная речь коммуникативная  
письменная речь учебная  
письменные упражнения  
письменные формы общения  
письменный контроль  
письмо  
пк  
план  
план келлера  
план учебный  
планирование тематическое  
планирование учебной работы  
плюрилингвализм  
побуждение  
поведение  
повествование  
повседневный контроль  
повторение  
повышение квалификации преподавателей  
повышение квалификации преподавателей  
заочное  
погружение в иностранный язык  
погружение в языковую среду  
подготовительное чтение  
подготовительные упражнения  
подкрепление  
подражание  
подсказка  
подсознательное  
подстановочные упражнения  
подход бихевиористский  
подход индивидуальный  
подход интегрированный  
подход к обучению  
подход когнитивный  
подход компетентностный  
подход личностно-ориентированный  
подход личностный  
подход познавательный  
подход системный  
подход социокультурный  
поза  
позиция выбора  
познавательный подход  
познание  
поиск  
поисковое упражнение  
поисковое чтение  
показ  
поликультурная школа  
поликультурное образование  
полилингвальное образование  
полилог  
полисемия  
политика языковая  
полиэтническая школа  
понимание  
понимание речи  
понятие  
понятийные категории  
понятия методические  
поощрение  
популяризация языка  
пороговый уровень владения иностранным языком  
порождение речи  
портал  
портфель учителя иностранного языка  
портфель языковой  
послетекстовые упражнения  
пословный перевод  
пособие учебное  
пособия наглядные  
постановка произношения  
постоянная память  
поступок  
потенциальный словарь  
потребность  
поурочное планирование  
почерк  
почта электронная  
позтапный контроль  
правило  
правильность речи  
правописание  
прагматика

- прагматическая компетенция  
прагматическая педагогика  
прагматический подход  
практика  
практика активная  
практика пассивная  
практика педагогическая  
практика учебная  
практика учебно-ознакомительная  
практикум  
практическая цель обучения  
практические методы обучения  
практический курс иностранного языка  
практическое занятие  
предвузовская подготовка  
предикативность  
предложение  
предмет исследования  
предметная компетенция  
предметная наглядность  
предметно-изобразительная наглядность  
предметность речи  
представление  
предтекстовые упражнения  
презентация  
препарированная речь  
преподавание  
преподаватель  
пресуппозиция  
прецедентный текст  
приемлемое произношение  
приём  
приёмы обучения  
прикладная лингвистика  
применение  
применение знаний  
принцип активной коммуникативности  
принцип активности  
принцип аппроксимации  
принцип беспереводности  
принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности  
принцип воспитывающего обучения  
принцип доступности  
принцип индивидуализации  
принцип интенсивности  
принцип коммуникативности  
принцип комплексности и дифференцированности  
принцип концентризма  
принцип межкультурного взаимодействия  
принцип минимизации  
принцип наглядности  
принцип научности  
принцип опоры на родной язык  
принцип оптимизации  
принцип посильности  
принцип профессиональной компетентности преподавателя  
принцип профессиональной направленности  
принцип прочности усвоения  
принцип резервности  
принцип синтаксической основы обучения  
принцип систематичности и последовательности  
принцип системности  
принцип ситуативно-тематической организации учебного материала  
принцип сознательности  
принцип стилистической дифференциации  
принцип устного опережения  
принцип устной основы  
принцип учёта родного языка  
принцип учёта специальности  
принцип функциональности  
принцип частотности  
принципы дидактические  
принципы обучения  
принципы обучения методические  
принципы обучения общедидактические  
принципы обучения частнодидактические  
принципы отбора лексики лингвистические  
припоминание  
притекстовые упражнения  
проблемная задача  
проблемная ситуация  
проблемное изложение  
проблемное обучение  
проблемно-поисковый метод обучения  
пробное обучение  
проверка и оценка знаний, навыков, умений  
прогнозирование вероятностное  
проговаривание  
проговаривание внутреннее

- программа высказывания  
программа линейная  
программа обучающая  
программа обучения  
программа разветвлённая  
программирование  
программированное обучение  
программированные упражнения  
программированный учебник  
программные оболочки  
прогресс научно-технический  
продуктивная грамматика  
продуктивная речь  
продуктивные виды речевой деятельности  
продуктивные речевые действия  
продукция речи  
продуцирование речи  
проектная методика  
проектор  
проекты телекоммуникационные  
произвольное внимание  
произвольное запоминание  
произносительные навыки  
произношение  
произношение приемлемое  
пропедевтический курс  
прописи  
просвещение  
просмотровое чтение  
просодические средства  
перспектив  
протокол  
профессиограмма преподавателя  
профессиональная компетенция  
профессиональная направленность обучения языку  
профессиональная подготовка  
профессиональное образование  
профессиональные умения преподавателя  
профессиональный модуль  
профессор  
профиль обучения  
профильное обучение  
прочность запоминания  
процедура шаговая  
процесс обучения  
прямой метод обучения  
прямые методы обучения  
псевдопассивность концертная  
психические способности
- психоанализ  
психограмма  
психодиагностика  
психодрама  
психолингвистика  
психологическая диагностика  
психологические барьеры  
психологический тест  
психология  
психология возрастная  
психология воспитания  
психология инженерная  
психология личности  
психология обучения  
психология общая  
психология педагогическая  
психология социальная  
психология труда  
психология экспериментальная  
психосемантика  
психотерапевтический метод обучения  
психотерапия  
психофизиология  
публицистический стиль  
пульта управления  
пунктуация
- Р**  
работа лабораторная  
работа самостоятельная  
работоспособность  
рабочая матрица  
радиопередача  
разбор  
разбор фонетический  
разведывательный эксперимент  
разветвлённая программа  
развивающее обучение  
развитие речи  
разговорная лексика  
разговорная речь  
разговорник  
разговорный стиль  
раздаточный материал  
различение  
разработки  
распределительный тест  
распространённость  
рассказ  
расспрос  
рассуждение

рационально-логический тип личности	реципиент
реактивная речь	речевая адаптация
реактивность	речевая артикуляция
реакция	речевая деятельность
реальное образование	речевая зарядка
реальное чтение	речевая интенция
реальность виртуальная	речевая компетенция
реальный пассивный словарь	речевая культура
редукция	речевая модель
режим общения синхронный	речевая наглядность
резюме	речевая операция
рейтерская таблица	речевая основа
рейтинг	речевая практика
релаксация	речевая разминка
релаксопедия	речевая ситуация
рема	речевая ситуация учебная
репетитор	речевая стратегия
реплика	речевая тактика
реплики-побуждения	речевое воздействие
реплики-реакции	речевое действие
репродуктивная лексика	речевое задание
репродуктивная речь	речевое мастерство
репродуктивно-креативный метод обучения	речевое общение
репродуктивные действия	речевое поведение
репродуктивные упражнения	речевое произведение
репродукция	речевое сообщение
реферат	речевое умение
реферативное чтение	речевой акт
референт	речевой аппарат
референция	речевой жанр
реферирование	речевой механизм
реферирование текста	речевой навык
рефлекс	речевой образец
рефлекс безусловный	речевой поступок
рефлекс игры	речевой слух
рефлекс подражания	речевой урок
рефлекс условный	речевой этикет
рефлексия	речевые недочёты
рефлексия учителя	речевые опоры
рефлексология	речевые ошибки
рефлексы саморазвития	речевые средства общения
рефлекторная теория психики	речевые упражнения
рецептивная грамматика	речемыслительный акт
рецептивная лексика	речеповеденческая тактика
рецептивные виды речевой деятельности	речь
рецептивные навыки	речь активная
рецептивные упражнения	речь внешняя
рецепторы	речь внутренняя
рецепция	речь диалогическая
	речь дистантная

речь контактная	самостоятельная работа
речь контекстно обусловленная	самостоятельное чтение
речь контролируемая	самостоятельность навыка
речь монологическая	самоучитель
речь мотивированная	сверхфразовое единство
речь неподготовленная	светотехнические средства обучения
речь осознаваемая	свободная дискуссия
речь осознанно-имитативная	свободное воспитание
речь ответная	свободный диктант
речь письменная	свободный перевод
речь разговорная	связи с общественностью
речь репродуктивная	связная речь
речь связная	связность
речь ситуативно-обусловленная	сеанс концертный
речь спонтанная	сема
речь стохастическая	семантизация
речь устная	семантизация беспереводная
речь учителя на уроке	семантизация лексики
речь хоровая	семантизация наглядная
ритм	семантизация переводная
ритмика	семантика
ритмика речи	семантическая карта
ритмико-динамическая технология обучения	семантическая система
ритмико-интонационный навык	семантическая ценность
ритмомелодика	семантическое поле
ритмопедия	семасиология
ритор	семинар
риторика	семиотика
родной язык	семья языков
родственные языки	сенсорная адаптация
ролевая игра	сенсорная память
ролевая ситуация	сервер
роль	сертификат
русский язык	сертификационный экзамен
русский язык как иностранный (рки)	сетевая технология обучения
русский язык как неродной	сетевое дистанционное обучение
русский язык современный	сетевой курс
<b>С</b>	сетевой этикет
самоанализ педагогический	сигнальные системы
самовнушение	синонимическая замена
самовоспитание	синонимия
самодиктант	синонимы
самоконтроль	синтагма
самокоррекция	синтагматика
самонаблюдение	синтаксис
самообразование	синтез
самообучение	синтетическое чтение
самооценка	синтаксическая конструкция
самореализация	синхронный перевод
	система

система дистанционного обучения	словесно-логическая память
система методических понятий	словесные методы обучения
система методических терминов	слово
система монтессори	словообразовательная ценность
система образования	словообразовательный анализ
система обучения	словосочетание
система сетевого дистанционного обучения	словоупотребление
система упражнений	словоформа
система «человек – компьютер»	слог
система языковая	слух
систематизация	слух фонетический
системность	слуховая память
системный подход	слуховой анализатор
ситуативно-обусловленная речь	слухопроизводительный навык
ситуативность речи	слушание
ситуативно-тематическое представление	смешанное обучение
учебного материала	смешанные методы
ситуативный подход	смысл
ситуационный тип обучения	смысловая память
ситуация	смысловое вероятностное прогнозирование
ситуация вариабельная	смысловой акцент
ситуация проблемная	смысловой барьер
ситуация речевая	совместная деятельность
ситуация стабильная	современный русский язык
ситуация стандартная	содержание обучения
скетч	сознание
скороговорка	сознательно-практический метод обучения (спмо)
слайд	сознательно-сопоставительный метод обучения
слова-паразиты	сознательность в обучении
словари иностранных слов	сознательные методы обучения
словари картинные	сообщение речевое
словари лингвистические	соответствие
словари орфографические	сопоставительный метод изучения языков
словари орфоэпические	сопоставление
словари правильности русской речи и трудностей русского языка	сопроводительный курс фонетики
словари синонимов	социализация
словари толковые	социальная адаптация
словари учебные	социальная компетенция
словарный диктант	социальная психология
словарный запас	социальные сервисы
словарный запас активный	социальный стереотип
словарный запас пассивный	социокультурная адаптация
словарный фонд основной	социокультурная компетенция
словарь	социокультурная стратегия
словарь активный	социокультурные лакуны
словарь пассивный	социокультурный подход
словарь потенциальный	социокультурный шок
словарь электронный	



- социолингвистика  
социолингвистическая компетенция  
социология  
социология образования  
социометрия  
сочетаемость  
сочинение  
спецкурс  
списывание  
спмо  
спонтанная речь  
способ  
способности  
способности коммуникативные  
способности организаторские  
способности педагогические  
способности психические  
справочник  
сравнение  
среднее образование  
средняя общеобразовательная школа  
средства воздействия суггестивные  
средства массовой информации  
средства наглядности  
средства новых информационных технологий  
средства обучения  
средства обучения аудиовизуальные  
средства обучения аудиовизуальные технические  
средства обучения аудитивные  
средства обучения для преподавателя  
средства обучения для учащихся  
средства обучения звукоцветотехнические  
средства обучения звукотехнические  
средства обучения светотехнические  
средства обучения технические  
средства общения  
средства общения в интернете  
средства общения вербальные  
средства общения лингвистические  
средства общения невербальные  
средства общения речевые  
средства общения экстралингвистические  
средства учения  
стабильная ситуация  
стандарт образования  
стандарт языковой  
стандартная ситуация
- стандарты образовательные  
стандарты по иностранным языкам  
статистика математическая  
статья  
стереотип динамический  
стереотип социальный  
стереотипы речевого общения  
стили функциональные  
стилистика  
стилистика лингвистическая  
стилистические ошибки  
стиль  
стиль деловой  
стиль научный  
стиль публицистический  
стиль разговорный  
стиль речи  
стимул  
стимулирующая функция преподавателя  
стохастическая речь  
страноведение  
страноведческая компетенция  
стратегии овладения языком  
стратегическая компетенция  
стратегическая цель обучения  
стратегия  
стратегия обучения  
строй языка  
структура  
структурализм  
структурная лингвистика  
структурная модель предложения  
структурно-глобальный метод обучения  
структурные упражнения  
структурный подход  
субкультура  
субституция  
субъект  
суггестивные средства воздействия  
суггестия  
суггестоконвергентный интегральный  
метод ускоренного обучения взрослых  
суггестология  
суггестопедический метод обучения  
суггестопедия  
суждение  
сурдопедагогика  
сфера общения  
схема  
сценарий речевого взаимодействия

