

Секция 6

Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и культур в школе и вузе

Содержание

Абдрашитова Н.Т., Лисачева Л.В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ШКОЛЕ И ВУЗЕ.....	5
Акопян Л.Г. КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	9
Альмяшова Л.В. ПРИЗНАКИ “ЖИВОЙ ПРИРОДЫ” КОНЦЕПТА ВЛУТ.....	14
Богомолова А.Ю. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	18
Бочкарева Т.С. ВАЖНОСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.....	23
Высокинская И.Н., Соколов Ю.В. НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	29
Гаврилова И.К. ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	35
Гаркави С.З. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	41
Грамадик Е. А. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	43
Гройсман Л.Л. ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ.....	48
Дмитриева Е.В. К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	52
Евгеньева Н. А. ИНОЯЗЫЧНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ГУМАНИТАРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ.....	56
Зайцева И.В. ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРА	65
Зарицкая Л.А. К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ.....	70
Ибатулина Л.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	73
Иванова С.Г. ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ.....	77
Игнатьева Ю. В. МЕТОД ПРОЕКТОВ, КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	82
Кабанова О.В. РОЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	86
Козлова Е.П. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	90

Козловская Т.Н. О ПРОБЛЕМЕ ПЕРСПЕКТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ВО ВРЕМЕНИ	93
Коренькова О.В. ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	98
Косолапова Е.В., Сильнова Н.А. КОМПЬЮТЕР КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ЧТЕНИЮ.....	104
Косоротова И.С. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР.....	109
Крапивина М.Ю. РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....	112
Кулясова М.В. ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ.....	118
Лаштабова Н.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И МЕТОД ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	122
Лёткина Н.В., Кузнечик Т.А. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	126
Мачнева Л.Ф., Мороз В.В. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	129
Минакова Т.В. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	134
Мишустина В.Д. О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ	141
Демина Т.А., Носова Т.А. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИЛОГЕ КУЛЬТУР.....	150
Обухова С.С. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ – НЕОБХОДИМОСТЬ 21 ВЕКА.....	156
Овчинникова Т.Е. ЭВРИСТИЧНОСТЬ И ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА.....	159
Осиянова О.М. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИАЛОГА В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	167
Пасечная Л.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	172
Потемкина Г.Г. ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ПРОФОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ.....	176
Прокошева И.И. ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСА «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ..	180
Раптанова И.Н. ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	185

Романцова Г.В. НЕДОСТАТКИ И ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	188
Рудова А.И. СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ ПОДЛИННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	192
Сапрыкина Г.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	196
Сапун Т.В. СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	200
Сипайлова Н.Ю. Малетина Л.В., К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЯЗЫКОВЫХ И ПРОФИЛИРУЮЩИХ КАФЕДР ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	208
Сипайлова Н.Ю., Малетина Л.В. К вопросу разработки УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ..	213
Смирнова А.В., Анохина Е.А. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	218
Соловых Ю.С. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ШКОЛЕ И ВУЗЕ.....	222
Спицина Н.П. МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ АЛГОРИТМОВ ДЛЯ РАСПОЗНАВАНИЯ СЛОЖНЫХ СТРУКТУРНЫХ ЯВЛЕНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	227
Старшинова Е.И., Янкина К.В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ	230
Стренёва Н.В. РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ.....	233
Терехова Г.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ В ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ.....	237
Шидловская И.А. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	245
Шпекторова Н.Ю., Ларькова Г.С. КОНЦЕПЦИЯ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ 21 ВЕКА.....	250

**Абдрашитова Н.Т., Лисачева Л.В.АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В
ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

(Оренбургский государственный университет)

Иностранный язык объективно является общественной ценностью, поэтому его включение, в программу средней школы и вуза – социальный заказ общества. Сейчас, как никогда, необходимо, чтобы люди владели иностранными языками. Поэтому сегодня, когда возросла потребность в изучении иностранных языков, когда международное общение приобрело массовый характер, цель обучения формулируется как «обучение общению на иностранном языке».

В связи с переходом на коммуникативное обучение возросли возможности иностранного языка в решении актуальных задач современного общества в области воспитания подрастающего поколения и возрастания образовательного, воспитательного и развивающего потенциала предмета «иностранный язык». Поэтому большое внимание должно быть уделено структуре урока, его логике, характеру заданий и организации всей работы преподавателя и обучаемых, которая все больше приобретает черты подлинного общения. Следовательно, активизируется деятельность обучаемых, активность их позиции на уроке, их положение не как объекта обучения, а как субъекта учебной деятельности.

Коммуникативное обучение ориентировано на личность. Оно строится таким образом, что контекст деятельности учащихся и студентов, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства не остаются за порогом учебного заведения, а, наоборот, всячески учитываются при организации общения на уроке. Обучение все больше строится не на прохождении определенных тем, а на обсуждении проблем из жизни нашего общества. Благодаря этому учащиеся получают возможность обсуждать свои дела и поступки, текущие события в жизни класса, школы, группы, вуза, города, страны, планеты, учатся высказывать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение.

Одним из неперенных условий действительно коммуникативного обучения иностранному языку является создание на уроках благоприятного психологического климата, учет эмоционального самочувствия каждого учащегося. Обучение, построенное на уважении личности каждого учащегося, проходящее в атмосфере доброжелательности, раскрепощенности, помогает раскрыться разным сторонам его личности, освободиться от множества психологических барьеров, например, от скованности, застенчивости, неуверенности в себе. Все это позволит учащимся не только воспринимать

иностранный язык, как средство общения, но и способствует формированию социально важных качеств личности.

Коммуникативное обучение предполагает организацию процесса обучения как модели процесса общения. Уроки ИЯ становятся уроками обучения общению через общение. В процессе обучения ученики и студенты учатся технике общения, его операционной стороне, овладевают речевым этикетом, учатся решать различные коммуникативные задачи, овладевают стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся быть речевыми партнерами. В качестве планируемого полезного результата должны выступать основные виды речевой деятельности:

1. говорение
2. аудирование
3. чтение.

Обучение всем видам речевой деятельности должно осуществляться в тесной взаимосвязи, но при дифференцированном подходе к формированию каждой из них. Последнее осуществляется с помощью специальных упражнений для развития каждого вида речевой деятельности, отвечающих его специфике. Вся организация учебно-воспитательного процесса должна содействовать повышению качества владения учениками и студентами основными видами иноязычной речевой деятельности, развивать их способность осуществлять иноязычное общение непосредственно (в устной форме) и опосредованно (через книгу).

В связи с новизной как обязательной характеристикой методического содержания урока:

- при развитии речевого умения необходимо постоянно варьирование, речевых ситуации, связанных с речемыслительной деятельностью обучаемых;
- речевой материал должен запоминаться произвольно, в процессе выполнения речемыслительных заданий;
- повторение речевого материала осуществляется благодаря его постоянному включению в тему урока;
- упражнения должны обеспечивать постоянное комбинирование, трансформацию и перефразирование речевого материала;
- содержание учебных материалов должно вызывать интерес обучаемых прежде всего своей информативностью;
- необходима постоянная новизна всех элементов учебного процесса.

Любое обучение есть передача молодому поколению культуры в «определенном объеме». Предмет «иностранный язык» несет с собой иноязычную культуру. Важно заменить, что цель «овладение иноязычной культурой» относится к цели «обучение общению». Иноязычная культура как цель обучения имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание, которое соотносится со всеми аспектами

обучения и вытекает из содержания предмета «иностранный язык». Однако в таком обобщенном виде иноязычная культура не может служить целью обучения, ибо овладение ею происходит не сразу, а постепенно. Поэтому в иноязычной культуре выделяются сначала какие-то наиболее существенные ее разделы – компоненты цели, а затем они конкретизируются в объектах обучения. На каждом уроке должно осваиваться определенное количество объектов лингвострановедческого, социального, педагогического и психологического содержания иноязычной культуры.

Иноязычная культура как цель обучения включает 4 аспекта:

1. Учебный аспект (собственно социальное содержание цели).

Он предполагает овладение всеми формами общения и всеми речевыми функциями. Конкретными целями в каждом виде речевой деятельности являются: а) в говорении – умение сообщить, объяснить, одобрить, осудить, доказать и т.д.;

б) в письме – умение достаточно быстро фиксировать свои высказывания и высказывания других, выписывать из прочитанного, трансформируя материал, записывать план или тезисы выступления;

в) в чтении – умение быстро читать про себя статью в газете или журнале для удовлетворения всех функций чтения как средства общения;

г) в аудировании – умение понимать аутентичную речь в нормальном темпе при живом общении и общий смысл (содержание) радиопередач и фонозаписей;

д) в переводе – умение выступить в качестве переводчика в бытовой ситуации.

2. Познавательный аспект (лингвострановедческое содержание цели).

Он заключается в том, что обучение иноязычной культуре используется как средство обогащения духовного мира личности, т.е.: а) как средство приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка;

б) как средство приобретения знаний о строе языка, его системе, особенностях, сходстве и различии с родным языком;

в) как средство удовлетворения, личных познавательных интересов в любой из сфер своей деятельности, от профессиональной до хобби.

Познавательный аспект реализуется, как правило, на основе рецептивных видов деятельности – аудирования и чтения.

3. Воспитательный аспект (педагогическое содержание цели).

Данный аспект заключается в том, что обучение иноязычной культуре используется как средство нравственного воспитания.

4. Развивающий аспект (психологическое содержание цели).

Компонентами данного аспекта цели являются: а) развитие речевых способностей (фонематический слух, чувство языка, способности к догадке, имитации, к логическому изложению и др.);

б) развитие психических функций, связанных с речевой деятельностью (речевое мышление, память во всех ее видах, внимание, восприятие и т.д.);

- в) развитие умения общаться;
- г) развитие умения учиться;
- д) развития определенного уровня мотивации к дальнейшему овладению иноязычной культурой (например, понимание зависимости владения и овладения иностранным языком).

Таким образом, уровень овладения иноязычной культурой не находится в прямой пропорциональной зависимости от уровня «практического» владения языком, хотя и предполагает его. В качестве цели обучения предлагается овладение иноязычной культурой как средством развития личности учащихся, и студентов. Поэтому, когда речь идет о такой сложной и комплексной цели, как иноязычная культура, становится ясно, что средства ее достижения должны быть осмыслены комплексно и достаточно полно.

Одной из проблем, характерных для процесса преподавания иностранных языков и культур, является недостаточная степень усвоения предполагаемого учебного материала. В данном вопросе большую роль играет, помимо мотивации обучающихся, актуальность и привлекательность предлагаемых учебных материалов, а также профессиональная и деловая компетенция преподавателя.

Заинтересованность обучающихся на начальном этапе, как правило, является очень высокой, и перед преподавателем стоит задача поддержания ее путем широкого привлечения новейших учебных пособий и актуального дополнительного материала, а также использования современных методик, стимулирующих взаимодействие между участниками учебного процесса.

Акопян Л.Г. КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗе

(Оренбургский государственный университет)

Обратимся к специфике иностранного языка. В современном информационном обществе владение информацией открывает возможности к общению. Совершенно очевидно, что общение в широком смысле слова предполагает знание иностранного языка. Любой специалист любого уровня не состоится, если он не использует печатные источники на иностранном языке, Интернет, не контактирует со специалистами в данной профессиональной сфере. Иностранный язык входит в блок гуманитарных дисциплин при получении технического образования, т.е. речь идет об обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе

Прежде всего обучение иностранному языку подразумевает овладение способами речевой деятельности. Поэтому мы говорим о коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения иностранным языкам.

Термин *коммуникативность* не следует понимать узко, чисто прагматически. Нельзя не согласиться с И.Л. Бим, что коммуникативность «не сводима только к установлению с помощью речи социальных контактов, к овладению туристическим языком. Это приобщение личности к духовным ценностям других народов - через личное общение и через чтение».

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

А.А. Леонтьев в работе «Теория речевой деятельности» подчеркивает: «строго говоря, речевой деятельности, как таковой, не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность - целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую».

Согласно же развиваемой в монографии И.А. Зимней «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» точке зрения, «речевая деятельность представляет собой процесс

активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения, взаимодействия людей между собой (друг с другом)».

Следовательно, обучение речевой деятельности на иностранном языке должно осуществляться с позиции формирования самостоятельной, определяющей всей полнотой своих характеристик деятельности.

По мнению Е.И. Пассова, автора коммуникативного метода, коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столь в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено.

Речевая направленность предполагает оречевленность упражнений, т.е. степень, меру их подобия речи. Это, прежде всего, касается упражнений для формирования навыков и означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых упражнений, а также исключение всяческих псевдоречевых упражнений в процессе развития речевого умения. Иными словами, все упражнения должны быть не в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого, (а не учебного) партнерства в учебном общении.

М.Б. Рахманина в автореферате диссертации «Типология методов обучения иностранным языкам» акцентирует внимание на следующем: «Речевое партнерство зависит в значительной степени от коммуникативного поведения учителя, что наконец, тоже входит в аспект речевой направленности обучения и обусловлено деятельностным характером общения».

По сути дела на всех этапах усвоения материала идет обучение именно общению. Но есть ряд моментов, которые требуют специального обучения. Так, для умения общаться особую роль играют: -способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять;

-способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения вопреки стратегиям других общающихся;

-способность учета каждый раз новых (новых сразу нескольких) речевых партнеров, смены ролей партнеров, или обращенность общения;

-способность вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Все сказанное выше относительно коммуникативного метода обучения говорению на иностранном языке позволяет утверждать, что предметом обучения в данном случае является речевая деятельность. В этом методе четко прослеживается выделение речевых умений говорения и предлагаются упражнения для их последовательного формирования. Все

это в свою очередь дает основание утверждать, что коммуникативный метод обучения говорению Е.И. Пассова представляет деятельностный тип обучения иностранным языкам.

Р.П. Мильруд формирует следующие принципиальные положения по коммуникативно-ориентированному обучению иностранным языкам:

1. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам осуществляется через «деятельностные задания» (activities). Они реализуются с помощью методических приемов (techniques) и создают упражнения (exercises).

2. Деятельностные задания для коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам строятся на основе игрового, имитационного и свободного общения.

3. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в положении «здесь и теперь» («here and now»).

Принципиальное положение - деятельностная сущность

коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам -

реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению.

При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему:

-обучающиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения;

-каждый обучающийся группового общения остается в фокусе внимания остальных;

-самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний;

-поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности обучающихся, об их активной позиции;

-участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказания;

-использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла;

-языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего;

-отношения строятся на безоценочности, некритичности и «эмпатийности» (сопереживании и понимании переживаний других);

-учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил (errors) и случайные ошибки (mistakes).

Отметим, что речевые ошибки в условиях коммуникации не только возможны, но и нормальны. Разговорная грамматика (spoken grammar) допускает определенные отклонения от грамматики письменной речи. В ней наблюдаются эллиптические конструкции, односоставные предложения без подлежащего, неоконченные фразы, неуверенность и колебания, оговорки и др. Особенности разговорной грамматики важно учитывать в условиях коммуникативно-ориентированного обучения.

При гуманистическом подходе к обучению исчезают характерные для учебного процесса познавательные барьеры, снижающие мотивацию обучающихся, побуждающие их к раздражительности и даже грубости, вынуждающие переключать внимание на другие, более благополучные и «безопасные» виды деятельности и «выпадать» из учебного процесса.

Гуманистический подход в коммуникативном обучении предполагает субъектно-субъектные отношения между обучающим и обучающимися. Как известно, это партнерские отношения. Но необходимо отметить, что на начальном этапе обучения иностранному языку существуют объектно-субъектные отношения. Необходимо объект, т.е. обучающихся, как бы «дотянуть» до уровня субъекта обучающего, т.е. речь идет о процессе овладения нормативными знаниями как основой, позволяющей переходить к субъектно-субъектным отношениям в учебном процессе. Субъектно-субъектные отношения в образовании, прежде всего, гарантируют познавательную активность обучающихся, где обучающий моделирует, планирует, координирует процесс обучения и развития, а обучающийся становится центром познавательной активности, если выполняет на занятии самостоятельные задания индивидуально, в парах или малых группах. Цель, мотив, содержание и способ работы принадлежат обучающемуся. Обучение на занятии превращается в учение.

В целом коммуникативный метод обучения говорению как виду речевой деятельности и средству общения включает в себя пять принципов: принцип речевой направленности; принцип индивидуализации при ведущей роли личностного аспекта; принцип функциональности; принцип ситуативности; принцип новизны.

Целью обучения иностранным языкам является не система языка, а иноязычная речевая деятельность, причем не сама по себе, а как средство межкультурного взаимодействия. Язык - элемент культуры, он функционирует в рамках определенной культуры. Следовательно, мы должны быть знакомы с особенностями этой культуры, особенностями функционирования языка в этой культуре. Речь идет о необходимости формирования страноведческой компетенции. Предметом речевой деятельности является мысль. Язык же - средство формирования и формулирования мысли. Отсюда следуют методические выводы, существенные для предмета нашего обсуждения.

Чтобы сформировать у обучающихся необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, а также лингвистическую

компетенцию на уровне, определенном программой и стандартом, необходима активная устная практика для каждого обучающегося группы.

Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить занятие условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить обучающимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем чтобы обучающиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции - формирования и формулирования этих мыслей.

Чтобы обучающиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой (что, разумеется, важно), но искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранному языку, таким образом, заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Вот почему мы обратились к активным методам обучения на этапе творческого применения языкового материала. Только активные методы могут позволить решить эту дидактическую задачу и соответственно превратить занятия иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные обучающимся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия.

Альмяшова Л.В. ПРИЗНАКИ “ЖИВОЙ ПРИРОДЫ”

КОНЦЕПТА BLUT

(КемГУ)

Статья посвящена концептуальным находкам, полученным в ходе исследования концепта Blut на материале немецкого языка. Работа велась в русле когнитивной лингвистики, современного и активно разрабатываемого подхода к изучению языковой картины мира. В исследовательских приоритетах наблюдается смещение от внутриязыкового анализа в сферу внешних, когнитивных обусловленностей. По меткому замечанию З. И. Резановой, «сфера исследовательских интересов смещается в область пограничья языка и «неязыка»: элементов культурного фона, логических, психологических и прочих презумпций реализации языковой семантики, актуализируются моменты «встречи» языкового и неязыкового опыта говорящего человека» (Резанова 2001: 102).

Относительно методов когнитивной лингвистики мы следуем воронежской теоретико-лингвистической школе, по мнению представителей которой, предметом когнитивной лингвистики является анализ семантического пространства языка, репрезентирующего концепт, т.е. предметом исследования в когнитивной лингвистике является репрезентация концептов – их выражение «в различных языковых и текстовых формах» (Попова, Стернин 2000: 20-21).

Процесс концептуализации происходит на базе имеющегося запаса знаний и представлений о крови как природной сущности. Кровь- предмет конкретной науки в естественнонаучной картине мира. В обыденном употреблении этот химический носитель жизненных свойств выступает метафорой, символом, ритуальным атрибутом, религиозным понятием: Кровь Христа - один из важнейших элементов христианского учения. Кровь образует одну из самых, если не единственно, важных биологических систем – кровеносную систему, «систему гармоническую, целостную, исторически возникшую в филогенезе» (Гесслер 1967: 36). Природа или материя во всем многообразии своих форм делится на живую и неживую. Понятия живой и неживой природы относятся к типу материальных систем. Живую природу представляют растения, живые существа, и отдельно сам человек. Был выявлен целый ряд признаков “живой природы” концепта Blut.

К разряду признаков возводятся те свойства и качества, которые являются общими для всего живого мира. Эти признаки можно назвать витальными. К ним относятся общие для живых существ особенности: жизнь/смерть, наличие дыхания, способность спать/проснуться, потребность в пище, движение/отсутствие движения, физическое состояние. Витальные признаки в свою очередь членятся на два вида – относящиеся ко всем живым

существам и относящиеся только к человеку. Первый вид образуют признаки флоры и фауны, названные нами вегетативными и зооморфными. Для языка характерно не изобретение нового для описания чего-либо из мира природы, для этого используются уже имеющиеся ресурсы, «в силу качества и биологических свойств мысли мы оказываемся в уникальной точке, в узле, господствующем над целым участком космоса, открытым в настоящее время для нашего опыта. Центр перспективы- человек...» (Тейяр де Шарден 2001:17).

Для немецкоязычной наивной картины мира характерно соотнесение Blut с живой природой, «что позволяет говорить об известной витальной направленности мышления представителей немецкого этноса» (Красавский 2000: 117). Исходя из этого, одним из самых важнейших физических признаков концепта Blut можно считать признак ‘витальность’ (от лат.vitalis «жизненный») (СИС:106). Сама жизнь живет в крови (...des Menschen Leben lebt im Blut... Goethe. Faust), локализуется в крови (weil das Leben im Blut ist;), в крови жизнь тела (Denn des Leibes Leben ist in seinem Blut...); Blut обеспечивает жизнь (Wir freuen uns, dass das Blut uns lebendig erhaelt.), свидетельствует о жизни (...so zeugt das Blut vom Leben;); является живой жидкостью (Das Blut, diese unersetzliche Fluessigkeit...), соком жизни (der Lebensaft). Витальные признаки свойственны любому живому существу, Blut – атрибут живого существа: человека и животного (das Menschenblut; das Blut des Wesens; Froschblut; Pferdeblut;). Одним из способов выражения признака ‘витальность’ у концепта Blut является присоединение предикатов жизни к имени - репрезентанту концепта (lebensfrohes Blut; lebensbejahendes Blut; das Blut voller Lebensfreude; sehr lebhaftes Blut). Для немецкого языка также возможно использование лексемы lebendig для описания витальных признаков Blut (lebendiges Blut), что связано с концептуальной метафорой движения/ подвижности. Неподвижность является причиной, приводящей к отсутствию крови (Beates Gesicht war fast blutlos vor Starrheit. J. Brezan. Mannesjahre).

Звукорождение свойственно живым существам, имеющим для образования звуков воздушные пути и целую систему органов (легкие, бронхи, гортань и т.п.). ‘Звучание’ характерно и для концепта Blut (Die Stimme des Blutes), причем предикаты голоса варьируются по степени интенсивности: так, Blut тихо шумит (...in seinen Ohren sauste das Blut leise. T. Mann. Ein Glueck), издает громкие, неформленные артикуляцией звуки (Die Stimme des Blutes deines Bruders schreit zu mir von der Erde.) или, наоборот гармоничные звуки мелодии (Jeder hat im Blut eine Melodie...K. Tucholsky. Warte nicht !).

К разряду витальных признаков относится ‘физиология’ (сон, болезнь, еда, возраст и т.п.). Blut как существо живой природы может ощущать голод (hungriges Blut, где hungrig «голодный») или насыщение (Das Blut ist nach dem Streit gesaettigt, где saettigen «накормить досыта, насытиться»). Признаки ‘сон’ (Schlafe mein Blut!), ‘болезнь’ (Armes Blut weh mir...; krankes Blut; Blutkrankheit) характерны Blut как всякому живому созданию. Концепт Blut включает в себя признак ‘возраст’ (ein junges Blut; altes Blut;). Как существо живое имеет особенный признак ‘состояние’, передающий ощущение ‘покоя’ (das Blut ruht),

‘усталости’ (*Blutmuede; Und eines Abends im Monat September war das Halbblut muede... Tucholsky. Ballade*).

Большая часть витальных признаков актуализирует характеристики живых существ, отдельные свойства которых непосредственно или опосредованно указывают на зооморфную или вегетативную природу их составляющих. «Вегетативный код – один из самых распространенных и универсальных способов описания фрагментов мира, который часто используется в системах различных классификаций» (Пименова 2003: 32).

В немецкой языковой картине мира Blut является атрибутом живой, дикой, нетронутой человеком, природы (...*ein wildes Blut. T. Strom. Die Nachtigall*). Метафорическая модель Blut→ сок обширно представлена в наивной языковой картине мира и отражает архаическое языческое воззрение немцев на природу. Blut может быть и у растений, деревьев (*Pflanzenblut; Blut der Baeume*), поднимается в деревьях вверх (*es stieg der Baeume Blut*), это особый сок (*ein ganz besonderer Saft*), им наполнен виноград (*Alles, was wartet, wird Blut in den Trauben...Akz1*), сок зреет (*Was hilft mir mein Blut, wenn es reift wie der Wein? R. M. Rilke 162*). У концепта Blut выделен признак ‘смола’ (*Der Kranke erstickte am pechartig zaehe gewordenen Blut. T.Mann Der Tod in Venedig*). Известно, что смола - липкий, твердеющий на воздухе, сок некоторых растений.

Одним из признаков концепта Blut выделен признак ‘цвет’, который в разряде вегетативных признаков концепта реализовался в именовании некоторых растений с сочной красной мякотью, соком, а также ярко-красной окраской кожуры или листьев (*Blutorange, Blutapfelsine, Blutapfel*), растение бук называется в немецком языке *die Blutbuche*. (*Das Heidekraut und der Blutweiderich bluehten. E. Strittmatter Damals auf der Farm*). Цвет плодов, вид ягод может напоминать цвет пролитой крови (*Sie bot blutende Beeren mir und dunkel gebrochenes Brot;*).

Фитоморфизм Blut проявляется в таком признаке растений, лишаящихся энергии, как ‘увядание’ (*ein verwelktes Blut*), ‘отцветение’ (*Ihr Blut ist schon verblueht*), отмечается, что продолжительность «жизни» Blut дольше, чем у цветка (...*mein Blut ist laenger als die Rosen rot. R. M. Rilke;*).

Структура концепта Blut формируется такими дополнительными признаками растений как ‘свежесть’ (*frisches Blut*), и ‘запах, аромат’ (*das Blut verstroemt...;*).

В народных представлениях кровь сравнивается с плодородной почвой, эти представления закреплены в мифологических системах разных народов. Так, в греческой мифологии из крови Адониса расцветают розы, из крови Аттиса вырастают весенние цветы и деревья, из крови Гиакинфа вырастают гиацинты; из крови Нарцисса выросли цветы; в древнеиранской мифологии из крови быка произрастают растения. В немецкой наивной языковой картине мира у концепта Blut выделяется признак ‘удобрение’ (...*der Boden ist mit Blut geduengt.* , где *duengen* «удобрять, унавоживать»), ср. в древнеиранской мифологии: кровь увеличивает плодородие и жизненную силу.

Признаки животных, птиц составляют зооморфный код, используемый для описания концепта Blut. В представлениях носителей языка закреплены основные обобщенные характеристики животных, такие как злость (*ein boeses Blut*), признак ‘дикость’ показатель звериного мира, ср. Wildtiere (*Mitten im Tanz ueberfiel ihn sein wildes Blut, ...J.Brezan. Semester der verlorenen Zeit.*), на кровь можно охотиться, преследовать, чтобы убить или поймать как зверя (*Dann jagt mir die Freude ein Blut ins Gesicht.jagen Wild verfolgen, um es zu toeten od. zu fangen*).

Орнитологическая характеристика Blut выражается предикатом движения по воздуху (*Aus seinem Mund flog Blut bis auf die Uniform des Polizisten. H.Thuerk. Amok*). К зооморфным признакам можно отнести характеристику движения Blut как движение медленно ползущей змеи (*das schleichende Blut... T.Mann Die Betrogene*), Blut определяется признаками конкретных животных: лягушки (*Froschblut*), лошади (*Pferdeblut*), собаки (*Bluthund*). За этими образами закреплена символика, весьма значимая для германской культуры. Эти символы – очень древние, они носят тотемный характер. Зоометафорой передано бесчувственное, холодное отношение к чему-либо, объясняется особое качество работоспособности, преданности. Основанием для сравнения (*er blutet wie Schwein*) служит негативное отношение к визуальному восприятию крови, а также и народные поверья.

Количественная объемность признаков “живой природы” доказывает, что главное в концепте- многомерность и целостность смысла.

**Богомолова А.Ю. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА
СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

(Оренбургский государственный университет)

Обязательным условием успешного развития когнитивного потенциала личности студента наряду с аксиологизацией содержания лингвистического образования и межпредметной интеграцией становится методическое обеспечение процесса развития когнитивного потенциала.

Основной составляющей развития когнитивного потенциала является личность студента в многообразии проявлений ее ценностных отношений. Система ценностных отношений личности определяет учебно-познавательную мотивацию в иноязычной профессионально значимой деятельности. Методическое обеспечение процесса развития когнитивного потенциала студентов университета предполагает создание *аксиологически значимой профессионально ориентированной среды* в образовательном процессе. Это вполне соотносится с процессом гуманитаризации высшего образования в целом и инженерного в частности.

Аксиологически значимая профессионально ориентированная среда подразумевает наличие таких образовательных условий, которые влияют на актуализацию аксиологических смыслов личностного и профессионального самоопределения личности студента. Ю.В. Сенько определяет «образование как способ производства смысла и понимания». Мы согласны с позицией автора в том, что в этом случае речь идет уже не только о приспособлении к существующему социальному опыту, о воспроизведении знаний, но и о выработке в процессе образования личной духовной позиции.

Опираясь на тезис, что «для совместного «проживания» процесса образования его непосредственными участниками нужно создать условия для обмена не только значениями, но и личностными смыслами», мы выстраиваем методическое обеспечение процесса развития когнитивного потенциала студентов университета путем применения следующих организационных форм и методов.

1. Учебный диалог.
2. Учебный текст.
3. Интенсивность иноязычного материала.

Методическое обеспечение процесса развития иноязычного когнитивного потенциала студентов университета предусматривает:

- учет основных блоков когнитивного потенциала (когнитивный, деятельностный, ценностный);
- учет основных этапов развития когнитивного потенциала (начинающий, формирующий, завершающий);
- активизацию механизмов развития когнитивного потенциала студентов университета.

Основной целью в таких условиях является *развитие когнитивного потенциала студентов университета.*

Учебный диалог

Обучение на основе диалога способно гуманитаризировать процесс профессионального образования, вносит в него гуманитарные, т. е. человеческие основания. При этом воздействие преподавателя на студента замещается их *личностным* (и в этом плане равноправным) *взаимодействием*. В диалоге с Другим происходит самоопределение, саморазвитие и преподавателя, и студента, возникают отношения нового типа: отношения сотрудничества в достижении общих целей, взаимообразования и сотрудничества.

Диалогические отношения в обучении обусловлены не только содержанием образования, но и самим процессом обучения. Вследствие своей универсальности учебный диалог не сюжет, не фрагмент учебного занятия, так как не кончается с той или иной учебно-познавательной ситуацией, он от нее независим, хотя ею и подготовлен. Диалог – это диалог человека с человеком, а не обучающего с обучающимся. В диалоге исчезают жестко закрепленные социальные роли.

Учебный диалог выступает в качестве способа преодоления ряда антиномий процесса обучения: между профессиональной подготовкой и всесторонним развитием, самостоятельностью и руководством, репродукцией и творчеством.

Учебный диалог в профессиональном обучении, и прежде всего диалог «преподаватель – студент», – это не только спор, дискуссия, в ходе которых могут быть подвергнуты сомнению, переоценке различные элементы социального опыта. Он дает множество ракурсов, на пересечении которых проявляется, по М.М. Бахтину, «доверие к чужому слову, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния, дополняющее понимание, выход за пределы понимания» (1979, с. 300).

Сотворчество преподавателя и студентов – фундаментальная характеристика профессионального обучения, реализующего задачи

становления специалиста в профессиональной культуре.

Понимание, осмысление содержания обучения предполагают овладение его значениями и порождение личностных смыслов непосредственными участниками процесса обучения. Необходимым условием, продуктивной формой сотворчества преподавателя и студентов является учебный диалог. Диалогическое понимание – это совместный поиск, способный стать взаимным учением, основой сотворчества непосредственных участников процесса образования в высшей школе.

Господство монолога в профессиональном образовании (монологическое, в лучшем случае предполагающее обмен значениями, изложение содержания образования преподавателем при пассивном, вежливом ее восприятии студентами; монологи студентов опять же в «присутствии» студенческой группы и преподавателя...) следует рассматривать как существенный недостаток профессионального образования. Построение личностного знания предполагает в педагогическом образовании смещение акцента с монолога на учебный диалог. На основе диалога как обмена не только значениями, но и личностными смыслами создаются условия для совместного «проживания» процесса образования его непосредственными участниками.

Монолог как стиль взаимодействия «преподаватель – студент», «студент – содержание образования» существенно ограничивает возможности образования, поскольку неадекватен гуманитарной природе образовательного процесса.

В применении к развитию иноязычного когнитивного потенциала учебный диалог предполагает:

- ориентацию на духовные потребности личности студента и личности преподавателя;
- аксиологизацию развития иноязычного когнитивного потенциала.

Учебный диалог включает в себя многие педагогические функции: информационную, креативную, профессионально значимую. В ходе учебного диалога формируется аксиологически значимая профессионально значимая среда в образовательном процессе. В этой среде происходит диалоговое взаимодействие студента и преподавателя; актуализируются ценностные отношения личности студента и преподавателя. Следовательно, учебный диалог предъявляет высокие требования к педагогической культуре преподавателя и к культуре общения студентов.

Учебный текст

Текст (от лат. «связь», «соединение») выступает как «связь» автора и читателя и предполагает «соединение» в себе объяснения и понимания. И то и другое имеет, по Б.Г. Юдину, трехмерную структуру, включающую собственно рациональную, операционную и

модельную, или образную, составляющие. Учебный текст должен продуцировать личностные смыслы читателя, порождать «вторичный текст». Понимание учебного текста является способом сопереживательного и со-мыслительного отношения к миру в целом и развертывается в поле смыслов. Отношение между значением и смыслом учебного текста можно представить как отношение между всеобщим и его личностным (субъективным) отражением: значения принадлежат языку, а смыслы – личности. Овладение смыслом, заложенным автором в учебный текст, и более того, наделение читателей личностными смыслами прочитанного требуют учета многообразных, конкретных связей предмета обучения в их единстве. Происходит восхождение от абстрактного к конкретному подобно познавательному движению от объяснения к пониманию. В этом движении студент не только овладевает знаниями как абстрактными моментами, содержащимися в объяснении, но и преобразует их, обогащает за счет конкретизации, обнаруживает в них для себя личностные смыслы (Ю.В. Сенько, 2000. С. 184).

В лингвистике под текстом принято считать некое единство смысловой и структурной завершенности (Л.С. Бархударов, В.Н. Комиссаров, О.И. Москальская, Г.В. Колшанский).

Обучение посредством учебного текста в рамках учебного диалога создает предпосылки к развитию личности студента, расширяя его возможности в понимании ценностей, располагающихся в сфере иноязычной действительности, иноязычной культуры. Таким образом, процедура создания учебного текста включает:

- содержательную обработку текста с целью выявления в нем ценностных смыслов;
- структурную обработку текста с целью выявления точек его соприкосновения с контекстом (широким, социокультурным контекстом) и с целью его адаптации к уровню *понимания* студентов;
- педагогическую обработку текста с целью его включения в учебный диалог и создания аксиологически значимой профессионально ориентированной среды.