## Т

- таблица  
тавтология  
такт  
такт педагогический  
тактика обучения  
талант  
тандем-метод  
творческие упражнения  
творческий диктант  
тезаурус  
тезисы  
...тека  
текст  
текст вторичный  
текст диалогический  
текст монологический  
текст прецедентный  
текстовая категория  
текстовые ошибки  
текстовые упражнения  
текстовый редактор  
текущий контроль  
теле...  
телевидение  
телевизионный центр  
телекоммуникации  
телекоммуникационные проекты  
телефильм  
тема  
тембр  
темп речи  
темперамент  
теория  
теория деятельности  
теория контекстного обучения  
теория обучения языку когнитивная  
теория поэтапного формирования умственных действий  
теория «проб и ошибок»  
теория психики рефлексорная  
теория речевой деятельности  
теория речевых актов  
теория стадийности развития речевых навыков и умений  
теория установки  
теория учебника  
термин  
терминология  
терминология методики преподавания языков  
тест  
тест айзенка  
тест диагностический  
тест достижений  
тест интеллекта  
тест-интервью  
тест критериально-ориентировочный  
тест лингводидактический  
тест модульный  
тест нормативно-ориентированный  
тестирование  
тестирование лингводидактическое  
тестовое задание  
тестовый практикум  
тестолог  
тестология  
тетрадь с печатной основой  
техника письма  
техника речи  
техника тестирования  
техника чтения  
технические средства обучения (тсо)  
технологии информационные  
технологии информационные новые  
технологии образовательные  
технологическая компетенция  
технологическая учебная среда  
технические средства обучения визуальные  
технология обучения  
технология критического мышления  
технология обучения сетевая  
технология обучения «case study»  
технология освоения иностранных языков  
технология педагогическая  
типичная ошибка  
типовая фраза  
типовой учебный комплекс  
 типовые тесты по русскому языку как иностранному (трки)  
типология упражнений  
тихое чтение  
тифлопедагогика  
толерантность  
толкование  
толковые словари  
тон  
точность речи  
транскрипция

транскрипция фонетическая  
транслитерация  
транспарант  
трансформативные упражнения  
трансформационные упражнения  
трансформация  
тревожность  
тренинг  
тренировка  
тренировка аутогенная  
тренировочные упражнения  
тренировочный урок  
трки  
тсо  
тьютор  
**У**  
ударение  
узнавание  
узус  
умение  
умение коммуникативное  
умение речевое  
умения педагогические  
умения преподавателя профессиональные  
умения учебные  
умения учителя иностранного языка  
уместность речи  
умозаключение  
умственная активность  
умственное действие  
универсалии  
универсально-предметный код  
университет  
управление учебным процессом  
управляемое открытие  
упражнение  
упражнения аспектные  
упражнения двуязычные  
упражнения домашние  
упражнения естественно-коммуникативные  
упражнения закрытого типа  
упражнения классные  
упражнения коммуникативные  
упражнения комплексные  
упражнения контрольные  
упражнения механические  
упражнения на заполнение пропусков  
упражнения на предвосхищение  
упражнения одноязычные  
упражнения открытого типа  
упражнения паузированные  
упражнения переводные  
упражнения письменные  
упражнения подготовительные  
упражнения подстановочные  
упражнения послетекстовые  
упражнения предтекстовые  
упражнения притекстовые  
упражнения программированные  
упражнения репродуктивные  
упражнения рецептивные  
упражнения речевые  
упражнения творческие  
упражнения текстовые  
упражнения трансформативные  
упражнения трансформационные  
упражнения тренировочные  
упражнения устные  
упражнения учебные  
упражнения языковые  
упреждение  
уровень владения языком  
уровень обученности  
уровень понимания текста  
уровни языка  
урок  
урок открытый  
урок речевой  
урок тренировочный  
усвоение  
ускоренное обучение  
условия общения  
условный рефлекс  
установка  
устная основа обучения  
устная речь  
устное опережение  
устные упражнения  
устные формы общения  
устный вводный курс  
устный контроль  
устный метод обучения  
устойчивость навыка  
учебная деятельность  
учебная деятельность учащихся  
учебная дисциплина  
учебная лексикография  
учебная письменная речь  
учебная практика

учебная речевая ситуация	фонетический разбор
учебная среда	фонетический слух
учебник	фонетическое упражнение
учебник программированный	фоновая лексика
учебник электронный	фоновые знания
учебное аудирование	фонограмма
учебное действие	фонологическая компетенция
учебное кино	фоностилистика
учебное пособие	фонотека
учебное чтение	фонохрестоматия
учебно-ознакомительная практика	формальное общение
учебно-познавательная компетенция	формирование навыков и умений
учебные интернет-ресурсы	формулы вежливости
учебные словари	формы обучения индивидуальные
учебные стратегии	формы обучения коллективные
учебные умения	формы обучения организационные
учебные упражнения	формы общения письменные
учебный веб-сайт	формы общения устные
учебный кадр	формы речи
учебный комплекс	форум
учебный комплекс типовой	фраза
учебный курс компьютерный	фразеологизм
учебный материал	фронтальное чтение
учебный перифраз	фронтальный контроль
учебный план	фронтальный опрос
учебный предмет	фрустрация
учебный словарь	функции педагогические
учение	функции учителя
учёная степень и звание	функции языка
учёт родного языка	функциональная грамматика
учёт специальности	функциональная грамотность
учёт тенденции развития изучаемого языка	функциональная опора
учитель	функционально-семантическое поле
<b>Ф</b>	функционально-смысловые типы речи
файл	функциональные стили
факультет	функциональные типы текстов
филологическое чтение	функциональный подход
филология	функциональный подход к отбору и подаче языкового материала
философия образования	функция преподавателя воспитывающая
фильмоскоп	функция преподавателя исследовательская
фильмотека	функция преподавателя организаторская
фланелеграф	<b>Х</b>
флэш-карты	характер
фонема	хезитация
фонематический слух	хоровая речь
фонетика	хоровое чтение
фонетическая зарядка	хрестоматия
фонетическая транскрипция	хронометрирование
фонетический материал	художественно-беллетристический стиль
фонетический навык	

## Ц

цели обучения  
целостность восприятия  
целостный подход  
цель обучения воспитательная  
цель обучения образовательная  
цель обучения общеобразовательная  
цель обучения практическая  
цель обучения развивающая  
цель обучения стратегическая  
центр телевизионный  
центрированный на ученике подход  
цикл методический

цикличность

цитата

## Ч

частично дистанционное обучение  
частная методика обучения иностранным языкам  
частнодидактические принципы обучения  
частное языкознание  
частнометодические принципы обучения  
частотность  
чат  
число миллера  
чистота речи  
чтение  
чтение аналитическое  
чтение без словаря  
чтение беспереводное  
чтение вслух  
чтение выборочное  
чтение громкое  
чтение детальное  
чтение дискурсивное  
чтение домашнее  
чтение зрелое  
чтение индивидуальное  
чтение интенсивное  
чтение критическое  
чтение курсорное  
чтение неподготовленное  
чтение ознакомительное  
чтение переводное  
чтение подготовительное  
чтение поисковое  
чтение про себя  
чтение просмотрное  
чтение реальное

чтение реферативное  
чтение с общим охватом содержания  
чтение самостоятельное  
чтение синтетическое  
чтение со словарём  
чтение тихое  
чтение учебное  
чтение филологическое  
чтение фронтальное  
чтение хоровое  
чтение экстенсивное  
чувство языка

## Ш

шаблон

шаг

шаг усвоения

шаговая процедура

шёпотная речь

шкала владения языком

школа

штамп

## Э

эвм

эвристическая беседа

эвристический метод обучения

эгоцентризм

экзамен

экзистенциальная компетенция

экзотическая лексика

экранная речь

экскурсия

эксперимент

эксперимент обучающий

экспериментальная группа

экспериментальная методика

экспериментальная психология

экспериментальное обучение

экспертные оценки

экспрессивная речь

экспрессивность речи

экспресс-метод

экстенсивное чтение

экстериоризация речи

экстраверсия

экстраверт

экстралингвистические средства общения

экстралингвистический

элективный курс

электронная библиотека

- электронная вычислительная машина (эвм)  
электронная доска  
электронная педагогика  
электронная почта  
электронно-вычислительная машина  
электронное обучение  
электронный переводчик  
электронный словарь  
электронный учебник  
электронный учебный курс  
электрофон  
элементарная единица обучения  
эмоции  
эмоциональная память  
эмоционально-смысловой метод обучения  
эмоциональность  
эпипроектор  
эргономика  
эссе  
этап обучения начальный  
этап обучения языку  
этап урока  
этапы организации обучения иностранному языку  
этапы создания письменного сообщения  
этапы формирования навыка  
этикет  
этикет речевой  
этикет сетевой  
этикетные речевые жанры  
этимологический анализ  
этимология народная  
этнопсихология  
этюд  
эффективность речи
- Ю**  
юношеский возраст
- Я**  
язык  
язык диаспоры  
язык для специальных целей  
язык жестов  
язык иностранный  
язык международный  
язык межнационального общения  
язык мировой  
язык науки
- язык национальный  
язык национальных меньшинств  
язык неродной  
язык обучения  
язык-посредник  
язык родной  
язык русский  
язык специальности  
язык средств массовой информации (ясми)  
язык художественной литературы (яхл)  
язык электронных средств коммуникации  
языки родственные  
языковая догадка  
языковая игра  
языковая картина мира  
языковая компетенция  
языковая личность  
языковая модель  
языковая наглядность  
языковая политика  
языковая система  
языковая ситуация  
языковая способность  
языковая среда  
языковое образование  
языковое существование  
языковой вкус  
языковой знак  
языковой материал  
языковой опыт  
языковой плюрализм  
языковой портфель  
языковой стандарт  
языковые единицы  
языковые знания  
языковые игры  
языковые упражнения  
языкознание  
языкознание общее  
языкознание частное  
я-концепция  
ясми  
ясность речи  
яхл

## ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ ТЕРМИНОВ

### 1. БАЗИСНЫЕ КАТЕГОРИИ МЕТОДИКИ

активное владение языком, аспект обучения, аспектное обучение, аспектно-комплексное обучение, аспекты языка, аудирование, базисные категории методики, виды речевой деятельности продуктивные, виды речевой деятельности рецептивные, владение языком активное, вторичная языковая личность, глобальность, говорение, двуязычие, деятельность, дидактика, знание, имитация, иностранный язык, иноязычное образование, интенсификация обучения, интерференция, интуиция, информатизация, коммуникативная деятельность, коммуникативная компетенция, коммуникативная ситуация, коммуникативность, коммуникативность обучения, коммуникативные потребности, коммуникативный акт, коммуникативный речевой акт, коммуникация, компетенция, концентризм, концепция коммуникативного иноязычного образования, коррекция, лингводидактика, лингвострановедение, метаязык, метод обучения, методика, методология, минимум, мотивация, навык, наглядность, научение, норма, образование, общая методика обучения иностранным языкам, общение, овладение языком, педагогика, перевод, перенос, письменная речь, письмо, подход к обучению, понятийные категории, приём, приём обучения, принципы обучения, программированное обучение, произношение, профессиограмма, профиль обучения, процесс обучения, психолингвистика, релаксопедия, речевой навык, речь, система методических понятий, система методических терминов, система упражнений, слушание, содержание обучения, средства обучения, стимул, страноведение, суггестология, теория, теория деятельности, теория обучения языку когнитивная, теория поэтапного формирования умственных действий, теория речевой деятельности, теория речевых актов, теория установки, теория учебника, тест, тестирование, толкование, тренинг, умение, уровень владения языком, усвоение, установка, функции педагогические, функциональность, цели обучения, частная методика, частная методика обучения иностранным языкам, частотность, чувство языка, эксперимент, этап обучения