Интенсивность иноязычного материала

Мы выделяем аксиологическую сущность интенсификации иноязычного материала, которая в современной психолого-педагогической и методической литературе (В.И. Богородицкая, Н.И. Минина, Г.А. Китайгородская) определяется, как правило, такими понятиями, как компрессия, сжатость, насыщенность. Интенсификация процесса обучения опирается на ценностное отношение студента к изучению иностранного языка, которое имеет место с осознанием важности владения английским языком как средством международного общения.

Анализ научных трудов подтвердил, что интенсификацию

обучения авторы рассматривали чаще всего как комплекс внешних условий: снижение временных затрат и усилий субъектов учебного процесса, увеличение напряженности, использование автоматизированных систем в обучении, оптимальная организация обучения, максимальная результативность, повышение производительности учебного труда, повышение качества образования, скорость усвоения заданной деятельности и т. д.

Аксиологический подход к процессу интенсификации иноязычного материала требует учета не только внешних обстоятельств обучения, но и актуализации внутренних побуждений личности в процессе обучения: мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, стремлений, притязаний.

Использование учебного диалога и учебного текста рассматривается как одно из средств интенсификации процесса обучения иностранному языку. Они подразумевают ценностное взаимодействие преподавателя и студента, способствуют пониманию транслируемой информации при взаимодействии, активности и обратной связи участников и при обязательном творческом использовании новых присвоенных знаний.

Результатом интенсивности иноязычного материала является познавательная самостоятельность студентов в использовании языка и приемов поиска, обработки необходимой информации соответственно их потребностям.

Интенсивность курса иностранного языка понимается как мера его присвоения студентами и актуализация как способа выражения собственных мыслей. Интенсивность обучения, понимаемая с вышеуказанных позиций, опирается на принципы построения учебного диалога и учебного текста.

Бочкарева Т.С. ВАЖНОСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

(Оренбургский государственный университет)

Великий немецкий мыслитель В. фон Гумбольдт писал: «Язык и национальный дух возникает не порознь, не один из другого, но оба составляют совершенно одну и ту же, нераздельную деятельность умственной силы народа».

Действительно, язык является душой народа и сокровищницей национальной и мировой культуры. Проблема обучения языкам в нашем обществе сейчас стоит достаточно остро.

Сейчас, когда республики бывшего СССР обрели независимость и общество становится все более открытым, чрезвычайно активизировались процессы взаимодействия контактирующих языков – русского, как межнационального, башкирского, татарского и др., как «региональных», и иностранных (английского, немецкого, французского, восточных языков). Взаимодействие языков сейчас возможно сопоставить с поединком культур, и в этом проигрыш будет на той стороне, где культура низка, а национально-культурные традиции не в чести или забыты. Как спасти собственную культуру от дальнейшей деградации, как остановить процесс отказа от традиций и попрания собственной культуры? Ответ и прост и сложен одновременно: неравный поединок контактирующих культур необходимо перевести в русло вдумчивого, глубокого и длительного диалога их друг с другом. Изучение языков, активное пользование ими и есть лучшее условие постижения собственной культуры, место подготовки к продуктивному диалогу (принятие позитивного и отторжение негативного) с чужой культурой. Чужая культура вторгается к нам тысячью путями – посредством масс-медиа, шоу-бизнеса, низкопробными товарами, экологическими отходами и т.д., но осмысливается одним единственным – на занятиях родным языком, содержанием которых является собственная культура.

Иностранные языки и процесс обучения им – это второй канал притока подлинной, общечеловеческой гуманистической культуры, канал, где сепарируется массовый ширпотреб Западной и Восточной культуры и остается то, что должно гармонично стыковаться с национальной культурой, подчеркивая и усиливая ее достоинства.

В обучении иностранным языкам последнего десятилетия появилось много нового, противоречивого, разобраться в котором непросто даже специалисту. Задача современного педагога – обобщить новые тенденции, осмыслить их через опыт богатых традиций преподавания иностранных языков.

Целесообразно сначала перечислить наиболее существенные из этих тенденций, а затем подробнее остановиться на тех, которые нуждаются в особом внимании со стороны общества.

Самой существенной тенденцией является всеобщее повышение интереса к иностранным языкам, желание овладеть ими. Следует отметить, что прибавилось и возможностей для реализации этой возросшей потребности. Это школы раннего обучения иностранным языкам (дошкольное обучение), начальное школьное (1-3 классы) обучение, альтернативные курсы (базовый курс, курсы углубленного изучения иностранным языкам, различные интегрированные и профильные курсы, курсы обучения второму, третьему иностранным языкам и др.), обучение по международному обмену.

Просматриваемая невооруженным глазом потребность общества в знании (в широком смысле этого слова) иностранного языка реализуется в увеличении учебных часов, выделяемых программой на этот предмет, что повышает статус иностранного языка как учебного предмета. Общество стало глубже осознавать, что знание иностранного языка дает бесспорные преимущества: лучшие шансы интегрироваться в стремительно меняющееся общество открытого типа с рыночной экономикой, лучше трудоустроиться, полноценнее потреблять культуру мировых цивилизаций, не адаптированную, а из первых рук, глубже понимать мир и мировые проблемы и многое другое.

Вместе с этим осознанием возникает необходимость в совершенствовании массового обучения иностранным языкам. Черты этого совершенствования просматриваются, во-первых, в разработке качественно новых программ – интегрированных, инструментальных; во-вторых, в появлении новых средств обучения иностранным языкам – серии отечественных и зарубежных учебных комплектов – учебников, рабочих тетрадей, прописей, глоссариев, книг для контроля уровня обученности по всем видам речевой деятельности и международных сертификатов.

Нельзя не упомянуть, в-третьих, о новых подходах к обучению иностранным языкам – этнолингвокультурологического, лингвострановедческого, профессионально-ориентированного и др. Благодаря этим подходам иностранный язык, как «беспредметная дисциплина» (выражение И.А.Зимней), приобретает чрезвычайно увлекательный предмет – культуру.

Новые, невиданные до сих пор возможности общения на иностранном языке открывают, в-четвертых, компьютерно-информационные технологии обучения иностранным языкам. Подключение университета к системе «Internet» - существенное продвижение на этом пути.

Все названное и многие другие черты современного преподавания иностранным языкам – проявление новой идеи, новых тенденций, которые являются обнадеживающими предпосылками того, что обучение иностранным языкам станет, наконец, результативным.

Первая и давно назревшая необходимость заменить экстенсивное обучение на интенсивное обучение: т.е. обучение, не растянутое на долгие годы концентрацией учебных часов в единицу времени (неделя, год). В этом

случае достижение базового уровня владения иностранным языком будет определяться не семью годами (традиция школьного преподавания иностранным языкам), но пятью, а при наличии раннего обучения – даже тремя годами. Все новые альтернативные курсы обучения иностранному языку должны иметь интенсивный характер.

Это требование вытекает из психофизиологических особенностей процесса овладения и владения иностранными языками. Владение иностранным языком базируется на системе автоматизированных, гибких, прочных, устойчивых и способных переносу речевых навыков и умений и особых речевых механизмов. Формирование того и другого требует кропотливой работы, подчиненной строгой логике, и довольно продолжительного времени, исключая перерывы. Нельзя, чтобы курс обучения иностранному языку был краткосрочным, но также пагубно растягивать его на длительное время: закономерности «созревания» речевых навыков и умений, а также особенностей процессов запоминания и забывания должны определять продолжительность курса. Необходимо также учитывать общую «усталость» от изучения языков, наступающую уже спустя три года после начала обучения.

Второе требование связано с необходимостью стыковки всех этапов и ступеней обучения иностранному языку. Расточительно, к примеру, начинать с нуля обучение иностранному языку в неязыковом вузе, когда за плечами абитуриента семилетний языковой опыт изучения языка в школе. Реализация этого требования тщательной стыковки этапов обучения связано с разработкой, во-первых, единой концепции и программы непрерывного обучения иностранному языку и, во-вторых, детализированных уровней обученности иностранному языку по ступеням обучения.

Преподаватель иностранного языка должен представлять перспективу языкового развития обучаемого от начала до завершения, уметь определять фактический уровень обученности и организовать обучение с уже достигнутого уровня, доводя его до желаемого, целевого. Важно подчеркнуть, что уровень владения иностранным языком обучаемого должен строго соответствовать ступени обучения. Например, нулевой, подготовительный уровень соответствует дошкольной ступени обучения, начальный – начальной школе (1-4 классы), средний (государственный общеобразовательный стандарт) – средней школе (5-9 классы), продвинутый – средней школе (10-11 классы), высокий (общеобразовательный) – школе с углубленным изучением языков, профессионально достаточный – неязыковому вузу, а высший (уровень образованного носителя языка) - языковому вузу или языковому факультету вуза.

Чтобы программа непрерывного обучения иностранным языкам стала действительно рабочим инструментом в руках обучающего и обучаемого, необходимо:

- 1) обозначить для каждой ступени обучения планируемый результат;
- 2) представить основные компоненты каждого из планируемых результатов;

3) приложить к программе систему тестов для проверки достижения планируемого уровня обученности.

Для высшей ступени обучения – языкового вуза или языкового факультета вуза – планируемый уровень обученности можно обозначить термином «билингвальная личность», что соответствует уровню образованного носителя соответствующего языка. Компонентами, составляющими этот уровень, являются, во-первых, основные языковые качества личности образованного носителя данного языка, во-вторых, перечень умений по всем видам речевой деятельности, соответствующих образованному носителю иностранного языка, и в-третьих, перечень профессиональных умений, связанных с использованием иностранного языка. Также важно, чтобы разрабатываемые уровни обученности иностранным языкам соответствовали мировым стандартам.

Необходимо остановиться еще на одном требовании времени, связанном со снижением возрастного ценза для начала обучения языком. Это требование связано с тем, что на раннем этапе (с 2-х до 13 лет) имеет место особая восприимчивость к иностранным языкам, к произносительной стороне в особенности. Произношение, приобретенное на данном этапе, - надежная основа, которая служит человеку при пользовании этим языком до конца жизни.

В мировой практике раннего обучения иностранного языка отмечается, что те успехи, которые достигаются детьми в раннем возрасте, не повторяются во всей последующей жизни. Раннее двуязычие положительно влияет на общее умственное развитие ребенка: эти дети умнее, раскованнее, больше знают, умеют, легче управляемы и пластичнее в отношении нервных процессов, разностороннее в плане готовности к учебе. По данным канадского нейрофизиолога В.Пенфильда, часть детского мозга становится нежизнеспособной, если первые 10 лет жизни прошли, а второй язык не «вживлен». По единодушному мнению специалистов, апогей успехов в овладении иностранным языком наступает между 8-10 годами жизни.

Все перечисленные аргументы являются убедительной агитацией в пользу более раннего начала обучения иностранным языкам. Для этого необходимо прежде всего подготовить высококвалифицированных специалистов и комплекты учебно-дидактических материалов.

Что же касается неязыковых вузов, то они испытывают целый ряд трудностей, возникших в результате тех перемен, которые столь разительно изменили российскую действительность за последние годы. Так, например, возникло серьезное противоречие между резким сокращением финансирования науки и образования, с одной стороны, и значительным расширением деловых, культурных и научных контактов, с другой. И, как следствие, углубился разрыв между требованиями, предъявляемыми сегодня к специалистам – нефилологам в области знания иностранных языков и относительно небольшим количеством часов, отводимых вузом на эту дисциплину. Выходом из создавшегося положения может стать оптимизация учебного процесса путем

совершенствования программ обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Программы должны быть в целом ориентированы на систематизацию знаний и совершенствование умений и навыков по основным видам речевой деятельности на расширенном и разнообразном языковом материале. Они должны обеспечивать владение иностранными языками в соответствии с международным стандартом, и соответствовать основным требованиям (коммуникативность, мотивированность, ситуативность, комплексность), предъявляемым психологией, методикой и педагогикой к обучению иностранным языкам в искусственной среде.

Коммуникативная направленность предполагает:

а) коммуникативную заинтересованность преподавателя в каждом акте речевого общения со студентами;

б) коммуникативность единиц обучения;

в) обучение иностранному языку в самом процессе иноязычной коммуникации, т.е. в процессе говорения, аудирования, чтения и письма, в которых обучаемый имеет возможность удовлетворить свое коммуникативное намерение.

Мотивированность выступает как осознание обучаемым цели, ради которой он изучает иностранный язык вообще, и тех целей, ради которых в каждом конкретном случае он вступает в вербальную коммуникацию на иностранном языке. Практическая деятельность обучаемых может быть направлена на результат, цели или процесс обучения. Ситуативность состоит в развитии определенных речевых ситуаций в речевой деятельности. Комплексность выражается во взаимодействии всех видов речевой деятельности в процессе обучения в том, что способы и средства речевой деятельности отрабатываются одновременно.

Использование традиционных методик, нацеленных на системное овладение материалом, характерное для обучения в отрыве от естественной языковой среды, в сочетании с новыми, коммуникативными, использующими условные ситуации, моделирующие различные виды общения, способствует комплексному развитию продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности.

Обучение извлечению информации из оригинального иноязычного текста при чтении и восприятии на слух и ее последующая – устная или письменная – передача предполагают, с одной стороны, владение студентами достаточно обширным словарем, а с другой стороны – навыком визуальной ориентации в орфографическом, морфологическом и синтаксическом строе языка.

Фонетический материал предъявляется в виде звучащей речи – или диалогической, - как языковой материал, - при работе с которым формируются речевые навыки и умения. В процессе прослушивания и анализа научных текстов, а также оригинальных лекций, докладов по специальности, развивается умение отделить на слух главную информацию от второстепенной, отрабатываются навыки получения необходимой конкретной информации в потоке звучащей речи и т.д.

Грамматический материал на начальных уровнях предъявляется по темам (в наглядных обобщающих таблицах) и активизируется в упражнениях чисто практического характера; на более высоких уровнях – в основном на примере общенаучного стиля, причем главное внимание уделяется грамматическим структурам, характерным для употребления конструкций и моделей предложения в собственной устной и письменной речи.

Лексический материал делится на рецептивный и репродуктивный. Активизация лексики происходит в процессе обеспечения грамматически правильной устной речи и развития навыков чтения литературы по специальности, с различными установками на степень полноты и точности понимания (на начальных и промежуточных уровнях расширения вокабуляра происходит на материале учебника, периодической печати, текстов по специальности; в дальнейшем словарный запас пополняется за счет общенаучной и специальной лексики по конкретным темам).

Все вышеперечисленное помогает обеспечить непрерывность обучения и преемственность различных уровней языковой подготовки, возможность сочетания традиционных и новых коммуникативных методик обучения иностранному языку для развития умения и навыков общения на разных уровнях (культурно-бытовом, деловом, научном), систематизацию полученных студентами знаний, навыков и умений, рациональное использование ТСО и библиотечного фонда.

**Высокинская И.Н., Соколов Ю.В. НОВЫЕ
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

(Оренбургский государственный университет)

Современный период развития цивилизованного общества характеризует процесс информатизации.

Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – внедрение средств новых информационных технологий в систему образования. Это делает возможным:

- совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно–педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;
- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;
- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно–учебную, экспериментально – исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;
- создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих, контролирующих и оценивающих систем.

В настоящее время значительные преобразования в области образования затронули и обучение иностранному языку в вузе. В частности стали интенсивно внедряться в учебный процесс новые информационные технологии, такие как использование Интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ и, т.п.

Компьютеры стремительно вошли в нашу жизнь и в процесс обучения английскому языку, несколько потеснив традиционные методики и заставив преподавателей иностранных языков решать проблемы, о существовании которых несколько десятков лет назад ни один лингвист даже не подозревал. Нет ничего удивительного в том, что не все преподаватели оказались готовыми к широкому внедрению компьютеров в такую нетрадиционную сферу, как обучение иностранным языкам.

Система образования не может быть независимой от общественного и политического устройства государства, она во все времена откликалась на социальный заказ. Именно в силу этого политика государства в последнее время направлена на то, чтобы внедрить информационные технологии в школы и вузы, превратить стихийный процесс, каким он по преимуществу был в течение целого ряда лет, в управляемый и контролируемый, привлечь к работе над новыми учебными материалами специалистов в предметных областях, стимулировать компьютерные фирмы к созданию электронной обучающей продукции для российских школьников и студентов.

Необходимо, чтобы каждый преподаватель понял простую мысль: компьютер в учебном процессе – не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство при обучении детей, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности. То, что преподаватель желает получить в результате использования машины, в неё необходимо запрограммировать.

Таким образом, компьютер берёт на себя львиную долю рутинной работы преподавателя, высвобождая ему время для творческой деятельности, которая на современном уровне развития техники не может быть отдана компьютеру.

Как известно, пригодность технических средств обучения и контроля для использования на занятиях по иностранному языку определяется по следующим критериям:

- во-первых, они должны способствовать повышению производительности труда и эффективности учебного процесса,
- во-вторых, обеспечивать немедленное и постоянное подкрепление правильности учебных действий каждого учащегося;
- в-третьих, повышать сознательность и интерес к изучению языка,
- в-четвёртых, обеспечивать оперативную обратную связь и пооперационный контроль действий всех обучаемых,
- в-пятых, обладать возможностью быстрого ввода ответов без длительного их кодирования и шифрования.

Как показывает практика, из всех существующих средств обучения компьютеры наилучшим образом "вписываются" в структуру учебного процесса, наиболее полно удовлетворяют дидактическим требованиям и максимально приближают процесс обучения английскому языку к реальным условиям. Компьютеры могут воспринимать новую информацию, определённым образом

обрабатывать её и принимать решения, могут запоминать необходимые данные, воспроизводить движущиеся изображения, контролировать работу таких технических средств обучения, как синтезаторы речи, видеоманитофоны, магнитофоны. Компьютеры существенно расширяют возможности преподавателей по индивидуализации обучения и активизации познавательной деятельности учащихся в обучении английскому языку, позволяют максимально адаптировать процесс обучения к индивидуальным особенностям учащихся. Каждый учащийся получает возможность работать в своём ритме, т.е. выбирая для себя оптимальные объём и скорость усвоения материала.

Применение компьютеров на занятиях английского языка значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо большее количество материала, чем это делалось за одно и то же время в условиях традиционного обучения. Кроме того, материал при использовании компьютера усваивается прочнее.

Компьютер обеспечивает и всесторонний (текущий, рубежный, итоговый) контроль учебного процесса. Контроль, как известно, является неотъемлемой частью учебного процесса и выполняет функцию обратной связи между студентом и преподавателем. При использовании компьютера для контроля качества знаний студентов достигается и большая объективность оценки. Кроме того, компьютерный контроль позволяет значительно сэкономить учебное время, так как осуществляется одновременная проверка знаний всех студентов. Это даёт возможность преподавателю уделить больше внимания творческим аспектам работы со студентами.

Ещё одно достоинство компьютера – способность накапливать статистическую информацию в ходе учебного процесса. Анализируя статистические данные (количество ошибок, правильных/неправильных ответов, обращений за помощью, времени, затраченного на выполнение отдельных заданий и т.п.), преподаватель судит о степени и качестве сформированности знаний у студентов.

Необходимо отметить, что компьютер снимает такой отрицательный психологический фактор, как «ответобоязнь». Во время традиционных аудиторных занятий различные факторы (дефекты произношения, страх допустить ошибку, неумение вслух формулировать свои мысли и т.п.) не позволяют многим студентам показать свои реальные знания. Оставаясь же "наедине" с дисплеем, студент, как правило, не чувствует скованности и старается проявить максимум своих знаний.

Благоприятные возможности создают компьютеры и для организации самостоятельной работы студентов на занятиях английского языка. Студенты могут использовать компьютер как для изучения отдельных тем, так и для самоконтроля полученных знаний. Причём компьютер является самым терпеливым педагогом, способным

сколько угодно повторять любые задания, добиваясь правильного ответа и, в конечном счёте, автоматизации отработываемого навыка.

Одним из наиболее революционных достижений за последние десятилетия, которое значительно повлияло на образовательный процесс во всем мире, стало создание всемирной компьютерной сети, получившей название Интернет, что буквально означает “международная сеть” (англ. international net). Использование кибернетического пространства (syberspace) в учебных целях является абсолютно новым направлением общей дидактики и частной методики, так как происходящие изменения затрагивают все стороны учебного процесса, начиная от выбора приемов и стиля работы, кончая изменением требований к академическому уровню обучающихся.

Основная цель изучения иностранного языка в вузе - **формирование коммуникативной компетенции**, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Вне общения Интернет не имеет смысла - это международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно - самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо происходил. Включаясь в него на занятиях иностранного языка, мы создаем модель реального общения.

Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной интернет, студенты оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, студенты обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели. Таким образом, внимание студентов концентрируется на использовании форм, нежели на них самих, и обучение грамматике осуществляется косвенным образом, в непосредственном общении, исключая чистое изучение грамматических правил.

Компьютер лоялен к разнообразию ответов: он не сопровождает работу студентов хвалебными или порицательными комментариями, что развивает их самостоятельность и создает благоприятную социально-психологическую атмосферу на занятии английского языка, придавая им уверенность в себе, что является немаловажным фактором для развития их индивидуальности.

Развитие образования в наши дни органично связано с повышением уровня его информационного потенциала. Эта характерная черта во многом определяет как направление эволюции самого образования, так и будущее всего общества. Для наиболее успешного ориентирования в мировом информационном пространстве необходимо овладение студентами информационной культурой, а также компьютерно-экранной культурой,

поскольку приоритет в поиске информации все больше и больше отдается Интернет.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя:

- электронную почту (e-mail);
- телеконференции (usenet);
- видеоконференции;
- возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички (homepage) и размещение ее на Web-сервере;
- доступ к информационным ресурсам:
- справочные каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy);
- поисковые системы (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite);
- разговор в сети (Chat).

Эти ресурсы могут быть активно использованы на уроке английского языка.

Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернет на занятиях иностранного языка в этом смысле просто незаменимо: виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы. Однако нельзя забывать о том, что Интернет - лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс обучения.

Современность предъявляет всё более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. Объёмы информации растут и часто рутинные способы её передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учёта ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы студента.

В мультимедийных обучающих программах по английскому языку используются различные методические приёмы, позволяющие проводить ознакомление, тренировку и контроль.

Помимо использования мультимедийных обучающих программ, компьютер является незаменимым помощником для подготовки и проведения

тестирования, мониторинга учебного процесса, собственного информационного наполнения инструментальных сред для разработки компьютерных уроков, подготовки дидактических материалов, использования ресурсов и услуг Интернета для аудиторной и самостоятельной работы, а также проектной деятельности студентов.

В заключении необходимо подчеркнуть, что внедрение в учебный процесс использования мультимедийных программ вовсе не исключает традиционные методы обучения, а гармонично сочетается с ними на всех этапах обучения: ознакомление, тренировка, применение, контроль. Но использование компьютера позволяет не только многократно повысить эффективность обучения, но и стимулировать студентов к дальнейшему самостоятельному изучению английского языка, что и было доказано в ходе эксперимента.

Гаврилова И.К. ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

(Кумертауский филиал ГОУ ОГУ)

На разных этапах развития ученые размышляли о личности учителя, ее профессионально значимых качествах, различных способностях и умениях, определяли сущность осуществляемых ее видов деятельности. На каждом историческом этапе развития общества появлялся ряд требований, определявших назначение и функции учителя как личности и профессионала. В эпоху античности требований к личности учителя не предъявлялось, скорее, указывалось на огромную роль учителя в развитии общества. Успех педагога зависел от его ораторских способностей. В эпоху расцвета древнегреческого общества зарождаются новые требования к личности учителя. Афинскому обществу был необходим учитель-оратор, знаток, воспитатель и мастер. В эпоху Возрождения, когда начинает формироваться идеал гармоничной, свободной, всесторонне развитой творческой личности, роль учителя определяли его личностные качества как гуманиста и творца. Теоретическое осмысление требований к личности учителя приобретает в 17 веке. Ученые этого периода считали, что учителю нужно владеть искусством обучения и воспитания. В 19 веке составляющими личности учителя стали знания педагогических теорий, умение приложить эти знания к делу, личностные качества, творческая деятельность. В настоящее время требования к личности педагога и аспектам его подготовки содержатся в Государственном стандарте высшего профессионального образования и в Государственном образовательном стандарте. В настоящее время говорят о профессиональной компетентности учителя. Анализ современных исследовательских подходов показал, что данная проблема активно изучается отечественными учеными, вкладывающими в ее трактовку различный смысл. Так О.Е.Ломакина отмечает, что «Профессиональная компетентность учителя как системное явление включает в себя знания, умения, навыки, профессионально значимые качества личности учителя, обеспечивающие выполнение им собственных профессиональных обязанностей». Профессиональная компетентность учителя включает такие сферы как, мотивационно-ценностная, когнитивная, операционально-деятельностная, рефлексивная. Компетентность преподавателя выступает условием развития и обретения зрелой формы мыслей, мотивов, ценностей, всей направленности личности. Это свидетельствует о мотивационно-побудительной функции. Профессиональная

компетентность активизирует познавательную интеллектуальную деятельность личности. Это проявляется в интересе и усвоении личностью накопленных человечеством знаний, фактов, информации, в чем и проявляется гностическая функция профессиональной компетентности. Преломление полученных знаний в виде умений и навыков владения и отбора содержания обучения определяют практико-операционную функцию. Профессиональная компетентность выражается в способности человека к волевому напряжению, в преодолении трудностей в процессе профессионального роста, что говорит о наличии эмоционально-волевой функции. Оценочное отношение и осознание своего знания, поведения, умение дать самооценку себе как профессионалу характеризуют контрольно-оценочную функцию. Готовность к общению и межличностному взаимодействию являются результатом проявления коммуникативной функции профессиональной компетентности.

Специфика предмета «Иностранный язык» предъявляет к учителю иностранного языка важные требования, а именно, «быть источником достоверных и корректных знаний предмета, носителем иноязычной культуры, организатором продуктивной ситуативно-тематической коммуникации, ведущей к развитию и воспитанию личности в целом и позволяющей выработать личностные смыслы субъектов интеракции и оценить всю организованную деятельность». Профессиональная компетенция учителя иностранного языка включает коммуникативную, дидактическую и личностную компетенцию. Показателями коммуникативной компетенции являются знание иностранного языка и коммуникативных стратегий, знание лингвострановедческих реалий, умение использовать иностранный язык в ситуациях общения. Дидактическая компетенция включает методологические, психолого-педагогические и технологические знания, умение технологично проектировать учебный процесс, умение творчески решать лингвопедагогические задачи. Личностная компетенция включает рефлексию достигнутого уровня развития как личности и профессионала и рефлексию качества и результатов реализации проекта авторской технологии педагогической деятельности.

В настоящее время преподаватель иностранного языка находится в сложной ситуации, так как в методике обучения иностранным языкам за последние годы произошли большие изменения. Если раньше преподаватель страдал от недостатка интереса и потребности в изучении иностранных языков со стороны общества, отсутствия новейшей литературы, то теперь он имеет доступ к многообразным материалам по иностранному языку. Это породило ситуацию, когда учитель стал затрудняться в выборе приоритетов в профессиональной деятельности, определении целей и задач своей работы. Учителю нелегко ориентироваться в потоке методической литературы по изучению иностранных языков. Отсутствует профессиональная автономия-способность и умение ориентироваться в профессиональной области. Основу профессиональной автономии у учителя иностранного языка составляет его методическая компетенция. Одним из важных показателей сформированности методической компетенции выступает не только владение разнообразным

набором методических приемов, но и хорошее знание и умение применять приемы или методы в широком значении этого слова.

Очень важно помочь студентам осмыслить себя, сформировать себя как носителя иностранного языка. Для того, чтобы урок иностранного языка способствовал этому, необходимо, прежде всего, научить студентов общаться, правильно взаимодействовать. Деятельность студентов на уроке должна быть интересной, комфортной, информационной. Создать благоприятную атмосферу на уроке иностранного языка, пробудить интерес и желание учиться помогут интерактивные формы взаимодействия. Некоторые студенты часто осознают, что то, чем они занимаются в институте, не имеет к ним никакого отношения и является просто потерей времени. Это касается и предмета "иностраный язык". Одна из причин заключается в отсутствии уровня культуры учителя, терпимости к ошибкам и промахам. Мышление по своей природе диалогично, а преподаватель на уроке чаще монологичен. Неспособность разговаривать "на равных" порождает нетерпимость. Прежде всего, необходимо научиться общаться, взаимодействовать, слушать. Причем технологию общения или интерактивные формы взаимодействия преподаватели иностранного языка должны освоить сначала сами, на себе, с тем, чтобы использовать ее впоследствии при работе со студентами.

Интерактивные формы взаимодействия, которые обязательно следует осваивать учителям иностранного языка, помогут им приобрести уверенность в собственных силах, научат признавать сильные стороны других (своих коллег и студентов), будут способствовать развитию умения выслушивать собеседника, помогут приобрести терпение, уверенность в возможности личного самовыражения, разовьют способность мобилизовываться в трудную минуту, принимать определенные решения. Использование интерактивных форм взаимодействия будет способствовать профессиональному саморазвитию преподавателя.

Однако для того, чтобы в ходе взаимодействия не пострадала личность обучающихся, необходимо выработать определенный стиль совместной работы. Прежде всего, общение должно обязательно происходить "на равных". Самовыражение при этом способствует воссоединению знаний и опыта, которые до этого нередко не соприкасались. Поскольку речь идет не о случайном контакте, а о целенаправленно проводимых занятиях, то должны существовать определенные правила общения. Необходимо предотвратить "захват" поля общения, когда активен только один из собеседников, пытающийся навязать свое мнение группе. Взаимодействия такого типа будут способствовать коллективной выработке решения. Эффективной формой интерактивного взаимодействия является метод проектов, в основе которого лежит моделирование определенной ситуации. В ходе проектной деятельности участники принимают различные роли и развивают свою мысль в пределах этой роли. С помощью метода проектов можно обсуждать любые проблемы.

Педагогическому проектированию присуща определенная динамика, смена этапов, стадий. Деятельность преподавателя при работе над проектом имеет свои особенности. Имея большой опыт работы с проектом, британский

методист Том Хатчинсон вывел, так называемые, «золотые правила», предназначенные учителю для организации деятельности при использовании метода проектов:

1. Перед тем как начинать деятельность, следует убедиться в том, что каждый студент понял то, что он должен делать.
2. Не следует спешить. У учителя должно быть достаточно времени для объяснения материала.
3. Следует вовлекать учащихся в работу. Они должны как можно больше отвечать. В этом случае, у учителя будет возможность выявить, существуют ли какие-нибудь проблемы.
4. Не следует сдаваться, если что-то не получается. Нужно заставлять учащихся делать все внимательно. Не следует также отменять задание, если они не поняли, что от них требуется, нужно объяснить или показать это снова. Преподаватель должен заниматься любой возникающей в процессе работы над проектом проблемой.
5. Следует заставлять учащегося думать, не говорить ему те вещи, которые он уже знает или может вывести сам. Это научит их большему.

Работа над проектом требует больших затрат времени, кропотливой подготовки, особого психологического подхода для организации проектной работы. О.Е.Ломакина выделяет в проектной деятельности преподавателя следующие виды деятельности:

- исследовательскую (умения: нахождение проблемы, ее актуализация, формулирование целей, задач и методов исследования);
- информационную (умения: восприятие, отбор, систематизация, анализ информации);
- прогностическую (умения: целеполагание, предвидение конечного результата, прогнозирование процесса);
- коммуникативную (умение строить взаимодействие);
- управленческую (умения: организовать управление, мотивировать, корректировать и отслеживать результаты деятельности).

Работа по методу проектов требует от преподавателя умения проектировать содержание обучения. В. Иванов и Л. Гурье говорят о формировании "проектной культуры преподавателей». Преподаватель должен владеть педагогической, профессиональной и научно-исследовательской компетенцией. Так, например, при подготовке инженеров преподавателю необходимо знать деятельность инженеров - профессионалов, определять ситуации, в которых он может участвовать, виды коммуникации, сферы общения. Преподаватель иностранных языков должен уметь организовать конкретный вид учебной деятельности, сочетать педагогическую деятельность с профессиональной. Педагог должен иметь комплексные знания и умения. Он является связующим звеном между студентами и преподавателями других дисциплин. Это очень нелегкая задача. Иванов и Гурье выделяют в профессиональной педагогической деятельности преподавателя следующие функции "проектировочная, гностическая, организаторская, конструктивная,

коммуникативная, социально-психологическая". В той или иной мере все эти функции присущи педагогам во всех звеньях системы профессионального образования.

Помимо наличия инвариантных педагогических функций в деятельности преподавателей разных звеньев профессионального образования присутствуют и другие элементы общности. Все они сочетают деятельность педагогическую с деятельностью профессиональной по базовой специальности. Деятельность инженера и деятельность преподавателя имеют разную природу, в силу чего создание на их основе целостной системы представляется сложной проблемой. В связи с этим возрастает значение такого вида деятельности, которая схожа по своему составу и структуре и с профессиональной, и с обучающей. Таковой является проектная деятельность преподавателя. В то же время, для педагогического проектирования преподавателю необходимы знания деятельностных и личностных характеристик студентов, в частности, ориентировочной основой их деятельности с определенными характеристиками по полноте, способу выполнения и степени обобщенности. Эти знания обеспечивает блок психолого-педагогических дисциплин.

Сложности при реализации поставленных задач свидетельствуют об отсутствии системной психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза. К компонентам методологической культуры относят осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач. Степень успешности их решения - существенный показатель мастерства преподавателя. Для педагогического проектирования необходимо учитывать личностные характеристики студентов. Роль преподавателя велика на каждом этапе работы над проектом. Учитель - независимый консультант. Ему трудно удержаться от подсказок. Он может только отвечать на вопросы. Преподаватель должен владеть управленческой деятельностью. Он является мотиватором, помощником. При обсуждении темы будущего проекта последнее слово остается, конечно, за студентами. Но опытный преподаватель помогает формировать группы, является консультантом при сборе информации. Главное при этом не подавлять инициативу, с уважением относиться к любой идее, помогать, но не навязывать свое мнение. При подведении итогов работы роль учителя также велика. Так И.Н. Чечель оценивает проект в 3-х уровнях: самооценка, оценка педагога и оценка коллег по команде. Преподаватель учитывает при оценке проекта актуальность и новизну предлагаемых решений, проявление глубины знаний по предмету и по теме, творческие способности и деловые качества участника проекта. Таким образом, хотя идея и выполнение проекта являются задачей студентов, роль преподавателя в осуществлении проекта огромна.

Итак, если преподаватель решил использовать при изучении какой - либо проблемы метод проектов, он должен все продумать, проработать. Необходимо прописать четко учебные задачи, подобрать необходимый материал. Руководитель проекта должен быть готов оказать помощь, не предлагая готовых решений, спланировать всю серию занятий.