### 2. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ

аббревиатура, абзац, автоматическая обработка текста, автоматический перевод, автономная речь, адаптация речевая, адаптация текста, адресант, адресат, азбука, акт речевой, активная грамматика, активная лексика, активная речь, активное владение языком, активный грамматический минимум, активный словарный запас, активный словарь, актуализация, актуальное членение предложения, акцент, алфавит, анализ, анализ речи компьютером, анализ художественного текста, анализ этимологический, аналитический язык, аннотация, антонимы, аппарат речевой, аппроксимация, аргументация, артикулема, артикулирование, артикуляционная база, артикуляционный аппарат, артикуляция, артикуляция речевая, аспекты языка, ассимиляция, аудирование, безэквивалентная лексика, беседа, билингвизм, буква, валентность, вербализация, вербальная реакция, вербальное мышление, вербальные опоры, вербальные средства общения, вероятностное прогнозирование, взаимодействие в речи, виды речевой деятельности продуктивные, виды речевой деятельности рецептивные, виды речи, владение языком, владение языком активное, внешняя речь, внутриязыковая интерференция, восприятие устной речи, воспроизведение, вторичная языковая личность, высказывание, высота звука, гипотеза лингвистической относительности, глоттодидактика, глубинная структура, говорение, грамматика, грамматика активная, грамматика когнитивная, грамма-

тика коммуникативная, грамматика ортологическая, грамматика пассивная, грамматика педагогическая, грамматика продуктивная, грамматика рецептивная, грамматика функциональная, грамматическая форма, грамматические единицы, грамматический материал, грамотность, графема, графика, громкость, двуязычие, деловое общение, денотат, дешифровка, деятельность речевая, диалект, диалектизм, диалог, диалогическая речь, диалогический текст, диалогическое единство, диапазон речи, дидактическая речь, дикция, дискурс, дискурсивная компетенция, дискуссия направленная, дискуссия свободная, дистантная речь, единицы речи, единицы текста, единицы языка, единство диалогическое, единство сверхфразовое, жанр, жаргон, жаргонизм, звук, звучащая речь, знак, знак языка, значение, значение слова, идеография, идиолект, идиома, избыточность языка, ик, инициативная речь, инофон, интерференция, интерференция внутриязыковая, интерференция межъязыковая, интонационная конструкция, интонация, какография, каллиграфия, калька, клише, ключевая информация, ключевые слова, когнитивная грамматика, когнитивная лингвистика, комментарий, коммуникативная грамматика, коммуникативная лингвистика, коммуникативные качества речи, коммуникативный акт, коннотация, конструкция, контактная речь, контекст, контекстно обусловленная речь, контекстуальная догадка, контролируемая речь, концепт, корпусная лингвистика, косвенная речь, крылатые слова, культура речи, курс русского языка практический, лакуна, лакуна языковая, лексема, лексика, лексика безэквивалентная, лексика нейтральная, лексика разговорная, лексика экзотическая, лексикография, лексикология, лексикон, лексико-семантический вариант, лексические единицы, лексический минимум, лексический навык, лексический фон, лексическое значение слова, лингвистика, лингвистика дескриптивная, лингвистика коммуникативная, лингвистика корпусная, лингвистика описательная, лингвистика структурная, лингвистика текста, лингвистическая компетенция, лингвистическая стилистика, лингвистическая экспертиза, лингвистические принципы отбора лексики, лингвистические словари, лингвистические средства общения, лингвистическое многообразие, лингвистической относительности гипотеза, лингводидактика, лингвокультура, лингвостилистика, литературное произношение, литературный язык, логическое ударение, логичность речи, логоэпистема, математическая лингвистика, международный язык, межъязыковая интерференция, метаязык, микрограмматика, микродиалог, мировые языки, модальность, модель глубинных и внешних структур языка, модель предложения, модель предложения структурная, модель речевая, модель речевой коммуникации, модель языковая, монолог, монологическая речь, морфема, морфология, мотивированная речь, народная этимология, научный стиль, национальный язык, невербальные средства общения, нейролингвистика, нейтральная лексика, неологизм, неродной язык, номинация, норма, образ языка, обращённая речь, общее языкознание, общение вербальное, общение виртуальное, общение деловое, общение педагогическое, общение речевое, овладение языком, овладение языком интуитивное, омонимы, описательная лингвистика, опора на родной язык, органы речи, ортологическая грамматика, орфограмма, орфографические словари, орфография, орфоэпические словари, орфоэпия, основа, основной словарный фонд, осознаваемая речь, ответная речь, парадигма, парадигматика, паралингвистика, парафраза, паралингвистические средства, паронимы, пассивная грамматика, пассивная лексика, пассивный словарный запас, пассивный словарь, педагогическая грамматика, перформатив, перцептивные виды речевой деятельности, полилог, полисемия, понимание речи, порождение речи, потенциальный словарь, правило, правильность речи, правописание, прагматика, предикативность, предложение, предметность речи, пресуппозиция, прецедентный текст, прикладная лингвистика, продуктивная грамматика, продуктивная речь, продуктивные виды речевой деятельности, продуктивные речевые действия, продукция речи, продуцирование речи, психо-



лингвистика, психосемантика, разговорная лексика, разговорный стиль, рассуждение, реактивная речь, реальный пассивный словарь, редукция, режим общения, режим общения синхронный, рема, реплика, реплики-побуждения, реплики-реакции, репродуктивная лексика, репродуктивная речь, репродукция, референция, рецептивная грамматика, рецептивная лексика, рецептивные виды речевой деятельности, речевая адаптация, речевая артикуляция, речевая деятельность, речевая интенция, речевая компетенция, речевая культура, речевая модель, речевая наглядность, речевая операция, речевая основа, речевая ситуация, речевая стратегия, речевая тактика, речевое воздействие, речевое действие, речевое задание, речевое мастерство, речевое общение, речевое поведение, речевое произведение, речевое сообщение, речевое умение, речевой акт, речевой аппарат, речевой жанр, речевой механизм, речевой навык, речевой поступок, речевой слух, речевой урок, речевой этикет, речевые недочёты, речевые опоры, речевые ошибки, речевые средства общения, речемыслительный акт, речеповеденческая тактика, речь, речь активная, речь внешняя, речь внутренняя, речь диалогическая, речь дистантная, речь контактная, речь контекстно обусловленная, речь контролируемая, речь монологическая, речь мотивированная, речь неподготовленная, речь осознаваемая, речь осознанно-имитативная, речь ответная, речь письменная, речь разговорная, речь репродуктивная, речь связная, речь ситуативно-обусловленная, речь спонтанная, речь стохастическая, речь устная, речь учителя на уроке, речь хоровая, ритм, ритмика, ритмика речи, ритор, риторика, родной язык, родственные языки, русский язык, русский язык как иностранный (рки), русский язык как неродной, русский язык современный, сверхфразовое единство, свободная дискуссия, сема, семантизация, семантизация беспереводная, семантизация лексики, семантизация наглядная, семантизация переводная, семантика, семантическая карта, семантическая система, семантическая ценность, семантическое поле, семасиология, семиотика, семья языков, синонимическая замена, синонимия, синонимы, синтагма, синтагматика, синтаксис, синтаксическая конструкция, синхронный перевод, система, система языковая, систематизация, системность, системный подход, ситуативно-обусловленная речь, ситуативность речи, скетч, скороговорка, слова-паразиты, словари иностранных слов, словари картинные, словари лингвистические, словари орфографические, словари орфоэпические, словари правильности русской речи и трудностей русского языка, словари синонимов, словари толковые, словари учебные, словарный запас, словарный запас активный, словарный запас пассивный, словарный фонд основной, словарь, словарь активный, словарь пассивный, словарь потенциальный, словарь электронный, слово, словообразовательная ценность, словообразовательный анализ, словосочетание, словоупотребление, словоформа, слог, слух, слухопроизносительный навык, слушание, смысл, современный русский язык, сообщение речевое, социолингвистика, стандарт языковой, стереотипы речевого общения, стили функциональные, стилистика, стилистика лингвистическая, стиль, стиль деловой, стиль научный, стиль публицистический, стиль разговорный, стиль речи, стимул, стохастическая речь, строй языка, структура, структурализм, структурная лингвистика, структурная модель предложения, структурно-глобальный метод обучения, субституция, сфера общения, схема, сценарий речевого взаимодействия, тавтология, тезаурус, тема, тембр, темп речи, теория речевой деятельности, теория речевых актов, теория стадийности развития речевых навыков и умений, термин, терминология, терминология методики преподавания языков, техника письма, техника речи, типовая фраза, тон, транслитерация, трансформация, узус, универсалии, уровни языка, фоновая лексика, формы речи, фраза, фразеологизм, функции языка, функциональная грамматика, функциональная грамотность, функционально-семантическое поле, функционально-смысловые типы речи, функциональные типы текстов, гезитация, хоровая речь, частное языкознание, частотность, чувство языка, шаблон, шепотная речь, штамп, эк-

зотическая лексика, экранная речь, этимологический анализ, этимология народная, язык, язык диаспоры, язык иностранный, язык международный, язык межнационального общения, язык мировой, язык науки, язык национальный, язык национальных меньшинств, язык неродной, язык обучения, язык родной, язык русский, язык средств массовой информации (ясми), язык художественной литературы (яхл), язык электронных средств коммуникации, языки родственные, языковая догадка, языковая игра, языковая картина мира, языковая компетенция, языковая личность, языковая модель, языковая наглядность, языковая политика, языковая система, языковая ситуация, языковая способность, языковая среда, языковое образование, языковое существование, языковой вкус, языковой знак, языковой материал, языковой опыт, языковой плюрализм, языковые единицы, языковые знания, языковые игры, языкознание, языкознание общее, языкознание частное, язык-посредник, ясми, яхл

### **3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ**

абстракция, автоматизация, автоматизм, аграмматизм, адаптация, адаптация сенсорная, адаптация социальная, адаптивность, адекватность восприятия, адекватность ощущений, аккумуляция, акмеология, акселерация, акт деятельности, активизация, активизация процесса обучения, активизация резервных возможностей обучаемого, активность, актуализация, алгоритм, алексия, альтруизм, анализ, анализатор, аналогия, антисуггестивные барьеры, антиципация, апперцепция, аргументация, ассимиляция, ассоциат, ассоциативная психология, ассоциативный эксперимент, ассоциация, аутогенная тренировка, аффект, аффект неадекватности, аффектация, аффективная память, аффилиация, барьер смысловой, барьеры общения, барьеры психологические, безусловный рефлекс, бессознательное, бессознательный контроль, билингв, билингвизм, бионика, бихевиоризм, брейнсторминг, вербальное мышление, вероятностное прогнозирование, взаимопонимание, виды памяти, визуализация, визуальная грамотность, внешняя активность, внешняя наглядность, внешняя речь, внимание, внимание непроизвольное, внимание произвольное, внутреннее программирование, внутренняя активность, внутренняя наглядность, внутренняя речь, внушаемость, внушение, возрастная психология, воля, воспоминание, восприятие, воспроизведение, высшая нервная деятельность, высшие психические функции, гиперактивность, гипертонезия, гипнопедия, глобальное понимание, глубинное представление, графологический анализ, гуманистическая психология, дактилология, двигательная память, двигательный навык, двуплановость поведения, дедукция, действие, действие ошибочное, детальное понимание, детская психология, дефиниция, деятельностный подход в психологии, деятельность, деятельность речевая, деятельность совместная, деятельность учебная, динамическая наглядность, динамический стереотип, дисграфия, дискурсивное мышление, дифференциальная психология, догадка языковая, долговременная память, дошкольный возраст, жест, забывание, задатки, запоминание, знание, зрительное восприятие, идентификация, имитация неосознанная, имитация осознанная, импринтинг, индивидуально-психологические различия, индивидуальный стиль деятельности, индукция, инженерная психология, инициативность, инициативность, интеллект, интенция, интеракция, интерес, интериоризация, интериоризация речи, интериоризация слова, интроверсия, интроверт, интуитивное овладение языком, интуитивно-чувственный тип личности, интуиция, инфантилизация, клише, когнитивная психология, когнитивные стратегии, когнитивный стиль, код универсально-предметный, кодирование, коммуникабельность, коммуникант, коммуникативная интенция, коммуникативные потребности, коммуникативные способности, коммуникативный успех, коммуникация, контекстуальная догадка, концертная псевдопассивность, концертный сеанс, коэффициент

интеллектуальной одаренности, коэффициент стабильности, кратковременная память, критическое понимание, личность, мгновенная память, медиация, межличностные отношения, механизм билингвизма, механизм вероятностного прогнозирования, механизм контроля, механизм речевой, механизм эквивалентных замен, миллера число, мимика, мировоззрение, младший школьный возраст, мнемическая деятельность, мнемоника, мнемоническая деятельность, мнемоническая наглядность, модальность, моделирование, модель, модель речевой коммуникации, мозговой штурм, мотив, мотивация, моторная память, моторный, мышление, мышление вербальное, мышление дискурсивное, мышление наглядно-действенное, наблюдательность, наблюдение, навык, навык грамматический, навык лексический, навык речевой, навык ритмико-интонационный, навык слухопроизносительный, навык фонетический, навыки общетрудовые, наглядная семантизация, наглядно-действенное мышление, наглядность, наглядность внешняя, наглядность внутренняя, наглядность графическая, наглядность динамическая, наглядность зрительная, наглядность мнемоническая, наглядность неязыковая, наглядность перцептивная, наглядность предметная, наглядность речевая, наглядность языковая, напряжённость, настойчивость, настроение, научение, невербальные средства общения, нейролингвистика, нейропсихология, немедленная память, неосознанный имитация, неосознанное, непосредственная память, произвольное внимание, произвольное запоминание, неречевые средства общения, неспособность, неязыковая наглядность, норма, нормы групповые, обобщение, обозначение, образная память, обратная связь, обучаемость, обучающее действие, общая психология, общение, общение вербальное, общение педагогическое, овладение языком интуитивное, онтогенез, опосредованное общение, органы речи, органы чувств, ориентировка, ориентировочная основа действия, осмысление, осмысленное запоминание, осмысливание, осознанная имитация, осознанно-имитативная речь, ошибочное действие, ощущение, ощущение момента артикуляции, память, память аффективная, память двигательная, память долговременная, память кратковременная, память мгновенная, память моторная, память немедленная, память непосредственная, память образная, память оперативная, память первичная, память постоянная, память сенсорная, память словесно-логическая, память слуховая, память смысловая, память эмоциональная, паралингвистика, паралингвистические средства, педагогическая психология, педагогическое общение, первичная память, первичные интеллектуальные способности, перенос, перенос речевых навыков, перцептивная наглядность, перцепция, побуждение, повторение, подкрепление, подражание, подсознательное, поза, познание, поиск, понимание, понятие, понятийные категории, поощрение, порождение речи, постоянная память, поступок, потребность, почерк, предметная наглядность, предметно-изобразительная наглядность, представление, припоминание, проверка и оценка знаний, навыков, умений, прогнозирование вероятностное, проговаривание, проговаривание внутреннее, произвольное внимание, произвольное запоминание, прочность запоминания, псевдопассивность концертная, психические способности, психоанализ, психодиагностика, психодрама, психоллингвистика, психологическая диагностика, психологические барьеры, психологический тест, психология, психология возрастная, психология воспитания, психология инженерная, психология личности, психология обучения, психология общая, психология педагогическая, психология социальная, психология труда, психология экспериментальная, психосемантика, психотерапевтический метод обучения, психотерапия, психофизиология, работоспособность, различие, распространённость, рассуждение, рационально-логический тип личности, реактивность, реакция, релаксация, релаксопедия, репродуктивные действия, репродукция, рефлекс, рефлекс безусловный, рефлекс игры, рефлекс подражания, рефлекс условный, рефлексия, рефлексия учителя, рефлексология, рефлекс саморазви-

тия, рефлекторная теория психики, рецептивные навыки, рецепторы, рецепция, реципиент, речь внутренняя, самоанализ педагогический, самовнушение, самовоспитание, самодиктант, самоконтроль, самокоррекция, самонаблюдение, самообразование, самооценка, самореализация, самостоятельная работа, сеанс концертный, сенсорная адаптация, сенсорная память, сигнальные системы, словесно-логическая память, слуховая память, слуховой анализатор, слухопроизводительный навык, смысл, смысловая память, смысловое вероятностное прогнозирование, смысловой акцент, смысловой барьер, совместная деятельность, сознание, сознательность в обучении, соответствие, социальная психология, способ, способности, способности коммуникативные, способности организаторские, способности педагогические, способности психические, сравнение, средства воздействия суггестивные, стереотип динамический, стимул, стратегии овладения языком, стратегия, субституция, субъект, суггестивные средства воздействия, суггестия, суггестология, суггестопедия, сурдопедагогика, такт, талант, теория деятельности, теория контекстного обучения, теория обучения языку когнитивная, теория поэтапного формирования умственных действий, теория «проб и ошибок», теория психики рефлекторная, теория речевой деятельности, теория речевых актов, теория стадийности развития речевых навыков и умений, толерантность, тревожность, тренинг, тренировка, тренировка аутогенная, умение, умозаключение, умственная активность, умственное действие, универсально-предметный код, упреждение, усвоение, условный рефлекс, установка, устойчивость навыка, учебная операция, учебное действие, учебные стратегии, учебные умения, учение, фрустрация, характер, хезитация, целостность восприятия, число миллера, чувство языка, шаг усвоения, шаговая процедура, эгоцентризм, экспериментальная психология, экстраверсия, экстраверт, экстралингвистические средства общения, экстралингвистический, эмоции, эмоциональная память, этапы формирования навыка, этнопсихология, юношеский возраст, я-концепция

#### **4. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ**

автократичность, автоматизация, автономия обучающегося, авторитарное воспитание, авторитарность, авторитет, авторская школа, адаптация социальная, академическая задолженность, аккредитация образовательного учреждения, акмеология, активная практика, алгоритм, алгоритм обучающий, алгоритм обучения, алгоритм управления, анализ урока, анализ учебных материалов, артефакт, аспирантура, ассимиляция, аттестация, аудитория, бизнес-образование, бионика, болонская декларация, валеология, взаимное обучение, виртуальная аудитория, внеаудиторная работа, внедрение педагогического опыта, внеклассная работа, воспитание, воспитывающее обучение, высшее профессиональное образование, высшее учебное заведение (вуз), гипотеза, государственный стандарт общего образования, дедукция, деятельностьный тип обучения, дидактика, дидактическая игра, дидактическая речь, дидактические принципы, дистантное обучение, дистанционное обучение, дисциплины общенаучные, доступность обучения, дошкольная педагогика, дошкольные учреждения, естественный эксперимент, задачи научения, задачи обучения, законы научения, занимательность, зрительная наглядность, игра, игра деловая, индивидуализация обучения, интенсификация обучения, информатизация образования, информатика, информационная культура, информационно-коммуникационные технологии, информационные ресурсы, информационные технологии, информационные технологии новые, информация, историческая методика, качество образования, кибернетика, классно-урочная система обучения, коллектив, коллективные формы обучения, коммуникативная направленность, коммуникация массовая, компьютеризация, компьютеризация обучения, компьютерная грамотность,

культура, логика, мапьял, массовая коммуникация, массовая культура, материальное и формальное образование, медиаобразование, наука, научение, научная организация труда (нот), научность обучения, научно-технический прогресс, новизна, образование, образование открытое, образование педагогическое, образовательная цель обучения, образовательные интернет-технологии, образовательные программы, образовательные стандарты, образовательные технологии, обучаемость, обучение, обучение электронное, общедидактические принципы обучения, общенаучные дисциплины, общеобразовательная цель обучения, общетрудовые навыки, общеучебная компетенция, оптимизация обучения, открытое образование, открытый урок, педагог, педагогизация учебного процесса, педагогика, педагогика высшей школы, педагогика сотрудничества, педагогика электронная, педагогическая антропология, педагогическая деятельность учителя, педагогическая диагностика, педагогическая импровизация, педагогическая практика, педагогическая психология, педагогическая технология, педагогические способности, педагогические тесты, педагогические умения, педагогические функции, педагогический опыт, педагогическое взаимодействие, педагогическое воздействие, педагогическое образование, педагогическое общение, педология, познание, поиск, показ, поликультурная школа, поликультурное образование, полилингвальное образование, полиэтническая школа, понятийные категории, прагматическая педагогика, практика, практика активная, практика пассивная, практика педагогическая, практика учебная, практика учебно-ознакомительная, презентация, приём, приёмы обучения, применение, применение знаний, проблемная задача, проблемная ситуация, проблемное изложение, проблемное обучение, проблемно-поисковый метод обучения, пробное обучение, проверка и оценка знаний, навыков, умений, прогресс научно-технический, проектная методика, просвещение, развивающее обучение, реальное образование, самовоспитание, самообучение, самостоятельная работа, свободное воспитание, связи с общественностью, система, система образования, систематизация, системность, системный подход, сознательность в обучении, среднее образование, средняя общеобразовательная школа, стандарт образования, стандарт языковой, стандарты образовательные, статистика математическая, такт педагогический, тифлопедагогика, умения учебные, универсалии, университет, управление учебным процессом, управляемое открытие, уровень обученности, учебная деятельность, учебная деятельность учащихся, учебная дисциплина, учебные стратегии, учебные умения, учебный план, учебный предмет, учёная степень и звание, учение, факультет, филология, школа, экзамен, эксперимент, эргономика

## **5. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ**

аккультурация, бикультурность, диалог культур, диаспора, картина мира, коммуникативная неудача, коммуникативное пространство, коммуникативные барьеры, компетенция лингвострановедческая, компетенция социальная, компетенция социокультурная, компетенция социолингвистическая, компетенция страноведческая, культура, культура человека, культурология, лингвокультурема, лингвокультурология, лингвострановедение, лингвострановедческая компетенция, лингвострановедческий комментарий, логоэпистема, массовая коммуникация, межкультурная компетенция, межкультурное общение, межличностные отношения, менталитет, ментальность, мировоззрение, мировые языки, мультикультурное образование, мультилингвизм, национальная культура, национально-культурный компонент слова, национальный язык, носитель языка, отрицательный речевой опыт, плюрилингвализм, подход социокультурный, поликультурная школа, поликультурное образование, полилингвальное образование, политика языковая, полиэтническая школа, популяризация языка, прагматика, прагматическая

компетенция, прагматическая педагогика, прагматический подход, прецедентный текст, социализация, социальная адаптация, социальная компетенция, социальная психология, социальные сервисы, социальный стереотип, социокультурная адаптация, социокультурная компетенция, социокультурная стратегия, социокультурные лакуны, социокультурный подход, социокультурный шок, социолингвистика, социолингвистическая компетенция, социология, социология образования, социометрия, стереотип социальный, стереотипы речевого общения, страноведение, страноведческая компетенция, субкультура, толерантность, фоновая лексика, фоновые знания

## **6. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

анализ, анализ осциллографический, анализ ошибок, анализ речи компьютером, анализ урока, анализ учебных материалов, анкетирование, анкетный опрос, естественный эксперимент, изучение и обобщение опыта преподавания, интервью, интервьюирование, критический анализ литературных источников, математическая статистика, математический анализ, методический эксперимент, методы исследования, научное наблюдение, обучающий эксперимент, обучение экспериментальное, объект исследования, объект контроля, опытное обучение, организация практики, организация применения, организация тренировки, осциллографический анализ, поиск, предмет исследования, пробное обучение, разведывательный эксперимент, синтез, статистика математическая, хронометрирование, эксперимент, эксперимент обучающий, экспериментальная группа, экспериментальная методика, экспериментальная психология, экспериментальное обучение, экспертные оценки

## **7. СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ**

### **7.1. Подходы к обучению**

акустический подход, аппроксимация, бихевиористский подход, дедуктивный подход, деятельностный подход, дифференцированный подход, имплицитный подход, индивидуальный подход, индуктивный подход, интегративный подход, интегрированный подход, когнитивный подход, коммуникативно-деятельностный подход, коммуникативный подход, компетентностный подход, комплексный и дифференцированный подход, лингвистический подход, личностно-деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, личностный подход, подход бихевиористский, подход индивидуальный, подход интегрированный, подход к обучению, подход когнитивный, подход компетентностный, подход личностно-ориентированный, подход личностный, подход познавательный, подход системный, подход социокультурный, познавательный подход, системный подход, ситуативный подход, социокультурный подход, структурный подход, учёт родного языка, учёт специальности, учёт тенденции развития изучаемого языка, функциональный подход, функциональный подход к отбору и подаче языкового материала, целостный подход, центрированный на ученике подход

### **7.2. Методы и приемы обучения**

авмо, автоматизация обучения, активизация процесса обучения, активные методы обучения, активный метод обучения, алмо, аналитико-имитативный метод обучения, армейский метод обучения, асинхронное обучение, аспектное обучение, аспектно-комплексное обучение, аудиовизуальный метод обучения (авмо), аудиовизуальный структурно-глобальный метод обучения, аудиолингвальный метод обучения (алмо),