Преподаватель при работе по методу проектов помогает ученикам в поиске источников информации, сам является источником информации, координирует весь процесс, поддерживает и поощряет студентов, поддерживает непрерывную обратную связь, помогает правильно оценить свою работу.

Гаркави С.З. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

(Магнитогорский индустриальный колледж им. Н.И. Макарова)

Организация самостоятельной работы студентов является важнейшим звеном системы управления качеством образования в учебном заведении. Актуальность самостоятельной работы студентов трудно переоценить. Это ключевой вопрос в решении проблемы – как научить человека мыслить.

Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний. В связи с этим планирование, организация и реализация самостоятельной работы студента является важнейшей задачей обучения студента.

Студент сводит свою самостоятельную деятельность и самостоятельную работу (как компонент этой деятельности), в лучшем случае к выполнению домашних заданий. Самостоятельная работа, однако, не должна рассматриваться только как выполнение домашних заданий. Она включает все виды самостоятельной работы студента в аудитории и вне ее.

Наиболее остро проблема организации самостоятельной работы встает при обучении иностранным языкам в технических учебных заведениях, где иностранный язык не является профилирующей дисциплиной, что создает определенные трудности для его изучения. Кроме того, специфика иностранного языка заключается в том, что языку нельзя научить, ему можно только научиться, т.е. студент должен проявить максимум активности и самостоятельности во всех видах речевой деятельности.

Для того, чтобы самостоятельная работа студента была эффективной необходимо выполнить ряд условий, одним из которых является методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее.

Главенствующая и организующая роль преподавателя в управлении самостоятельной работой студентов не исключает активной деятельности самого студента. Без этого будет нарушен один из самых важных принципов процесса обучения иностранному языку – его коммуникативная направленность с педагогикой сотрудничества, при которой преподаватель и студент являются равноправными партнерами общения.

Формы самостоятельной работы могут быть разнообразны. Например, на углубленное развитие навыков и умений чтения и техники перевода профессионально ориентированных текстов могут быть направлены «бюро переводчиков», конкурсы на лучший перевод, исследовательские работы по словообразованию и др.

Большие возможности для управления самостоятельной работой студентов представляют упражнения, развивающие умения оперировать неизвестной лексикой. Работа может идти в двух направлениях: обучение определению значений неизученных ранее слов на основе догадки по контексту и знаний правил словообразования, а также по двуязычному словарю.

Развитие умений работы с двуязычным словарем (общим, политехническим, специальным) должно проходить в системе - с четкой градацией упражнений, предусмотренных для выполнения в аудитории под руководством преподавателя, самостоятельно в аудитории и вне ее.

Для того, чтобы уметь пользоваться словарем, необходимо, прежде всего, знать алфавит, принцип расположения слов в словаре и обозначение сокращений. Студенты должны уметь переводить производные и сложные слова, фразеологические обороты, а также должны научиться выбирать из числа многих значений одно слово, подходящее по смыслу. Всему этому надо учить последовательно, поэтому выработка этих умений включается как цель обучения в календарно-тематические и поурочные планы. Следует приучать студентов пользоваться и другими пособиями – различными энциклопедиями (например, для разъяснения незнакомых понятий, знакомства с биографиями иностранных писателей, ученых, политиков при домашнем чтении и т.д.).

Предлагается следующая последовательность обучения работе со словарем.

1. На установочном занятии преподаватель знакомит студентов с видами словарей, их структурой, со словарной статьей, таблицами, сокращениями и т.д.

2. На каждом следующем занятии проводится серия подготовительных упражнений на развитие навыков пользования словарем (упражнения в расположении слов в алфавитном порядке, в назывании исходной формы слова, в определении части речи и т.п.).

3. Работа под руководством преподавателя переходит постепенно в самостоятельную работу студентов со словарем. Во время самостоятельной работы в аудитории студенты выполняют упражнения, направленные на развитие навыков работы со словарем.

Завершающим этапом является выполнение внеаудиторных заданий: домашнее чтение, перевод политехнических и профессионально направленных текстов.

Таким образом, управление самостоятельной работой студентов должно быть направлено на создание у них потребности заниматься иностранным языком. При этом приобретаются умения и навыки практического владения языком, что обеспечивает возможность последующей самостоятельной работы со специальной литературой.

Грамматик Е. А. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

(МОУ Лицей №3)

Для современного общества необходимы мыслящие и образованные люди. Воспитание и обучение направлено на то, чтобы новые поколения, усваивая общественно-исторический опыт, вместе с тем были подготовлены к объективно сложившимся требованиям, которые общество на его современном этапе и с учетом перспективы предъявляет к своим членам. Эти требования охватывают самые существенные стороны жизни и деятельности растущего поколения, его отношение к природе и культуре, к другим людям, способствуют познавательной активности и деловому общению. В связи с этим изменением в последние годы основным приоритетом развития образования становится его личностно-ориентированная направленность, на первый план выходят коммуникативно-речевые функции обучения в школе, а, следовательно, предметы языкового цикла.

От того какую роль выполняет язык в жизни общества и каждого человека, определяются задачи обучения школьников родному языку. Для того чтобы точно и свободно выражать свои мысли у учащихся должна возникать потребность познать свойства родного языка, обогащать себя всем тем, что создано народом - носителем этого языка.

В процессе общения происходит становление школьника как личности, рост его самосознания, формирование познавательных способностей, умственное и речевое развитие. Это отвечает современным требованиям нового человека, способного мыслить, готового к полноценной речевой деятельности.

На сегодняшний день существует богатый фонд теоретических знаний о речевой деятельности в философии, психологии, лингвистике, которые доказывают, что речь - это главное умение человека в жизни, средство постижения окружающего мира, воспитания и развития.

Л. С. Выготский рассматривал отношение между мыслью и словом как процесс движения от мысли к слову и обратно, он выделял следующие планы движения: мотив – мысль – внутренняя речь. Основываясь на структуре речевого процесса, описанной Л.С.Выготским, А.Н.Ксенофонтова в своей работе «Теоретические основы становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе» раскрывает мотивационно- целевой, ценностно-смысловой, содержательный, операциональный и процессуально-организационный аспекты речевой деятельности. Под речевой деятельностью в

узком смысле понимается овладение учащимися совокупностью речевых умений, обеспечивающих готовность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме. В более широком смысле – это форма жизнедеятельности человека, проявляющаяся в его образе жизни, поведении, любой другой деятельности. В речевой деятельности мотив обосновывает самостоятельность речи как деятельности, цель неразрывно связана с мотивом. Ценностно-смысловой аспект определяет овладение способами самовыражения и самосовершенствования, развитие рефлексивной способности.

Учёные предполагают, младший школьный возраст в этом смысле особенно благоприятен, если развитие речевой деятельности строится на принципах системности, ориентировано на формирование критического мышления, специально проектируется и если возможно технологизируется.

Как научить маленького школьника ясно и грамматически правильно говорить, владеть хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать у него умение общаться? Ответом на этот вопрос должна стать продуманная система работы над проблемой речевого развития младших школьников на основе технологий критического мышления, способствующей высокому уровню познания и общения.

Переориентация образовательного процесса в школах на личностно-ориентированный подход неизбежно подводит к понятию «педагогических технологий». Принимая во внимание многочисленные толкования понятия «технология» мы рассмотрим его, как воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на определенную роль. (И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек). Современные педагогические технологии ориентированы на развитие личности младшего школьника как субъекта деятельности, основными компетенциями которого должны стать сознательность, самостоятельность, инициативность и творчество. Среди современных педагогических технологий технология критического мышления и предполагает формирование этих компетенций школьника, выдвигая принцип - ученик является субъектом своей деятельности.

Технология критического мышления—это универсальная, проникающая технология, открытая к диалогу с другими педагогическими подходами. В научной, педагогической и психологической литературе встречается достаточно много определений понятия критического мышления. Оно знакомо из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. С. Выготский. Дайана Халперн в своей работе «Психология критического мышления» определяет критическое мышление как:

- 1) использование техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата;
- 2) тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений
- 3) это мышление, отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью;

4) комплекс различных качеств.

В основе технологии развития критического мышления лежит базовая трёхфазная модель, разработанная американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитан, Ч. Темплом, С. Уолтером. Этапы данной структуры соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. Попытаемся спроецировать известную модель на процесс развития речевой деятельности младших школьников.

I фаза – вызов (пробуждение имеющихся знаний, интереса к получению новой информации). Функции данной фазы заключаются в том, чтобы учащиеся сами ставили цели обучения (сначала учебную, а затем и жизненную и видели перспективы её решения); в активизации учеников; в систематизации всей известной информации.

В образовательном процессе в начальной школе необходимо стремиться предоставлять возможность младшим школьникам самим определять цель урока и уметь её реализовать. Это стимулирует учащихся к дальнейшей деятельности через анализ имеющихся знаний. А учителю позволяет более четко проектировать дальнейшие этапы развития речевой деятельности, определять критерии ее результативности и способы диагностики. Очень важно, чтобы каждый школьник смог принять участие в работе. Поскольку творчество живёт в большей или меньшей степени в каждом ребёнке, цель учителя - сделать творчество нормальным и постоянным спутником детского развития. Создание на уроке атмосферы творческого поиска благотворно влияет на формирование у учащихся интереса к родному языку. Следует привлекать их к исследовательской деятельности, поставить в такие условия, какие бывают у ученого в момент нового открытия. Как известно систематизация всей информации позволяет выявить имеющиеся противоречия. В связи с этим формирование учебных гипотез по разрешению проблемных ситуаций у младших школьников может реализовываться через высказывание предположений, через диспуты и дискуссии.

II фаза – реализация. На данной фазе технологии критического мышления решаются следующие функции: получение новой информации, ответы на возникшие ранее вопросы, подготовка к анализу и обсуждению.

В ходе учебных занятий по родному языку, литературному чтению, риторике и др. школьники знакомятся с новой информацией, правилом, текстом, произведением и т.д. Важным моментом становится выработка у учащихся привычки думать над каждым словом, умение читать творчески, чтобы сделать аргументированный вывод или поставить перед собой и классом обоснованный вопрос. При этом учителю необходимо поддерживать активность и интерес, созданный во время фазы вызова. Поэтому преподаватель может использовать разнообразные речевые упражнения, формирующие внимание и интерес к родной русской речи, активизирующие словарный запас, формирующие элементарные текстовые умения, все возможные приемы стимулирования внимания и активности, такие как учебные игры, взаимообучение, стратегия ЗХУ («Знаем», «Хотим узнать», «Узнали»),

проблемные вопросы, графическое представление материала, интересные факты и комментарии и др.

В процессе обсуждения прочитанного материала проводится его языковой анализ, выделяются существенные признаки. Сотрудничество с партнёрами по классу рождает инициативу ребёнка в учебных действиях, что предполагает распределение между детьми различных точек зрения, представляющих разные стороны усваиваемого понятия.

III фаза – рефлексия (осмысление, рождение нового знания). Функция рефлексии превратить новую информацию в собственное знание.

Систематизируя новую информацию, учащиеся выражают новые мысли своими словами, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи, сопоставляют свои представления и позиции. В результате происходит коррекция сложившейся точки зрения – она уточняется и обогащается. Умение воспринимать текст, воспроизводить его и создавать собственное высказывание предполагает овладение речью как средством общения, повышает речевую культуру. В ходе обсуждения учащиеся находят ответы на поставленные ранее вопросы. В сочетании индивидуальной и групповой работы учителю следует создать такие условия, чтобы «искорки детских мыслей образовали царство мысли, дать им возможность почувствовать себя в нём властелином». (Ш.А.Амонашвили)

Когда информация превращается в собственные знания, осуществляется переход ребёнка от неумелости к умению, от незнания к знанию, происходит «выращивание внутренней рефлексии», что ведёт к самоизменению, самосовершенствованию личности. Речь школьников становится правильной, логичной, доказательной, происходит существенный рост орфографической грамотности, что способствует повышению речевой культуры младших школьников. Именно рефлексия помогает младшему школьнику эффективно формировать желание и умение учиться.

Итак, для эффективности полноценного овладения учащимися коммуникативной функцией языка важно правильно выбрать технологические приемы и удачно их комбинировать в учебной деятельности. Технологические приемы и стратегии в технологии критического мышления, применимые для развития речевой деятельности можно обобщить в письменную и устную работу, где используются индивидуальные, групповые и коллективные формы (приемы и упражнения: чтение с разметкой, систематизация в рисунках и таблицах, мозговая атака, составление словаря, взаимообучение, прогнозирование, дискуссия, стратегия ЗХУ («Знаем», «Хотим узнать», «Узнали»), стратегия «Бортовой журнал», суммирование прочитанного в парах, совместный поиск, круглый стол).

Приведем пример использования технологии критического мышления на фрагменте урока русского языка в начальной школе. Тема урока: «Проверка орфограммы в падежном окончании». Цель данного урока: проверить орфограмму в слабой позиции и учить обосновывать свой выбор, прививать интерес к учебной деятельности через изучение новой темы. Вызов: на первом этапе урока учитель предлагает вставить нужные буквы в словах, устно

доказать правильность выбора букв. В ходе проверки учитель предлагает ответить на вопрос: почему вы выбрали разные способы проверки? Ребята отмечают, что слова, в которые вставляли буквы, относятся к разным частям речи. В ходе диалога продуктивного непонимания, дети, выдвигая свои гипотезы и предположения приходят к необходимости вспомнить, что они знают о существительных; как изменяются такие слова; послушать, какие гласные звуки встречаются в окончаниях; какие гласные встречаются в словах с ударными окончаниями. В ходе рассуждений учитель предлагает вспомнить имеющиеся знания о словах, называющих предметы, обсудить предполагаемые гипотезы в группах и сформулировать цель дальнейшей деятельности. Стадия осмысления: по истечении времени ответы кратко фиксируются на доске. Класс в это время заполняет таблицу вспомогательных слов, сравнивая окончания в сильной и слабой позиции. Учащиеся, подводя итоги, составляют алгоритм правописания окончаний в слабой позиции. Рефлексия: школьники выполняют упражнения, повторяя алгоритм, объясняя, как выбирали проверочное слово для проверки каждой орфограммы.

Практика показывает, что многие трудности, испытываемые школьниками в процессе обучения, обусловлены недостаточным развитием у них интеллектуального и творческого потенциала. Целенаправленная работа учителя начальных классов по формированию речевой деятельности младших школьников на основе технологии критического мышления может избавить ребенка от этих трудностей в старшем школьном возрасте и в дальнейшей его жизни. Проектирование технологий критического мышления, способствующих развитию речевой деятельности младших школьников, а также совершенствованию таких качеств личности как самостоятельность, инициативность, сознательность, творчество, представляет для нас задачу дальнейших исследований.

Гройсман Л.Л. ОБ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ

(Оренбургский государственный педагогический университет)

В условиях структурной перестройки экономики и перехода страны в новые условия рынка актуальными становятся способность и готовность населения адаптироваться к новым, неожиданным ситуациям. Во всём мире главным социальным институтом, который осуществляет эффективную адаптацию населения к изменяющимся условиям, является система образования взрослых. Образование предполагает не столько расширение доступа к информационным и коммуникационным технологиям, сколько создание возможностей и пространства для взаимодействия педагога и взрослого ученика. В связи с этим модернизация образования в России предполагает новую миссию образования в целом- обучение в течении всей жизни.

Главным субъектом в этой системе выступает взрослый человек. Его специфическими характеристиками, по мнению С. И. Змеева, являются такие особенности как осознание себя цельной самостоятельной личностью, обладание определённым жизненным, профессиональным, социальным опытом. К тому же аудитория взрослых обучающихся представлена различным уровнем образования, специфическими потребностями и интересами.

Дополнительное профессиональное образование взрослых это целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ и услуг лицам, участвующим в сфере оплачиваемого труда в интересах человека, государства, общества.

В настоящее время ведётся речь о двух путях получения дополнительного образования : горизонтальном (для решения проблем здоровья, семьи; для самореализации в области искусства, театра, литературы, музыки и т.п.) и вертикальном (для получения дополнительной квалификации в области педагогики, психологии, экономики, иностранного языка).

Огромное количество взрослых людей прикладывают усилия для продолжения своего образования по языковой вертикали, часто начиная серьёзно изучать иностранные языки уже в зрелом возрасте. Для многих из них это связано с происходящими в мире глубокими интернациональными процессами, расширением международной торговли и возможностей сотрудничества с иностранными партнёрами в различных областях коммерции, с повсеместным развитием туристического бизнеса.

Однако именно взрослые обучающиеся испытывают повышенные трудности при изучении иностранного языка. Одной из причин этого является малорезультативный или вовсе безрезультативный опыт изучения

иностранного языка; определённая трудность заключена также в необходимости приобретения определённой языковой подготовки за достаточно короткий временной промежуток. Овладение любым иностранным языком для взрослого человека непросто ещё и в силу особенностей его личности, которая, будучи сформированной, внутренне как бы сопротивляется другому языку, не принимавшему участия в её формировании, который не был связан с проявлениями характера и не проник во все стороны её психической деятельности, тогда как родной язык сопровождает личность на протяжении всего процесса её становления.

В данном контексте необходимо отметить также тот факт, что, несмотря на наличие у взрослого обучаемого достаточно чёткой мотивации к изучению иностранного языка, противодействие обучению происходит иногда и бессознательным образом, когда социальная жизненная ситуация, потребовавшая овладения иностранным языком, воспринимается как необходимое, а процесс овладения им подавляет личность, уравнивая всех обучающихся, навязывая им жёсткие критерии оценки в рамках общепринятой пятибалльной системы.

Нам представляется невозможным не принять во внимание и тот факт, что, познав закономерности чужой языковой системы и доведя до автоматизма грамматические навыки, а также навыки верного словоупотребления и словообразования, человек сможет пользоваться иностранным языком в плане личностном, поведенческом. В противном случае слишком примитивно был бы решён вопрос о перестройке психической сферы человека.

С нашей точки зрения успешное решение данной проблемы обусловлено, по крайней мере, двумя аспектами:

1. теоретическим изучением специфических особенностей обучения взрослых и формированием на основе этого принципов, практическое применение которых станет условием успешного обучения взрослому иностранному языку;

2. выбором научно-обоснованной методики обучения иностранному языку взрослых в условиях дополнительного образования.

Многие исследователи выделяют следующие педагогические принципы в организации обучения взрослых иностранному языку:

- приоритет самостоятельного обучения;
- принцип совместной деятельности;
- опора на опыт;
- индивидуализация обучения;
- системность обучения;
- актуализация результатов обучения;
- контекстность обучения и др.

Одним из условий эффективного обучения иностранному языку взрослых является научно-обоснованная методика преподавания иностранного языка.

Выбор того или иного метода обучения во многом зависит от целей образования, главными из которых в настоящее время признаны: интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование

критического и творческого мышления. Вышеупомянутым целям наиболее полно отвечают такие методики, в основу которых лёг личностно-ориентированный подход, а также адаптированные к взрослой аудитории в соответствии с андрагогическими концепциями.

К практикуемым в настоящее время личностно-ориентированным технологиям относятся:

- обучение в сотрудничестве;
- метод проектов;
- проблемно-исследовательские методы;
- интернет технологии.

Успешно реализуемые в образовательных учреждениях разного уровня, данные технологии, тем не менее, имеют некоторые недостатки, особенно значимые в условиях временного пресса, главные из которых заключаются в том, что обучение строится преимущественно без опоры на полную и обобщённую ориентировку в изучаемом языке; ограничен перенос на другие иностранные языки.

Главной целью обучения иностранному языку на основе деятельностной теории П. Я. Гальперина выступает формирование таких знаний и умений, которые позволили бы самостоятельно решать лингво-речевые задачи любого класса данной действительности, т. е. строить любой тип иноязычного предложения, а также делать перевод (понимать) любые предложения оригинального иностранного текста. (О. Я. Кабанова). Иными словами, в качестве цели выступает формирование обобщённого метода овладения иноязычной речевой деятельностью.

Мы полагаем, что использование личностно-ориентированных технологий, интегрирующих поэтапное формирование умственных действий и понятий, будут наиболее успешными в обучении иностранному языку взрослых учащихся.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов.- 4-е изд., стереотипное. - М.: Издательский центр «Академия», 1999
2. Барыбин А. В. Педагогические условия изучения иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования взрослых. Общий электронный каталог ГНПБ им. К.Д. Ушинского
3. Бодалёв А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. - 3-е изд., перераб. и допол. - М.: Издательство Московского психолого- социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002
4. Кабардов М.К. Индивидуально-психологические особенности изучения иностранных языков взрослыми учащимися при интенсивном обучении // Новые исследования в психологии.- 1992.- №7
5. Оленченко А.А. Особенности некоторых методических основ интенсивного обучения деловому иностранному языку // Из материалов конференции МГТУ

Дмитриева Е.В.К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

(Оренбургское высшее зенитное ракетное училище (военный институт))

Особенностью развития мирового сообщества на современном этапе является сближение стран и народов в экономической, политической, образовательной сферах, совместное решение ими глобальных проблем в различных областях науки. Это выдвигает перед образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в поликультурном многонациональном пространстве. Важно научить молодого человека уважать не только собственную национальную культуру, но и своеобразие культуры других сообществ, помочь преодолеть сложившиеся стереотипы и негативные представления о привычках, традициях, поведении представителей других культур.

В программах и учебных пособиях представлены материалы страноведческого, культуроведческого характера соответственно изучаемому языку, однако трудно предположить, что в перспективе обучаемый будет использовать иностранный язык, например английский, только при взаимодействии с носителем англоязычной культуры. Для установления контактов и решения разного рода проблем, английский язык, как средство общения, может быть использован в процессе взаимодействия с представителями разных народов и разных культур. Поэтому, в содержание обучения иностранным языкам следует включить материалы, охватывающие более широкий спектр информации о культурах народов мира, что будет способствовать подготовке межкультурного коммуниканта, способного достичь взаимопонимания и с не носителями изучаемого языка.

Межкультурная коммуникация решает сложные и актуальные проблемы языкознания XXI века проблемы взаимодействия мировых культур в области языка. Обращение к новой парадигме в лингводидактике обусловлено рядом объективных обстоятельств. Важную роль в сосуществовании людей в общем жизненном пространстве играет язык, с помощью которого становится возможным достижение взаимопонимания и взаимодействия между представителями различных лингвосообществ. Следовательно, необходимо формировать у обучаемых способность эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация трактуется отечественными лингводидактами как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвокультурным сообществам.

Целью обучения иностранным языкам становится формирование способности и готовности обучаемых к адекватному взаимодействию в

ситуации межкультурного общения на основе коммуникативной и межкультурной компетенций. Требования межкультурного общения ставят перед необходимостью научить: употреблять язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения; объяснять и усвоить (на определенном уровне) чужой образ жизни/поведения; расширить индивидуальную картину мира носителей изучаемого языка.

В современных условиях процесс обучения иностранным языкам складывается в рамках социокультурной модели обучения, которая рассматривается как основа осуществления межкультурной коммуникации, т.е. общение языковых личностей, принадлежащих лингвокультурным сообществам. Поэтому говорящий на иностранном языке должен не только правильно формулировать мысли, но и соблюдать культурные нормы, принятые у носителей изучаемого языка. Осваивая язык, обучающийся должен проникнуть и в иную систему ценностей и жизненных ориентиров и интегрировать ее в собственную картину мира. Целью обучения иностранным языкам становится формирование такой языковой личности, которой иностранный язык будет необходим для общения в реальных ситуациях и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур. Процесс обучения межкультурной коммуникации должен быть направлен на ускорение социализации личности, социальнокультурная и лингвострановедческая компетентность обучаемого станут в этом случае компонентами цельной, гармонично развитой, высококультурной творческой личности XXI века.

Обучение иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы имеет личностно-развивающий потенциал. Одной из целей обучения межкультурной коммуникации является развитие творческого потенциала личности посредством обучения творческой речи. Личность обучаемого при этом является и субъектом и объектом творчества: процесса обучения иностранному языку. Формирование уважительного и позитивного отношения к культуре стран изучаемого языка, широкое представление о достижении общечеловеческой культуры, о роли родной культуры – это задачи обучения межкультурной коммуникации.

Цели и задачи межкультурной коммуникации сделали необходимым разработку целой группы прикладных методов, применение которых позволяет сделать изучение межкультурной коммуникации эффективным и целенаправленным. К их числу относятся: биографическая рефлексия, полевое наблюдение, интерактивное моделирование, ролевые игры, самооценка, симуляции.

Метод биографической рефлексии предполагает осмысление собственной биографии с целью основ выяснения своей собственной идентичности и форм ее проявления в повседневной жизни. С помощью анализа биографии и воспроизведения прошлых жизненных ситуаций актуализируются чувства и осознаются события, определившие формирование личности человека. Это помогает оценивать различные стороны человеческой жизнедеятельности, определять природу ценностных ориентаций и интересов и

поэтому может применяться при различных методологических подходах. Специфика метода биографической рефлексии заключается в том, что знания и опыт человека, события его жизни выделяются из всех социальных контекстов и подвергаются внимательной оценке. Значение этого метода состоит в том, что занятия по методу биографической рефлексии помогают получить объяснение собственной культурной принадлежности, идентифицировать личные культурные стандарты и раскрыть механизм культурного самовосприятия.

Метод интерактивного моделирования ориентирован на сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных индивидуальных и групповых ситуаций межкультурного общения. Благодаря этому интеллектуальная и эмоциональная энергия участников процесса обучения направляется на анализ и оценку этих ситуаций. Упрощенный мир интерактивных моделей позволяет участникам лучше, чем в реальной действительности, узнать и изучить способы и виды отношений в межкультурных контактах. Ценность метода интерактивного моделирования заключается в том, что он значительно облегчает начало процесса обучения, поскольку создает более естественную обстановку для знакомства участников; кооперирует и организует участников для совместной деятельности; создает условия для развития более откровенных отношений участников друг к другу; заставляет обращаться к прошлому опыту участников и через это оценивать практические ситуации общения в настоящем.

Метод ролевых игр характеризуется исполнением участниками ролей, которые воссоздают часто повторяющиеся ситуации межкультурного общения. Эти роли узнаются, смешиваются и изменяются при их воспроизведении и анализе. В таких случаях происходит восприятие скрытых правил и стандартов, которые лежат в основе норм и ценностей чужой культуры и которые отпечатываются в сознании участников обучения. В изучении межкультурных коммуникаций данный метод порождает игровое переживание, благодаря чему глубже познаются интересы взаимодействующих сторон, их формы поведения, развивается способность к восприятию норм и ценностей чужой культуры.

Метод самооценки своей целью ставит выделение определенных типов поведения при межкультурном общении и рассмотрение их под соответствующим углом зрения. Эта цель достигается посредством общественных опросов, структурированных наблюдений и тестов. Полученные результаты становятся темами для аналитических дискуссий и обсуждений о типах межкультурного поведения и их результатах в межкультурном общении.

Метод симуляции заключается в искусственном создании конкретных ситуаций межкультурного общения и прогнозировании возможных вариантов и результатов исходя из различных точек зрения и аспектов. Ситуации, как правило, являются обобщенным опытом межкультурного общения всех участников процесса обучения.

С помощью данных методов могут сравниваться две или более культуры. Внимание акцентируется как на общих трудностях процесса коммуникации, так и на частных случаях межкультурного общения. Использование данных методов в процессе обучения межкультурной коммуникации позволяет

подготовить представителей различных культур к эффективным контактам с чужими культурами, научить их понимать своих партнеров по коммуникации и добиваться поставленных целей и результатов.

Современная цель обучения иностранным языкам – интегративное целое, имеющее выход на личность обучаемого, на его готовность, способность и личные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных культур. Процесс обучения направлен на формирование у обучаемого понимания лингвоэтнокультурной специфики носителя изучаемого языка при сохранении индивидуального национального природного стиля общения, которое призвано отличить его речевое и неречевое поведение в межкультурной коммуникации.

Евгеньева Н. А. ИНОЯЗЫЧНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ГУМАНИТАРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

(Оренбургский государственный университет)

Целью настоящей работы является поиск способов включения методических феноменов иноязычного образования в широкий гуманитарный контекст. Данный подход основывается на положении о том, что осмысление содержания частных методик с позиций методологии гуманитарного познания отвечает насущным потребностям времени.

Войдя в новый век и новое тысячелетие, человечество столкнулось с глобальным вызовом. Век минувший вошёл в историю как эпоха насколько динамичная, настолько и противоречивая. С одной стороны, он явил собой величайшие достижения в области научного познания, в развитии технического прогресса, в интеллектуальном и практическом освоении мира, в развитии мировой цивилизации и культуры; с другой стороны, эти же достижения породили катастрофические последствия в форме природных, техногенных и социальных катастроф, составляющих угрозу жизни рода человеческого. Всеобщий кризис современной мировой цивилизации подвёл человечество к тому рубежу, за которым – либо гибель, либо духовное возрождение. Переход на ноосферный уровень мышления и созидания становится единственно реальной стратегией выживания XXI века, поскольку избежать общепланетной катастрофы можно только путём нравственного совершенствования человека как индивидуального и родового существа. Таким образом, сегодня человек находится перед новым рубежом своего развития. Пока не выработан регулятив реальной жизнедеятельности, нет путеводной нити масштабного мирозозидающего характера. Совершенно очевидно только одно: преодоление отрицательных последствий цивилизации лежит через гуманитаризацию различных сфер человеческой деятельности и прежде всего гуманитаризацию образования как сферы, ответственной за воспитание новых поколений.

В свете вышеобозначенных позиций рассмотрим вопрос о том, в какой степени высшее профессиональное образование является фактором целенаправленного становления личности. Цели, стратегия и основное содержание вузовской подготовки являются, как правило, результатом взаимодействия и взаимовлияния двух основных тенденций: социального заказа и конкретно-профессиональных требований. Общность обоих факторов проявляется в их внеличностном происхождении, абстрактном, «объективном» характере ориентиров и критериев. В обоих случаях преобладает, по сути, функциональный, прагматический подход к тем, кого предполагается обучать. На основе всего вышесказанного можно с полной уверенностью утверждать

следующее. Такое положение, когда программы и стратегии высшего профессионального образования включают только две составляющие - профессионально ориентированную и социально ориентированную - не отвечает требованиям времени. Сегодня мы говорим даже не о паритетной, а о приоритетной значимости человекоориентированной, гуманитарной составляющей образовательного процесса.

Для усиления «человеческого измерения» высшего профессионального образования важен учёт следующего положения: гуманитаризация должна развёртываться не только в логике образовательной дисциплины (значительного увеличения времени на дисциплины гуманитарного цикла), но и в логике учебного процесса. Иначе говоря, подлинный процесс гуманитаризации образования обеспечивается не только и не столько предметным содержанием, сколько способами развёртывания этого содержания, адекватными гуманитарной природе самого знания и процесса образования.

Гуманитаризация получаемого в ходе образовательного процесса знания предполагает обнаружение в знании для овладевающим им личностного смысла. Отсюда первейшей задачей педагога должно быть такое построение учебного процесса, которое обеспечивает сопричастность познающего сообщаемому знанию. В этом плане чрезвычайно важными видятся правильная постановка проблемы, создание эмоционально-интеллектуального поля напряжения, в котором происходило бы осознание студентами (и самим педагогом) бытия, сущности культуры, а также обретение всеми участниками учебного процесса личностных смыслов и углубление у них ценностных ориентаций либо изменение последних. В условиях диалога с Другим происходит самоопределение, саморазвитие и преподавателя, и студента, возникают отношения нового типа: отношения сотрудничества в достижении общих целей, взаимообразования и сотворчества.

Следует отметить, что идея диалогизации образовательного процесса на сегодняшний день слабо обеспечена практическими наработками. (Один из немногих примеров создания технологии лично-развивающего диалога будет приведён ниже.) Таким образом, сложилось противоречие между осознанием необходимости придания образовательному процессу в университете субъект-субъектного характера и недостаточной разработанностью технологической стороны проблемы. Между тем существуют источники, в которых могут быть почерпнуты стратегии и тактики диалогического взаимодействия участников образовательного процесса. К таким источникам можно отнести, в частности, психотерапевтические концепции и техники.

Идея одинаковости критериев эффективности педагогической и психотерапевтической деятельности впервые была выдвинута виднейшим представителем гуманистической психологии Карлом Роджерсом. По К. Роджерсу, для достижения успеха в видах деятельности, связанных с поддержкой самоопределения других людей, специалист должен обладать определённым набором профессионально-личностных качеств. К ним

относятся: эмпатийность (умение эмоционально «подключаться» к личности партнёра по общению и безоценочно принимать её), толерантность (терпимость к инакомыслию, осознание права другого «иметь право»), конгруэнтность (адекватное выражение в поведении всех составляющих своей личности, умение быть равным самому себе).

Развивая мысль о гуманистической психологии как идейном источнике организации педагогического общения, нам представляется наиболее целесообразным сделать акцент на положениях одного из её течений – экзистенциально-гуманистической психологии. При этом в качестве стратегии построения диалогического образовательного процесса может быть избрана теория совместного поиска личностных смыслов Виктора Франкла, тактически подкреплённая методиками глубинного межличностного общения Джеймса Бюджентала.

Согласно теории логотерапии и экзистенциального анализа Виктора Франкла, сущность человека не задана изначально, а обретается им в процессе индивидуального поиска собственной уникальной идентичности. Стремление к реализации смысла своей жизни является врождённой мотивационной тенденцией и основным двигателем развития личности. Этот поиск и осуществление персональных выборов оказывается для большинства людей сверхзадачей; миссия фасилитатора как раз и состоит в том, чтобы содействовать её разрешению. Здесь приходит на помощь психотерапия «помогающих отношений» Дж. Бюджентала. Выделенные им измерения субъективной реальности психотерапевтического консультирования вполне приложимы к педагогической практике. Эти измерения чётко структурируют «консультационное пространство»; однако их следует воспринимать не как фиксированный набор техник и предписаний, а, скорее, как веер возможностей для фасилитаторских действий.

Итак, уточним исследовательские задачи в контексте заявленного кредо. Предметом наших размышлений стал вопрос о такой качественной организации образовательного процесса, когда решение той или иной проблемы на границе разных позиций и представлений становится стимулом к формулированию и уточнению личностных смыслов, целей и ценностей участников диалога.

Совершенно очевидно, что в поле иноязычного образования данная задача не может решаться исключительно средствами методики преподавания иностранных языков, но лишь с опорой на классические и новейшие достижения в различных областях гуманитарного познания.

Расширение горизонта видения методических явлений возможно уже на структурном уровне. В основе любого образовательного процесса лежит, как правило, трёхчастная структура: вход, переработка информации, выход в новом качестве. Ниже приводится ставший уже классическим трёхэтапный алгоритм работы над иноязычным текстом. Основные фазы данного алгоритма распадаются, в свою очередь, на ряд более мелких: 1) предтекстовый этап (введение в тему, введение в ситуативный контекст; предварительное снятие лексических, понятийных и информационных трудностей); 2) работа с текстом (презентация текста; контроль понимания прочитанного; выполнение заданий,

непосредственно связанных с содержанием текста); 3) послетекстовый этап (интерпретация текста; выполнение творческих заданий). Трёхчастную же структуру имеет процесс диалогического взаимодействия личностей в ходе совместной образовательной деятельности: 1) встреча, самопредъявление, изучение индивидуальностями друг друга; 2) совместное «переживание», совместное изучение предмета диалога; 3) «новая» встреча взаимообогащённых индивидуальностей и самопредъявление себя на более высоком уровне. (С. В. Белова)

Попытаемся найти и описать способы «насыщения» классического алгоритма работы над текстом «диалогическим» содержанием в соответствии с технологией личностно-развивающего диалога С. В. Беловой и с опорой на описанные выше психотерапевтические концепции и техники.

В результате применения совокупного продукта общепедагогической, методической и психотерапевтической технологических составляющих предположительно должна быть достигнута большая степень личностно-смысловой обусловленности образовательного процесса. В этой связи рассмотрим отдельно вопросы отбора предметного содержания и организационные характеристики.

Определённого прогресса в решении содержательной стороны проблемы позволяет достигнуть обращение к работам германских филологов и дидактов.

В немецкоязычных литературоведческих и методических источниках одним из самых горячо обсуждаемых (равно как и наименее решённых) вопросов является вопрос о критериях отбора текстов для образовательной практики. Наиболее продуктивным представляется подход к решению данной проблемы германского дидакта Х. Хунфельда. Основные постулаты своей теории учёный излагает в характерной для него образной манере. По Х. Хунфельду, текст не должен «поддакивать» читателю, он не должен быть однозначно «готовым к употреблению» в плане подтверждения читательского «предпонимания» его идей. В то же время автор концепции подчёркивает, что, исходя из диалектической природы диалога, предполагающую взаимную открытость всех его участников, следует уделять также должное внимание отношению реципиента к содержанию текста (и тем самым к позиции его автора). Открытость читателя литературному произведению состоит в его готовности пожертвовать своим «предзнанием» под влиянием авторского видения проблемы. Х. Хунфельд ссылается на созвучное его взглядам мнение известного немецкого писателя Г. Грасса. По Г. Грассу, назначение литературы состоит не в том, чтобы давать подтверждение выстроенным на той или иной идеологической основе конвенциям (классовым, теологическим и каким угодно иным). Скорее наоборот, литература призвана ставить под сомнение сложившиеся стереотипы, сбивать с толку, вызывать замешательство. Критерий полезности в отношении литературы должен выступать с обратным знаком. Задача литературы – просвещать, но просвещать весьма своеобразным способом, насаждая неясность и неизвестность там, где царит «короткая», наивная ясность.

В качестве примера рассмотрим опыт работы над эссе М. Энде «Типично

немецкое». Для введения в ситуативный контекст можно использовать методический приём создания тематической ассоциогаммы. Участникам диалога предлагается назвать типичные черты немецкого национального характера. Обычно в беседе фигурируют такие ментальные характеристики, как высокое качество организации, высокая продуктивность трудовой деятельности. Преподаватель может прокомментировать данные позиции, кратко описав исторические корни феномена примерно в следующей логике: большая плотность населения в Западной Европе → малая площадь земельных наделов → необходимость получения высокого урожая за счёт интенсивного и высокоорганизованного труда. Трудный разговор обычно складывается вокруг феномена агрессивности, который зачастую квалифицируется как историческая составляющая германского менталитета. Здесь представляется уместным указание на спорность данного вопроса, дополнительными аргументами могут служить примеры воплощения идеи национального покаяния германского народа.

Итоги проведения вводного этапа как правило, таковы: у участников общения складывается впечатление, что они имеют достаточно целостное и законченное представление о немецком менталитете. Однако точка зрения автора эссе заставляет читателей усомниться в своей осведомлённости по обсуждаемому вопросу и направляет их мысль в совершенно иное русло. М. Энде считает, что на сегодняшний день ещё рано говорить о сложившейся культурной и ментальной идентичности немецкого народа. В результате знакомства с воспринимаемым в данной ситуации как парадоксальное мнение автора у читателей возникает внутренний эмоциональный конфликт, побуждающий к углублению в рассматриваемую проблему.

Остановимся более подробно на вопросе о том, каким образом обсуждаемое содержание может служить стимулом для поиска взрослыми обучающимися личностных смыслов. В основе личностного самоосмысления лежит необходимость национальной самоидентификации, поскольку бессознательная ментальная составляющая индивидуальной психики человека значительнейшим образом определяет её характер. Отсюда вхождение в ментальное поле иной культуры и связанная с ним возможность сравнения является весьма ценным средством национальной и личностной рефлексии. Так в нашем случае на третьем, творческом этапе работы над текстом представляется целесообразным постановка в связи с обсуждаемым содержанием следующих вопросов. 1) Можем ли мы говорить о сложившейся на настоящий момент национальной российской идентичности? 2) В Германии, несмотря на видимую национальную неоднородность, очень сильна идея всенародного покаяния. А кто в России взял на себя ответственность за попустительство к уничтожению лучшей части нации? Достаточно ли в нас достоинства для того, чтобы не дать повториться трагедии?

Описанный подход к определению предметного содержания самым непосредственным образом определяет технологические особенности педагогического общения.

Прежде всего рассмотрим вопрос о том, как этапы работы над текстом соотносятся с шагами технологии личностно-развивающего диалога. Эта сопряжённость выглядит на практике следующим образом. Предтекстовый этап предполагает самопредъявление и изучение индивидуальностями друг друга в рамках определённого контекста, связанного с обсуждением той или иной проблемы. Презентация текста и углубленное знакомство с его содержанием идентичны совместному «переживанию», совместному изучению предмета диалога. На послетекстовом этапе состоится «новая» встреча взаимообогащенных индивидуальностей и самопредъявление на более высоком уровне.

Дальнейшее усовершенствование технологии связано с попыткой обогатить работу над текстовым содержанием, развиваемую как диалоговое взаимодействие, методиками глубинного межличностного общения Дж. Бюджентала. Им выделено тринадцать параметров процесса глубинного межличностного общения. Ввиду того, что объём статьи исключает возможность подробного рассмотрения всех характеристик, приходится ограничиться презентацией лишь двух параметров.

Уровень общения определяет степень включённости и глубины самораскрытия собеседников в межличностном взаимодействии. Объектом детального рассмотрения Дж. Бюджентала являются пять единиц, за которыми закрепляются наименования уровней формальных отношений, поддержания контакта, стандартной беседы, критических ситуаций, интимности. Первые два из них не дают возможности говорить об осуществлении глубинного межличностного взаимодействия.

Спокойный и достаточно информативный уровень стандартной беседы сродни содержательному разговору. Общение на данном уровне предполагает ясное и пристрастное заявление собеседниками своих позиций, здесь появляется возможность возникновения некоторых межличностных напряжений и противоречий, которые становятся предметом открытой дискуссии. Однако обсуждение происходит недостаточно глубоко, без «подключения» ресурсов осознания, интуиции, без активизации подлинной заботы и ответственности. Таким образом, стандартная беседа есть подготовка к подлинной «встрече субъективностей». Общаясь на данном уровне, фасилитатор работает на установление контактов между участниками образовательного процесса, на развитие взаимного доверия; здесь он имеет возможность получить много ценной фактической информации о внутреннем мире собеседников, увидеть и услышать некоторые сигналы, намёки на глубинные проблемы. Общение на уровне стандартной беседы показано в рамках первых двух из выделенных нами этапов. Любое мнение должно быть услышано и, желательно, мягко и заинтересованно прокомментировано. Резкий комментарий, тем более жёсткая, однозначная оценка совершенно недопустимы. Заботой педагога является также «нейтрализация» экстремальных высказываний участников диалога, придание дискуссии «цивилизованного» характера.

На третьем, творческом этапе взаимодействия субъектов образовательного процесса представляется целесообразным выход на уровень критических ситуаций, который характеризуется полноценным «присутствием» собеседников в общении, сосредоточенностью их на собственной субъективности, на актуальном и полном проживании, осознании и разрешении жизненных проблем. Учитывая коллективный характер акта взаимодействия, мы считаем некорректным «соскальзывание» на уровень интимности, когда уходят на второй план все обычные барьеры и ограничения межличностного взаимодействия.

Следующий из выделенных Бюдженталом параметров, *межличностное давление*, состоит в различных способах, которыми один человек пытается влиять на мысли, чувства или действия другого человека в процессе их общения. К основным видам давления, по Бюдженталу, относятся слушание, ведение, инструктирование и требование.

Фундаментом общения Бюджентал считает «продуктивное слушание», которое предполагает такие конкретные виды воздействия, как «наведение мостов», перифраз, подведение итога, побуждение говорить, «отражение очевидного», предложение добавить к сказанному и открытые вопросы. Ведение требует от фасилитатора умения балансировать на тонкой грани осторожной активности - между невмешательством слушателя и лидерством ведущего. В арсенал этого вида межличностного давления входят выбор части высказывания, фактическое информирование, неакцентированные альтернативы, общее структурирование, выдвижение новых тем, неявно фокусированные вопросы. Инструктирование используется для влияния на собеседника посредством сообщения ему информации или указаний, имеющих рациональное и/или объективное основание. Здесь фасилитатор оперирует суженными вопросами, рациональными советами, определёнными альтернативами, ограниченными указаниями и т. п. Требование является «крайним» и очень сильным средством, прибегать к которому можно лишь в самых исключительных случаях. В эту группу приёмов включены: более узкие вопросы, побуждение, одобрение либо неодобрение, оспаривание, провоцирование, ссылка на авторитет, настаивание.

Применение классификации техник межличностного давления для нашего случая будет выглядеть следующим образом.

В целях создания условий для свободного самораскрытия участников общения на первом этапе фасилитатору рекомендуется быть главным образом слушателем. Функцию ведущего педагог должен брать на себя в тех случаях, когда необходимо поддержать монолог обучающегося, помочь раскрыть ему новые аспекты темы. На стадии создания мотивации педагог каждый раз должен пройти по лезвию бритвы: с одной стороны, побудить участников диалога к высказываниям с достаточной долей откровенности, с другой стороны, обеспечить психологическую комфортность процесса общения.

На втором этапе наряду с вышеназванными видами межличностного давления в целях адекватного усвоения обучающимися предложенной информации также может использоваться инструктирование.

На третьем этапе, при осуществлении майевтической (содействующей рождению смыслов) миссии, от педагога требуется «высочайший пилотаж». Рассмотрим прежде всего из ряда вон выходящие случаи, когда фасилитатор вынужден применить требование. Бюджентал рассматривает привлечение мощных ресурсов собственной субъективности фасилитатора в определённых условиях как высокоэффективный стимулятор подлинно глубинной работы партнёров по общению. Действительно, в некоторых, самых исключительных случаях такой «взрыв» является единственным средством достижения цели (например, при наличии у участников общения крайне негативных ценностных ориентаций). В целом же адекватным представляется выбор двух первых видов межличностного давления: слушания и ведения. В ситуации, когда произошло расширение собственного смыслового пространства обучающихся и запущен механизм поиска новых личностных смыслов, должна быть проявлена особая деликатность. Соискатели истины становятся более осторожными в суждениях, что вполне естественно, и не надо пытаться получить до поры не созревшие плоды. Здесь окончательное решение проблемы (если таковое возможно в принципе) является тем более нежелательным, чем более «тонкая материя» служит предметом обсуждения. Гораздо важнее на выходе создать у участников действия ощущение начала пути, а также многоликости открывающейся на этом пути истины.

Итак, подытожим. Педагог с тем большей долей успешности способен придать иноязычному образовательному процессу характер полифонического взаимодействия его субъектов, чем более в его деятельности присутствует психотерапевтическое (логотерапевтическое и фасилитаторское) начало. Залогом успеха является здесь умение эмоционально «подключаться» к личности обучающегося и безоценочно принимать её; искреннее и открытое поведение педагога, его равенство самому себе; способность осмыслить в единстве - не сводя друг к другу - разные, прямо противоположные смыслы бытия.

В заключение вслед за Джейсом Бюдженталом выделим мысль о том, что путь к экзистенциальным глубинам общения очень не прост, не очевиден, не имеет какой-то одной гарантированной траектории и всегда уникален. Это вытекает из факта бесконечности и принципиальной неисчерпаемости глубин человеческой души. Успех в налаживании контакта, в выстраивании «мостика на глубине» зависит от признания фасилитатором собственного Я первичным и главным «инструментом», от осознания того факта, что путь к личности Другого берёт начало в собственном внутреннем мире.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986.
2. Белова С. В. Диалог - основа профессии педагога. – М., 2002.
3. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. - М., 2001.
4. Бюджентал Дж. Наука быть живым. - М., 1998.
5. Бюджентал Дж. Искусство психотерапевта. - СПб., 2001.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.
7. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. - М., 2000.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1990.
9. Н. Hunfeld: Kriterien literarischer Wertung - aus der Perspektive des Didaktikers / Anthologie zur deutschsprachigen Literatur (1945-1996). - М., 2000. - С. 157-172.

Зайцева И.В. ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРА

(Оренбургский Государственный Университет)

Модернизация содержания образования в нашей стране на современном этапе развития общества связана, в том числе, и с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам. Эти процессы не в последнюю очередь обусловлены тем, что в настоящее время возрастает роль межкультурной коммуникации во всех ее проявлениях: интернационализация европейских стандартов образования, повышение эффективности преподавания иностранных языков, растущие требования к переводу в различных областях деятельности и т.п. Изменился социальный заказ – обществу стали нужны специалисты, реально владеющие иностранным языком, способные его средствами выразить себя профессионально, интеллектуально, эмоционально на рецептивном и креативном уровне. Теория и практика современного образования должны быть преобразованы: иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность становится важнейшим качеством специалиста.

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность – это комплекс свойств личности, стремление к которому создает наилучшие условия мотивации учебно-познавательного процесса, так как обеспечивает психологически полноценное взаимодействие в процессе профессионального общения на иностранном языке.

Коммуникативная языковая компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического.

Лингвистический компонент включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения, независимо от социологической ценности и прагматических функций их реализации.

Социолингвистический компонент, определяемый социокультурными условиями использования языка, представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями.

Прагматический компонент помимо общих компетенций включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение.

Коммуникативная языковая компетенция реализуется через различные языковые действия, относящиеся к рецепции, продукции и взаимодействию.

Все языковые действия контекстуализируются внутри конкретных ситуаций, складывающихся в определенных областях. В контексте изучения языков выделяются четыре основные области: образовательная, общественная, профессиональная, личная.

Система языковой подготовки должна быть ориентирована не только, и не столько, на получение знаний, а на формирование деятельностных умений, отвечающих социальному заказу общества и современному уровню специальных знаний. Она должна учитывать: а) лингвистически

содержательную базу языка, в основе которой лежит развитие и совершенствование основных видов речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма; б) методологическую базу, ориентирующую на использование новых методик и технологий обучения; в) социально-педагогическую базу, совершенствующую позитивную теорию и практику обучения и воспитания; г) информационную базу, содержащую набор доступных оригинальных и отечественных материалов как образовательного, страноведческого, научно-популярного, общетехнического, а также специализированного научного характера; д) материальную базу, позволяющую использовать различные технические средства обучения – от аудио –, видеокассет, компьютерных программ до глобальных мультимедийных средств обучения.

Какими же должны быть структура и содержание обучения иностранному языку применительно к техническим специальностям вуза?

Содержание и структура обучения обусловлены его функциями. Профессиональная деятельность современного инженера предполагает следующие основные функции: проектировочную, прогностическую, диагностическую, организационную, информационно-аналитическую, коммуникативную и т.п. Большинство профессиональных функций современного инженера, в той или иной степени, связаны с его лингвопрофессиональной компетенцией. К примеру, информационно-аналитическая функция поможет инженеру осуществить поиск, дифференциацию и выдачу профессионально-важной информации из различных аутентичных источников. При этом важно подчеркнуть, что в современных условиях обмен научно-технической информацией, однозначность оценки ситуации партнерами из разных стран во многом зависят от их языковой компетенции. Коммуникативная функция поможет инженеру устанавливать и расширять связи с зарубежными партнерами, обмениваться опытом при встречах и с помощью современных средств информации. Следовательно, в целостной системе профессиональных качеств современного инженера лингвопрофессиональная компетенция занимает не последнее место. В этом контексте иностранный язык, обучение которому играет ведущую роль в формировании лингвопрофессиональной компетенции, должен иметь статус учебного предмета не менее важного, чем технические. Важно подчеркнуть, что «иностраный язык» имеет некоторые особенности в сравнении с другими учебными предметами. Исходным при рассмотрении иностранного языка как учебной дисциплины является положение о том, что усвоение иностранного языка не дает человеку знаний о действительности. В этом плане учебная дисциплина «иностраный язык» имеет «беспредметный» (И.А. Зимняя), а точнее межпредметный характер, т.е. подразумевается способность языка хранить и передавать любую информацию, что дает возможность придавать содержанию обучения определенную профильную направленность. Но с другой стороны, учить беспредметной дисциплине трудно. Потому перед преподавателем в процессе обучения встает задача первоначального

определения специфического, удовлетворяющего потребность овладения неродным языком, предмета речевой деятельности.

Специфика иностранного языка как учебной дисциплины заключается также в его беспредельности и безразмерности. На самом деле, если сравнить его с любым другим предметом, то в каждом из них есть строго определенные тематические разделы, овладев которыми студент испытывает удовлетворение. В дисциплине «иностранный язык» такого рода «предмет» отсутствует. Онтологией является деятельность общения. Отсюда следует, что одна из серьезных проблем обучения иноязычному говорению заключается в том, что необходимо учить не только средствам, т.е. терминам и правилам иностранного языка, но и самому способу формирования и формулирования мысли.

Коммуникативная деятельность предполагает процесс обмена идеями, информацией и подразумевает соответствующее коммуникативное поведение. Коммуникативная деятельность студента при изучении иностранного языка – это система, состоящая из организационно-мотивационного (система ценностей – человек, общение, мотивы, установки, оценки, притязания и т.п.), информационно-процессуального (система знаний, умений, навыков иностранного языка) и критериально-результативного (поэтапный контроль уровня сформированности иноязычной компетентности, анализ, коррекция, подведение итогов), что вытекает из социальной природы этой деятельности.

Эти компоненты реализуются при соблюдении ряда условий. Так, организационно-мотивационный компонент подготовки студентов предусматривает: а) направленность научно-технической литературы на иностранном языке на коммуникацию как на одну из главных познавательных ценностей; б) организацию активности студентов при обсуждении проблем профессиональной деятельности; в) побуждение к активному общению студентов с преподавателем, друг с другом на занятиях иностранного языка; г) организацию научно-исследовательской работы по проблемам профессиональной деятельности на иностранном языке и т.п. Информационно-процессуальный аспект учитывает: а) роль и место коммуникативных качеств в структуре профессиональной компетентности инженера; б) основные закономерности формирования иноязычных профессиональных коммуникативных качеств специалиста; в) алгоритмы поведения в ситуациях общения; г) средства, формы, приемы передачи информации в процессе общения и т.п.

В свете значимости лингвопрофессиональной компетенции современного конкурентноспособного инженера на рынке труда, в условиях интеграции вузовского образования в европейские стандарты, с учетом стратегических потребностей общества на кафедре Иностранных языков естественнонаучных и инженерно-технических специальностей реализуются несколько типов (моделей) организации обучения иностранному языку.

Первый (основной) тип предполагает достижение функциональной грамотности во владении иностранным языком, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей речевую, языковую, социокультурную компетенции. Достижение этого уровня позволяет

использовать иностранный язык на практике в самых распространенных ситуациях межличностного и межкультурного общения с носителями этого языка. При этом предусматривается и определенная специализация обучения иностранному языку в соответствии с профилем, что позволит инженеру использовать иностранный язык также и в сфере профессиональной деятельности.

Вторая модель предполагает углубленное изучение иностранного языка (6 часов в неделю) при повышенной мотивации студентов к его изучению. Эта модель дает возможность достичь весьма высокого уровня обученности. Он предполагает более гибкое и более свободное владение иностранным языком как средства межличностного и межкультурного общения в широком спектре ситуаций официального и неофициального взаимодействия с носителями языка.

Эти программы предусматривают развитие таких деятельностных умений как чтение, реферирование, аннотирование, научный перевод, научное письмо, говорение. Чтение в жизни человека занимает значительное место. Оно не только обогащает человека духовно, но и позволяет глубже понять окружающий мир. Обучение чтению на иностранном языке имеет практически такое же значение для изучающих этот язык, а в профессиональной деятельности умение работать с литературой по специальности следует рассматривать как базовое. Одной из основных проблем при обучении чтению является проблема отбора текстов и четкая организация работы с ними. Что касается перевода, то его можно рассматривать и как средство обучения, и как способ контроля за полнотой, глубиной и точностью понимания специальной литературы. На основе осмысления через перевод возникает способность к беспереводному пониманию. В группах углубленного изучения языка уделяется внимание двустороннему переводу с английского языка на русский и с русского на английский. Второй тип перевода достаточно трудный для студентов, он требует хорошего знания грамматики, терминологии, правил построения фраз. В плане говорения студент овладевает навыками монологической и диалогической речи на уровне подготовленного и неподготовленного высказывания. Система речевых упражнений в этом плане нацелена на обучение коммуникации, поэтому важным моментом обучения является создание обстановки реального общения, использования языка в живых, естественных ситуациях. Достаточно большое внимание уделяется обучению иноязычной продуктивной письменной речи, так как сегодня умения письменной речи стали широко востребованными: например, профессиональное письменное иноязычное общение с помощью электронных средств связи стало неотъемлемой частью деятельности любого учреждения или предприятия. Во время самого периода обучения важным инструментом доступа к источникам информации является иноязычное письменное общение в сети Интернет.

Расширяет диапазон подготовки инженеров по иностранному языку введение спецкурсов и факультативов. В частности такие занятия проводятся для студентов ряда специальностей («Городское строительство и хозяйство», «Архитектура», «Графический дизайн» и др.) архитектурно-строительного факультета на 4 и 5 курсах.

Кроме этого, учитывая тенденции современного развития, а также критерии оценки уровня современного специалиста, на кафедре реализуется программа дополнительной лингвопрофессиональной квалификации по английскому языку. По окончании обучения выпускники получают государственный документ о дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Объединяет все эти модели организации обучения иностранному языку коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер изучения языка и общая цель обучения - владение языком, позволяющее будущему инженеру эффективно пользоваться иностранным языком в различных ситуациях общения, включая профессиональную деятельность.

Зарицкая Л.А. К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

(Оренбургский государственный университет)

Проблемой психологической готовности личности к различным видам деятельности психологи начали заниматься во второй половине 20 века. В эти годы произошло становление проблемы психологической готовности личности к различным видам деятельности, появились исследования и публикации по этой проблеме.

Понятие готовности к профессиональной деятельности вводится в педагогику в 70-е годы прошлого века. В общетеоретическом плане данная проблема рассматривалась В.А. Сластениным, А.И. Щербаковым и другими.

Термин «готовность к профессиональной деятельности» объясняют как обладание определенными знаниями, умениями, навыками (Е.Э. Смирнова, В.В. Сериков), как сложное свойство личности, структурируемое следующими компонентами: содержательно-процессуальными, нравственными, мотивационно-целевыми, ориентированно профессиональными. Н.И. Брякова определяет готовность преподавателя к профессиональной деятельности как сложное целостное образование, ядром которого является понимание значимости и необходимости решения данной проблемы; знание психолого-педагогических механизмов, стимулирующих развитие творческих способностей обучаемых; апробирование эффективности различных методик развития способностей обучаемых; умение проанализировать полученные результаты, наметить и определить дальнейшие действия в обучении.

Однако, анализ исследований, проведенных В.А. Сластениным, Н.М. Яковлевой и другими, позволяет сделать вывод о том, что готовность - это интегральное, профессионально-значимое качество личности преподавателя, представляющее собой систему взаимосвязанных структурных компонентов, включающих личностные (профессиональные мотивы и интересы) и процессуальные (профессиональные знания и умения) компоненты.

В общем виде, психолого-педагогические знания будущего преподавателя иностранного языка определены учебными программами ВУЗа. Психолого-педагогическая подготовленность преподавателя включает в себе знания методологических основ и категорий педагогики, закономерностей социализации и развития личности, сущности, целей и технологий обучения и воспитания студентов, законов возрастного, физиологического и психического развития обучаемых. Преподавателю иностранного языка необходимо иметь педагогические умения. Педагогические умения – это совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть

автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности и интеграции этой личности в современное общество.

Анализ психолого-педагогической литературы и педагогических исследований позволяет отметить, что формирование знаний будущего преподавателя иностранного языка не является самоцелью. Важна востребованность этих знаний. Поэтому необходимо обратиться к формам проявления готовности в умениях.

В психолого-педагогической литературе существует единая точка зрения, что «умениям» необходимо учить, и следовательно, думать о соответствующей методике. Некоторые авторы (Б.А. Красовский, А.И. Денисов и другие) предлагают поэтапную программу формирования интеллектуальных умений, включающую подготовку, осуществление (обучение, закрепление), анализ. Исследователи данной проблемы выделяют несколько концепций формирования умений: концепция формирования интеллектуальных умений и навыков (Н.А. Мечинская, Д.Н. Богоявленский), концепция поэтапного формирования умственных действий (П.И. Гальперин, Н.А. Талызина), концепция трансформации умений в навык (Н.Д. Левитов), концепция трансформации навыка в умение (К.К. Платонов) и другие.

Формой проявления теоретической готовности будущего преподавателя иностранного языка является теоретическая деятельность, в свою очередь, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у будущего преподавателя аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений.

Сформированность аналитических умений позволяет преподавателю извлекать знания из практики. Через аналитическое умение проявляется обобщенное умение педагогически мыслить, состоящее из ряда частных умений.

Прогностические умения позволяют представить в сознании конечный результат (предвосхищенная цель).

Проективные умения проявляются в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения иностранному языку. Разработка таких планов означает, прежде всего, перевод на педагогический язык целей воспитания, их максимальную конкретизацию и обоснование способов их поэтапной реализации.

Рефлексивные умения имеют место при осуществлении будущим преподавателем контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Признание рефлексии как специфической формы теоретической деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий, позволяет говорить об особой группе педагогических умений – рефлексивных. Необходимость в анализе собственной деятельности требует особых умений анализировать.

Содержание практической готовности будущего преподавателя иностранного языка к реализации профессиональных задач выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения.

К организаторским умениям преподавателя относятся мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные.

Мобилизационные умения связаны с привлечением внимания студентов и развитием у них устойчивых интересов к предмету «иностранный язык».

Информационные умения – это умения и навыки работы с печатными источниками и библиографией, умение добывать информацию из других источников и ее преобразовывать, т.е. умения интерпретировать и адаптировать информацию к предмету (в нашем случае иностранный язык).

Развивающие умения предполагают создание проблемных ситуаций по тематике предмета.

Ориентационные умения преподавателя направлены на формирование морально-ценностных установок у студентов ВУЗа.

Организаторские умения тесно связаны с коммуникативными умениями будущего преподавателя, от них зависит установление педагогически целесообразных взаимоотношений преподавателя и студента.

С помощью слова преподаватель формирует положительную мотивацию на предмет и создает психологическую обстановку совместного воспитательного поиска в обучении.

Коммуникативные умения преподавателя включают взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений вербального общения, умений и навыков педагогической техники, а также прикладных умений.

Перцептивные умения сводятся к наиболее общему умению понимать студента. Значительное место в деятельности будущего преподавателя занимает педагогическое общение со студентами. При этом преподавателю важно уметь ориентироваться в различных ситуациях общения, входить в эти ситуации, брать на себя нити управления их развитием.

Педагогическая техника представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых будущему преподавателю для педагогического стимулирования активности студентов на занятиях и вне аудитории.

Для успешного преподавания предмета преподавателю необходимо владеть хотя бы одной из обширных групп прикладных умений (художественных, организаторских и других).

Рассматривая вопрос о готовности будущего преподавателя иностранного языка к реализации профессиональных задач, мы говорим о том, что это является составной частью его (преподавателя) готовности к воспитательной деятельности.

Ибатулина Л.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

(Оренбургский государственный университет)

В настоящее время, в связи с вхождением России в международное сообщество, иностранный язык стал средством профессионального труда большого количества выпускников вузов. Международное иноязычное общение стало неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности российских специалистов.

Новые условия обучения иностранным языкам студентов в вузах, обуславливают необходимость поиска новых эффективных путей обучения иностранным языкам.

Таким образом, перед преподавателями иностранного языка сегодня встают новые задачи и открываются новые возможности. Поскольку телекоммуникация и информационные технологии продолжают играть все возрастающую роль в повседневной и рабочей жизни любого современного специалиста, отмечается насущная необходимость разработки новых концепций и ресурсов использования информационных технологий при обучении иностранным языкам.

Одним из важных вопросов является использование компьютера в обучении иностранным языкам. Работа студентов с компьютером имеет ряд преимуществ, например, возможность реализации принципа индивидуальности, наличие моментальной обратной связи, большие возможности наглядного предъявления языкового материала, объективная оценка результатов действий студентов, запись протокола последующего анализа работы студентов, активность обучаемого, обусловленная интерактивной формой работы с учебным материалом. Студент работает на персональном компьютере самостоятельно, не отвлекаясь от содержания действий по решению задач, и имеет возможность развернутого контроля собственных действий. Кроме того, студенты оказываются в условиях большего эмоционального комфорта, поскольку нет отрицательного эмоционального воздействия со стороны возможных негативных эмоций преподавателя или однокурсников.

Все перечисленные характеристики учебной деятельности студентов при работе с компьютером позволяют освободить преподавателя от значительной части рутинной работы, такой как проверка выполнения отдельных упражнений, фронтального опроса, предъявления большого объема языкового материала и других рутинных действий. Это позволяет проводить аудиторное занятие более эффективно, организовав режим активной коммуникации — полноценного человеческого общения, где средствами общения становится иностранный язык и культура страны изучаемого языка. Эта возможность обеспечивается тем, что овладение средствами языка в режиме тренинга

осуществляется студентами на самостоятельных подготовительных занятиях с компьютером.

Так как самостоятельные занятия на компьютерах предполагают сознательное отношение к процессу учения, когда подготовка овладения языковыми средствами нацелена на решение конкретных задач (коммуникативных и вербальных), то самостоятельный тренинг должен быть непосредственно связан с занятиями с преподавателем. Компьютерные программы не должны быть абстрактными, они должны быть включены в общий контекст практических коммуникативных задач и проблемных ситуаций, возникающих при общении студентов с преподавателем.

В последние годы большое внимание уделяется компьютерному моделированию процесса обучения иностранному языку в вузе. На базе новейших информационных технологий создаются программы и электронные пособия по иностранному языку. Компьютерное моделирование иностранного языка включает создание моделей универсальных структур грамматики и лексики для иностранного языка, создание программного комплекса по иностранному языку и средствам языковой коммуникации, разработку, исследование и систематизацию в области изучения иностранного языка для компьютерного моделирования.

При компьютерном моделировании иностранного языка следует выделить следующие аспекты. Во-первых, моделирование выступает как содержание, которое должно быть усвоено студентами в результате обучения и как способ познания, которым они должны овладеть. Во-вторых, моделирование является одним из учебных средств, с помощью которого формируется учебная деятельность студентов. Реализация первого аспекта предполагает формирование у студентов представлений о модельном характере изучаемых закономерностей, введение в содержание обучения понятия модель, моделирование, роли моделирования в познании, обучение построению моделей. Касаясь второго аспекта использования моделирования в обучении, необходимо подчеркнуть, что моделирование служит средством, с помощью которого происходит познание. Студенты должны уметь не только строить модели, но и пользоваться ими.

Использование компьютерного моделирования как инструмента учебной деятельности дает возможность переосмыслить традиционные подходы к изучению иностранного языка, усилить экспериментальную и исследовательскую деятельность студентов, приблизить процесс обучения к реальному процессу познания.

Компьютерное моделирование может быть использовано при осуществлении самоконтроля учебной деятельности с помощью компьютера. Оно используется при дистанционном обучении иностранному языку, которое включает элементы Интернет-технологий. При таком обучении используется электронная почта, Интернет для организации онлайн-консультаций.

Технология компьютерного моделирования обогащает процесс обучения иностранному языку в вузе новыми средствами, является необходимой базой

для освоения новых информационных технологий и глубокого взаимодействия с компьютером в процессе будущей профессиональной деятельности.

Вопрос применения Интернета в обучении иностранным языкам, в настоящее время достаточно актуален. Он касается как технологии дистанционного обучения, так и разработок использования служб Интернета в преподавании.

Интернет как техническое средство обмена информацией увеличивает дальность и расширяет зону действия вербальных форм информации. Интернет как система массовой и межличностной коммуникации позволяет довести информацию до многих потребителей и установить обмен информацией между ними, а также с создателями того или иного сайта. Спектр ресурсов Интернета, обучающих речевой деятельности на английском языке, достаточно широк, таким образом, одним из вариантов использования ресурсов Интернета является поиск материалов для занятий. Кроме применения материалов, найденных в Интернете, можно проводить занятия, уже разработанные в сети Интернет.

Непосредственное обучение иностранному языку с использованием Интернета должно отвечать следующим принципиальным положениям: самостоятельная практика каждого обучаемого, руководство преподавателя посредством интерактивности, эффективная обратная связь, коллективность занятий, разнообразие видов самостоятельной деятельности. Кроме того, необходимо также выполнение основных методических принципов: коммуникативности, сознательности, опоры на родной язык обучаемых, наглядности, положительного эмоционального фона. Чтобы использовать определенный сайт Интернета в целях преподавания, он должен в той или иной степени удовлетворять этим требованиям.

На многих сайтах предусмотрена возможность связи с их создателями. В процессе обучения с использованием Интернета у студентов вырабатываются и совершенствуются навыки и умения осуществления поиска материалов по данному вопросу, их чтения, перевода и оценки, конспектирования, написания письма для пересылки по электронной почте, написания статьи или доклада с изложением разных точек зрения. Можно говорить о том, что с помощью Интернета возможно эффективно проводить не только обучение чтению на иностранном языке, но и осуществлять коммуникативность обучения, что не всегда возможно при использовании книжных учебников. Кроме того, существует прекрасная возможность технически более быстрой корректировки и изменения текстов и заданий, чем при использовании бумажного учебника. Использование Интернета повышает интерес к обучению, позволяет оживить учебный процесс. Интернет содержит практически неограниченный объем материала, что дает возможность выбора и экспериментирования, а также использование возможностей электронного текста (гиперссылки, возможность коррекции текста), других служб Интернета (электронная почта, радио, конференции и так далее). В результате проведения занятий с использованием материалов Интернета можно ожидать повышение интереса у студентов к

учебному материалу, к изучению иностранного языка, развитие способности к межкультурной коммуникации.