белл-ланкастерская система обучения, билингвальный тип обучения, брейнсторминг, буквослагательный способ обучения, взаимное обучение, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, генетический метод, гипнопедия, глобальный метод обучения, глоттодидактика, грамматико-переводной метод обучения, грамматико-переводный метод обучения, грамматический тип обучения, дальтон-план, дедуктивный метод обучения, дейтерообучение, демонстрация, деятельностьный тип обучения, дистанционное обучение, закрепление, заучивание, изоляция трудностей, изучение и обобщение опыта преподавания, изучение языка, имитативный метод обучения, имитация, импровизация педагогическая, индивидуализация педагогического общения, индивидуальные формы обучения, индуктивный метод обучения, интегральный метод обучения, интегративный лингво-психологический тренинг, интегрированное обучение на основе информационно-коммуникационных технологий, интеллектуальный метод, интелл-метод, интенсивное обучение, интенсивные методы обучения, интенсификация обучения, интерактивное обучение, интерактивные методы преподавания, интервью, интернет-обучение, интуитивное овладение языком, интуитивные методы обучения, информационно-коммуникационные технологии, информационно-перцептивный метод обучения, исключение синонимов, исследовательский метод обучения, историческая методика, история методов обучения иностранным языкам, кейсовая технология дистанционного обучения, кейс-стади, кейс-технология, кибернетическая модель обучения, кластерный метод, когнитивная теория обучения языку, коллективная учебная деятельность, комбинированные методы обучения, коммуникативная технология, коммуникативная установка, коммуникативный метод обучения, контекстное обучение, коррекция, лабораторный метод обучения, личностно-ориентированное обучение, метод, метод активизации, метод гувернантки, метод интервью, метод интуитивного усвоения, метод карта памяти, метод обучения, метод обучения активный, метод обучения аналитико-имитативный, метод обучения армейский, метод обучения аудиовизуальный, метод обучения аудиолингвальный, метод обучения грамматико-переводной, метод обучения грамматико-переводный, метод обучения дедуктивный, метод обучения имитативный, метод обучения индуктивный, метод обучения интегральный, метод обучения исследовательский, метод обучения коммуникативный, метод обучения лабораторный, метод обучения натуральный, метод обучения проблемно-поисковый, метод обучения прямой, метод обучения психотерапевтический, метод обучения репродуктивно-креативный, метод обучения сознательно-активный, метод обучения сознательно-практический, метод обучения сознательно-сопоставительный, метод обучения суггестопедический, метод обучения эвристический, метод обучения эмоционально-смысловой, метод погружения, метод проектов, метод срезов, метод ускоренного обучения взрослых суггестокрибернетический интегральный, метод «учение через обучение», методика, методика историческая, методика обучения иностранным языкам, методика обучения иностранным языкам общая, методика обучения иностранным языкам частная, методика экспериментальная, методическая диагностика, методическая разработка, методические понятия, методические принципы обучения, методический цикл, методический эксперимент, методология, методы исследования, методы контроля и самоконтроля, методы обучения активные, методы обучения интенсивные, методы обучения комбинированные, методы обучения наглядные, методы обучения практические, методы обучения прямые, методы обучения словесные, методы обучения сознательные, методы организации применения, методы организации тренировки, методы преподавания, методы преподавания интерактивные, модель обучения, модульное обучение, мозговая атака, мозговой штурм, наглядные методы обучения, натуральный метод обучения, национально-ориентированная методика, неос, обучающее действие, обучение в сотрудничестве, обучение видам речевой деятельности взаимосвязанное,

общая методика обучения иностранным языкам, общее владение иностранным языком, объяснение, ознакомление, опережение устное, описание, опора функциональная, определение, опрос, оптимизация обучения, основа обучения иностранным языкам методологическая, отрицательный речевой опыт, параллельное обучение видам речевой деятельности, пересказ, перечисление, план келлера, повторение, погружение в иностранный язык, погружение в языковую среду, показ, практика, практические методы обучения, презентация, приём, приёмы обучения, применение, применение знаний, проблемное обучение, проблемно-поисковый метод обучения, проектная методика, прямой метод обучения, прямые методы обучения, репродуктивно-креативный метод обучения, ритмико-динамическая технология обучения, ритмомелодика, ритмопедия, ролевая игра, ролевая ситуация, роль, самокоррекция, семантизация, семантическая карта, система методических понятий, система монтессори, словесные методы обучения, смешанные методы, сознательно-практический метод обучения (спмо), сознательно-сопоставительный метод обучения, сознательные методы обучения, сопоставительный метод изучения языков, сопоставление, спмо, стратегии овладения языком, стратегия обучения, структурно-глобальный метод обучения, суггестобибернетический интегральный метод ускоренного обучения взрослых, суггестопедический метод обучения, сценарий речевого взаимодействия, тандем-метод, технологии информационные, технологии образовательные, технология критического мышления, технология обучения, технология обучения сетевая, технология обучения «case study», технология освоения иностранных языков, технология педагогическая, устный метод обучения, эвристический метод обучения, экспресс-метод, эмоционально-смысловой метод обучения

### 7.3. Принципы обучения

взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, дидактические принципы, доступность, индивидуализация обучения, концентризм, методические принципы обучения, обучение на синтаксической основе, общедидактические принципы обучения, опережение устное, опора на родной язык, принцип активной коммуникативности, принцип активности, принцип аппроксимации, принцип беспереводности, принцип взаимодействия основных видов речевой деятельности, принцип воспитывающего обучения, принцип доступности, принцип индивидуализации, принцип интенсивности, принцип коммуникативности, принцип комплексности и дифференцированности, принцип концентризма, принцип межкультурного взаимодействия, принцип минимизации, принцип наглядности, принцип научности, принцип опоры на родной язык, принцип оптимизации, принцип посильности, принцип профессиональной компетентности преподавателя, принцип профессиональной направленности, принцип прочности усвоения, принцип резервности, принцип синтаксической основы обучения, принцип систематичности и последовательности, принцип системности, принцип ситуативно-тематической организации учебного материала, принцип сознательности, принцип стилистической дифференциации, принцип устного опережения, принцип устной основы, принцип учёта родного языка, принцип учёта специальности, принцип функциональности, принцип частотности, принципы дидактические, принципы обучения, принципы обучения методические, принципы обучения общедидактические, принципы обучения частнодидактические, принципы отбора лексикки лингвистические, сознательность в обучении, устное опережение, частнодидактические принципы обучения, частнометодические принципы обучения



#### 7.4. Содержание обучения

активная грамматика, активная лексика, активный грамматический минимум, активный словарный запас, активный словарь, артикуляция, аспект обучения, аспекты языка, аудирование, аутентичный материал, база данных, виды речевой деятельности продуктивные, виды речевой деятельности рецептивные, виды речи, говорение, государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному, грамматика, грамматика активная, грамматика коммуникативная, грамматика пассивная, грамматика педагогическая, грамматическая компетенция, грамматический материал, грамматический минимум активный, грамматический навык, графика, единицы методической организации материала, единицы обучения языку, знания, игра, ик, интенция, интенция речевая, интерпретация текста, каллиграфия, коммуникативная деятельность, коммуникативная интенция, коммуникативная направленность, коммуникативная цель, коммуникативное намерение, коммуникативное пространство, коммуникативное умение, коммуникативный речевой акт, компетенция, компетенция грамматическая, компетенция коммуникативная, компетенция лексическая, компетенция лингвистическая, компетенция социокультурная, компетенция страноведческая, компетенция стратегическая, компетенция фонологическая, компетенция языковая, конспектирование, концентр, концентризм, концентрическое расположение учебного материала, коррекция, критерии отбора языкового материала, культура речи, лексика, лексика безэквивалентная, лексика нейтральная, лексика разговорная, лексика экзотическая, лексическая компетенция, лексический навык, лингвистика, лингвистика дескриптивная, лингвистика коммуникативная, лингвистика описательная, лингвистика текста, лингвистическая еврошкала, лингвистические средства общения, лингводидактический потенциал, лингвокультурология, лингвострановедение, литературное произношение, материал раздаточный, материал учебный, материал языковой, методика, методика историческая, методика экспериментальная, минимум, минимум лексический, модель предложения, модель речевая, навык, навык грамматический, навык лексический, навык речевой, навык ритмико-интонационный, навык фонетический, наличность, номенклатура, образец речевой, образовательные программы, образовательные стандарты, образовательные технологии, образовательный стандарт предвузовского обучения, общеевропейская система уровней владения иностранным языком, общение, общение педагогическое, общение речевое, овладение языком, описание, определение, орфография, орфоэпия, основной словарный фонд, отбор материала, паралингвистические средства, паронимы, пассивная грамматика, пассивная лексика, пассивная практика, пассивный грамматический минимум, пассивный словарный запас, пассивный словарь, педагогика, перевод, письменная речь, письмо, правило, профессиональная направленность обучения языку, процедура шаговая, процесс обучения, пунктуация, развитие речи, речевая практика, речевая разминка, речевая стратегия, речевая тактика, речь, речь внешняя, речь диалогическая, речь монологическая, речь письменная, речь разговорная, речь устная, синонимы, синтаксис, ситуативно-тематическое представление учебного материала, ситуация, ситуация переменная, ситуация проблемная, ситуация речевая, ситуация стабильная, ситуация стандартная, словарный запас активный, словарный запас пассивный, словарь, словарь активный, словарь пассивный, словарь потенциальный, словоупотребление, слушание, списывание, средства общения вербальные, средства общения лингвистические, средства общения невербальные, средства общения экстралингвистические, стиль, стиль деловой, стиль научный, стиль публицистический, стиль разговорный, страноведческая компетенция, стратегии овладения языком, стратегическая компетенция, стратегия, стратегия обучения, строй языка, сфера общения, текст, тема, темп речи, терминология, умение, умение коммуника-

тивное, умение речевое, умения педагогические, умения учебные, устная основа обучения, учебная речевая ситуация, учебный материал, учебный перифраз, фонетика, фонетический навык, фонетический разбор, фонологическая компетенция, цикл методический, цикличность, чтение, чтение аналитическое, чтение ознакомительное, чтение поисковое, чтение с общим охватом содержания, чтение самостоятельное, чтение синтетическое, элементарная единица обучения, язык, язык для специальных целей, языковой материал

### 7.5. Средства обучения

авмо, авсо, автоматизация, автоматизация обучения, автоматизированная обучающая система (аос), автоматическая обработка текста, автоматический перевод, авторские компьютерные системы, адаптивная обучающая машина, адаптивная обучающая программа, адаптивность, аос, аппликация, аудиовизуальные средства обучения (авсо), аудиовизуальные технические средства обучения, аудиоматериалы, аудитивные средства обучения, аутентичные материалы, банк заданий, библиотека электронная, букварь, веб-сайт учебный, взаимодействие «человек – компьютер», видеограмма, видеоконференция, видеокурс, видеофонограмма, видеофрагмент, видеохрестоматия, визуальные наглядные пособия, визуальные опоры, визуальные технические средства обучения, виртуальная аудитория, виртуальная образовательная среда, виртуальная реальность, виртуальная языковая среда, внешняя наглядность, внутренняя наглядность, вычислительная машина электронная, гипермедиа, государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному, государственный стандарт общего образования, грамматики ортологические, графическая наглядность, графопроектор, деловая игра, диалогический текст, диапозитив, диапроектор, диаскоп, диафильм, дидактическая игра, динамическая наглядность, дистантное обучение, дистанционное обучение, дистанционный курс, европейский языковой портфель, задание лабораторное, закрепление, замкнутая система телевидения, занимательность, запечатление, заучивание, звукозапись, звукосветотехнические средства обучения, звукотехнические средства обучения, зона ближайшего развития, зрительная наглядность, игра, игра деловая, игра обучающая, игра ролевая, игровая терапия, идентификация, идеограмма, изложение, иллюстрация, инженерная психология, интеллект, интерактивная доска, интерактивные средства обучения, интерактивный режим, интернет, интернет-конференция, интернет-общение, интернет-технологии, интерфейс, информационно-коммуникационные технологии, информационные ресурсы, информационные технологии, кабинет технических средств обучения (ктсо), кадр, кадр учебный, картинные словари, кейс, кинокольцовка, кинопроектор, кинофрагмент, кинохрестоматия, класс лингафонный, классная доска, книга для преподавателя, книга для учащегося, книга для чтения, кодоскоп, комментарий, коммуникативные игры, компакт-диск, комплекс учебный, комплекс учебных пособий, компьютер, компьютер персональный, компьютерная графика, компьютерная игра, компьютерная мультимедийная презентация, компьютерная программа-оболочка, компьютерные учебные программы, компьютерный учебный курс, концертный сеанс, курс дистанционный, лаборатория технических средств обучения, лингафонный кабинет, лингафонный класс, лингвистические словари, линейная программа, магнитофон, материал раздаточный, материал учебный, машина обучающая, машинный перевод, медиатека, методическая разработка, мнемоническая наглядность, мультимедиа, мультимедийная презентация, мультимедийные технологии, мультипликация, наглядная семантизация, наглядность, наглядность внешняя, наглядность внутренняя, наглядность графическая, наглядность динамическая, наглядность зрительная, наглядность мнемоническая, наглядность неязыковая, наглядность

перцептивная, наглядность предметная, наглядность речевая, наглядность языковая, наглядные пособия, наглядные пособия визуальные, неязыковая наглядность, нит, новые информационные технологии (нит), образовательные интернет-технологии, образовательный портал, обучающая игра, обучающая машина, обучающая машина адаптивная, обучающая программа, обучающая система автоматизированная, обучающий алгоритм, оверхед-проектор, опора функциональная, орфографические словари, орфоэпические словари, памятка, паралингвистические средства, персональный компьютер (пк), перцептивная наглядность, пк, портал, портфель учителя иностранного языка, портфель языковой, пособие учебное, пособия наглядные, почта электронная, практикум, предметная наглядность, предметно-изобразительная наглядность, программа линейная, программа обучающая, программа обучения, программа разветвлённая, программирование, программированное обучение, программированные упражнения, программированный учебник, программные оболочки, прогресс научно-технический, проектор, прописи, пульт управления, работа лабораторная, рабочая матрица, радиопередача, разветвленная программа, разговорник, раздаточный материал, разработки, реальность виртуальная, режим общения синхронный, речевая наглядность, ролевая игра, самодиктант, самоучитель, светотехнические средства обучения, семантизация наглядная, сервер, сетевая технология обучения, сетевой курс, система дистанционного обучения, система сетевого дистанционного обучения, система «человек – компьютер», ситуация проблемная, ситуация речевая, ситуация стандартная, слайд, словари иностранных слов, словари картинные, словари лингвистические, словари орфографические, словари орфоэпические, словари правильности русской речи и трудностей русского языка, словари синонимов, словари толковые, словари учебные, словарь электронный, социальные сервисы, списывание, справочник, средства массовой информации, средства наглядности, средства новых информационных технологий, средства обучения, средства обучения аудиовизуальные, средства обучения аудиовизуальные технические, средства обучения аудитивные, средства обучения для преподавателя, средства обучения для учащихся, средства обучения звукотехнические, средства обучения звукотехнические, средства обучения светотехнические, средства обучения технические, средства общения, средства общения в интернете, средства общения вербальные, средства общения лингвистические, средства общения невербальные, средства общения речевые, средства общения экстралингвистические, средства учения, суггестивные средства воздействия, таблица, текстовый редактор, телевидение, телевизионный центр, телекоммуникации, телекоммуникационные проекты, телефильм, тетрадь с печатной основой, технические средства обучения (тсо), технические средства обучения визуальные, технологии информационные, технологии информационные новые, типовой учебный комплекс, толковые словари, транспарант, тсо, устный вводный курс, учебная лексикография, учебная письменная речь, учебная практика, учебная среда, учебник, учебник программированный, учебник электронный, учебное кино, учебное пособие, учебные интернет-ресурсы, учебные словари, учебный веб-сайт, учебный кадр, учебный комплекс, учебный комплекс типовой, учебный курс компьютерный, учебный материал, учебный предмет, учебный словарь, файл, фильмоскоп, фильмотека, фланелеграф, флэш-карты, фонограмма, фонотека, фонохрестоматия, форум, функциональная опора, хрестоматия, центр телевизионный, чат, электронная библиотека, электронная вычислительная машина (эвм), электронная доска, электронная педагогика, электронная почта, электронно-вычислительная машина, электронное обучение, электронный переводчик, электронный словарь, электронный учебник, электронный учебный курс, электрофон, эпипроектор, языковой портфель

## 7.6. Цели и задачи обучения

активное владение языком, владение языком, владение языком активное, воспитательная цель обучения, вторичная языковая личность, грамматическая компетенция, задачи обучения, коммуникативная задача, коммуникативная компетенция, коммуникативная установка, коммуникативная цель, коммуникативное намерение, коммуникативные потребности, компетентность, компетенция, компетенция грамматическая, компетенция дискурсивная, компетенция коммуникативная, компетенция компенсаторная, компетенция лексическая, компетенция лингвистическая, компетенция лингвострановедческая, компетенция нарративная, компетенция общая, компетенция общегуманитарная, компетенция общеучебная, компетенция прагматическая, компетенция предметная, компетенция профессиональная, компетенция речевая, компетенция социальная, компетенция социокультурная, компетенция социолингвистическая, компетенция страноведческая, компетенция стратегическая, компетенция технологическая, компетенция учебно-познавательная, компетенция фонологическая, компетенция экзистенциальная, компетенция языковая, комплексность речевого навыка, критерии владения языком, лексическая компетенция, лингвистическая еврошкала, навык грамматический, навык лексический, навык речевой, навык ритмико-интонационный, навык слухопроизносительный, навык фонетический, нарративная компетенция, образовательная цель обучения, общая компетенция, общая учебно-познавательная компетенция, общегуманитарная компетенция, общеевропейская система уровней владения иностранным языком, общеобразовательная цель обучения, практическая цель обучения, предметная компетенция, развивающее обучение, речевая деятельность, речевая интенция, речевая ситуация, речевая ситуация учебная, речевое поведение, речевое произведение, речевой образец, речь, стандарт языковой, стандартная ситуация, стандарты образовательные, стандарты по иностранным языкам, страноведческая компетенция, стратегическая компетенция, технологическая компетенция, умение, фоновые знания, фонологическая компетенция, цели обучения, целостность восприятия, целостный подход, цель обучения воспитательная, цель обучения образовательная, цель обучения общеобразовательная, цель обучения практическая, цель обучения развивающая, цель обучения стратегическая, шкала владения языком, экзистенциальная компетенция, экспертные оценки, языковой стандарт

## 7.7. Организационные формы обучения

активная практика, аспектное обучение, аспирантура, аудитория, аудиторное практическое занятие, билингвальный тип обучения, введение материала, включённое обучение, внеклассная работа, докторантура, заочное обучение, заочное повышение квалификации преподавателей, индивидуальное обучение через групповое, интегрированное обучение, интегрированное обучение на основе информационно-коммуникационных технологий, интегрированный урок, интенсивный курс, интернет-курсы, интернет-обучение, кейсовая технология дистанционного обучения, классно-урочная система обучения, коллективная учебная деятельность, коллективные формы обучения, концентр, концентризм, корректировочный курс, краткосрочное обучение, курс вводно-фонетический, курс дистанционный, курс обучения, курс по предмету, курс русского языка практический, курс сетевой, курсы, лабораторная работа, лабораторное занятие, лекция, мастер-класс, модульное обучение, научная организация труда (нот), образовательный стандарт предвузовского обучения, обучение, обучение аспектное, обучение аспектно-комплексное, обучение в сотрудничестве, обучение видам речевой деятельности взаимосвязанное, обучение включённое, обучение воспитывающее, обучение

интенсивное, обучение краткосрочное, обучение курсовое, обучение на синтаксической основе, обучение опытное, обучение проблемное, обучение пробное, обучение программированное, обучение ускоренное, обучение экспериментальное, обучение электронное, оптимизация обучения, организационные формы обучения, организация практики, организация применения, организация тренировки, открытый урок, пассивная практика, педагогическая практика, план, план келлера, план учебный, планирование тематическое, планирование учебной работы, повседневный контроль, повышение квалификации преподавателей, повышение квалификации преподавателей заочное, погружение в иностранный язык, погружение в языковую среду, поликультурная школа, поликультурное образование, полилингвальное образование, полиэтническая школа, поурочное планирование, поэтапный контроль, практика, практика активная, практика пассивная, практика педагогическая, практика учебная, практика учебно-ознакомительная, практикум, практический курс иностранного языка, практическое занятие, предвузовская подготовка, проблемное обучение, проблемно-поисковый метод обучения, пробное обучение, пропедевтический курс, профессиональная подготовка, профессиональное образование, профессиональный модуль, профильное обучение, работа лабораторная, работа самостоятельная, развивающее обучение, речевой урок, самостоятельная работа, семинар, сетевая технология обучения, система дистанционного обучения, система обучения, система сетевого дистанционного обучения, смешанное обучение, сопроводительный курс фонетики, спецкурс, стратегия обучения, тактика обучения, технологическая учебная среда, технология критического мышления, технология обучения, технология обучения «case study», тренировка, тренировочный урок, управление учебным процессом, урок, урок открытый, урок речевой, урок тренировочный, ускоренное обучение, устная основа обучения, устный вводный курс, учебная деятельность учащихся, учебная практика, учебная практика, учебно-ознакомительная практика, учебный план, учебный предмет, формы обучения индивидуальные, формы обучения коллективные, формы обучения организационные, фронтальное чтение, фронтальный контроль, фронтальный опрос, цикличность, частично дистанционное обучение, экскурсия, экскурсия учебная, элективный курс, этап обучения, этап урока, этапы организации обучения иностранному языку

### 7.8. Упражнения в системе обучения

адекватность упражнений, аспектные упражнения, аутентичное задание, веб-квест, грамматические упражнения, двуязычные упражнения, диктант, диктант свободный, диктант словарный, диктант творческий, домашнее задание, домашние упражнения, дрилл, естественно-коммуникативные упражнения, задание, задание лабораторное, задание речевое, задания открытого типа, игровые упражнения, имитативно-репродуктивные упражнения, имитативные упражнения, инструкция, классные упражнения, коммуникативные упражнения, комплексные упражнения, конструктивные упражнения, контрольные упражнения, лабораторное задание, лексические упражнения, механические упражнения, мотивационные упражнения, одноязычные упражнения, паузированные упражнения, переводные упражнения, письменные упражнения, подготовительные упражнения, подстановочные упражнения, поисковое упражнение, послетекстовые упражнения, предтекстовые упражнения, притекстовые упражнения, программированные упражнения, прописи, разбор, репродуктивные упражнения, рецептивные упражнения, речевая зарядка, речевая разминка, речевые упражнения, система упражнений, скетч, структурные упражнения, творческие упражнения, текстовые упражнения, типология упражнений, трансформативные упражнения, трансформационные упражнения, трансформация, тренировочные упражнения, упражнение, упраж-

нения аспектные, упражнения двуязычные, упражнения домашние, упражнения естественно-коммуникативные, упражнения закрытого типа, упражнения классные, упражнения коммуникативные, упражнения комплексные, упражнения контрольные, упражнения механические, упражнения на заполнение пропусков, упражнения на предвосхищение, упражнения одноязычные, упражнения открытого типа, упражнения переводные, упражнения письменные, упражнения подготовительные, упражнения подстановочные, упражнения послетекстовые, упражнения предтекстовые, упражнения притекстовые, упражнения программированные, упражнения репродуктивные, упражнения рецептивные, упражнения речевые, упражнения творческие, упражнения текстовые, упражнения трансформативные, упражнения трансформационные, упражнения тренировочные, упражнения устные, упражнения учебные, упражнения языковые, учебный перифраз, этюд, языковые упражнения

### 7.9. Контроль в обучении

абитуриент-тест, айзенка тест, анализ ошибок, анализ речи компьютером, анализ урока, анкета, анкетирование, баллы оценочные, валидность теста, векслера тест, гиперкоррекция, грамматико-морфологические ошибки, грамматико-синтаксические ошибки, грамматические ошибки, диагностирующий тест, завершающий срез, инструкция, итоговый контроль, клоуз-тест, коммуникативная неудача, коммуникативно значимые ошибки, коммуникативно незначимые ошибки, комплексный тест, конечный контроль, консультация, контроль, контрольная группа, контрольная матрица, контрольная работа, контрольные упражнения, коррекция, критериально-ориентировочный тест, лингводидактический тест, лингводидактическое тестирование, множественный выбор, модульный тест, надёжность теста, нормативно-ориентированный тест, объект контроля, опрос, отметка, оценка успеваемости учащихся, оценочный балл, ошибка, ошибки акцентологические, ошибки в согласовании, ошибки в управлении, ошибки грамматико-морфологические, ошибки грамматико-синтаксические, ошибки грамматические, ошибки графические, ошибки лексические, ошибки орфоэпические, ошибки речевые, ошибки стилистические, ошибочное действие, педагогические тесты, перекрёстный выбор, письменный контроль, повседневный контроль, позиция выбора, поэтапный контроль, правильность речи, проверка и оценка знаний, навыков, умений, рабочая матрица, распределительный тест, рейтерская таблица, рейтинг, речевые ошибки, самоконтроль, самокоррекция, сертификат, сертификационный экзамен, текстовые ошибки, текущий контроль, тест, тест айзенка, тест диагностический, тест достижений, тест интеллекта, тест критериально-ориентировочный, тест лингводидактический, тест модульный, тест нормативно-ориентированный, тест-интервью, тестирование, тестирование лингводидактическое, тестовое задание, тестовый практикум, тесолог, тесология, техника тестирования, типичная ошибка, трки, устный контроль, экзамен, языковой портфель