Интенсивное развитие информационных технологий в современном обществе находит отражение в учебном процессе вузов, которые уже сегодня имеют возможность использовать средства новых информационных технологий, например, электронную почту, видео-конференции и другие возможности Интернета. Применение данных технологий в обучении иностранным языкам позволяют расширить обучающую среду, обеспечивая доступ к мировым, научным и культурным ресурсам, что в свою очередь требует поиска новых подходов к обучению.

Иванова С.Г. ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

(Оренбургский государственный университет)

В связи с развитием информационных технологий и расширением границ коммуникативного пространства, роль «делового общения» в сфере профессиональной коммуникации непрерывно возрастает, а стиль делового общения становится неотъемлемой частью не только сферы бизнеса, экономики, управления, права, но и общественной жизни в целом. В связи с этим изучение особенностей развития «делового общения» перестает носить узко прикладной характер, а становится объектом внимания многих наук, в частности, психологии, социолингвистики, культурологи, риторики и речеведения.

В процессе обучения студентов «деловому общению», с целью развития коммуникативной компетентности, особое внимание уделяется личностно-ориентированному подходу, так как новая парадигма обучения и воспитания опирается на равноправное сотрудничество преподавателя и студента. Усвоение образцов деятельности и интегрированного знания по такой дисциплине как иностранный язык происходит на основе интересов, творческой мотивации и социализации полученных знаний.

В процессе обучения «деловому общению» происходит развитие коммуникативной компетентности студента, а воспитание, обучение и образование интегрируются с развитием личности. Коммуникативная компетентность не формируется стихийно. Для нее необходимы специальные условия организации образовательной деятельности.

Развитие коммуникативной компетентности рассматривается как необходимое условие для эффективной профессиональной деятельности.

При этом коммуникативная компетентность основывается не только на широте (объеме) знаний профессиональной деятельности, но и на профессиональном интересе и желании освоить профессионально-ориентированную литературу, специальные информативные источники, документоведение и научиться устанавливать деловые контакты с представителями зарубежных предприятий и общаться с иностранными клиентами и партнерами. Под коммуникативной компетентностью понимается способность человека организовывать свою речевую деятельность адекватно ситуациям делового общения (по цели, форме, содержанию, ролевым отношениям и т.д.).

Следует подчеркнуть особую актуальность делового общения в ориентации подготовки на личностно-деятельностное развитие студента. Содержание такой подготовки основывается, прежде всего, на гуманистических представлениях о задачах профессиональной деятельности, желательных

качеств личности, в рамках данной работы – это коммуникативная компетентность «делового общения», творческая активность в рамках профессиональной компетентности. При этом основным средством «делового общения» является естественный язык, который обладает информационными и коммуникативными свойствами. Под языком понимается форма коммуникации людей в специфическом социальном контексте. При этом языковая информация представляет собой самое надежное и совершенное социальное средство коммуникации и приобретения информации, которое служит обмену мыслями и чувствами и выражает при этом содержание общественных отношений. Следовательно, мотивация коммуникативной направленности – один из наиболее важных резервов повышения эффективности обучения иностранному языку студентов.

Одним из основных требований современной программы по иностранным языкам для неязыковых вузов является реализация коммуникативной компетентности в процессе обучения. Целью обучения иностранному языку становится не только деловое общение по четырем взаимосвязанным видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), но и овладение языком как средством выражения своих мыслей. При этом современная концепция обучения иностранным языкам в вузе заключается в соблюдении требований базового стандарта и является коммуникативной по цели и технологии.

Ведущие преподаватели-практики Г.А. Китайгородская, Е.Н. Краснянская, И.В. Долгушина, З.П. Кротова, И.Ф. Стронин и др. справедливо считают, что «... необходимо создание такой модели обучения, которая способствует взаимодействию процесса обучения и развития личности обучаемого». При этом эффективность познавательной деятельности достигается не только активностью отдельных личностей, но и превращением в активное действующее лицо всего учебного коллектива.

Психологи и педагоги характеризуют активность обучаемого в учебном процессе как «напряжение умственных сил» или «проявление инициативы, интереса», как «способность изменять окружающую действительность». Активность личности в учебном процессе формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию, умственным напряжением и проявлением нравственных волевых качеств. Существенными признаками высокой активности обучаемого следует считать высокую интеллектуально-ориентировочную и социально-значимую реакцию на содержание учебного материала на основе возникающей познавательной потребности в профессиональной самореализации.

Этот уровень активности, как правило, обеспечивается созданием творческой атмосферы, здорового чувства соперничества и конкуренции в учебном коллективе.

Таким образом, для того чтобы достичь высокого творческого уровня в коммуникативной компетентности, преподаватель должен специально создавать определенные условия для активизации познавательной деятельности и использовать такую систему поощрения и оценки успехов обучаемого,

реализация которых обеспечила бы эффективность и активизацию обучения. А кроме того моделировать в процессе обучения ситуации и системы профессионально-ориентированных условий.

Сущность коммуникативной концепции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых обучающийся, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно решает коммуникативные задачи средствами иностранного языка в процессе моделирования ситуаций профессионального общения или в процессе поиска решений при чтении научной литературы.

При этом акцент делается на подготовке и организации обучения деловому общению с помощью мотивации развития коммуникативной компетентности будущего специалиста в различных сферах профессиональной деятельности.

Процесс развития коммуникативной компетентности с помощью акцента на «деловом общении» нельзя рассматривать в отрыве от изучения предварительных условий, влияющих на его организацию. Успешности коммуникативной компетентности способствует новизна и актуальность тематики «делового общения», а также новые образовательные технологии в организации и проведении самого общения, чтобы оно стимулировало мотивацию на совершенствование и автоматизацию коммуникативной компетентности.

Система коммуникативного обучения обеспечивает постоянную новизну за счет: чтения (слушания) только тех текстов, которые несут студентам нечто новое, неизвестное; использование высказываний (любого уровня), которые никогда не повторяются в том же виде, в той же форме; ситуаций, которые в каждом последующем задании «обновляются». Будучи воплощенным, «принцип новизны» обеспечивает поддержание интереса к учению, мотивации развития коммуникативной компетентности, коммуникативной функции мышления.

Коммуникативный подход в «деловом общении» позволяет наглядно представить систему коммуникативной компетентности (источник, ситуация, канал связи, обратная связь). При этом «деловое общение» - это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Такое понимание «делового общения» основывается на признании неразрывности общественных и межличностных отношений. Это положение означает связь общения с системой профессиональной деятельности с одной стороны, и отражении характера этой деятельности к содержанию этих отношений в самом общении с другой.

Знание особенностей и закономерностей реального «делового общения» необходимо учитывать при моделировании процесса обучения коммуникативной компетентности, при создании условий обучения,

адекватных тем и ситуаций, которые предполагается использовать в будущей практической деятельности.

«Деловое общение» может проходить в разных условиях и режимах:

- 1) официального индивидуального контакта;
- 2) делового неофициального разговора;
- 3) свободной (неофициальной) беседы;
- 4) групповой, официальной беседы;
- 5) монолога в групповой беседе;
- 6) публичного «делового общения».

Источником любого общения является коммуникативная потребность, которая порождает мотив, связанный с целью ролевого общения, а именно она организует и регулирует речевое поведение говорящего. Коммуникативная компетентность позволяет реализовать мотив обмена и запроса, интересующей информации, желание получить подтверждение, совет и согласие по обсуждаемой проблеме и т.д. Деловое общение включает в себя как минимум двух собеседников, обстановку (условия, место, время, обстоятельства, контекст) и языковые средства.

Коммуникативная обстановка в процессе управляемого «делового общения» создается поведением участников общения, в том числе и преподавателя. Коммуникативное поведение обучаемых заключается в адресованности ее адекватном восприятии, а также для достижения эффективности которой, важно межличностное восприятие и целостное отражение внешнего облика и поведения другого человека, его понимание и оценка.

Сторонники коммуникативного подхода в развитии коммуникативной компетентности утверждают, что общению следует обучать только через общение, так как оно является одним из путей реализации воспитательной, познавательной и развивающей целей обучения.

Эта проблема особенно актуальна в период вузовского обучения, когда потребность в образовании и общении находится в неразрывной связи с самой личностью, с ее установкой на саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию и самооценку (рефлексию).

Сложность и педагогическая особенность процесса развития коммуникативной компетентности «делового общения» студентов в период вузовского обучения состоит в необходимости осуществления личностно-ориентированного и деятельностного подхода к решению данной проблемы, нацеленную на коммуникативную адаптацию «делового общения» личности в условиях образовательного процесса высшего учебного заведения.

Существуют основные пробелы в «деловом общении» студентов: недостаточная последовательность и компетентность, дефицит языковых средств, отсутствие логики в построении делового высказывания, неумение четко сформулировать профессионально – выдвигаемое положение, неумение

отделить причину от следствия и неумение пользоваться профессиональной терминологией и т.д.

На современном этапе уровень развития коммуникативной компетентности «делового общения» в системе университетского образования остается не до конца изученным. Не до конца определена роль «делового общения» в структуре высшего образования и будущей профессиональной деятельности студентов, их жизненного самоопределения и самореализации. К тому же, нечетко обозначены особенности и условия организации процесса «делового общения» в системе вузовского образования. Все это вызывает необходимость дальнейшего изучения педагогических основ развития коммуникативной компетентности «делового общения».

Игнатьева Ю. В. МЕТОД ПРОЕКТОВ, КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(Оренбургский государственный университет)

В современном мире знание иностранного языка жизненно важно для любого, кто хочет преуспеть в своей области. Переход к информационному обществу требует полного развития личности, в том числе ее коммуникативных способностей. Значит, и обучение иностранному языку в вузе должно осуществляться на качественно новом уровне, с комплексным учетом важных аспектов, а именно: образовательного, лингвистического, информационного и культурологического. Мы видим, что мотивация к изучению языков, в частности, английского, в нашем обществе существенно возросла. Это происходит, в первую очередь, благодаря возникновению все более тесных контактов между странами и народами. В наши дни приоритетной целью обучения иностранному языку является овладение коммуникативной компетенцией, т.е. предусматривается обучение не столько системе языка (лингвистической компетенции), сколько практическому овладению им. Очевидно, что иностранный язык может и должен использоваться как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира. Поскольку знание иностранного языка включает в себя и приобщение к культуре страны изучаемого языка, то овладение всеми видами речевой деятельности, т.е. аудированием, чтением, письмом, говорением, неразрывно связано с изучением культуры народа данной страны. Разнообразные познавательные сведения об истории, нравах, традициях народа страны изучаемого языка помогут лучше понять иноязычную культуру, а значит, и отнестись с уважением к духовным ценностям другого народа. Студенты должны научиться общению, передаче и восприятию информации, готовясь к налаживанию межкультурных связей. Для этого в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку особое внимание следует уделить созданию условий для обеспечения речевой практики в относительно свободной речевой атмосфере, а также для сотрудничества преподавателя и студентов и самих студентов в коллективе. Наиболее благоприятной возможностью для осуществления данных задач является, на наш взгляд, использование метода проектов.

Данная технология обучения возникла еще в начале XX века, и ее автором считается американский философ и педагог Джон Дьюи. В 60-70-е годы метод проектов снова стал популярен в зарубежной и отечественной методике. В настоящее время он достаточно широко используется при обучении, в частности, иностранным языкам. Сущностью использования

метода проектов была и остается необходимость воспитать у участников умение самостоятельно мыслить, т.е. не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает программа по предмету, а применять их на практике. Такая активная самостоятельная деятельность не только позволяет реализовывать непосредственные цели учебного процесса, но и раскрывает потенциальные возможности каждого участника. Первоначально данный метод назывался проблемным, т.к. он был нацелен на активную познавательную и творческую совместную деятельность участников при решении одной общей проблемы. Проблема, чаще всего, была чисто прагматичной, т.е. ее решение позволяло реально увидеть результаты. В современных условиях для организации проектной работы отбирается тот материал, который предполагает решение актуальной проблемы, а также имеет практическую направленность.

Основные требования к использованию метода проектов таковы: 1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; 2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов; 3) самостоятельная деятельность участников на уроке или во внеурочное время; 4) структурирование содержательной части проекта; 5) использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы. От преподавателя требуется обеспечить максимальную мыслительную активность студента на всех этапах работы над проектом. Следует особо отметить тот факт, что в курсе обучения иностранному языку метод проектов может использоваться в рамках практически любой темы устной речи или по отобраным проблемам, требующих знаний из других областей (истории, литературы, искусства, политики и т.д.).

Работа над проектом ведется поэтапно. Первым этапом выступает ознакомление студентов с темой и проблемным вопросом во время занятия. На втором этапе параллельно ведется самостоятельный совместный поиск материала вне уроков наряду с проработкой программного материала по данной теме, т.к. коммуникативная компетенция может быть сформирована лишь на основе лингвистической компетенции определенного уровня. Завершающей стадией работы является презентация проекта всеми группами участников перед лицом экспертного жюри, которое оценивает результаты проекта.

Мы продемонстрируем особенности проектной методики на примере викторины «Англия. Ирландия. Шотландия. Уэльс». Это мероприятие осуществлялось при изучении темы «Великобритания» студентами 3 курса специальности «Мировая экономика». Типологически данный проект можно отнести к исследовательскому виду с ярко выраженными элементами творчества. Это среднесрочный межпредметный проект с открытой координацией.

Задумывая проведение этого мероприятия, мы выдвигали следующие задачи: 1. содействовать распространению английского языка и англоязычной культуры среди молодежи; 2. пробуждать и поддерживать интерес к расширению знаний в области страноведения; 3. поддерживать традиции изучения в России языка, литературы и культуры Британии; 4. развивать фантазию, воображение, творческие способности студентов; 5. расширять их общий кругозор.

Помимо воспитательного значения, такая внеаудиторная работа, безусловно, помогает лучше решать задачи учебного процесса, а именно: а) усиливать мотивацию к изучению английского языка; б) способствовать практическому владению речевой деятельностью, т.е. тренирует участников в аудировании и говорении; в) увеличивать активный словарный запас студентов; г) совершенствовать их произношение; д) стимулировать в целом их интеллектуальную и речевую активность.

Проведение конкурса-викторины проходит в три этапа. Приведем примеры работы на каждом из них. На первом этапе (на занятии) студентам предлагается в скрытом виде проблемный вопрос, который нужно выявить и сформулировать. Для этого перед объявлением об участии в конкурсе-викторине и началом учебной темы "Великобритания" мы проводим устную анкету среди студентов, попросив их назвать все, что ассоциируется у них с отдельными частями Великобритании. В связи с тем, что количество полученных ассоциативных связей оказывается очень неравномерным (так, например, Англия оказывается самой простой, а Уэльс самым трудным для ассоциирования), формулируется проблемный вопрос, на который впоследствии предстоит ответить: «Чем знамениты разные части Великобритании?»

Языковые и речевые умения студентов обеспечивает второй, подготовительный, этап, который проходит как во время предусмотренных программой занятий, так и внеурочно. Работа над проектом занимает несколько недель, при этом параллельно идет поэтапное освоение материала по теме "Великобритания" на базе текстов и упражнений из учебника, а также самостоятельная поисковая деятельность студентов. Участникам заранее объявляется примерный тематический план мероприятия, при этом длительность представления каждого задания ограничивается 5-7 минутами. Далее проводится жеребьевка среди групп, чтобы определить, какая команда будет представлять ту или иную часть Великобритании. С этого момента начинается непосредственная подготовка к конкурсу-викторине. Поскольку поисковая работа ведется во внеурочное время, студенты самостоятельно распределяют между собой обязанности по выполнению определенных задач и поэтому ответственны за их выполнение перед своими товарищами. К преподавателям они обращаются, лишь сталкиваясь с той или иной трудностью. Таким образом, мы оказываем помощь студентам лишь как консультанты, не предлагая готовых решений. В поисках информации для викторины студенты обращаются к разнообразным журналам, книгам по страноведению, а также активно пользуются материалами, полученными через

Интернет. Так, на подготовительном этапе проектной работы совершенствуются сформированные ранее навыки иноязычного общения и закладываются основы будущих самостоятельных высказываний студентов. Третий этап состоит из заключительной защиты проектов. Участники сами выбирают, каким образом представить официальные и в целом общеизвестные факты для презентации своей части Великобритании. Свою эрудицию в отношении Британских островов команды показывают, отвечая на максимально большое количество вопросов оппонентов в течение 1 минуты. Чтобы инсценировать сказку, легенду или исторический эпизод, участники подбирают какой-то оригинальный сюжет, дополняют его песнями и танцевальными элементами. При оформлении используются флаги, гербы и национальные эмблемы. Решая загадки об известных уроженцах разных частей Великобритании, студенты демонстрируют свою начитанность и общий кругозор, хотя иногда формулировки загадок действительно непросты. Как показывает опыт, все участники успешно справляются с поставленной перед ними задачей: изучить самим и ознакомить других с яркими национальными особенностями разных частей Великобритании. Команда-победитель определяется по количеству набранных баллов.

Используя в своей работе проектную методику, мы пришли к выводу, что этот прием наиболее эффективен при обобщении, закреплении и повторении учебного материала, а особенно при организации его практического применения. Углубленно работая над заданной темой, студенты расширяют страноведческие познания, развивают коммуникативные умения, и раскрывают свои таланты.

Краткий письменный опрос студентов после конкурса-викторины показал, что они с удовольствием приняли участие в этом проекте, узнали много нового, сдружились и хотели бы провести подобную презентацию, к примеру, США. Будет ли следующий проект страноведческим, культурологическим или каким-то другим, покажет время, однако уже сейчас очевидно, что подобные мероприятия, где царит дух праздника, радости творчества и общения, должны проводиться на каждом курсе. Став полноправными субъектами учебного процесса, студенты и дальше будут продолжать развивать и совершенствовать свои иноязычные коммуникативные умения. Их активная интеллектуальная и эмоциональная позиция уже сейчас дает им возможность плодотворного общения и самореализации на уровне межкультурной коммуникации, в диалоге культур, наряду с постепенным обретением речевой и социокультурной компетенции.

Мы считаем, что метод проектов, используемый при обучении иностранному языку в вузе, не просто дань моде, а ценная педагогическая технология, представляющая практический интерес, как для школьных учителей, так и для преподавателей вузов. Конечно, нельзя утверждать, что проектная методика решит все проблемы в обучении иностранному языку, но это, несомненно, эффективное средство от однообразия на уроках, направленное на оптимизацию учебного процесса и всестороннее развитие его участников.

Кабанова О.В. РОЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(Оренбургский государственный университет)

При внешнем сходстве процесс освоения родного языка и процесс освоения иностранного языка (чаще всего происходящий позже, когда уже сформирована внутренняя речь на родном языке) основываются на различных психофизиологических механизмах и протекают по разным алгоритмам.

Характерной особенностью языкового общения является отсутствие осознания языковой формы при общении, передаче или восприятии определенного содержания. Кодирование и декодирование языковой информации происходит бессознательно. Сознание же направлено на полное осмысление и правильное понимание содержания речи, правильное применение ее в соответствующей ситуации. Концентрация же внимания на форме, анализ грамматической категории прекращает коммуникацию, разрушает речь.

При изучении иностранного языка исследователи рекомендуют «переключать» мышление с родного языка на иностранный. До тех пор, пока не будут заложены основы внутренней речи на нем, студент не будет владеть иностранным языком. Осознание языкового материала и речевого механизма должно следовать за выработкой практических навыков и умений, а не предшествовать ей, т.к. в последнем случае внутренняя речь на родном языке вытесняет формирующуюся внутреннюю речь на иностранном языке, оказывает на нее интерферирующее воздействие.

Развитие сложных форм психической и интеллектуальной деятельности – произвольного внимания, активного запоминания и ролевого поведения – теснейшим образом связано с развитием различных форм общения в условиях полноценной иноязычной речи, несущей значительную семантическую информацию, отсутствующую в так называемой «обучающей» или «препарированной» речи (специальные выражения классного обихода и определенное количество речевых образцов и языковых моделей). В силу этого «обучающая» речь не может обеспечить формирование сложной ориентировочной деятельности и переход к более сложным формам познавательной деятельности. Следовательно, с самого начала обучения иностранному языку студенты должны быть включены в сферу речевого общения на основе полноценной речи. Иными словами, задача состоит не в том, чтобы «вложить» в голову студента некоторый набор знаний или навыков, которым он будет механически пользоваться в той или иной ситуации. Настоящая задача состоит в том, чтобы научить его (студента) сознательному оперированию языковым материалом, чтобы

материал иностранного языка стал для него инструментом сознательной деятельности и, чтобы эта деятельность, осуществляемая с помощью иностранного языка, была многосторонней и тесным образом связанной с развитием психики студента, его сознания и личности.

Элементарной структурной единицей речевого общения партнеров является цикл, образованный двумя взаимосвязанными, сопряженными речевыми актами партнеров. Существуют способы развертывания простых циклов в сложные формы взаимодействия партнеров. Переходы от одних форм взаимодействия к другим могут быть рассмотрены как процессы диалогизации – монологизации речевого общения. К особенностям речевого общения можно отнести его содержательные (предметно-смысловые и логические) и формальные (функциональные) характеристики. Содержание речевого общения может быть раскрыто в терминах «тема» и «точка зрения». Понятия «тема», «точка зрения» и «цикл» являются ключевыми для проведенного анализа речевого общения в совместной мыслительной деятельности в исследовании Г.М. Кучинского. Диалог содержателен. Взаимодействие личностей является формой, способом развития содержания диалога, т.е. темы и точек зрения собеседников. Именно поэтому простейший случай взаимодействия личностей, представляющий два взаимосвязанных речевых акта, рассматривается как единица формы речевого общения.

Речевое общение, по мнению Е.В. Руденского, является системным образованием и может быть рассмотрено с этой позиции как взаимодействие. Оно складывается из отдельных действий, каждое из которых включает в себя следующие элементы: действующий субъект; субъект, на который направлено воздействие; средства воздействия; методы действия.

Следует заметить, что разделение трех сторон общения – коммуникации, восприятия и взаимодействия – в реальной действительности практически невозможно. Это можно сделать только на уровне абстракции для удобства научного исследования.

Что же понимается под взаимодействием?

На вопрос о том, какая сторона общения раскрывается этим понятием, Г.М. Андреева отвечает: «та сторона, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность». Такая трактовка не позволяет отделить взаимодействие от коммуникации, но и не отождествляет их.

Общение как взаимодействие представляет собой содержание общения. Для уяснения содержания своих действий и действий партнера при речевом общении представляется важным восприятие положения партнера. Речевое общение как взаимодействие ориентируется на контроль и понимание партнеров по общению. Ориентация на контроль означает стремление субъекта контролировать ситуацию и желание доминировать. Ориентация на понимание предполагает понимание субъектом ситуации и партнеров, стремление избегать конфликтов, осознание равенства с собеседником. Эти два вида ориентации при анализе взаимодействия в речевом общении позволяют выделить две разные

закономерности стратегии общения: стратегию «контролера» - подчинение партнера, навязывание своего понимания ситуации; стратегию «понимателя» - адаптация к партнеру в ситуации общения.

Е.И. Рогов дает такое определение социального взаимодействия: «Взаимодействие социальное – форма общения по крайней мере двух лиц или общностей, в которой систематически осуществляется их воздействие друг на друга, реализуются действия каждого из партнеров, ... достигаются общность ситуации и определенная степень солидарности и согласия между ними».

Общение – это не только обмен информацией, но и организация совместных действий, нацеленная на достижение определенного результата. Таким результатом является изменение поведения и деятельности других людей. Общение выступает как межличностное взаимодействие, или интеракция (от лат. *Inter* – между и *action* – действие).

Рассматривая взаимодействие как формы организации конкретной деятельности людей, главное остановимся на той форме, когда происходит взаимодействие каждого участника с другими, т.е. на «совместно-взаимодействующей деятельности», как ее определяет Г.М. Андреева. Именно такая форма взаимодействия является определяющей в речевом общении.

Коллективная структура взаимодействия в общении преподавателя и студентов, студентов между собой является учебной моделью деятельности профессионального сообщества. Такая работа, моделируемая в учебных условиях, предполагает определенное содержание, построенное проблемно и образующее контекст профессиональной деятельности.

Нам видится целесообразным использование модели диалогического общения, разработанной исследователями М.И. Лисиной, В.Я. Ляудис. Они подчеркивают направленность диалогического общения на развитие эмоционально-ценностных отношений студентов. Характерным признаком диалогического общения по их мнению является установление особого психологического климата, который отличается открытостью, доброжелательностью, взаимным доверием. Авторы понимают диалогическое общение как партнерское взаимодействие, направленное на объединение усилий с целью достижения общего результата. Результатом они считают сам диалогический процесс, само взаимодействие, подчеркивая что это взаимное воздействие, а не одностороннее.

Одной из характерных особенностей речевого общения является речевое взаимодействие.

Речевым взаимодействием называется процесс установления и поддержания целенаправленного прямого или опосредованного контакта между людьми посредством языка. В процессе речевого взаимодействия людей участвуют их мышление, воля, эмоции, знания, память.

Речевое взаимодействие — это процесс взаимодействия двух субъектов: а) говорящего или пишущего адресанта (отправителя информации) и б) воспринимающего эту информацию — слушающего или читающего — адресата. Помимо непосредственных участников, субъектов общения — адресанта и адресата, которые в ходе общения обычно меняются местами,

необходим и предмет речи — то, о чем говорят и по поводу чего происходит обмен информацией.

В современной лингвистике имеются определенные расхождения по вопросу о том, что считать основной единицей речевого общения: высказывание или текст. По нашему мнению, высказывание может быть истолковано и как текст. Поэтому, с нашей точки зрения, текст — основная единица общения. Люди общаются не отдельными словами, а именно текстами. Текст — это словесное (устное или письменное) произведение, представляющее собой единство некоторого завершеного содержания (смысла) и речевого действия, формирующего и выражающего это содержание. Основными признаками текста являются его цельность, т. е. не только связность, но и завершенность, исчерпанность речевого замысла, и модалность, наличие в нем момента оценки и самооценки, «точки зрения» автора. Цель взаимодействия состоит в передаче смысла текста — конкретной информации (логической, эмоциональной, эстетической и т. д.), выраженной речью и при ее участии сформированной в сознании человека. Текст — это результат речетворческого процесса.

Тип речевого взаимодействия можно определить по его исходу. Результат речевого общения обычно связывают с целью речевого общения — с достижением/ недостижением речевого намерения говорящего. По тому факту, достигнута ли коммуникативная цель, выделяются два типа речевого общения: эффективное (общение со знаком «плюс») и неэффективное (общение со знаком «минус»).

Под эффективным речевым взаимодействием понимается достижение адекватного смыслового восприятия и адекватного толкования передаваемого сообщения. Адекватным смысловым восприятием и толкованием передаваемого сообщения можно считать такое восприятие и толкование, при котором получатель трактует его основную идею в соответствии с замыслом адресанта.

Козлова Е.П. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

(Оренбургский государственный университет)

Иностранный язык является важнейшим предметом обучения. Изучение иностранного языка закладывает основы иноязычной речевой деятельности, является дополнительным средством расширения кругозора, способствует воспитанию чувств патриотизма, интернационализма, нравственных качеств личности, способствует формированию личностной активности. Средствами предмета *иностраный язык* развиваются познавательные функции психики. Тренируется мнемотехника, то есть разные приёмы запоминания, произвольные и произвольные, механические и логические, непосредственные и опосредованные (через опорные сигналы). Развиваются интеллектуальные функции анализа и синтеза: на материале языковых явлений учащиеся овладевают приёмами аналитического расчленения целой грамматической конструкции на части, синтетической интеграции частей в целое. Развивающее воздействие иностранного языка на познавательные функции учащихся заключается также и в том, что работа над иноязычным высказыванием способствует формированию логики мышления. Современный урок иностранного языка включает разнообразное ролевое общение, применение дискуссионных приемов в виде обсуждения проблем, использование страноведческого материала, иллюстраций, видеоматериалов. Такое обучение развивает воображение учащихся.

Иностранный язык содержит большие резервы для формирования филологического мышления. Язык является важнейшим социальным явлением в окружающем мире, средством национального и межнационального общения, предметом изучения, обучения и исследования. Интерес к филологии издавна сопутствует подлинной образованности, интеллигентности и культуре. На уроках иностранного языка и в процессе самостоятельной работы могут быть созданы условия для развития интереса к истории изучаемого языка, к его связи с другими языками мира, к парадоксальным языковым явлениям, к афоризмам, языковым играм и другой познавательной деятельности.

Овладение иностранным языком расширяет фоновые знания учащихся. Это понятие является частью привычного понятия “кругозор” и отличается тем, что вместо широкой и не всегда системной энциклопедичности кругозора подразумевает информированность в конкретных ситуациях общения. В фоновые знания входят ключевые слова по обсуждаемой проблеме, факты и сведения, даты и цифры и так далее. Работа с текстом, периодической печатью и справочной литературой позволяет углубить фоновые знания учащихся, учит

их ориентироваться в потоке информации, отбирать нужный материал, стимулирует исследовательскую деятельность.

На уроках иностранного языка есть условия для развития межличностного взаимодействия учащихся в общении. Умение правильно организовать своё общение является признаком индивидуальной культуры. Умения межличностного общения формируются, если занятие строится как процесс непрерывного полилогического (с одновременным участием в слушании и говорении всех участников группы) сотрудничества. В организованном речевом общении развивается умение слушать, усваиваются речевые функции сообщения, выяснения, толкования, комментирования, контраргументирования, выражения отношения, добавления, указания, предположения. В специально организованных упражнениях тренируются скорость речи, интонация, мимика, расположение участников общения в межличностном пространстве. Необходимы также упражнения социально – психологического тренинга, в процессе выполнения которых воспитываются внимание друг к другу, взаимная уступчивость, стремление к совместным действиям, усваиваются правила этикета.

Изучение иностранного языка способствует осознанию общечеловеческих ценностей. Предметом изучения становятся материально – технические, социально – политические, нравственно – этические и культурно – исторические ценности стран изучаемого языка и родной страны. Формируются представления об актуальных проблемах жизни, анализируются вопросы морали, накапливается информация о памятниках истории и произведениях искусства, имеющих общественную ценность. Осознание общечеловеческих ценностей неотделимо от развития чувства национальной самобытности. Изучая вместе с языком жизнь других народов, учащиеся учатся рассказывать о своей стране, уважать традиции и обычаи своего народа.

Знание иностранного языка есть результат большого личного труда учащегося. Процесс изучения иностранного языка способствует развитию важных черт характера личности. Овладение иноязычной речью помогает формировать целеустремленность, упражнения развивают терпение, преодоление трудностей формирует настойчивость, усидчивость, аккуратность, самостоятельность и другие черты характера. Это обусловлено спецификой учебной деятельности по иностранному языку – её отличают длительность процесса, отдалённость конечной цели, повышенная сложность речемыслительной деятельности, необходимость регулярных упражнений, полная взаимозависимость всех этапов обучения, безусловная необходимость самостоятельной учебной работы.

Изучение иностранного языка является важным средством подготовки учащихся к практической деятельности. Диапазон учебных практических целей достаточно широк и также может быть связан с узкой профессиональной подготовкой. Необходимо научить учащихся ориентироваться в типичных ситуациях общения, в печатной продукции страны изучаемого языка, в произведениях искусства, филологических явлениях, в специальной литературе по профессиональным интересам, в типичных профессиональных ситуациях.

Ориентировочная деятельность с опорой на иностранную речь составляет главную цель практической подготовки учащихся по иностранному языку. Эта деятельность включает восприятие ситуации, осознание проблемы общения, выбор коммуникативной цели и достижение результата. Результат общения является основным показателем готовности учащихся к практической деятельности средствами иностранного языка. Практические ситуации могут быть весьма разнообразными и по степени их трудности: от чтения и слушания с пониманием объявлений, реклам, заголовков, изложения несложных просьб и формулировки кратких ответов до перевода научно-технического текста, реферата по специальной статье, самостоятельных высказываний на необходимую тему. Эти цели могут быть реализованы в разных формах практической деятельности: в межличностном общении, в деятельности по интересам, в поведении в быту, в профессиональной деятельности, в непрерывном образовании.

Изучение иностранного языка создаёт условия для развития индивидуальных учебных способностей учащихся, которые проявляются не только в быстроте, лёгкости и прочности овладения учебным материалом, но и в предпочитаемых и наиболее успешно осуществляемых учащимися формах учебной деятельности. Так, учащиеся с низким уровнем обучаемости по языку предпочитают репродуктивные задания; средний уровень позволяет сочетать заученное с элементами самостоятельного высказывания; учащиеся с повышенным уровнем обучаемости предпочитают творческие формы работы. Творческие приёмы работы позволяют идти впереди имеющегося уровня развития способностей учащихся и целенаправленно формировать навыки творческой речемыслительной деятельности.

Итак, на уроках иностранного языка и в процессе самостоятельной учебной работы имеются резервы для развития личностных свойств учащихся. Причём это развитие носит системный характер, выражающийся в том, что одни свойства подкрепляются другими, зависят от них. Так, формирование иноязычных речевых механизмов является основой развития познавательных функций психики, абстрактное мышление и филологическое мышление взаимосвязаны между собой, культура умственного труда необходима для эффективного накопления фоновых знаний, осознание общечеловеческих ценностей наполняет более широким содержанием чувство национальной самобытности, развитие важных черт характера, становление индивидуальных учебных способностей необходимы для постепенной подготовки учащихся к практической деятельности. Развитие учащихся в процессе изучения иностранного языка зависит от ряда условий. Определяющее влияние оказывает личность преподавателя как организатора учебного-воспитательного процесса по предмету. От педагогического призвания, позиции и направленности личности учителя зависит его творчество, организация деятельности и результат обучения.

Козловская Т.Н. О ПРОБЛЕМЕ ПЕРСПЕКТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ВО ВРЕМЕНИ

(Оренбургский государственный университет)

Сегодня проблема времени видится под особым углом зрения. С одной стороны это связано с «постмодернизацией» культуры, с утратой современным человеком смысло-жизненных ориентиров, потерей правильной ориентации во времени. С другой стороны вмешательством новых информационных технологий во все сферы общества.

Представления о времени пронизывают человеческую культуру на всем протяжении ее развития. Временность и вечность - вот мотивы, которых не избежал ни один крупный мыслитель, будь он философом, художником или ученым. Трактовка времени неразрывно связана с самыми фундаментальными представлениями о действительности - с трактовкой бытия, смысла жизни, основ всей человеческой деятельности, как познавательной, так и практической.

Понятие «время» своими корнями уходит в древнюю человеческую культуру, оно зародилось у ее истоков. Практически ни одна философская система не обошла вниманием этот феномен временности бытия и сознания, не переставший интересовать ученых своей загадочностью. На заре человечества осознание времени формировалось в мифологических образах, а с зарождением философии началась многовековая история философского осмысления времени.

Проблема времени испытывает на себе влияние всего комплекса социокультурных явлений своего времени. Для нее характерна устойчивость определенных подходов исследования при их взаимной конфронтации и историческом своеобразии.