### 7.10. Текст в системе обучения

автоматическая обработка текста, автореферат, адаптация текста, адаптированный текст, анализ художественного текста, аутентичные материалы, аутентичный текст, вторичный текст, гиперссылки, гипертекст, гипертекстовая информация, диалогический текст, дискурс, единицы текста, жанр, интерпретация текста, интертекстуальность, интертекстуальные связи, информативность текста, композиция текста, компрессия текста, контекст, контекстуальная догадка, лингвистика текста, монологический текст, объявление, объяснение, отчёт, пересказ, повествование, прецедентный

текст, проспект, протокол, рассказ, расспрос, рассуждение, реферат, реферирование текста, статья, текст, текст вторичный, текст диалогический, текст монологический, текст прецедентный, текстовая категория, текстовые ошибки, текстовые упражнения, текстовый редактор, уровень понимания текста, цитата, эссе

## **8. ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АСПЕКТАМ ЯЗЫКА**

### **8.1. Обучение фонетике**

акустический подход, акцент, акцентологические ошибки, апперцепция, артикулирование, артикуляционная база, артикуляционный навык, артикуляционный аппарат, артикуляция, артикуляция речевая, аудиоматериалы, аудирование, аудирование коммуникативное, аудитивный навык, вводно-фонетический курс, вводный курс устный, внутреннее проговаривание, дикция, зарядка фонетическая, звук, интонационная конструкция (ик), интонация, конструкция интонационная, корректировочный курс фонетики, корректирующий курс фонетики, курс вводно-фонетический, курс фонетики корректировочный, курс фонетики сопроводительный, лабораторное занятие, литературное произношение, логическое ударение, навык ритмико-интонационный, навык слухо-произносительный, навык фонетический, органы речи, пауза, постановка произношения, приемлемое произношение, произносительные навыки, произношение, произношение приемлемое, просодические средства, разбор фонетический, речевая артикуляция, речевой слух, ритм, ритмико-интонационный навык, слог, слух, слух фонетический, слуховая память, слуховой анализатор, слухопроизносительный навык, сопроводительный курс фонетики, тон, транскрипция, ударение, фонема, фонематический слух, фонетика, фонетическая зарядка, фонетическая транскрипция, фонетический материал, фонетический навык, фонетический разбор, фонетический слух, фонетическое упражнение, фонограмма, фоностилистика, фонотека, фонохрестоматия

### **8.2. Обучение лексике**

активная лексика, активный словарный запас, активный словарь, безэквивалентная лексика, беспереводная семантизация, лексика, лексика безэквивалентная, лексика нейтральная, лексика разговорная, лексика экзотическая, лексические единицы, лексический минимум, лексический навык, навык лексический, пассивная лексика, пассивный словарный запас, разговорная лексика, семантизация, словарный запас активный, словарь, словоупотребление, фоновая лексика

### **8.3. Обучение грамматике**

аграмматизм, активный грамматический минимум, грамматика активная, грамматика пассивная, грамматика продуктивная, грамматика рецептивная, грамматические единицы, грамматические упражнения, грамматический минимум активный, грамматический навык, навык грамматический, структурная модель предложения

### **8.4. Перевод в обучении**

автоматический перевод, буквальный перевод, двусторонний перевод, дословный перевод, литературный перевод, машинный перевод, медиация, обратный перевод, перевод, перевод двусторонний, перевод дословный, перевод литературный, перевод об-

ратный, перевод свободный, переводная семантизация, переводное чтение, переводные упражнения, пословный перевод, свободный перевод, семантизация переводная, синхронный перевод

### 8.5. Стилистика и речевой этикет в обучении

беглость речи, богатство речи, выразительность речи, деловое общение, деловой стиль, диапазон речи, интертекстуальность, интертекстуальные связи, качество речи, коммуникативная деятельность, коммуникативные качества речи, логическое ударение, логичность речи, научный стиль, недочёты речевые, норма, объявление, официально-деловой стиль, публицистический стиль, разговорный стиль, речевая культура, речевой этикет, риторика, связная речь, сетевой этикет, стили функциональные, стилистика, стилистика лингвистическая, стилистические ошибки, стиль, стиль деловой, стиль научный, стиль публицистический, стиль разговорный, стиль речи, точность речи, узус, уместность речи, фоностилистика, формальное общение, формулы вежливости, формы речи, функциональная грамотность, функционально-семантическое поле, функционально-смысловые типы речи, функциональные стили, функциональные типы текстов, художественно-беллетристический стиль, чистота речи, экспрессивная речь, экспрессивность речи, этикет, этикет речевой, этикет сетевой, этикетные речевые жанры, эффективность речи, ясность речи

## **9. ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### 9.1. Обучение аудированию

аудиоматериалы, аудирование, аудирование коммуникативное, аудирование учебное, аудитивные средства обучения, аудитивный навык, вводно-фонетический курс, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, слух, слух фонетический, слуховая память, слуховой анализатор, слухопроизводительный навык, слушание, цели обучения аудированию

### 9.2. Обучение говорению

активное владение языком, беседа, вводный курс устный, владение языком активное, высказывание, выступление, говорение, диалог, диалогическая речь, диалогический текст, диалогическое единство, дикция, дискурс, дискурсивная компетенция, дискуссия, дискуссия направленная, дискуссия свободная, диспут, дистантная речь, доклад, информативная насыщенность речи, качество речи, коммуникативная ситуация, коммуникативные качества речи, компенсаторная компетенция, микродиалог, монологическая речь, навык речевой, направленная дискуссия, неподготовленная речь, образец речевой, обращённая речь, общение вербальное, общение виртуальное, общение деловое, общение педагогическое, общение речевое, орфоэпические ошибки, ответная речь, параллельное обучение видам речевой деятельности, пересказ, повествование, повторение, продуктивные виды речевой деятельности, развитие речи, рассказ, вопрос, рассуждение, реактивная речь, репродуктивная речь, речевая артикуляция, речевая интенция, речевая компетенция, речевая ситуация, речевое действие, речевое мастерство, речевое общение, речевое произведение, речевое сообщение, речевой акт, речевой механизм, речевой навык, речевой поступок, речевые опоры, речевые средства общения, речь активная, речь внешняя, речь диалогическая, речь контактная, речь мо-



нологическая, речь неподготовленная, речь ответная, речь устная, связная речь, связность, ситуативно-обусловленная речь, спонтанная речь, сфера общения, темп речи, теория речевой деятельности, теория речевых актов, техника речи, устная речь, учебная речевая ситуация, формы общения устные, хоровая речь, шепотная речь, эвристическая беседа, экстернизация речи, этюд

### 9.3. Обучение чтению

аналитическое чтение, беспереводное чтение, выборочное чтение, выразительное чтение, глобальное понимание, градуированное чтение, громкое чтение, детальное чтение, дешифровка, динамическое понимание, дискурсивное чтение, домашнее чтение, зрелое чтение, изучающее чтение, индивидуальное чтение, интенсивное чтение, информативное чтение, классное чтение, контекст, контекстуальная догадка, критическое понимание, критическое чтение, курсорное чтение, начитанность, неподготовленное чтение, ознакомительное чтение, переводное чтение, перцептивные виды речевой деятельности, подготовительное чтение, поисковое чтение, просмотровое чтение, реальное чтение, реферативное чтение, синтетическое чтение, техника чтения, тихое чтение, учебное чтение, филологическое чтение, фронтальное чтение, хоровое чтение, чтение, чтение аналитическое, чтение без словаря, чтение беспереводное, чтение вслух, чтение выборочное, чтение громкое, чтение детальное, чтение дискурсивное, чтение домашнее, чтение зрелое, чтение индивидуальное, чтение интенсивное, чтение критическое, чтение курсорное, чтение неподготовленное, чтение ознакомительное, чтение переводное, чтение подготовительное, чтение поисковое, чтение про себя, чтение просмотровое, чтение реальное, чтение реферативное, чтение с общим охватом содержания, чтение самостоятельное, чтение синтетическое, чтение со словарём, чтение тихое, чтение учебное, чтение фронтальное, чтение хоровое, чтение экстенсивное, экстенсивное чтение

### 9.4. Обучение письму и письменной речи

автореферат, азбука, алфавит, аннотация, аннотирование, буква, грамматика, графема, графика, графический навык, диктант, диссертация, заметки, заявление, изложение, каллиграфия, конспект, конспектирование, написание, письменная работа, письменная речь, письменная речь коммуникативная, письменная речь учебная, письменные выражения, письменные формы общения, письменный контроль, письмо, почерк, правописание, пунктуация, резюме, реферат, реферирование, реферирование текста, самодиктант, свободный диктант, словарный диктант, сочинение, списывание, статья, творческий диктант, тезисы, техника письма, формы общения письменные, эссе, этапы создания письменного сообщения

## **10. УЧАСТНИКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

автономия обучающегося, адресант, адресат, бакалавр, билингв, билингвальный тип обучения, воспитывающая функция преподавателя, воспитывающее обучение, грамматический тип обучения, группа, групповая деятельность, групповые нормы, деловой стиль, деятельностный тип обучения, деятельность групповая, деятельность совместная, деятельность учебная, диаспора, доктор наук, докторант, изложение педагога, импровизация педагогическая, индивидуализация педагогического общения, индивидуальное обучение через групповое, индивидуальные формы обучения, инофон, информант, информативная функция преподавателя, испытуемый, исследовательская функ-

ция преподавателя, коллектив, коллективная учебная деятельность, коммуникант, конструктивно-планирующая функция преподавателя, контрольная группа, коучинг, магистр, мапрыл, мастерство преподавателя, модель личности профессионала, монолингв, монологичная группа, мультязычная группа, наставничество, носитель языка, обучающая функция преподавателя, общение педагогическое, олимпиады, опыт педагогический, организаторские способности, организационные функции преподавателя, педагог, педагогизация учебного процесса, педагогика сотрудничества, педагогика электронная, педагогическая антропология, педагогическая деятельность учителя, педагогическая диагностика, педагогическая импровизация, педагогическая практика, педагогическая психология, педагогическая технология, педагогические способности, педагогические тесты, педагогические умения, педагогические функции, педагогический опыт, педагогическое взаимодействие, педагогическое воздействие, педагогическое образование, педагогическое общение, повышение квалификации преподавателей, повышение квалификации преподавателей заочное, преподавание, преподаватель, профиограмма преподавателя, профессиональная компетенция, профессиональная направленность обучения языку, профессиональная подготовка, профессиональное образование, профессиональные умения преподавателя, профессиональный модуль, профессиональный портфель преподавателя, профессор, рейтинг, репетитор, рефлексия учителя, реципиент, речь учителя на уроке, ритор, самообразование, стимулирующая функция преподавателя, сценарий речевого взаимодействия, такт педагогический, тестолог, тьютор, умения педагогические, умения преподавателя профессиональные, умения учителя иностранного языка, учебная деятельность учащихся, учитель, функции педагогические, функции учителя, цикл методический

## **11. ЭТАПЫ, УРОВНИ, ПРОФИЛИ ОБУЧЕНИЯ**

асинхронное обучение, аспирантура, варьирующе-ситуативный этап, включённое обучение, дистанционное обучение, докторантура, заочное обучение, заочное повышение квалификации преподавателей, центр, краткосрочное обучение, начальный этап обучения, образовательный стандарт предвузовского обучения, обучение видам речевой деятельности взаимосвязанное, обучение включённое, обучение интенсивное, обучение краткосрочное, обучение курсовое, обучение программированное, обучение ускоренное, обучение экспериментальное, обучение электронное, общеевропейская система уровней владения иностранным языком, повышение квалификации преподавателей, повышение квалификации преподавателей заочное, пороговый уровень владения иностранным языком, предвузовская подготовка, препедвтический курс, профессиональная подготовка, профессиональное образование, профессиональные умения преподавателя, профессиональный модуль, профиль обучения, обучение, уровень владения языком, уровень обученности, уровень владения языком, шкала владения языком, этап обучения начальный, этап обучения языку, этапы организации обучения иностранному языку, язык для специальных целей

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Некоторые организации и учреждения, связанные с распространением языков международного общения

**АЛЬЯНС ФРАНСЕЗ** (фр. Alliance Française), общественная организация, созданная в 1883 г. в Париже. Она ставит задачу обеспечивать обучение французскому языку во всем мире и способствовать диалогу культур. Организация располагает сетью представительств, рассредоточенных по всему миру (более тысячи в 135 странах). Всемирная сеть организаций Альянс Франсез занимается продвижением французской культуры и обучением французскому языку, развитием культурных контактов между Францией и другими странами. Альянс Франсез создает за рубежом центры преподавания французского языка, организует семинары и культурологические мероприятия, проводит экзамены с целью присвоения дипломов по французскому языку иностранцам, способствует разработке и использованию учебных материалов (в том числе через библиотеки и Интернет), курирует исследовательские работы и научное сотрудничество по французскому языку и культуре, организует стажировки во Франции, устанавливает контакты для развития сотрудничества в области изучения и преподавания французского языка и культуры с университетами, другими государственными, частными, общественными организациями.