Бердяев пишет: «Проблема времени есть основная проблема человеческого существования». При этом Бердяев подчеркивает, что для философии существования проблема времени ставится совершенно иначе, чем для философии математической и натуралистической. Для философии существования проблема времени - это проблема человеческой судьбы, что касается понятий актуальной и потенциальной бесконечности, и других специфических математических понятий, то они имеют с точки зрения Бердяева лишь косвенное значение для философии человеческого существования.

Мысль о том, что реальное время создается движением жизни, лежит в основе учения В.И. Вернадского. «Время идет в одну сторону, в какую направлены жизненные порывы и творческая эволюция. Назад процесс идти не может, так как этот порыв и эволюция есть основное условие существования Мира. Время есть проявление – созидание – творческого мирового процесса»

Благодаря О.Шпенглеру время стало рассматриваться как один из ключевых моментов, определяющих всю социальную жизнь и способы социального действия. «Контекст времени» не безразличен к любому проявлению культуры, поскольку последнее есть «не только объект, но и символ», являющийся» изучением всего человека». (О. Шпенглер). Жизнь — это осуществление возможного, она разворачивается во времени. «С учетом признака направления возможное называется будущим, осуществленное — прошлым. Само осуществление, сосредоточие и смысл жизни мы называем настоящим» «Время мыслится Шпенглером как особый способ понимания — понимания становления в противоположность «пространству» как способу понимания ставшего. О.Шпенглер связал проблему времени с проблемой смысла.

Л. Витгенштейн анализируя природу смысла, отмечал, что мы создаем для себя образы фактов. Образ — это модель действительности. То, что образ изображает, есть его смысл. Таким образом, смысл детерминирован нашими идеями, ожиданиями предпочтениями.

В последнее время все больший интерес привлекает тема прогнозирования и проектирования, ориентирования личности в ее собственной жизни, жизненные стратегии личности. Определенный образ, смысл, набор ценностей, норм и целей жизни, будучи идентифицированы личностью, превращаются в установки ее практического поведения. Вся система данных установок или ориентаций личности всегда ориентирована на определенный модус времени: прошлое, настоящее или будущее. Система жизненного ориентирования личности состоит из трех уровней: перспективного (или стратегического), оперативного и ретроспективного. Основанием для их различения как раз и является ориентация на различные модусы времени.

Перспективная ориентация личности опирается на определенный «образ будущего», оценивание его с точки зрения жизненных ценностей личности, определение предполагаемых или ожидаемых результатов. Распространяется перспективная ориентация на будущие события жизни. Оперативная ориентация определяется результатами восприятия и понимания текущих в настоящий момент событий жизни, их оценкой по степени их значимости, решением текущих жизненных задач по мере их возникновения. Ретроспективное ориентирование устремлено в прошлое: прошлое осмысливается и переживается.

Формирование «образа будущего» студентов университета имеет ценностно-смысловую природу. В этом смысле для нашего исследования являются важными ряд основных положений концепции ориентации личности в мире ценностей А.В. Кирьяковой. В самом общем виде процесс ориентации может быть представлен как расширяющееся во времени жизненное пространство, в котором личность строит, приобретает определенную «траекторию своего движения» сообразно ориентирам: ценностям внешнего мира и ценностям самопознания, самооценки, саморазвития. Выбор жизненной цели, планов, перспектив человек осуществляет на основе познания обстоятельств и самого себя, постоянно оценивая, сравнивая и сопоставляя и

себя, и других людей, обращаясь в прошлое, живет в настоящем, ориентируясь на будущее. Таким образом, ценностные ориентации личности, обеспечивают стержень, общую линию, некую ось, которая уравнивает поступки, поведение, деятельность, отклоняющиеся в ту или иную сторону от общего стержня, линии, направленности. Этот процесс - не одномоментное обретение качества, он растянут во времени, имеет свои этапы, последовательно соотносимые с общим ростом и возрастным развитием человека, формированием его личностных свойств. Процесс ориентации предполагает наличие трех взаимосвязанных фаз, обеспечивающих развитие личности на основе всеобщего диалектического закона возвышения потребностей. 1 фаза - присвоение ценностей общества личностью. 2 фаза - преобразование личности на основе присвоения ценностей. 3 фаза - прогноз, целеполагание, проектирование, что обеспечивает формирование "образа будущего". На этой стадии развития процесса ориентации происходит согласование, систематизация и выстраивание иерархии, собственной шкалы ценностей, системы ценностных ориентаций личности. Углубление ценностного отношения к окружающей действительности и процесс ориентации приобретает новые характеристики - пространственно-временную трехмерность, ценностные ориентации и самосознание устремляются в будущее - формируется жизненная перспектива. Теоретической основой для выдвижения этого положения является теория прогнозирования.

В современных условиях очень важна работа, направленная на развитие конструктивного отношения к будущему. От того насколько современная молодежь умеет планировать свое будущее, зависит ее жизненное самоопределение. Самоопределяющаяся личность это субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество.

В исследованиях 90-х годов 20 века, посвященных молодежным проблемам, можно обнаружить широкий спектр восприятия образа студента от утверждения, что «студент пассивен и необразован», до утверждения, что «он предъявляет такие требования, что их способен удовлетворить далеко не каждый вуз». В настоящее время необходимо учитывать тот факт, что знание духовного мира простого массового студента определяет в значительной мере успех деятельности высшей школы, которая сейчас ориентируется на лично развивающее образование, учитывающее индивидуальные потребности и интересы студента. Мы должны иметь полную картину всего спектра студенческих суждений, внимательно относиться к духовному миру студентов и глубоко его изучать не только для того, чтобы знать, как их учить сегодня, но и для того, чтобы сейчас проектировать будущее.

Нами проводился анкетный опрос в котором приняли участие 808 респондентов 1-5 курсов студентов Оренбургского государственного университета. Ориентации студенчества были нами проанализированы на основе данных о жизненных целях, которые молодежь ставит перед собой. Студент не только осваивает специальность, но и вырабатывает для себя

определенную жизненную философию. В студенческое время происходят самые горячие споры о назначении человека, о смысле жизни и счастье.

В ходе опроса мы просили студентов нашего университета отметить те жизненные ценности, которые, по их мнению, позволяют человеку чувствовать себя счастливым (в%): верный, любимый человек (55,4), интересная работа (52,7), высокий заработок (51,2), хорошие друзья (50,4), дружная семья (44,0), уважение окружающих (35,8), душевное спокойствие (31,0), профессиональные достижения (24,5), собственность, капитал (24,3).

Планы студента на будущее - важнейший параметр процесса формирования его профессиональной и жизненной позиции. К чему он стремится? Что прогнозирует? Кем представляет себя после окончания вуза?

В жизненных планах опрошенных студентов доминирует одна позиция: «после окончания вуза буду устраиваться на работу» (64,2%). На втором месте по распространенности оказалось стремление организовать собственное дело (28,6%). Многие молодые люди мечтают попробовать себя в предпринимательстве, не хотят становиться наемными работниками, государственными служащими. Таким образом, молодые люди рвутся в дело, мечтают реализовать себя как свободные и самостоятельные субъекты экономической деятельности. Относительно много оказалось тех, кто собирается продолжать образование – 23%, 18% мечтает поступить в аспирантуру. Нашлись и такие, кто в первую очередь собирается заняться устройством личной жизни (12,1%) или мечтают о том, чтобы уехать жить за границу (9,0%). Обнаружилась группа студентов, которые откровенно признались, что «не знают точно, еще не определились» (18,4%).

Итак, у большинства опрошенных студентов уже сложились определенные черты «образа будущего». Эти планы чаще связаны с участием в какой-либо профессионально-трудовой и образовательной деятельности.

Наше исследование развертывалось на основе изучения философских и психолого-педагогических исследований, которые позволили нам выявить сложившиеся в науке различные концепции времени и пространства. Анализ различных аспектов проблемы времени позволяет сделать вывод, что время — активный фактор развития, оно создается субъектом, выстраивающим свою деятельность для достижения определенной цели.

Литература:

1. Вернадский В.И. О жизненном биологическом времени // Философские мысли натуралиста.- М., 1988.- С. 332.
2. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М., 1958.
3. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценностей. - Международный психолого-педагогический журнал "Magister", М., 1998, N4, - С. 37-50.
4. Козловская Т.Н. Самоорганизация времени студента. Учебное пособие. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2004. – 49 с.
5. Мелекесов Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего педагога: становление и развитие. - М.:МПГУ, 2002. - 288с.
6. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. М., 1993. - С. 203.

Коренькова О.В. ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**(Волжский гуманитарный институт Волгоградского
государственного университета)**

Стремительное вхождение России в мировое сообщество, серьезные изменения в области идеологии, политики, экономики, культуры, миграция народов, а вследствие этого смешение языков, изменение отношений между нашей страной и зарубежными государствами, появление новых целей общения способствует небывалому спросу на овладение иностранными языками. Рассматривая иностранные языки как средство реального общения с людьми из других стран, современные специалисты в самых разных сферах человеческой деятельности потребовали незамедлительного обучения иностранным языкам как орудию производства.

Очевидно, что в сложившейся ситуации в теории и практике преподавания иностранных языков возникают новые проблемы, решение которых связано с пересмотром как общей методологии, так и конкретных методов и приемов обучения иностранным языкам. В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков становится ясно, что овладеть иностранным языком как средством общения тем сложнее, чем сильнее различия между языками и культурами, поэтому радикальное повышение уровня обучения общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при понимании и реальном учете культурного фактора.

В этом плане огромный интерес сегодня представляет межкультурный подход к обучению иностранным языкам, который получил в последнее время всеобщее признание. Появление данного направления в методике преподавания иностранных языков стало возможным благодаря созданию в мире мультикультурных сообществ, требующих от его субъектов не только знания языка, но и умения воспринимать иную культуру, взаимодействовать с ее носителями.

Национальные культуры слишком различны, чтобы взаимодействовать без проблем. В современном мире, когда невозможно обойтись без межкультурного общения на самых разных уровнях – от межличного до межнационального, любому человеку, вовлеченному в межкультурную коммуникацию и заинтересованному в ее эффективности, может помочь представление о культурном многообразии мира, отражающее наиболее характерные признаки той или иной культуры.

Многочисленные исследования вопросов взаимодействия культур свидетельствуют о том, что хотя ни одна культура не существует изолированно и в процессе своей жизнедеятельности вынуждена постоянно обращаться к

опыту других культур, содержание и результаты многообразных межкультурных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, которое главным образом определяется культурой каждой из взаимодействующих сторон, психологией народов, господствующими в той или иной культуре ценностями.

Изучение любого неродного языка должно сопровождаться изучением культуры народа - его носителя, причем этот процесс должен протекать одновременно. Эта область знания особенно важна для изучающих иностранные языки, поскольку использование иностранных языков в качестве реального средства общения возможно лишь при условии обширного фонового знания задействованных культур, их развития и взаимосвязей — другими словами, при условии знания культурной антропологии.

В культурной антропологии взаимоотношения разных культур получили название «межкультурная коммуникация», которая означает обмен между двумя и более культурами и продуктами их деятельности, осуществляемый в различных формах. Этот обмен может происходить как в политике, так и в межличностном общении людей в быту, семье, неформальных контактах.

Межкультурная коммуникация рассматривается как «процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков, или иначе - совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [1, 56]. Речь о межкультурной коммуникации можно вести лишь тогда, когда партнеры по общению не только принадлежат к разным культурам, но и осознают факт «чужеродности» друг друга. Как считают Н.Д Гальскова и Н.И. Гез [1, 72], диалог культур реально протекает в сознании носителя конкретной культуры. При этом исходная культура изучающего язык выступает в качестве средства познания не только чужой, но и своей культуры. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур учащийся опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры.

Межкультурная коммуникация осуществляется по определенным правилам [2, 64]:

- информация передается не только на вербальном, но и, в значительной степени, на невербальном уровне, который представляет значительные трудности для интерпретации представителями иной культуры;

- общение не всегда означает понимание, для достижения его необходимо обучать участников межкультурного общения активному слушанию, а также умению «читать контекст»;

- процесс общения необратим, следовательно, необходимо уметь предвидеть и предотвращать возможные ошибки в межкультурной коммуникации, в противном случае уже произведенное негативное впечатление в силу вечно действующего этноцентризма может сорвать намечавшийся межкультурный контакт.

Коммуникативные трудности при межкультурном общении обусловлены различными составляющими взаимодействующих культур: чем больше различий, тем сложнее процесс общения. Общаясь с представителем иной культуры, трудно предсказать его поведение, основываясь на собственных культурных нормах и правилах. Это неизбежно приведет к недопониманию. Акт межкультурного взаимодействия может не состояться или нарушиться по причине возникновения так называемых «коммуникативных сбоев», имеющих более серьезные негативные последствия для взаимопонимания партнеров по общению, нежели языковые ошибки. Желая успешно общаться, мы должны использовать свои знания о другой культуре для составления прогнозов и предположений. Коммуникантам важно владеть ядром знаний и представлений, которое является достоянием всех членов сообщества. При отсутствии таких знаний у нас мало оснований для верного предвидения. Необходимые знания об иноязычной культуре, а также умения взаимодействовать на межкультурном уровне должны формироваться специально в целях предотвращения конфликта непонимания. Именно этим и объясняется тот факт, что межкультурная коммуникация становится в настоящее время предметом интересов целого ряда специалистов.

Формирование способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур, складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка, и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность [3, 46].

Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь — это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов могут затруднить процесс межкультурного общения.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие [4, 28-29]: а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований); б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой; в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а так же связанные с ним мимический и

пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности; г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры; д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Поскольку при обучении иностранному языку невозможно обойтись без сопоставления культур, необходимы параметры, по которым они могут сопоставляться, т.е. некоторые культурные универсалии. Такими универсалиями могут служить компоненты, из которых складываются различные культуры. Параметры, по которым будут определяться ценностные ориентации конкретной культуры, включают в себя отношение к [5, 30]: природе, времени, пространству, деятельности, характеру общения, характеру аргументации в ходе общения, личной свободе и автономности личности, соперничеству, власти, природе человека.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления».

Таким образом, учет социокультурных, политических и экономических факторов в процессе обучения иностранным языкам означает выход за пределы языка в область социальной истории человека, системы его социальных знаний, мировоззренческих взглядов, системы ценностей и отношений, особенностей речевого поведения. Обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение к концептуальной системе чужого лингвосоциума, при этом важно понимать существующие различия, распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей. Только в этом случае возможна реализация основной задачи современной языковой политики - установление взаимопонимания между представителями разных культур [3, 47].

Межкультурный подход в обучении иностранным языкам заслуживает внимания еще и потому, что он позволяет выделить в качестве приоритетов в обучении иностранным языкам не систему языка и процесс передачи обучаемым содержания обучения, а выработку умения сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом.

Межкультурная компетенция — это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры, не утрачивая при этом своей культурной идентичности.

Таким образом, можно утверждать, что становление межкультурной компетенции осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и

развития культурного опыта человека. Формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности обучающегося, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров.

Человек, обладающий межкультурной компетенцией, в процессе общения с представителем иной культуры чувствует себя более уверенно, т. к. он «осведомлен об особенностях ситуации межкультурного общения, готов к восприятию «другого», знает о возможных психологических реакциях (как собственных, так и собеседника) на ситуацию межкультурного общения; хорошо информирован о том, что каждая из культур представляет собой лишь один из многих способов категоризации мира, осведомлен о способах презентации родной культуры на иностранном языке, обладает умениями осуществления сотрудничества на основе создания общего значения происходящего» [5, 219].

Г.В. Елизарова формулирует основные принципы формирования межкультурной компетенции [5, 237-238]: принцип познания и учета ценностных культурных универсалий; принцип культурно-связанного соизучения иностранного (английского) и родного (русского) языков; принцип этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и нелингвистического характера; принцип речеповеденческих стратегий; принцип осознаваемости психологических процессов и состояний, связанных с межкультурным общением, которое является итогом «переживаемости» культурных феноменов и связанных с ними способов познания (в результате применения этого принципа достигается «сознательная компетенция»); принцип управляемости: собственным психологическим состоянием, состоянием неопределенности происходящего; принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения.

Большое количество наблюдений и исследований в области межкультурной коммуникации позволяет сделать вывод, что ее содержание и результаты во многом зависят от господствующих в какой-либо культуре ценностей, норм поведения, установок и т.д. Во взаимосвязи культуры и коммуникации происходит их взаимное влияние друг на друга. В этой связи изучение иноязычной культуры служит хорошей основой для развития межкультурной компетенции.

Таким образом, решение актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория и методика обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. - М.: Логос, 2004. – 224 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – 262 с.
5. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2002. – 352 с.

**Косолапова Е.В., Сильнова Н.А. КОМПЬЮТЕР КАК СРЕДСТВО
ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
РАБОТЫ ПО ЧТЕНИЮ**

(Оренбургский государственный университет)

Использование компьютера для обучения самостоятельному чтению на иностранном языке позволяет достичь определенного уровня иноязычной компетенции в период обучения в вузе и совершенствовать определенные знания, умения и навыки в последующей профессиональной деятельности. Компьютерные обучающие программы открывают широкие возможности для развития принципиально новой формы самостоятельного познания, которое становится в этих условиях организованным, контролируемым и адаптируемым к индивидуальным особенностям студента. Компьютеризация обучения самостоятельному чтению призвана, прежде всего, создать психологически комфортные условия для эффективного усвоения учебного материала.

Компьютер обладает значительным объемом памяти, позволяет воспринимать, хранить, и оперативно использовать большие массивы учебной информации (тексты, различные словари на разных языках, упражнения, рисунки, звуковую и видео информацию). При обучении чтению с помощью компьютера использование наглядности ведет к созданию необходимых чувственных образов. В процессе овладения языком в коре головного мозга происходит образование особого, динамического стереотипа, формирование которого происходит быстрее и характеризуется большей прочностью, если язык изучается с привлечением средств зрительной и слуховой наглядности.

Применение средств мультимедии, сочетающих в себе лучшие достижения графики, цвета, мультипликации, звука, возможность использовать видео-аудио материал одновременно – все это в разумном сочетании позволяет реализовать вышеуказанное. Компьютер способен предъявлять учебный материал и фиксировать ответы студентов, но и определенным образом обрабатывать, анализировать и принимать соответствующие решения. Кроме того, компьютер является интерактивным средством обучения, обеспечивающим связь в диалоговом режиме.

Даже само сообщение о правильном или неправильном выполнении действия повышает почти вдвое эффективность работы студента. Высокое быстродействие компьютера позволяет ему выдавать сообщение с задержкой не более одной-трех секунд, то есть компьютер в какой-то степени может имитировать общение на естественном языке.

Компьютер позволяет обеспечивать всесторонний (текущий, итоговый) контроль чтения как вида деятельности студента, освобождая преподавателя от

трудоемкой и рутинной работы, и давая ему возможность уделять больше времени творческим аспектам работы со студентами. Компьютер также способствует повышению объективности контроля чтения, так как для него все студенты равны, ответы каждого из них он оценивает по четким одинаковым критериям, избегая тем самым присущего отдельным преподавателям субъективизма.

Компьютер также может фиксировать все ошибки студентов, определенным образом их классифицировать, выявлять наиболее частотные и типичные. Статистическая информация может быть выведена как на экран, так и на бумагу в любом удобном виде (цифровые табличные данные, графики, схемы и др.). Преподаватель на основе статистических данных и учета типичных ошибок студентов имеет возможность вносить соответствующие коррективы как в компьютерные программы, так и в традиционные аудиторские занятия, уделяя больше внимания тем темам и разделам курса, в которых студентами допущен наибольший процент ошибок. Для студента статистика – конкретное указание на те аспекты, которые необходимо наиболее тщательно проработать в ходе дальнейшей самостоятельной работы с программой.

Использование компьютера при обучении чтению снимает такой отрицательный фактор как ответобоязнь. Во время традиционных аудиторских занятий различные факторы (дефекты произношения, страх допустить ошибку, неумение вслух формулировать свои мысли и т.п.) не позволяет многим студентам показать свои реальные знания. Оставаясь же “наедине” с дисплеем, студент, как правило, не чувствует скованности и старается проявить максимум своих знаний. Студенты, работая на компьютере, не чувствуют никакого дискомфорта, зная, что всегда могут получить исчерпывающую справку и исправить ошибку.

Компьютер дает возможность студенту как бы погрузиться в учебную среду, помогая ему ориентироваться в ней, отыскивать свой путь познания. При этом организация обучения должна быть достаточно гибкой, учитывающей психологические особенности студента. Это проявляется:

- в зависимости характера выдаваемых заданий от текущей успешности обучения;
- в выработке точных критериев для оценки работы студента;
- в разнообразии деталей диалога (выдача звуковых реплик, музыкальная реакция на ответы, сопровождение ответов рисунками, использование мультипликации);
- в предоставлении студенту права выбора при работе с программой.

Работая с компьютером, студент выступает в роли субъекта, так как получает возможность управлять компьютером, задавая желаемые режимы обучения, выбирая необходимый материал, предпочтительную форму и темп изложения материала. Это индивидуализирует процесс обучения, делает его избирательным и личностно ориентированным.

Таким образом, использование компьютера открывает широкие возможности для принципиально нового вида самостоятельного обучения,

которое в этих условиях становится организованным, контролируемым и адаптированным к индивидуальным особенностям обучаемого.

Чтобы чтение с использованием компьютера выступало в качестве эффективного средства обучения, необходимо предварительно сформировать у студентов комплекс умений, составляющих в совокупности данный вид речевой деятельности, т.е. чтение должно выступать не в качестве средства, а в качестве цели обучения.

Одной из причин отрицательного отношения к чтению является отсутствие мотиваций, т.е. совокупной системы процессов, отвечающих за побуждение и деятельность. Студенты относятся к чтению учению как к учебной задаче. Для большинства из них чтение на иностранном языке потеряло свой основной смысл: получение информации, расширение кругозора, повышение культурного уровня и т.д.

Особенность современного подхода к чтению с методической точки зрения состоит в том, что оно рассматривается, прежде всего, как источник информации. Для этого необходимо освободить чтение от чисто учебных задач и придать ему характер «зрелого» чтения. Под этим термином понимается такое чтение, при котором внимание читающего сосредоточено исключительно на содержании текста. К этому следует добавить, что особенностью зрелого чтения на иностранном языке является также умение самостоятельно преодолевать чисто языковые трудности, связанные с процессом понимания читаемого текста.

Целью чтения является понимание, а значит, оно должно быть направленно, в первую очередь, на понимание читаемого. Реализация этого положения посредством компьютера способствуют следующие условия :

- материалы для чтения должны предоставлять собой тексты как единицы коммуникации, а не иллюстрации лексического или/и грамматического материала, как это иногда имеет место на занятиях по иностранному языку;
- содержание текста должно быть неизвестно студенту;
- соответствующая организация работы ставит студентов перед необходимостью извлекать различную – по количественным характеристикам – информацию при чтении разных текстов;
- понимание текста реализуется преимущественно через самоконтроль. (Самоконтроль – это способность человека регулировать производимое им действие.)

При обучении студентов чтению основное внимание следует уделить прежде всего ознакомительному чтению.

В пользу ознакомительного чтения говорят следующие факты:

- ознакомительное чтение дает возможность быстро и эффективно повторить весь школьный языковой материал, создав тем самым условия для дальнейшего развития умений и навыков по всем видам речевой деятельности;
- оно включает в себя наибольшее количество приемов, общих для всех видов чтения, создает благоприятные условия для их комплексного функционирования и способствует переносу соответствующих умений и приемов из родного языка.

Ознакомительное чтение предусматривает определенную «легкость» процесса чтения и его «приятность».

Результатом ознакомительного чтения является понимание основного содержания текста, основной линии доказательств, аргументации автора. Степень полноты понимания, т.е. количественной меры информации текста, определяется в пределах 70-100% содержащихся в тексте фактов, включая все основные.

Создаваемое в ходе ознакомительного чтения при соответствующей организации этого процесса благоприятное эмоциональное состояние студента способствует формированию у него познавательного интереса к чтению на иностранном языке. Общеизвестно, что интерес, а познавательный интерес особенно, стимулирует чтение на иностранном языке.

Для построения компьютерной обучающей программы по чтению используются три основных компонента для развития умения читать: задание перед чтением, текст и контроль понимания и интерпретация прочитанного. Эти компоненты должны быть адекватны развиваемому виду чтения, в данном случае ознакомительному чтению.

В компьютерной программе тексты можно предъявлять таким образом, что у студента создается впечатление чтения “ настоящего” текста. Чем ближе форма предлагаемого чтения текста к реально существующей в естественной языковой среде, тем эффективнее будет протекать процесс чтения. Аутентичность оформления настраивает на определенный стиль изложения информации, способ ее извлечения и т.п. Убедительность тексту придадут фотографии или картинки событий, персонажей, места действия, о которых идет речь в предлагаемом тексте, историческая или географическая карта, схема. Использование возможностей мультимедиа позволяет создавать необходимый звуковой фон: разговоры, музыка, шум транспорта, что способствует лучшему пониманию событий излагаемых в тексте, формирует навык восприятия текста на фоне разнообразных помех, естественных для реальной жизни.

Наиболее целесообразно использовать аутентичные по содержанию тексты. При построении компьютерной обучающей программы по чтению следует учитывать следующие параметры методической аутентичности содержания текста:

- культурологическую аутентичность (наличие сведений о стране изучаемого языка);
- аутентичность национальной ментальности (знание межкультурных различий);
- информативную аутентичность (значимость информации для студентов, интерес к ней, соответствие их возрасту и интеллектуальному уровню);
- ситуативную аутентичность (аутентичность жанра, персонажей; естественность обсуждения предлагаемой темы);
- реактивную аутентичность (способность вызвать эмоциональный, мыслительный и речевой отклик).

Текст должен обладать в лингвистическом плане смысловой завершенностью, структурной целостностью и композиционной завершенностью. Для развития умений в ознакомительном чтении текст должен содержать незнакомый языковой материал (4-5%), связанный с передачей второстепенной/избыточной информации.

Кроме текста важными составляющими компьютерной обучающей программы являются задания перед текстом и контроль понимания и интерпретация прочитанного. Задание – словесно сформулированная цель чтения в учебных условиях – ориентирует студента на характер понимания текста и, в известной мере, на характер оценки заключенного в нем фактического материала. Задания к тексту, как и сами тексты, являются эффективными средствами обучения, когда они сориентированы на студентов не только в соответствии с их языковым уровнем, но и в плане их познавательных интересов и возрастных особенностей. Контроль понимания – проверка достижения поставленной цели чтения – и интерпретация прочитанного являются решающим моментом в формировании соответствующих установок, и при этом очень важно, что и как проверяется. Отсутствие непосредственного контакта с преподавателем предъявляет высокие требования к организации контроля в компьютерной обучающей программе. Форма и содержание контроля понимания прочитанного должны соответствовать поставленной задаче.

Косорогова И.С. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

(Оренбургский государственный университет)

За последние двадцать лет мир кардинально изменился. Объем научных знаний удваивается каждые семь лет. Ускоренный ритм научных открытий, значительные демографические изменения, многочисленные дестабилизирующие социально-экономические факторы позволяют сказать, что мы живем в непростые времена.

После падения «железного занавеса» были устранены границы, которые отделяли Россию от мирового сообщества. У граждан нашей страны появились возможности коммуникации в разных сферах и уровнях. А у преподавателей вузов появился опыт обучения современным языкам через естественное общение обучаемого с носителями языка, поскольку преподавание иностранного языка без практического владения языком не позволяло в полной мере использовать язык как средство общения. Как практика, оторванная от науки, так и наука, оторванная от практики, одинаково ущербны.

Люди учили иностранный язык в школе, неязыковом вузе, заканчивали аспирантуру и в результате не знали иностранного языка вообще или эти знания были очень примитивны.

Использование современных технологий: образовательное телевидение, спутниковые каналы прямой и обратной связи с учебными центрами, Интернет, система компьютерных и текстовых учебных материалов позволяет ликвидировать технологическое отставание образовательного процесса от мирового уровня. А возможность реального общения с иностранцами стала мощной мотивацией изучения одного или нескольких иностранных языков.

В настоящее время определилось прогрессивное направление – язык и культура. Преподавание языка невозможно в отрыве от культуры. Мысль, понятие человека формируются средствами родного языка. В силу этого всякий другой язык неизбежно сталкивается с этой формой. Задача преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы предвидеть характер этого столкновения и управлять им.

Язык это не только фонетические и грамматические правила, это средство удовлетворения коммуникативной потребности. Это огромный комплекс фоновых культурных знаний о том, как живет и функционирует в мире языка предмет или явление обозначаемое языком. Это приобщение индивида к культурным, историческим ценностям той или иной страны.

Язык отражает мир и формирует носителей языка, все мы продукт языка и культуры, навязанной нам при рождении и при овладении родным языком. Родной язык первым становится естественной, натуральной формой осознания существования и обозначения эмоционально-волевой сферы человека. Любой

другой язык, сосуществуя, не замещает и, тем более, не вытесняет родной язык в этой функции. Свидетельством этого является тот факт, что самое интимное, произвольное люди, владеющие несколькими иностранными языками, выражают только на родном языке.

В каждом языке есть мощный культураносный пласт, который несет в себе отношение к людям, природе, вещам, миру и все это с языком вместе мы усваиваем как данность. Когда же мы встречаемся с людьми, которым были продиктованы другие условия жизни и единения, могут возникнуть конфликты культур и языков.

Грамотное владение иностранным языком еще не означает, что общение эффективно и правильно. Только тщательное изучение быта, традиций, обычаев, творчества, культуры народа страны изучаемого языка позволяет избежать ошибок в культуре общения.

В настоящее время у многих студентов ОГУ появилась возможность учиться и работать в стране изучаемого языка, что значительно расширяет их познания в сфере науки, культуры и коммуникации. Молодежь всегда готова к общению. Молодым людям хочется знать чем занимаются, интересуются, к чему стремятся их ровесники из других стран. Знакомясь с культурой других народов, наши студенты начинают осознавать свое место в современном обществе, принадлежность к культуре своей страны и свою значимость в прогрессивном развитии этой культуры.

В рамках образовательного обмена зарубежные преподаватели проводят семинары с русскоязычными коллегами и ведут занятия у студентов ОГУ. Все это способствует взаимопониманию, взаимодействию и взаимопроникновению наших культур.

В современном мире прагматизм, главным образом, определяет направление образовательной деятельности. Помимо фундаментальной подготовки преподаватель ориентирует студентов на функциональное использование иностранного языка. Студент должен осознать для чего он изучает язык. Цель может состоять в том, чтобы овладеть иностранным языком, чтобы читать в подлиннике художественную литературу, использовать язык в науке, бизнесе, технике или общаться с носителями языка.

Осознавая благородную миссию ознакомления с языками и культурами других стран, Оренбургское региональное отделение Союза переводчиков третий год проводит в нашем городе открытый конкурс на лучший литературный перевод с иностранных языков. В нем могут принимать участие все от школьников и домохозяек до преподавателей вузов.

Этот конкурс, естественно, не входит в обязательную программу образовательного учреждения ОГУ. В нем участвуют те студенты, которые испытывают настоятельную потребность в применении полученных знаний на практике. Они руководствуются мотивами собственного научного роста, совершенствования, желанием расширить свой кругозор и познакомиться с культурным наследием других стран и народов.

В практике преподавания иностранных языков сложился подход, при котором иностранный язык рассматривается как средство приобщения к

культуре страны изучаемого языка. При передаче информации о фактах и явлениях, связанных с родной, региональной культурой студенты иногда испытывают затруднения.

Чтобы познакомить студентов с родной культурой преподаватели нашей кафедры используют методику, которая позволяет обеспечить самостоятельную учебную и исследовательскую деятельность студентов при изучении своего региона во время занятий и во внеурочное время, приобрести не только знания, умения и навыки, но и опыт эмоционально-деятельностного отношения к социокультурному пространству.

Одним из основных принципов, на которых основывается работа наших преподавателей, является принцип диалога культур и цивилизаций. При формировании культурного пространства в условиях иноязычного учебного общения используется культуроведческий материал о родной стране, который позволяет развивать у студентов культуру представления родной культуры на иностранном языке в иноязычной среде.

Мы живем в такое время, когда студенты имеют уникальную возможность немедленного приложения знаний иностранного языка к современной жизни, а творчески работающие преподаватели активно помогают им в этом.

Как показал наш опыт, реализация национально-регионального компонента содержания обучения иностранному языку обеспечивает повышение иноязычной коммуникативной компетенции, способствует общекультурному развитию студентов-нефилологов.

Взаимодействие, равнопартнерское, обоюдно заинтересованное сотрудничество двух субъектов учебного процесса – преподавателя и студента дает положительный практический результат, создает дополнительные возможности в решении образовательных задач основного курса иностранного языка в неязыковом вузе.

Все это позволяет нашим студентам стать грамотными, культурными и высококвалифицированными специалистами, которые смогут достойно ответить на любые вызовы XXI века.

Крапивина М.Ю. РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

(Оренбургский государственный университет)

Ключевой проблемой современной системы высшего профессионального образования является развитие социально-активного, профессионально-компетентного специалиста. Одним из наиболее важных аспектов этой проблемы выступает овладение основами профессиональной коммуникации, обеспечивающее комфортное включение в профессиональную деятельность. Профессионально-ориентированное общение, таким образом, приобретает ценностную значимость для студентов.

Коммуникативное поле профессиональной деятельности постоянно расширяется и насыщается новыми ценностями, ориентирами. В частности, расширяются возможности осуществления международных профессиональных контактов: написание грантов, участие в международных образовательных программах, получение "двойного" диплома, а также возможность интегрирования в мировое информационное пространство посредством общения в Internet, доступ к его иноязычным ресурсам.

В условиях высокой конкуренции на рынке труда возрастает востребованность специалистов нового уровня, способных продуктивно осуществлять профессиональное общение на самых различных уровнях.

Одним из факторов подготовки таких специалистов является процесс обучения студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению.

Существуют основные проблемы в овладении студентами мастерством профессионального общения: неумение пользоваться профессиональной терминологией; незнание этики, риторики профессионального общения; отсутствие логики, убедительности, последовательности речевых действий; неумение корректно и доказательно отстаивать свою точку зрения, дискутировать; неспособность коллегиально обсудить и прийти к решению профессиональной задачи.

С позиции деятельностного подхода общение - это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Такая трактовка исходит из признания неразрывности общественных и межличностных отношений. Это означает вплетённость общения в систему производственных общественных отношений с одной стороны, и отражение характера и содержания этих отношений в самом

общении - с другой. Такое понимание этого процесса базируется на утверждении единства общения и деятельности, предполагающем, что "любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей" (Г.М.Андреева). Данное положение позволяет квалифицировать исследуемое нами профессионально-ориентированное общение как форму совместной профессиональной деятельности субъектов.

Авторы отмечают такие характерные черты профессионального общения, обеспечивающие его успех:

- деловая атмосфера общения;
- использование языка тела и жестов;
- формальный стиль;
- индивидуальный подход;
- наличие обратной связи;
- высокая заинтересованность всех участников общения;
- вхождение в персональное пространство собеседника, и т.д.

Преломляя понятие профессионального общения к процессу профессиональной подготовки специалиста в вузе, следует учитывать, что «профессия (от лат. *profiteor* – объявляю своим делом), основной род социально полезной трудовой деятельности, требующий специальной подготовки и являющийся обычно для человека источником существования».

Основные моменты в определении профессии:

- она относится к трудовой деятельности, а следовательно, требует целенаправленной активности человека, носящей предметный характер и стимулирует *субъектные проявления человека*;
- профессиональным является не всякий, а лишь социально полезный труд, требующий *специальной подготовки*;
- каждая из этих характеристик требует развития *отношений* – соотношения собственных и общественных потребностей, мотивации саморазвития, оценки собственного вклада и т.д., которые воплощаются в основном в деятельности общения.

Психолог Е.А. Климов выделяет следующие признаки профессиональной деятельности: предвосхищение общественно-ценного результата; сознание обязательности заданного результата; владение внешними и внутренними средствами деятельности; ориентировка в межличудских производственных отношениях.

Анализируя теоретические обоснования механизмов и особенностей профессионального общения, можно определить его место в профессиональной деятельности с помощью данной схемы:

Внешний опыт, информация —► профессиональное общение —►
ответная реакция, действия —► внутренний опыт, стиль работы —►
профессиональный успех

Возраст студентов, обучаемых в вузе – это время становления личностной позиции, становление системы ценностных ориентаций, профессионального самоопределения.

Новое понимание образованности сегодня – это не многознание и владение набором профессиональных навыков, а развитие разнообразных умений (компетентностей) системного характера и высокой степени их продуктивности. Таким образом, в процессе обучения содержательными становятся те или иные составляющие, но при условии, если они развивают личность.

В.Мальцев, Н.Уварова подчеркивают важность языковой подготовки в формировании концептуальных основ многих дисциплин, так как мысль не формулируется, а формируется в языке. По мнению зарубежных специалистов в области обучения иностранному языку, необходимо чётко различать две главные составляющие данного процесса: изучение языка и овладение языком. (Джордж Юл)

Термин **«овладение»** применительно к языку означает постепенное развитие языковых умений посредством его естественного использования в коммуникативных ситуациях.

Термин **«изучение»** означает сознательный процесс накопления знаний лексики и грамматики языка.

Деятельность, связанная с изучением, традиционно осуществляется при обучении языку и, будучи успешной, даёт хорошие знания об изучаемом языке. Деятельность, связанная с овладением (интериоризацией) языка, осуществляется при достаточно длительном социальном взаимодействии, а также в ходе совместной деятельности с помощью изучаемого языка.

Кроме того, чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Деятельность личности как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукты развития. Это обуславливает особую важность реализации деятельностного подхода как стратегии гуманизации технологий.

Коммуникативная деятельность студента при изучении иноязыка - это система, состоящая из организационно-мотивационного, содержательно-процессуального и критериально-результативного компонентов, что вытекает из социальной природы деятельности.

Организационно-мотивационный компонент включает систему ценностей - человек, общение, познание, мотивы, установки, ориентации, оценки опыта, притязания.

Информационно-процессуальный компонент - система знаний, умений и навыков иностранного языка для овладения профессиональными знаниями, технологиями коммуникативной деятельности, профессионально значимыми коммуникативными качествами.

Критериально-результативный компонент - поэтапный контроль уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов, анализ, коррекция, подведение итогов.

Специфика предмета "иностранный язык", для которого общение выступает и как цель обучения и как средство достижения этой цели, обуславливает активную реализацию **коммуникативно-деятельностного подхода**, который предполагает максимальное сближение процесса обучения по его характеру с процессом коммуникации.

Таким образом, сущность процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению на основе коммуникативно-деятельностного подхода состоит в интеграции целей профессиональной подготовки и целей овладения умениями иноязычного общения. Данный процесс представляет собой интеграцию профессиональных знаний и умений, где интегратором выступает иностранный язык как средство образования и профессиональной коммуникации.

В ходе организации экспериментальной работы перед нами стоит задача исследовать, обосновать и проверить систему педагогических условий для эффективного обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению на основе коммуникативно-деятельностного подхода. По нашему мнению, этому будут способствовать поэтапное развитие профессионально-коммуникативных умений, актуализация профессиональных знаний студентов в проблемно-коммуникативных ситуациях, а также использование обучающей технологии, имитирующей процесс включения в профессиональную деятельность.

Основываясь на концепции поэтапного развивающего обучения, а также учитывая уровневую структуру общения, мы можем утверждать, что развитие профессионально-коммуникативных умений будущих специалистов происходит в несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов в контексте профессионально-личностного становления студентов. В этом процессе выделено три этапа, не связанных с покурсовым процессом обучения:

1. Репродуктивно-аккумулирующий.
2. Частично-продуктивный.
3. Продуктивно-компетентный.

Все указанные этапы взаимосвязаны и взаимообусловлены, каждый предыдущий является необходимым условием перехода на следующий и не может быть пропущен или пройден в недостаточном объеме.

Исследуя исходное состояние проблемы с помощью проведения бесед, наблюдений и анкетирования со студентами и преподавателями вузов г. Оренбурга, были получены следующие данные.

Среди преподавателей выявлена довольно низкая заинтересованность в целенаправленном обучении профессиональному общению в связи с отсутствием соответствующих установок и недостаточным методическим обеспечением такой работы. Такого же мнения придерживается и большая часть студентов. Тем не менее, 91% опрошенных считает необходимым

включение в учебную программу по иностранному языку спецкурса по обучению профессионально-ориентированному общению.

При выяснении причин недостаточной обученности профориентированному общению студенты четырех вузов ставят на первое место низкую мотивацию учащихся, затем следует недостаточность практики общения на языке, низкое качество преподавания, недостаточное количество учебных часов по дисциплине. Далее следуют такие многочисленные факторы, как лень студентов, нехватка качественных учебных пособий, отсутствие специальных методик, перегруженность программы «побочными», по мнению студентов, учебными дисциплинами, низкая мотивация преподавателей, отсутствие благоприятной психологической обстановки на занятии, располагающей к общению, отсутствие практики общения с носителями языка, слабая база школьной подготовки, и т.д.

При этом необходимо отметить высокий интерес студентов к своей будущей профессиональной деятельности и стремление общаться на профессиональные темы. 41% проценту опрошенных «ужасно интересно всё, что связано с будущей профессией», 28% имеют отрывочные представления о будущей профессии, 25% не всё в ней устраивает, но не поменяли бы на другую. И лишь 4% студентов не нравится их будущая профессия, а 2% ничего о ней не знают.

Анкетирование и опросы студентов выявили следующие факторы, необходимые, по их мнению, преподавателю для повышения качества преподавания и более эффективного обучения иноязычному профориентированному общению:

- больше живого общения преподавателя со студентами - (21%);
- способность преподавателя заинтересовать студентов - (31%);
- давать больше творческих заданий - (7%);
- использовать новые методики, моделировать ситуации общения (например, групповые дискуссии на основе соревновательности) – (34%);
- создавать благоприятную атмосферу для общения (не устраивать «допросы» на занятиях, быть дружелюбнее, «ближе» к студентам, понимать их, помогать преодолеть психологический барьер в общении) – (15%);
- увеличить объём учебного материала, давать больше заданий, повысить требовательность – (7%);
- доступно излагать материал – (6%);
- находить индивидуальный подход к студентам – (3%);
- обсуждать профессиональные темы параллельно спецпредметам – (5%).

Таким образом, налицо высокая потребность студентов в улучшении качества преподавания и повышении уровня мотивации к обучению иноязычному профессиональному общению.

Исходя из данных исследования и анализа теоретической литературы, можно сделать вывод о необходимости целенаправленной и специально организованной деятельности по обучению студентов университета иноязычному профессионально-ориентированному общению как важной составляющей в процессе формирования высококвалифицированного

специалиста. Важность такой подготовки состоит в адаптации к изменению характера профессиональной деятельности, которая всё более требует от человека динамизм, постоянное самосовершенствование, готовность к конструктивному взаимодействию (к работе в команде), способность к выбору, адекватное восприятие неудачи, и т.д.

Что касается иностранного языка, то через него идет уточнение терминологического и концептуального содержания профессионально-релевантных дисциплин, что способствует развитию профессионального интеллекта, а через него и интеллекта в целом. Процесс обучения профессиональному общению длительный и не ограничивается рамками обучения в вузе. Он продолжается и в профессиональной деятельности, обеспечивая преемственность между обучением и самостоятельной профессиональной деятельностью специалистов.

Кулясова М.В. ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ

(МГУ им. Н.П. Огарева)

В работах по обучению чтению как виду рецептивной речевой деятельности главным объектом анализа является его продукт, а именно: понимание прочитанного текста. Однако, несмотря на значительное количество исследований в этой области, необходимо отметить то, что в организации обучения чтению текстов по специальности в неязыковом вузе существуют нерешенные проблемы. Так, в частности, еще не разработана методика обучения чтению на основе дифференцированного и индивидуального подхода, при котором оно рассматривается как деятельностно-ориентированный процесс извлечения информации с ориентацией на конкретного адресата.

К тому же, следует отметить, что при обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах наблюдаются противоречия между: а) необходимостью обработки большого количества информации на иностранном языке и отсутствием соответствующих умений обучающихся, направленных на ее извлечение; б) сложившейся системой обучения чтению и «игнорированием» преемственности в формировании коммуникативных умений чтения. Данные противоречия приводят к постановке проблемы о разработке стратегий обучения чтению иноязычных текстов по специальности в контексте непрерывного обучения от студента 1 курса до научного работника, что и является предметом анализа в данной статье. Цель обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе заключается в развитии умений понимать незнакомый, оригинальный текст без перевода с общим охватом содержания. В определенном смысле чтение иноязычных текстов представляет собой конструктивную деятельность, которая зависит от прагматической цели, характера текста и установки на понимание. Работая над текстом, рекомендуется придерживаться следующей последовательности заданий:

Предтекстовое задание. Задание во время чтения. Послетекстовое задание. Задачей предтекстовых упражнений является целенаправленное формирование психологических механизмов чтения, объяснение значений новых слов и грамматических явлений, тренировка в их употреблении. Работа с языковым материалом заканчивается на этапе предтекстовых упражнений. На следующих этапах внимание направляется на постижение информации текста, ее смысловую обработку. Притекстовые упражнения призваны сформировать коммуникативную установку на чтение (выделить основные смысловые части текста, ответить на вопросы по содержанию текста).

Послетекстовые упражнения призваны обеспечить контроль понимания прочитанного, успешность выполнения смысловой обработки информации в соответствии с вопросами и заданиями, сформулированными в притекстовых заданиях.

Чтение конкретного текста можно рассматривать как отдельный акт опосредованной коммуникации, в которой понимание информации есть продукт и результат этой деятельности. Процессы понимания регулируются установкой, которая зависит от поставленной цели. Любой специалист должен уметь, как минимум, подобрать необходимую ему литературу на иностранном языке и точно понять важную для него информацию, а также быть в курсе достижений в интересующей его области. Эти самые частые случаи работы с книгой требуют видов чтения: просмотрового, ознакомительного и изучающего. Указанные виды чтения имеют целью получение разных результатов. Так, первый из них направлен на то, чтобы составить представление о тематике статьи, книги. Для получения этой информации бывает достаточно просмотреть заголовки и подзаголовки, бегло прочитать отдельные абзацы или даже предложения, т.е. просмотреть статьи, книги. При ознакомительном чтении читающий занимается с конкретным содержанием книги, статьи, сосредотачивая свое внимание преимущественно на основной информации. Это беглое чтение, протекающее в быстром темпе. Наконец, при изучающем чтении читающий стремится максимально полно и точно понять информацию, содержащуюся в тексте, критики ее осмыслить. Обычно предполагается дальнейшее использование этой информации, поэтому уже в процессе чтения действует установка на ее длительное запоминание. Не останавливаясь более подробно на видах чтения, которые достаточно хорошо разработаны в отечественной и зарубежной дидактике и методике, следует пояснить, что в данной статье мы придерживаемся определенной терминологии и вводим понятие «стиль чтения», которое на наш взгляд, в большей мере отвечает поставленным задачам.

Стиль- есть метод, совокупность приемов какой- либо деятельности. Применительно к чтению, как коммуникативному виду речевой деятельности, можно вести речь о :

селективном,
глобальном,
детальном.

Селективный стиль предполагает поиск специфической информации, глобальный нацеливает на выработку определенного представления о чем-либо, детальный на получение точной информации.

При обучении пониманию текста по специальности с целью повышения результата необходимо учитывать два фактора, а именно: дифференциацию и непрерывность. Дифференцированный подход предполагает выделение следующих этапов: начальный вузовский, продвинутый вузовский, поствузовский. Вместе с тем, важным критерием дифференциации в обучении чтению является непрерывность данного процесса. Для каждого этапа можно

выделить доминирующую роль того или иного вида чтения, но это не означает, что данный вид не будет применяться на другом этапе обучения.

Понимание текста- это сложный механизм определенных мыслительных операций: начиная от восприятия до осмысления и через них к извлечению необходимой информации.(Содержательно-фактуальная информация содержит сообщения о фактах, происходящих в окружающем мире. Содержательно-концептуальная информация сообщает читателю индивидуально- авторское понимание отношений между явлениями описанными средствами СФИ. (Содержательно-подтекстовая информация, представляющая собой скрытую информацию, извлеченную из СФИ.) Умения, связанные с пониманием содержания текста, формируются на основе установления смысловых отношений между предложениями и между абзацами. Главная задача состоит в осознании текста как единого смыслового целого. Текст представляет собой развернутое речевое произведение, поэтому задачей читающего является выделить отдельные его элементы, соотнести их друг с другом, синтезировать в единое целое.

Все это требует разработки конкретных стратегий, с помощью которых процесс понимания становится более активным и результативным. Под стратегиями чтения мы понимаем совокупность моделей поведения обучаемого, специально эксплицированных для обучения при взаимодействии читающего с текстами разных типов.

В области чтения коммуникативная методика ориентирует нас на просмотровое/глобальное,поисковое/селективное,детальное/изучающее/курсорное понимание аутентичных текстов разных типов и владение обучаемых соответствующими умениями и стратегиями чтения на данных уровнях понимания (Бим И.Л.,1996; Гальскова Н.Д., 2000).

На уровне глобального понимания текста цель чтения- извлечь из текста общий смысл. Данный уровень соотносится с задачами: понять общую тему по заголовку; понять общий смысл текста.

При селективном понимании текста речь идет о быстром нахождении необходимой информации. Это значит – осуществить целевой выбор конкретных фактов. Данный уровень соотносится с узнаванием отдельных слов и словосочетаний.

Уровень детального понимания соотнесен с пониманием аргументативных, нарративных и описательных текстов. Главная задача обучения заключается в том, чтобы разработать стратегии извлечения информации в каждом стиле чтения текста.

На основе теоретического, практического анализа были выделены следующие стратегии для селективного, глобального, детального стилей чтения.

Селективный стиль включает следующие действия: выделение главной информации, сравнение, расстановка в логическом порядке. Для этого можно использовать следующие задания: найти предложения, несущие главную информацию в абзаце, в целом тексте, расположить предложенные абзацы в логической последовательности; сравнить предложения и записать те из них,

которые отражают основную тему, выбрать из предложенных вариант возможного продолжения; найти в тексте место, где нарушена логика изложения; составить протокол чтения 1.

Глобальный стиль: фиксация нужной информации; выполнение заданий по описанию процесса. Предполагает такие задания, как составить план-конспект, отражающий основное содержание текста; подготовить инструкцию, определить систему понятий, составить протокол чтения 2; выбрать правильную или неправильную информацию.

Детальный стиль чтения характеризуется действиями: фиксация информации; принятие решения проблемы, конспектирование основных положений; выделение специфических моментов. Обозначенные выше стратегии следует совершенствовать в процессе учебной и научной деятельности на основе дифференцированного индивидуального подходов.

Лаштабова Н.В. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И МЕТОД ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

(Оренбургский государственный университет)

В своей деятельности ученые – педагоги, методисты, учителя-практики все чаще обращаются к проблеме прогнозирования результатов деятельности учащихся старших классов и студентов высших учебных заведений. Такое прогнозирование тесно связано с развитием личности и ее самореализацией посредством различных учебных проектов. Известно, что существует множество «образов сочиненного будущего», которые осуществляются-реализуются достаточно «похоже» на замысел автора.

Ученые, к примеру, выделяют два основных подхода в моделировании будущего: целе-нормативный (планово-программный, внеличностный) и проективно-ресурсный (личностно-центрированный, мотивационно-личностный). (А.М.Кондаков)

Педагогическое проектирование и его приложения исследовались в работах В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, Н.Н. Суртаевой, Ю.К. Черновой и др. Однако несмотря на интенсивные поиски ученых в целях создания единой теории, пока остаются мало изученными вопросы терминологии данной проблематики, ее содержательного наполнения.

В технической отрасли знаний (М. Азимов, Л.Б. Арчер, В. Гаспарский, Дж.К. Джонс, Я. Дитрих, П. Хилл и др.) проектирование традиционно понимается как подготовительный этап производственной деятельности. Оно предназначено для решения актуальной технической проблемы, основу которого составляет изобретение; содержание проекта определяется ценностными ориентациями; в процессе проектирования моделируется некоторый объект действительности; итоговый проект приспособлен к массовому производству.

Анализ существующих исследований свидетельствует о расхождениях в толковании термина " педагогическое проектирование " и его использовании в контексте педагогики. Одна из трактовок педагогического проектирования: деятельность, направленная на разработку и реализацию образовательных проектов, под которыми понимаются оформленные комплексы инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях (В.С. Безрукова); другая - предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов (Е.С. Заир-Бек) и др.

Проектирование требует синтеза различных знаний: педагогических, психологических, философских, социологических, экологических, медицинских, правовых, технических, информационных и др. Обращение к ним вызвано колоссальной ответственностью за жизнь и психическое состояние людей, участвующих в реализации данного проекта. Если для технического проекта можно перечислить и описать все элементы, конструктивные узлы и условия, обеспечивающие его внедрение, то для педагогического проделать такую работу бывает крайне трудно в силу многофакторности педагогических явлений и индивидуальных особенностей людей как субъектов его реализации. Педагогические проекты более гибки по сравнению с техническими и в отличие от них имеют некоторый резерв для коррекции некоторых конструктивных элементов.

В современной педагогике проектирование рассматривается в двух аспектах как "идеальная" (мыслительная) деятельность и как деятельность, связанная с реализацией замысла. Первая из них включает в себя целеполагание, планирование, конструирование, моделирование и прогнозирование (В.С.Безрукова), вторая – организацию взаимодействия субъектов проектирования между собой, с объектами и средой, диагностику, анализ результатов и коррекцию проектов (Е.С. Заир-Бек). Поэтому проектная деятельность учителя заключается в разработке и реализации в учебном процессе педагогических проектов (системы планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения поставленных целей).

Главной составляющей методологии проектировочной деятельности является технология проектирования, его логика и этапность. Деление на этапы (шаги) в педагогическом проектировании может быть различным, прежде всего это зависит от того, что является объектом проектирования, характера и уровня его сложности. Разработка любого педагогического проекта требует осознанной организации процесса, определенной логики действий, которую в

обобщенном виде можно представить в следующем виде: замысел →

реализация → рефлексия. Иными словами, выполняя педагогический проект,

учитель проходит все этапы проектно-преобразующей деятельности от идеи до ее реализации и оценки.

Наиболее важным объектом педагогического проектирования в преподавании является процесс обучения на основе метода проектов.

Рассмотрение процесса обучения на основе метода проектов как взаимодействия формирующейся личности и пространства ее деятельности в социальной среде, определяющего настоящий и будущий опыт учащегося, предполагает проектирование учителем условий и способов такого взаимодействия. В качестве критерия результативности исполнительского действия выдвигается максимальное приближение к требованиям, представленным в виде сформулированной цели.

Итак, проектный этап начинается с процесса целеполагания. Затем проводится начальная диагностика развития учащихся для оценки их индивидуальных особенностей, уровня развития качеств личности, степени сформированности знаний и умений. С учетом выбранных целей и в соответствии с государственным стандартом и программой, а также данных начальной диагностики производится отбор содержания обучения, осваиваемого школьниками в процессе учебного проектирования. Во время планирования учитель оценивает имеющиеся ресурсы (время, методическое, дидактическое и материальное обеспечение, собственные способности и умения и т.д.) и возможные педагогические ситуации, предусматривает контроль за выполнением проектов учащимися и разрабатывает в итоге календарно-тематический план на период учебного проектирования. Дидактическое проектирование заключается в разработке технологий обучения (совокупности методов и средств для обеспечения деятельности учащихся) на всех этапах учебного проектирования: определяется содержание деятельности учителя, последовательность действий учащихся, разрабатываются дидактические и методические средства обучения.

Несомненно, что проектирование деятельности учителя иностранного языка связано с учетом лингвострановедческих интересов учащихся. При этом если преподаваемый язык является вторым иностранным языком, то у учащихся могут возникнуть трудности своеобразного характера. Так, у них уже сформировался навык общения с использованием первого изучаемого языка, а лексико-грамматические явления второго еще мало изучены, чтобы применять их при коммуникации. При лингводидактическом проектировании следует делать упор на сходства и различия между этими языками.

Е.С. Полат считает коллективность деятельности важнейшей чертой выполнения проектов и в этой связи дает следующее определение учебных проектов: “Учебный проект – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся – партнеров, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.”

Необходимо отметить, что выполнение проекта связано, как правило, с диалогическим характером деятельности. Диалогичность проявляется как в реализации коллективных форм учебной деятельности, характерных для выполнения учебных проектов, так и в специфическом характере общения с преподавателем, который в этом случае выполняет функции консультанта. “Диалог в методе проектов выполняет функцию специфической социокультурной среды, создающей условия для принятия учащимися нового опыта... С помощью диалога у учащихся выявляются причины, сущность и пути решения обсуждаемых проблем”(В.Николина).

Таким образом, проектирование способствует формированию и развитию важнейших свойств личности, ее самореализации.

Литература

1. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования.- СПб., - 1994
2. Кондаков А.М. Из материалов межрегионального образовательного форума «Образование как курс развития личности и общества».
3. Николина В.В. Метод проектов в географическом образовании//География в школе. – 2002. - №6
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования//Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002
5. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе. Методология учебного проекта. – М., 2000.
6. Филатова Л.О. Метод учебных проектов в старших классах как фактор развития преемственности образования в школе и вузе// Стандарты и мониторинг в образовании.- 2005. - №3

**Лёткина Н.В., Кузнечик Т.А. ИННОВАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ**

(МГУ им. Н.П. Огарева)

За последнее время осуществляется ускоренное внедрение новых технологий в обучении иностранным языкам. Что это за технологии? Во-первых, аудио и видео оборудование. Во-вторых, компьютер и периферийные устройства (сканер, принтер, камера, проектор). В-третьих, любое другое устройство, которое может представлять, манипулировать и передавать слова, звуки и образы с автоматическим управлением от компьютера, позволяя создавать значение.

В 2001 г. в Дюссельдорфе состоялась международная конференция по дистанционному обучению, основанному на широком использовании информационных технологий и ресурсов Интернет. Дистанционное обучение является наиболее надежным гарантом внедрения взаимодействия «учитель – ученик», индивидуализации обучения, и позволяет избегать недостатков традиционной групповой работы. Такое обучение:

- a) формирует автоматические навыки поиска нужного материала;
- b) отличается высоким уровнем самоорганизации, поскольку все задания выполняются самостоятельно;
- c) дает широкие возможности для совершенствования необходимых лексических и грамматических навыков, умений письменной речи, аудирования;
- d) облегчает установление контакта со студентами и способствует раскрытию способностей обучаемых с помощью международных телекоммуникационных проектов;
- e) повышает уровень заинтересованности в результатах труда.

Интерактивное взаимодействие в сети позволяет студенту проверять свои знания без страха быть наказанным. Обучение, таким образом, сводит до минимума волнения и страхи учеников, делая процесс получения новых знаний приятным и эффективным.

Наиболее эффективными формами дистанционного обучения, являются те формы, которые ориентированны на более развитые компоненты самообразования: сетевые олимпиады, конкурсы, сетевые спецкурсы, конференции

Использование новых технологий позволяет активизировать НИР по темам «Влияние индивидуальных особенностей на изучение иностранного языка», «Использование информационных технологий (локальные компьютерные сети, Интернет, электронная почта, телекоммуникации) в

учебном процессе». В условиях сотрудничества со странами изучаемого языка возможно создание и обмен документацией на иностранном языке, изучение культуры, тематики, связанной с пересечением культур и сохранением славянских традиций у народов, проживающих в этих странах.

Использование современных средств телекоммуникации позволяет вводить большие объемы материала, быстро выполнять задания. Диски с тренировочными программами и контрольными заданиями, выполненные студентами, позволяют выявить типичные ошибки и пробелы в знаниях. Для объективного определения уровня владения иностранным языком, в сети, в режиме реального времени, можно определить свой уровень по международным стандартам (например по адресу <http://www.toefl.org>, <http://www.ielts.org> - International English Language Testing System).

Технологические возможности Интернет позволяют создавать реальную языковую среду для изучающих иностранный язык. Такая среда создается благодаря возможности реального общения с носителями языка в отсроченном режиме или в режиме реального времени.

Модульное обучение является одним из средств оптимизации учебного процесса. Существующий разрыв между высокой потребностью в изучении иностранного языка и имеющимися возможностями требует пересмотра программ и учебно-методической документации. Они должны быть:

1. комплексными, т.е. обеспечивать непрерывность и преемственность отдельных этапов обучения;
2. разноуровневыми, т.е. должны учитывать различные стартовые уровни знаний и различные возрастные категории;
3. целостными и мобильными, т.е. обладать способностью выбора, набора комбинаций, обеспечивать систематизацию знаний;
4. вариативными, т.е. предоставлять возможность сочетания традиционных и новых технологий;
5. направленными на конечный результат

Попытка разделить весь материал на модули и объединить языковые навыки на практики может дать хорошие результаты при подготовке переводчиков в сфере профессионального обучения.

Перевод информации на электронные носители позволяет решать следующие задачи при обучении иностранному языку:

1. разрабатывать банк данных по узкоспециальной терминологии;
2. накапливать исследовательские проекты на иностранном языке в электронном виде с целью подготовки к научному общению и профессиональной специализации;
3. систематизировать мультимедийную информацию, собранную студентами и преподавателями во время деловых поездок, поездок по программам обмена и ее использование в качестве обучающих материалов для развития навыков непосредственного общения;

4. подготавливать методические материалы для делового международного общения и установления научной переписки

Применение мультимедийных технологий позволит в этом случае максимально приблизить методические материалы к ситуациям реального общения с зарубежными коллегами; проиллюстрировать конкретные диалоги, семинары, лекции.

В условиях имеющейся переписки возможно создание исследовательских проектов с участием зарубежных коллег. При этом фрагменты переписки могут быть использованы в качестве фактологического материала для методических и научных исследований.

Таким образом, активное применение инновационных технологий в преподавании иностранных языков позволит значительно интенсифицировать учебный процесс, повысить уровень языковой компетенции студентов как лингвистических, так и нелингвистических специальностей, а также расширить диапазон методических средств в лингвистическом обучении.

**Мачнева Л.Ф., Мороз В.В. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

(Оренбургский государственный университет)

Образование, ориентированное на перспективу, должно развиваться сообразно двум принципам: развитие у студентов умения ориентироваться в условиях быстро меняющегося мира и находить нужное и умения осмысливать и применять полученную информацию. Дж.Дьюи отмечал, что главной задачей образования является необходимость научить человека мыслить. Таким образом, следует говорить о необходимости развивать умение мыслить, и мыслить критически. Критическое мышление включает в себя умение оценивать не только результат, но и непосредственно процесс мышления. Принимая все вышесказанное во внимание, мы считаем, что в обучении, и, в обучении иностранному языку, в частности, необходимо научить студентов навыкам критического мышления, способам познания и получения нужной ему информации.

Методы развития критического мышления, представляющие собой совокупность обучающих методов, позволяют активизировать познавательную деятельность и самостоятельность студентов.

Пассивная передача информации от преподавателя к студентам не эффективна, поскольку не вызывает интереса, не поощряет исследования и становится мертвым грузом. Знание не статично и не может быть передано от человека к человеку, подобно тому, как мы переливаем воду из сосуда в сосуд. Знание – динамично, и представляет собой «состояние понимания», присущее конкретному человеку.

Для успешной активной работы студенты должны владеть базовым объемом информации, с тем, чтобы потом они могли эффективно конструировать личные представления по тому или иному предмету, а также необходимо поощрение активного учения – исследования; обеспечение студентов инструментарием, необходимым для поиска ответов на вопросы, создание условий для освоения базовых знаний по основному кругу вопросов.

Роль преподавателя заключается в демонстрации процессов познания и мышления с тем, чтобы студенты могли освоить ряд приемов и методов, которые будут полезны им при конструировании собственных знаний. Такая демонстрация процесса мышления показывает студентам, как нужно учиться, для того, чтобы они приняли ответственность за свое обучение. Студенты должны определить для себя цели познания, осуществить активный поиск информации и размышлять над тем, что они узнали. Такая схема реализуется в

модели «ВЫЗОВ-ОСМЫСЛЕНИЕ-РЕФЛЕКСИЯ», которая является основой методов развития критического мышления.

Изучение иностранного языка с использованием методов развития критического мышления предусматривает не только активную познавательную деятельность студентов в поиске информации, но и умения анализировать, осмысливать, оценивать, сопоставлять различные точки зрения, отстаивать, аргументировать свою собственную, делать выводы, предполагать возможности решения проблемы.

Для успешного достижения поставленных задач необходимо пересмотреть не только методы и приемы обучения иностранному языку, но и подготовку преподавателя, который должен развивать и изменять содержание учебной программы, критически относиться к отбору обучающих материалов, принимать независимые решения, уметь гибко планировать учебный процесс, учитывая потребности, возможности и способности студентов, для достижения наилучших результатов.

Преподавание иностранного языка сводится к созданию условий для исследования, изучения, выяснения нового, ранее неизвестного. При этом, преподаватель выступает в роли организатора, посредника, мотиватора, а не единственного источника информации, объем которой стремительно увеличивается и, подчас, также быстро устаревает. В связи с этим, одной из основных задач преподавателя является обеспечение студентов базовыми навыками самостоятельной работы, которые благодаря методам развития критического мышления, применимы не только ко всем учебным дисциплинам, но и в повседневной жизни.

Активное участие в процессе учения – цель стадии вызова, поскольку, только принимая участие, студент думает осознанно, целенаправленно, облакая мысли в собственные слова, что способствует более глубокому пониманию информации.

На этой стадии важен вызов интереса и определение студентами цели рассмотрения данной темы потому, что цели, поставленные самостоятельно, более сильны, чем навязанные извне. Интерес и целеполагание имеют огромное значение для поддержания активности студентов, т. к. личный интерес определяет личную цель. Наличие разногласий и противоречий служит мощным стимулом к познанию нового.

Процесс мышления обретает видимое воплощение благодаря графической организации материала: модели, таблицы, диаграммы, кластеры и т. д. Ход мыслей, взаимосвязь между идеями, стратегии размышлений становятся очевиднее, нагляднее и понятнее, когда они принимают форму графического изображения.

Более того, использование графической организации материала возможно на всех этапах учения: как способ подготовки исследования, как способ направить его в нужное русло, как способ организовать размышление над полученными знаниями.

Любое мышление, хотя и в разной степени, всегда есть искание и открытие существенного нового. Студент, имея базовые знания о предмете, в

ходе решения задачи, открывает новые, ранее неизвестные ему стороны данного предмета, следовательно, происходит подлинный процесс мышления. В процессе познания студент, опираясь на свои знания и развивая их, открывает новые грани объекта.

Под критическим мышлением мы понимаем способность трезво и осторожно мыслить, находя сильные и слабые стороны, оценивать результат и процесс мышления. Но это, отнюдь, не означает использование этой способности исключительно для критики других. Критическое мышление включает в себя умение понимать, анализировать, оценивать, синтезировать, что, по сути своей, является творческим процессом.

Поэтому разделение мышления на критическое и творческое представляется несостоятельным, поскольку, мышление всегда продуктивно, а значит и креативно. Творческий характер мышления раскрывается на всех этапах: от знания до оценки. Ранее накопленные знания не одинаковые у всех студентов, поэтому фаза вызова этих знаний может принимать совершенно разные формы. Понимание идеи и воплощение ее содержания в собственные слова также может варьироваться в зависимости от стиля учения каждого отдельного студента. Несмотря на то, что применение знаний относится к умениям низшего порядка, оно отнюдь не лишено творческого начала, поскольку сферы применения знаний, ситуации весьма разнообразны и соотносятся с потребностями личности. Умения высшего порядка (анализ, синтез, оценка), безусловно, являются творческими, поскольку выяснение связей и отношений есть динамический и развивающийся процесс, требующий критического, продуктивного мышления.

Применение методов развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ и недостатков. К положительным сторонам можно отнести:

- более активное участие студентов;
- развитие их независимости и креативности;
- повышение познавательной мотивации;
- более быстрое и легкое понимание содержания;
- учение происходит через понимание, а не механическим путем;
- повышение интереса;
- долговременность интереса.

Трудности же заключаются в проблематичности оценки умений и навыков и осложнении контроля за дисциплиной. Тем не менее, явным преимуществом является развитие самостоятельности студентов, которые несут ответственность за свое учение, не полагаясь на преподавателя.

Но не следует рассматривать их как единственно возможные. Только разнообразные методы могут быть эффективными. Процесс развития критического мышления весьма трудо- и времязатратен, поэтому включение их в учебный процесс ежедневно невозможно. Во-вторых, использование данных приемов предполагает наличие знаний на стадии вызова, в этом и заключается основная трудность, поскольку уровень знаний студентов неоднородный, и применение данных методов на начальном этапе обучения осложнено тем, что студенты не всегда могут выразить свои мысли на иностранном языке. Тем не менее, методы развития критического мышления, весьма эффективны в обучении иностранному языку.

Наряду с развитием навыков осмысленного чтения, следует особо отметить важность развития у студентов умения выражать свои мысли письменно. Именно письменная речь сопровождается наибольшими трудностями, вызванная страхом «чистого листа», тем более, на иностранном языке.

Методы критического мышления позволяют выработать у студентов привычку создавать собственный текст, вносить коррективы и представлять его аудитории. Нужно добавить, что в процессе такого письма получают развитие все навыки речевой деятельности, поскольку студент выступает в двух ролях: писателя (автора) и читателя.

Студента, обладающего критическим мышлением, отличают следующие качества: готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправить свои ошибки, поиск компромиссных решений.