**БРИТАНСКИЙ СОВЕТ** (англ. The British Council), благотворительная организация, созданная в 1940 г. с целью оказания содействия в сотрудничестве Великобритании и других стран в области культуры, науки и образования. Британский Совет имеет представительства более чем в 100 странах мира. С 1994 г. представительства Британского Совета сотрудничают с российскими организациями и частными лицами в сферах преподавания английского языка (разные уровни), среднего и высшего образования, информации, искусства, науки, культуры, а также профессионального и научного обмена. В представительствах Британского Совета также можно получить информацию о Великобритании, наладить контакты с британскими партнерами, сдать сертификационные экзамены по английскому языку.

**ГЁТЕ-ИНСТИТУТ** (нем. Goethe Institut), Немецкий культурный центр им. Гёте, общественная организация, созданная с целью распространения немецкого языка за рубежом и развития межкультурного сотрудничества. В России представлена с 1990 г. Свою задачу Гёте-Институт видит в партнерской кооперации с зарубежными учреждениями в сфере образования и культуры. Для этого в Гёте-Институте работают центры преподавания немецкого языка, библиотеки и медиатеки, предлагающие читателям книги, периодические издания, аудио- и видеоматериалы, компакт-диски, а также возможность работы в Интернете. Организация оказывает визовую и организационную поддержку при поездке на языковые курсы в отделения Института в Германии, проводит экзамены с целью получения сертификатов по немецкому языку как иностранному, проводит консультации для преподавателей немецкого языка. Гёте-Институт также предоставляет информацию по различным вопросам, относящимся к культурной жизни и возможности получения образования в Германии.

**ГОЛОВНОЙ ЦЕНТР ТЕСТИРОВАНИЯ ГРАЖДАН ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**, государственная организация, созданная в 1998 г. при Министерстве образования Российской Федерации. Занимается распространением российских образовательных стандартов и системы тестирования по русскому языку как иностранному, открывает центры тестирования в России и за рубежом. На базе этих центров специалисты, прошедшие подготовку на специальных семинарах, принимают экзамены на сертификаты по уровням владения русским языком.

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА ИМЕНИ А. С. ПУШКИНА**, высшее учебное заведение в РФ. Создан в 1973 г. на базе Научно-методического центра по русскому языку при МГУ им. М. В. Ломоносова. Осуществляет обучение в очной и заочной форме, имеет бакалавриат, магистратуру, аспирантуру, докторантуру. Обучение ведется по многоуровневой системе высшего образования. В специализированном совете проводятся защиты кандидатских и докторских диссертаций по русскому языку и методике его преподавания. Помимо учебной в институте ведется работа по созданию пособий, программ, словарей, новых средств обучения, материалов для тестового контроля. Институт поддерживает широкие связи с зарубежными университетами и центрами по обучению и распространению русского языка, оказывает учебную и методическую помощь кафедрам русского языка в России и за рубежом. Совместно с МАПРЯЛ издает журнал «Русский язык за рубежом» (с 1967 г.) и ежеквартальный информационный «Вестник МАПРЯЛ» (с 1992 г.). Институт проводит международные олимпиады по русскому языку для школьников и студентов, организует курсы повышения квалификации для российских и зарубежных преподавателей русского языка.

**ИНСТИТУТ СЕРВАНТЕСА** (исп. Instituto Cervantes), общественная организация, созданная в 1991 г. с целью распространения и популяризации испанского языка. Ее задачами являются знакомство с испанской культурой и культурой испаноязычных стран и развитие преподавания и изучения испанского языка в мире. Для этого Институт Сервантеса создает центры преподавания испанского языка, проводит экзамены с целью получения сертификатов по испанскому языку как иностранному, способствует разработке учебных материалов, подготовке преподавателей, развитию исследовательской деятельности и научного сотрудничества с университетами и другими государственными, частными и общественными организациями.

**МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (МАПРЯЛ)**, международное неправительственное общественное объединение преподавателей и других специалистов по русскому языку и литературе. Содействует преподаванию, изучению и распространению русского языка и литературы в мире, совершенствованию методов преподавания, изданию учебников и пособий, повышению квалификации преподавателей, проведению международных и региональных конференций, симпозиумов и семинаров. Создана в 1967 г. в Париже по инициативе ученых-русистов ряда стран. Имеет статус «С» (консультативные взаимоотношения) ЮНЕСКО. Высший орган – генеральная ассамблея, исполнительный орган – президиум, рабочий орган – секретариат (находится в Москве). Объединяет русистов более 70 стран. МАПРЯЛ проводит ежегодные научные конференции, раз в три года олимпиады школьников – победителей национальных соревнований по русскому языку, раз в 4 года – международные конгрессы (1969 – Москва, 1973 – Варна, 1976 – Варшава, 1979 – Берлин, 1982 – Прага, 1986 – Будапешт, 1990 – Москва, 1994 – Регенсбург, 1999 – Братислава, 2003 – Санкт-Петербург, 2007 – Варна). Печатные органы МАПРЯЛ – журнал «Русский язык за рубежом» (издается с 1967 г. совместно с Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина) и информационный «Вестник МАПРЯЛ». Высшая награда МАПРЯЛ – медаль имени А. С. Пушкина, которая вручается за заслуги в преподавании и распространении русского языка и культуры. Медалью награждены более 200 специалистов – представителей 60 стран мира. Первым президентом был избран В. В. Виноградов. В 1970–86 гг. президентом МАПРЯЛ был М. Б. Храпченко, в 1986–91 гг. – П. А. Николаев, в 1991–2003 гг. – В. Г. Костомаров. С 2003 г. президентом МАПРЯЛ является Л. А. Вербицкая.

**РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (РОПРЯЛ)**, общественная организация, учрежденная в 1999 г. с целью объединения усилий по координации деятельности, повышения профессиональной

квалификации специалистов, связанных с изучением, преподаванием и распространением русского языка, литературы и культуры на территории Российской Федерации и за ее пределами. Высший орган – общее собрание членов, руководящие органы – президент, правление и президиум правления, исполнительный орган – дирекция. Рабочие органы РОПРЯЛ находятся в Санкт-Петербурге и Москве. Печатный орган – журнал «Мир русского слова».

**СОВЕТ ЕВРОПЫ**, международная организация европейских государств, призванная содействовать их всестороннему сотрудничеству. Включает более 40 государств Европы, в том числе Российскую Федерацию. Учреждена в 1949 г. Совет Европы ставит своей целью обеспечение тесных связей между государствами-членами, содействие превращению Европы в демократическое и безопасное пространство, укрепление плюралистической демократии и прав человека, развитие европейского самосознания и культуры. Критериями приема в Совет Европы являются, в частности, наличие свободы выражения мнения, защита национальных меньшинств, соблюдение норм международного права. Работа в области образования и культуры осуществляется в рамках Совета по культурному сотрудничеству (СКС). В области изучения и распространения языков деятельность Совета Европы направлена на оказание помощи странам-членам в принятии эффективных мер по изучению современных языков в целях взаимопонимания граждан, личной мобильности и доступа к информации в многоязычной и многокультурной Европе. Задачами СКС является также распространение опыта изучения языков и содействие в подготовке преподавателей. Совет Европы публикует материалы по планированию и организации обучения языкам, подготовке преподавателей иностранных языков, включая серию работ по описанию уровней владения основными европейскими языками, по содержанию общеевропейской компетенции владения языком (Страсбург, 1996), по разработке «Европейского языкового портфеля» (1997).

**ФОНД «РУССКИЙ МИР»**, общественная организация, создана 21 июня 2007 г. Основными целями Фонда являются популяризация русского языка, являющегося национальным достоянием России и важным элементом российской и мировой культуры, поддержка программ изучения русского языка в Российской Федерации и за рубежом. Основными задачами Фонда являются: поддержка общественных, академических, образовательных организаций, занимающихся проблематикой, связанной с русским миром, спонсирование их проектов; поддержка российских и зарубежных научных и образовательных центров русистики; формирование благоприятного для России общественного мнения, распространение знаний о России; взаимодействие с диаспорами, содействие установлению климата межнационального уважения и мира и др. Фонд содействует созданию центров «Русского мира» в России и за рубежом на принципах партнерства и сотрудничества с ведущими образовательно-просветительскими структурами, регулярно проводит ассамблеи, издает журнал «Русский мир.ru».

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ДЕЛАМ СОДРУЖЕСТВА НЕЗАВИСИМЫХ ГОСУДАРСТВ, СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ ЗА РУБЕЖОМ И ПО МЕЖДУНАРОДНОМУ ГУМАНИТАРНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ (РОССОТРУДНИЧЕСТВО)**, создано в сентябре 2008 г. Агентство подведомственно Министерству иностранных дел Российской Федерации. Приоритетом деятельности Россотрудничества являются государства-участники Содружества Независимых Государств. Его предшественником был Российский центр международного научного и культурного сотрудничества (Росзарубежцентр). Агентство взаимодействует с международными и региональными организациями, созданными Российской Федерацией совместно с другими странами. Одним из наиболее перспективных направлений деятельности Агентства становится участие в расширении и активизации межрегионального и приграничного сотрудничества со странами Содружества. Россотрудничество участвует в

разработке механизма координации деятельности по сохранению и восстановлению устойчивых кооперационных связей между субъектами Российской Федерации и приграничными территориями. Важной задачей является развитие информационных, культурных, научно-технических и гуманитарных связей России с зарубежными странами. Агентство ведет свою деятельность через представительства и российские центры науки и культуры в различных странах мира, осуществляющие связи в сфере научно-технической информации, искусства, науки, культуры. При российских центрах науки и культуры имеются библиотеки, работают курсы русского языка; в центрах можно получить информацию о России, установить контакты с российскими партнерами, сдать сертификационные экзамены по русскому языку как иностранному.

**ЮНЕСКО** (UNESCO), Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, создана 16 ноября 1945 г. Штаб-квартира располагается в Париже, Франция. Организация имеет многочисленные бюро и подразделения, расположенные в различных частях мира. Главная уставная цель ЮНЕСКО – способствовать делу мира и безопасности, содействуя сотрудничеству между странами в вопросах науки, культуры и информации. ЮНЕСКО организует проведение исследований и научных конференций, стимулирует творческую деятельность, в том числе в сфере охраны Всемирного наследия, курирует специальные программы в области естественных и гуманитарных наук, содействует распространению изучения иностранных языков. Членами ЮНЕСКО являются более 180 государств.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
Словарь .....	7
Источники.....	367
Алфавитный указатель терминов .....	397
Тематический указатель терминов .....	423
Приложение. Некоторые организации и учреждения, связанные с распространением языков международного общения.....	443

Научно-методическое издание

**Новый словарь методических терминов и понятий  
(теория и практика обучения языкам)**

Редактор: Т.Г. Волкова  
Компьютерная верстка и макет: Р.Я. Ерусланов  
Дизайн обложки: А.Ю. Тебякина

ЗАО «Издательство ИКАР»  
Подписано в печать 15.12.2009. Формат 70×100/16  
Усл.п.л. 36,3 Тираж 1000 Заказ 117  
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6  
Тел. (495) 936 83 28. Факс (495) 330 89 77  
E-mail: [ikar\\_publisher@mail.ru](mailto:ikar_publisher@mail.ru)  
[www.ikar-publisher.ru](http://www.ikar-publisher.ru)