Методы развития критического мышления способствуют более эффективному обучению студентов иностранному языку по ряду причин: во-первых, групповая работа способствует созданию положительного фона обучения, атмосферы здорового соперничества. Более того, регулярная ротация состава групп создает ощущение новизны, перемен. Работая в группе, студенты обмениваются идеями, взглядами, знаниями. Во-вторых, творческое воображение является неотъемлемой частью всего процесса обучения. Внедрение методов развития критического мышления в структуру занятий иностранного языка положительно сказывается на отношении студентов к изучаемому предмету. Хотелось бы отметить осознание ими важности происходящего, стремление улучшить свои результаты и перенести приемы развития критического мышления в другие области их деятельности, о чем свидетельствует обратная связь.

Таким образом, в результате применения методов критического мышления в процессе обучения иностранному языку актуализируется субъектная позиция личности студента. Данные методы способствуют организации учебной деятельности студентов в соответствии с механизмами ценностной ориентации поиск – оценка – выбор – проекция. Несмотря на то, что все компоненты представлены в методах критического мышления, однако, выбор, как соотношение внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности, и проекция, как прогноз, реальная конструктивная перспектива, выражены наиболее отчетливо и ярко.

Использование методов критического мышления в процессе обучения иностранному языку способствуют не только интенсификации данного процесса, но и развитию мотивации достижения и ценностного отношения студентов.

**Минакова Т.В. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОГО КАЧЕСТВА
СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

(Оренбургский государственный университет)

Обращаясь к познавательной самостоятельности как к педагогическому феномену, следует отметить её важность в профессиональной деятельности будущего специалиста, испытывающего потребности в самообучении, саморазвитии и самоактуализации, и необходимость показать особенности ее развития в процессе изучения иностранного языка, раскрыть пути ее формирования.

Мы рассматриваем познавательную самостоятельность как интегративное динамическое личностное качество, включающее когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты, характеризующееся достаточным уровнем знаний, ценностным отношением к познанию и определённой совокупностью умений, обеспечивающих самостоятельную познавательную деятельность.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами выявлены оптимальная совокупность условий, компонентов учебного процесса, при которых развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку (LSP) является наиболее эффективным.

Мы выделяем следующие условия:

Когнитивные:

- интенсификация процесса обучения и усвоения знаний;
- обеспечение вариативности содержания обучения в контексте деятельности будущего специалиста;

Аксиологические:

- стимулирование мотивации достижения в овладении иностранным языком;

- формирование ценностного отношения студента к изучению профессионально ориентированного иностранного языка (LSP);
- аксиологизация знаний в процессе изучения LSP и формирование ценностных установок на познавательную самостоятельность.

Праксиологические:

- моделирование в учебном процессе ситуаций самостоятельной познавательной деятельности с целью развития интеллектуально-познавательных умений: поисковые, лингвистические, информационно-аналитические, креативные, рефлексивные;
- актуализация межсубъектных отношений посредством осуществления индивидуализации процесса обучения и учебного сотрудничества.

Реализация данных положений в опыте работы со студентами финансово-экономического факультета и факультета экономики и управления Оренбургского государственного университета приобретает характер обязательных условий.

Мы определяем интенсификацию процесса обучения и усвоения знаний как ведущее условие, определяющие развитие когнитивного компонента познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения LSP.

Задачей интенсификации обучения является обеспечение функционирования педагогической системы таким образом, чтобы студент в рамках системы сознательно и активно принимал участие в соответствующих видах деятельности в течение максимально возможного времени.

К ведущим средствам интенсификации обучения принадлежат: отбор аутентичного профессионально ориентированного содержания, моделирующего ситуации реальной профессиональной деятельности, использование лингвопрофессиональной обучающей технологии, интегрирующей интенсивный метод обучения чтению текстов по специальности и ценностное отношение студентов к познанию и познавательной деятельности.

В связи с тем, что английский язык превратился в язык Мирового Общения, язык делового, профессионального и межкультурного общения перед нами встала проблема поиска гибкой и современной формы обучения английскому языку, обеспечивающей вариативность содержания и средств обучения в соответствии с этапами обучения и спецификой специальности.

Вариативность предполагает разработку вариативной учебной программы, определение приоритетов в выборе видов предполагаемой лингвопрофессиональной деятельности, создание профессионально

ориентированного учебного пособия, учитывающего лингвопрофессиональные интересы субъекта обучения и ориентирующего на познание как ценность.

В опытно-экспериментальной деятельности по реализации аксиологического подхода к познавательной самостоятельности мы разработали рабочую программу по специальности 060500 "Бухучет и аудит" и учебное пособие "Accounting Principles" для профессионально ориентированного обучения студентов экономических специальностей.

Рабочая программа разработана на основе модульного построения, что обеспечивает вариативность ее содержания, свободу выбора и индивидуальный стиль получения университетского образования с учетом склонностей и личностных качеств студентов. По желанию студентов может меняться порядок изучения модулей, а также внутреннее наполнение содержания модуля в зависимости от интересов и познавательных потребностей студентов.

Так, например, при изучении темы "США" студентам предлагается ряд тем по выбору для аудиторной и самостоятельной работы над ними с целью подготовки рефератов и выступлений с реферативными докладами в группе.

Базовым учебным пособием, используемом на первом курсе являлся учебник "Language in Use" by Adrian Doff, Christopher Jones, Cambridge University Press. Этот аутентичный учебник вариативен, т.к. он рассчитан на разные уровни владения языком (Pre - Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate). Преподаватель, проведя предварительную диагностику знаний студентов, может использовать тот вариант учебника или заданий, которые соответствуют уровню знаний обучающихся.

При переходе к профессионально ориентированному обучению (LSP) в качестве основного пособия, вводящего студента в лингвопрофессиональную тематику, предлагается разработанное нами учебное пособие "Accounting Principles" («Принципы бухучета»). Оно построено в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта к уровню подготовки специалиста, и предназначено для развития интеллектуально-познавательных и коммуникативных умений, необходимых для самостоятельной познавательной деятельности будущего специалиста-экономиста.

Основываясь на положениях контекстного обучения, мы создали наше пособие в логике будущей профессиональной деятельности студентов. Учебная работа в этих условиях приобретает новое качество: из собственно учебной работы она превращается в квазипрофессиональную.

Будущие специалисты изначально заинтересованы в возможности использования иностранного языка для расширения своих знаний по специальности и смежным с ней дисциплинами, так как сам язык влияет на содержание и формирование концептуальных основ многих дисциплин, что способствует развитию профессиональной компетенции в целом. Поэтому важно обучать будущих специалистов языку как инструменту приобретения новой актуальной для них информации с опорой на межпредметные связи.

При отборе текстового материала мы консультировались с преподавателями специальных дисциплин с целью определения

профессиональной значимости материала и соответствия его уровню профессиональной подготовки студента на момент изучения. Такая интегративная межпредметная подготовка студентов-экономистов по иностранному языку позволяет целенаправленно воздействовать на стимулирование познавательной активности будущих специалистов.

Введение Государственных стандартов, строго регламентирующих количество часов по каждой дисциплине, заставляет искать новые интенсивные обучающие технологии. В настоящее время интенсивное обучение иностранным языкам представляет собой направление, реализующееся в различных, развивающих возможности личности обучающих технологиях.

Перспективное направление интенсификации процесса усвоения знаний связано с разработкой теории формирования рациональных познавательных действий. Под рациональным познавательным действием нами понимается такое действие, которое обеспечивает:

- усвоение учебного материала на минимальном множестве факторов, раскрывающих достаточно полно его сущность;
- экономное, исключая любые перегрузки использование потенциальных возможностей логического мышления и памяти;
- возникновение твердой уверенности в том, что учебный материал усвоен.

Опираясь на данные педагогики и психологии об операционной структуре усвоения учебных действий, мы применяем системно-алгоритмичное обучение видо-временным формам английского глагола в ходе комплексного коррективного курса английского языка. Сущность используемой нами технологии состоит в концентрированной, наглядной подаче материала на начальном этапе обучения студента в вузе, определении места и связи каждой формы с другими и в системе в целом, выработке алгоритмов их распознавания, которые значительно облегчают самостоятельную работу студента.

Используемый нами в процессе обучения LSP метод интенсивного обучения чтению (переводу) В.В. Милашевича является универсальным алгоритмом декодирования иноязычного текста по специальности, дающим реальную возможность выхода за рамки учебной информации к самостоятельному познанию.

Мы рассматриваем применяемую нами технологию развития познавательной самостоятельности студента в процессе обучения профессионально ориентированному чтению, сопряженную с данным методом, как специализированный активный метод обучения, который характеризуется следующими признаками:

- 1) целостным, комплексным подходом к организации изучения иностранного языка;
- 2) сопряженностью с условиями формирования рациональных познавательных действий;
- 3) направленностью на стимулирование процесса активного приращения знаний;
- 4) развитием у студентов способности к рефлексивной деятельности;

5) направленностью на активное участие студента в учебном процессе.

Наблюдения показывают, что обучение с помощью активных методов делает его более комфортным: студент перестает бояться негативной оценки, приобретает уверенность в себе. Активные формы обучения позволяют студентам не просто воспроизводить усвоенные знания, но и использовать их в практико-ориентировочной деятельности учебных ситуаций; способствуют их вовлечению в решение проблем максимально приближенных к профессиональным. При этом чрезвычайно важно то, что оцениваются не только проявленные знания и умения, но и творческая самостоятельность студента.

Успешность овладения умениями и навыками, способствующими развитию познавательной самостоятельности, зависит от условий, которые определяют успешность ее выполнения, выступая в качестве активизирующего начала.

Одним из ведущих условий, определяющих успешность формирования познавательной самостоятельности, является наличие мотивации, отражающей ценностное отношение студента к изучению иностранного языка.

Среди множества факторов, определяющих формирование, поддержание и повышение мотивации изучения иностранного языка, мы выделяем выявление трудностей, которые испытывают обучаемые различного уровня подготовленности в процессе изучения иностранного языка и нахождение способов их преодоления.

Немаловажным фактором наличия мотивации являлся общий уровень подготовки учебной группы по иностранному языку. Положительное влияние хорошо успевающих студентов и, проявляющих интерес к самостоятельной познавательной деятельности, способствует формированию мотивации изучения иностранного языка и развитию познавательной самостоятельности группы в целом.

Использование учебников, профессионально ориентированного учебного пособия, содержащего аутентичные материалы и упражнения, иноязычных научно-технических журналов и литературы по специальности в рамках контекстного обучения будущих специалистов является важным фактором, влияющим на формирование мотивации к изучению LSP и развитию познавательной самостоятельности.

Поддержанию мотивации на уровне постоянного стимула во время аудиторных и внеаудиторных занятий способствует использование интенсивной обучающей технологии, технических средств обучения, учебно-наглядных пособий.

Такие профессиональные качества преподавателя, как умение заинтересовать обучаемых своим предметом и научить этому предмету, также оказывают прямое воздействие на формирование мотивации изучения предмета.

Заинтересованность в изучении иностранного языка обеспечивается осознанием собственных успехов и возможностью выполнения самостоятельных работ (устное сообщение информационного характера на

иностранном или русском языках по оригинальным материалам, письменный перевод, аннотирование, реферирование, поиск необходимых данных в оригинальных источниках информации, знания тематики основных периодических изданий по будущей специальности и др.)

Мы придаем огромное значение созданию в учебном процессе таких ситуаций, которые стимулируют *мотивацию достижения*, ведут к развитию познавательной самостоятельности. Они направлены не только на повышение интеллектуального уровня, расширение кругозора студента, но и на создание преподавателем *ситуации успеха* в проводимой студентом самостоятельной работе.

В качестве необходимого приема создания ситуации успеха мы рассматриваем субъект-субъектный диалогический стиль общения, способствующий взаимной адаптации, заинтересованности в достижении успеха, личностному росту обоих участников педагогического процесса.

Позиция студента в качестве активного субъекта общения и познания вырабатывает потребность поиска дополнительных знаний по специальности в иноязычных источниках, способствует развитию интереса к иностранному языку. Достигнутый успех стимулирует активность и самостоятельность студента, а самостоятельность, приводящая к успеху, вызывает устойчивый интерес, который стимулирует самостоятельность и активность.

Преподаватель не только транслирует систему знаний, но и передает студенту своё ценностное отношение к знаниям, свою увлеченность предметом, свое ценностное отношение к познавательной самостоятельности специалиста, тем самым моделируя определенное положительное отношение студентов к ним.

Поэтому, в качестве основополагающего фактора развития познавательной самостоятельности студента мы выдвигаем аксиологизацию процесса обучения LSP, как источника развития аксиологического потенциала познавательной самостоятельности студента.

Лингвопрофессиональный аспект изучения иностранного языка в системе университетского образования реализуется как общая *тенденция повышения роли иностранного языка в профессиональной подготовке*. В этой связи необходимо отметить также не только *объективную* сторону возрастания роли иностранного языка (следовательно, и лингвопрофессионального его аспекта), но и *мотивационно-субъективную* обусловленность повышения интереса, престижа иностранного языка с позиции студента-будущего специалиста.

Повышение мотивационного уровня происходит в сочетании с общим изменением характера преподавания языка в целом, что приводит к ценностно-мотивированному взгляду на мир, на свое место в нем.

Полимотивированность изучения иностранного языка студентами университета дает возможность на качественное изменение мотивации в процессе обучения иностранному языку через предоставляемую свободу выбора заданий и индивидуализацию обучения.

Изменение мотивации - это изменение общих ценностных ориентаций студентов в образовании вообще. Следовательно, процесс изменения

мотивации, выходящий за рамки одного предмета - есть феномен развития личности в целом, феномен развития ее аксиологического потенциала.

Таким образом, можно констатировать, что в современном университетском образовании роль и возможности LSP как фактора, влияющего на уровень овладения лингвопрофессиональными знаниями и умениями, и оказывающего влияние на личность в целом, т.е. на ее образовательные ценностные ориентации, ее жизненные планы, профессиональные притязания, стремления к цели, *возрастают*.

Следовательно, именно в современной социально-педагогической ситуации развития университетского образования LSP может стать реальным источником, действенным фактором развития аксиологического потенциала личности специалиста 21 века.

Мы считаем, что LSP может быть высоко оценен с позиции развития познавательной самостоятельности личности студента. Использование аутентичных текстовых материалов в рамках контекстного обучения, новых обучающих ценностно-ориентированных технологий, самостоятельная творческая деятельность позволяют выйти за рамки учебного процесса в будущую самостоятельную познавательную деятельность специалиста.

Ценностное отношение к познанию и самостоятельной познавательной деятельности, приобретаемые на отдельном учебном предмете, становятся личностным приобретением, личностным качеством, переносимыми во все сферы жизнедеятельности личности.

Мишустина В.Д. О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

(Оренбургский государственный университет)

Социальные изменения, которые произошли в нашей стране в последние годы, настолько значительны, что не приходится сомневаться, что молодому поколению, будущим специалистам 21 века для успешного решения профессиональных задач необходимо умение общаться на иностранном языке. Поэтому, жизнь заставляет большую часть сегодняшних студентов серьезно относиться к изучению иностранных языков, особенно английского.

Понятно, что владение иностранным языком не означает лишь умение воспроизвести учебный материал. Неспособность обучаемого сделать хотя бы шаг в сторону от выученной темы, неумение использовать заученные фразы и предложения в различных ситуациях – это трудность, с которой приходится часто сталкиваться преподавателю при обучении студентов иностранному языку на неязыковых специальностях.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студентов в будущем практически пользоваться иностранным языком. Для этого необходимо сформировать у обучаемых навыки самостоятельной работы, а также научить их самостоятельно мыслить, принимать решения и действовать. Этому способствуют различные приемы, описанные в методической литературе, которые актуальны для развития творческой активности обучаемых.

Однако, творческая деятельность представляет собой сложный процесс, в основе которого «лежат такие характерные черты, как:

- видение структуры изучаемого материала;
- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новых проблем в знакомых стандартных условиях, умение задавать вопросы;
- видение новой функции знакомого объекта (языковой единицы);
- видение альтернативы решения вопроса, альтернативы подхода к поиску решения;
- комбинирование ранее известных способов решения проблемы в новый способ;
- создание оригинальных способов решения проблемы при известности других.» (1)

Данная характеристика творческой деятельности требует от обучаемого умение анализировать и синтезировать свои знания, умение перестроиться психологически, эмоционально, умение использовать свой личный опыт,

умение оперировать полученными ранее языковыми знаниями и умениями в другой ситуации.

Тем не менее, примеры из методической литературы и собственный опыт показывают, что обучаемые способны решать творческие задания, начиная с элементарного уровня владения языковым материалом.

Самый простой методический прием – это диалог. Простейший диалог о погоде может быть представлен студентами по-разному. Обучаемые, склонные к фантазированию, могут сами придумать ситуацию, а остальным преподаватель может подсказать идею. На следующем этапе диалог может быть расширен за счет использования дополнительных реплик, связанных с конкретной ситуацией, а это уже переход к следующему методическому приему – ролевой игре.

Ролевая игра особенно актуальна для студентов неязыковых специальностей, которые изучают иностранный язык с учетом своей будущей профессии, поэтому такая игра называется «деловая игра». Она повышает интерес студентов к иностранному языку, так как они понимают, что могут реально использовать его в моделируемой профессиональной деятельности. Кроме того, ролевая (деловая) игра стимулирует активность и развивает творческие способности обучаемых.

Ролевая игра может быть проведена в конце изучения учебного материала с целью практического применения знаний, умений и навыков. Естественно, что ролевая игра требует предварительной подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Заранее составляется сценарий, каждый студент получает свою роль, продумываются ситуации, в которых каждый должен принять участие. Домашнее задание по подготовке своей роли требует от студента творческого подхода: он должен продумать свой стиль поведения, что и как должен говорить, чтобы быть более убедительным. Кроме того, ему необходимо представить свой возраст, семью, характер в новой роли и, следовательно, выработать линию поведения в игре. Роли распределяются в зависимости от количества студентов в группе, от характера студента, от его языковых способностей. Ролевая игра дает возможность каждому участнику привнести свой личностный элемент в развитие конкретной ситуации, заставляет студента самостоятельно работать в поисках дополнительной информации для раскрытия своей роли. При этом важно, что такая работа заставляет повторять материал с целью подготовиться хорошо и не подвести всю группу. На первом этапе обучения преподавателю необходимо помочь студентам организовать процесс коммуникации, поддерживать его и управлять им.

Таким образом, ролевая игра активизирует речевую деятельность студентов, а следовательно, и учебный процесс. Этот метод помогает сблизить максимально подготовленную и неподготовленную речь. Необходимо отметить ряд преимуществ, которые имеет ролевая игра перед другими приемами обучения:

- «помимо навыков и умений использования иностранного языка как средства общения, формируется социально значимое ролевое поведение;
- преподаватель выступает в роли партнера по общению, вследствие чего улучшаются его взаимоотношения со студентами;
- благодаря решению какой-либо проблемы совместными усилиями всей группы, приобретается опыт творческой деятельности;
- появляется большая возможность показать студентам функционирование иностранного языка в профессионально значимых ситуациях;
- увеличивается выбор приемов управления учебным процессом». (4)

К методам, развивающим творчество обучаемых, относятся так называемые «идейные сетки» (Mindmapping, Clustering), которые активно используются как в школьной, так и в вузовской практике преподавания иностранных языков. «Идейные сетки» являются рабочими, мыслительными, креативными инструментами. Они подходят в качестве опор как для собирания и упорядочения мыслей, так и для планирования, развития ассоциативного мышления, решения проблем, постановки вопросов и т.д.» (1)

Смысл данных методов состоит в том, что вместо записей мыслей в традиционном линейном порядке, используются графики. Технология визуализации мыслей основана на теории полушарий, разработанной в 70-х годах 20 века американскими учеными Р. Сперри и Р. Ористайн. Согласно этой теории оба полушария функционируют по-разному, но их взаимосвязанная работа дает огромный творческий потенциал.

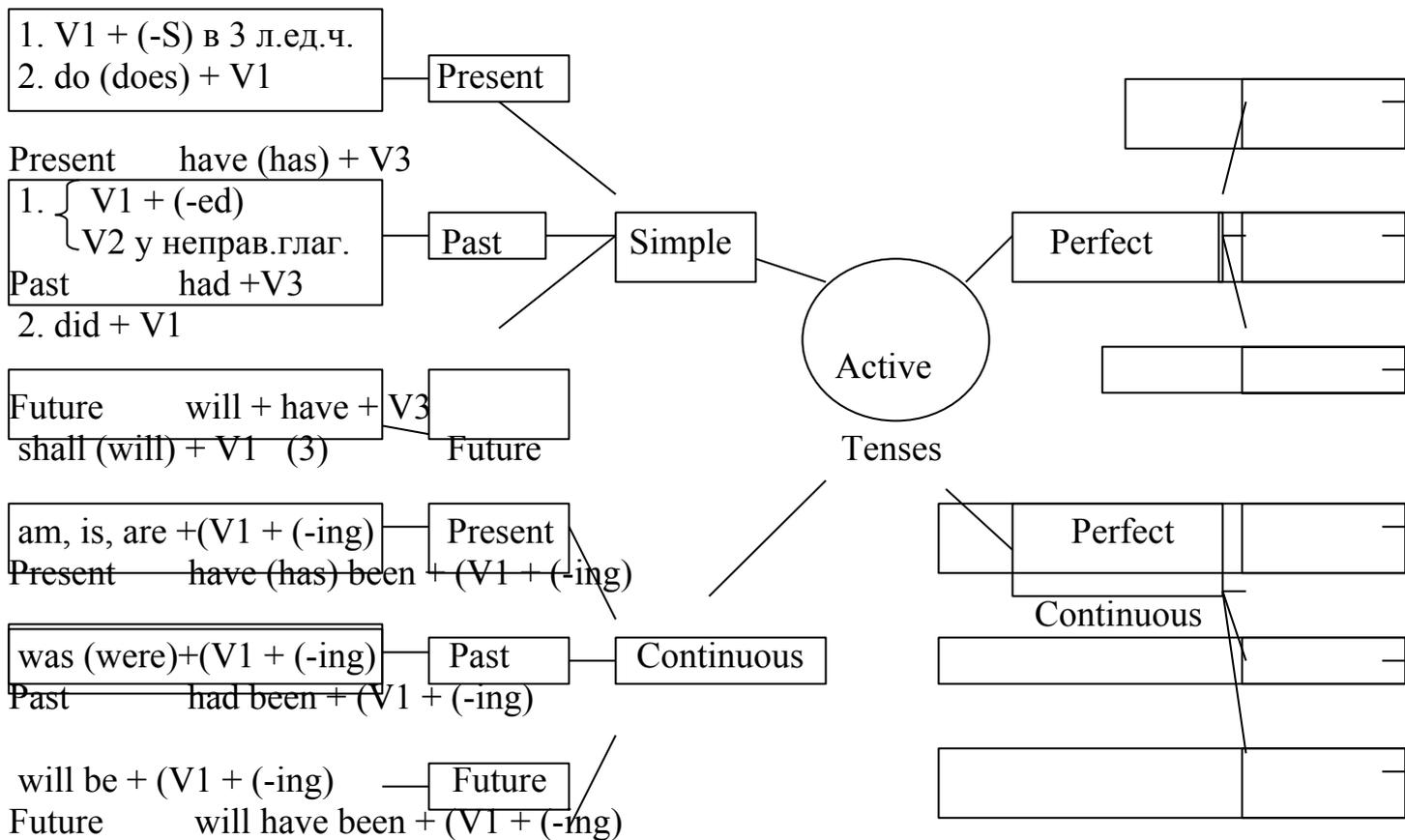
«Mind-Map» («карта памяти») представляет собой метод, по которому мысли, идеи записываются обучаемыми вокруг темы, обозначенной в центре листа или доски. После этого все вместе определяют ключевые слова, которые записываются на основные линии, идущие от главной темы. От ключевых слов идут также линии, на которых пишутся другие перечисленные идеи и т.д., пока не произойдет окончательное упорядочение всех мыслей.

Так, примером Mindmapping, по нашему мнению, может служить грамматическая тема «Видо-временные формы английского глагола, активный залог», которую мы составляем для систематизации материала в коррективном курсе английского языка на экономических специальностях ОГУ. (рис.1)

Метод Clustering является также методом ассоциативного письма. Cluster – карта отличается от Mind-Map тем, что она представляет собой сетку идей, которые вызваны основным ключевым словом. В качестве ключевого слова может быть не только существительное, но и любая другая часть речи. Слова, ассоциации записываются вокруг центрального слова, обводятся, соединяются с основным словом. Каждое новое слово вызывает новые ассоциации, и так возникает набросок идей в виде сетки или карты. После составления ассоциативной карты обучаемые могут выбирать наиболее близкие для себя слова для дальнейшего развития темы. Данный метод является активным творческим процессом, который позволяет работать обучаемому как индивидуально, так и вместе с группой. Идеи могут записываться как на

листочках, так и на доске. Слова могут подчеркиваться, обводиться, соединяться стрелками, пунктирами, т.е. главное – это свобода, творчество и говорение, общение на иностранном языке.

Рисунок 1 - Mindmapping



В качестве примера метода «Clustering» можно привести карту, составленную студентами вечернего факультета специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» по теме «The Orenburg Region», которая представлена на рис. 2.

Естественно, что обучаемые не могут составить такую карту самостоятельно на первоначальном этапе. Преподавателю необходимо объяснить, по какому принципу она должна быть разработана. Так, методическая литература дает различные примеры подготовительной работы, одним из которых является следующий: все обучаемые получают индивидуальный лист бумаги с названием темы. Их задача – написать на листочке все, что приходит им в голову в связи с этой темой. Затем обучаемые меняются листками и пишут на них те слова, которые ассоциируются у них с последним словом, написанном предыдущими обучаемыми.

Методы Mindmapping и Clustering помогают обучаемым реально общаться на иностранном языке, активизируют из знания, творчество и самостоятельность. Однако, составление ассоциативной карты не рекомендуется превращать в цель занятия; напротив, карта является лишь вспомогательным средством на уроке, поэтому время на ее составление должно быть ограничено.

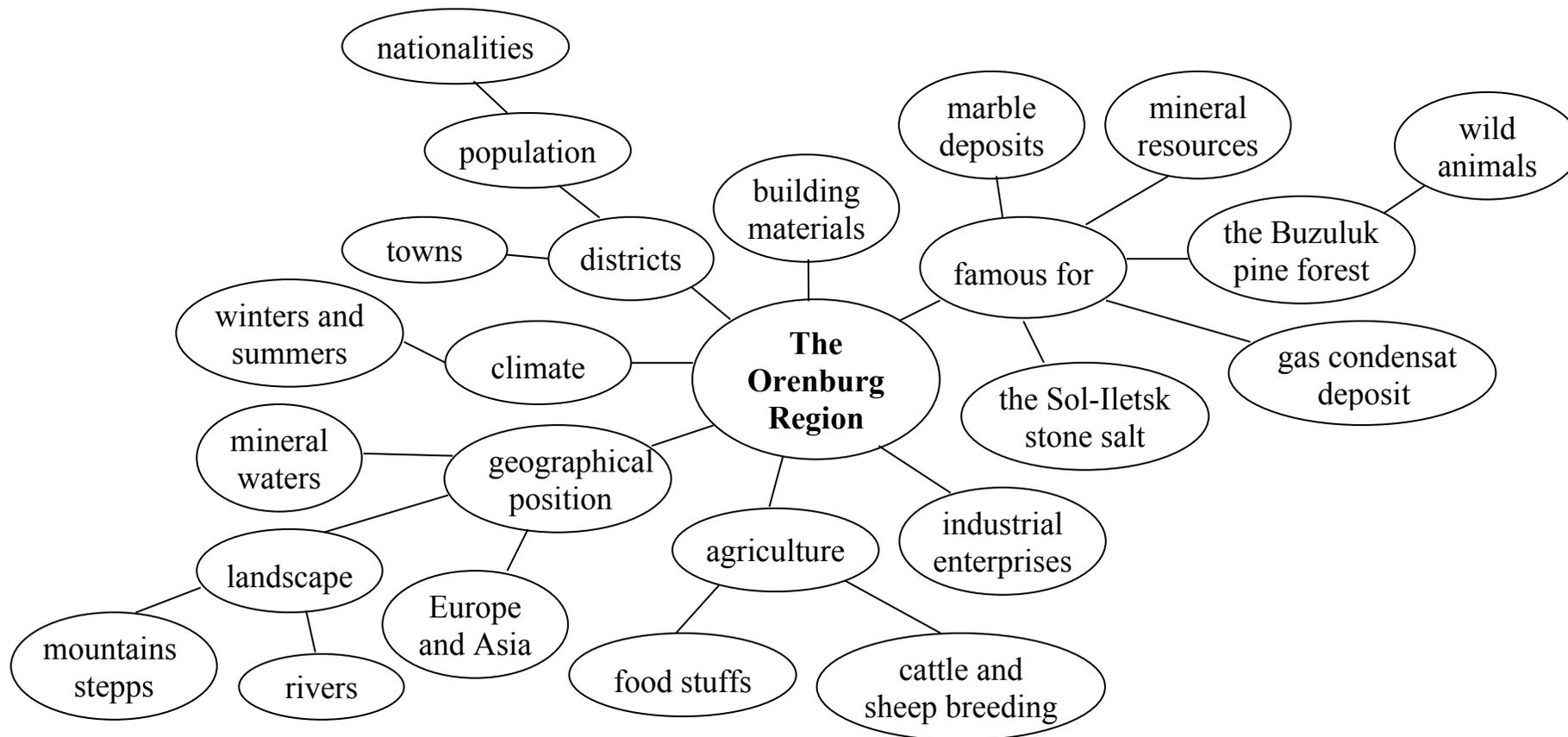
Следующий прием, который довольно полно исследован в методической литературе и часто применяется на практических занятиях, - это проблемное обучение. «Проблемное обучение – это новая система применения ранее известных приемов обучения, построенная с учетом логики мыслительных операций (анализа, обобщения) и закономерностей поисковой деятельности учащихся (проблемной ситуации, познавательного интереса, потребности)» (5), другими словами проблемное обучение характеризуется способом организации поисковой, творческой деятельности обучаемых с целью решения новых для них задач.

Мы не ставим целью давать характеристику существующим в методической литературе понятиям – ситуация, речевая ситуация, учебная речевая ситуация (непроблемная или проблемная). В данном контексте речь идет о проблемных заданиях, которые стимулируют внутреннюю мотивацию обучаемого и вызывают у него естественное желание высказаться. Это происходит тогда, когда тема близка и интересна обучаемому.

Проблемные задания предусматривают активную умственную работу студентов, поэтому преподаватель не только должен «озадачить» студента, но и вовремя вмешаться в ход решения этой задачи и, если необходимо, конкретизировать ее.

При выполнении проблемного задания студент должен испытывать некоторые затруднения и в то же время иметь возможность самостоятельно найти решение.

Рисунок 2 – Clustering



Wh-questions стимулируют развернутые высказывания. Такую же роль выполняют инференциальные вопросы, которые побуждают к неподготовленному высказыванию.

Инференциальные вопросы делятся на три типа (М.Г. Габдуллина) (5):

а) гипотетические (hypothetical questions), когда высказываются предположения:

How could you explain...

What's your opinion...

б) лично-ориентированные вопросы (personal questions), т.е. обучаемые должны высказать свое мнение:

Would you be upset if...

Would you refuse...

How would you react if...

в) общие вопросы (general questions) – обучаемые должны соотнести обсуждаемую проблему с более широким понятием:

Can we say that the rouble is hard currency nowadays? Why?

Are the French better off if they have more telephones per household than the Japanese?

Кроме того, используются также «провокационные утверждения» (provocative statements), которые вовлекают обучаемых в обсуждение темы, активизируя творческий процесс. «Провокационные утверждения» побуждают обучаемых соглашаться или не соглашаться с данным утверждением, высказывать свою точку зрения, аргументировать ее.

Проблемные задания могут быть предложены на любом этапе обучения в зависимости от уровня владения обучаемыми иностранным языком.

Подводя итог, следует отметить, что при обучении будущих специалистов иноязычному общению все вышеперечисленные методы актуальны и будут актуальны, так как они имеют коммуникативную направленность, которая развивает творческие способности обучаемых и умение осознанно использовать языковые единицы.

Литература

1. Савицкая Т.П., Яскевич Т.В. Проблемная ситуация и развитие творческих умений на занятиях по иностранному языку. – Оптимизация обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Всероссийская научно-методическая конференция. – Оренбург – 1996. – С. 68-70
2. Харламова М.В. Использование «идейных сеток» на уроке иностранного языка. // Иностранные языки в школе. – 2005. - №1. – С. 3-9
3. Raymond Murphy. English Grammar in Use. – Cambridge University Press. – 1994. – с. 44
4. Петрова С.А. Некоторые пути повышения эффективности обучения диалогической речи в языковом вузе. – Сборник научных трудов. Выпуск 323. – М., 1988. – с. 98-99
5. Габдуллина М.Г. Разработка проблемных заданий в процессе преподавания литературы на иностранных языках в X-XI классах. // Иностранные языки в школе. – 2005. - №4. – С.33-36

Демина Т.А., Носова Т.А ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТЕЙ ПОЛИЛОГЕ КУЛЬТУР

(МОУ "Лицей № 1", ГОУ ВПО ОГУ)

В условиях радикальных социально-экономических преобразований в России и в мире происходит переосмысление многих педагогических проблем. Одной из них является проблема ценностного самоопределения школьника в различных сферах его жизнедеятельности. Не случайно Закон Российской Федерации "Об образовании" рассматривает в качестве одной из основных целей современной школы подготовку ее выпускников к самоопределению.

В тематике научных исследований, в том числе и в педагогической науке эта проблема не является новой. Анализ исследований, проведенных по данной проблеме за последнее десятилетие, указывает на неоднозначность научных поисков и их разнонаправленный характер. Работы ученых посвящены изучению профессионального, личностного, нравственного, ценностного, эстетического и жизненного самоопределения.

Ученые утверждают, что ценностную основу современного образования составляет становление свободной и ответственной личности, предрасположенной конструктивно действовать в проблемных ситуациях жизненного выбора, сочетающей профессиональную компетентность с развитием личностно-смысловой сферы, способной к гуманистическому взаимодействию с миром, к духовно-нравственному его осмыслению, владеющей опытом выполнения специфических личностных действий – ориентирования, рефлексии, смыслотворчества, избирательности, критичности, обеспечения высокого уровня духовной жизнедеятельности (Е.В. Бондаревская, Л.П. Разбегаева, В.М.Симонов).

По нашему глубокому убеждению, проблему самоопределения личности невозможно рассматривать вне мирового контекста, не затрагивая глобальные проблемы цивилизации. Сегодня, как никогда ранее важно решение проблемы утверждения личностной позиции в поликультурном диалоге, имеющем место в современном открытом мировом сообществе. Так, Б.С. Гершунский видит главную причину катастрофической и непрерывной девальвации нравственных, духовных ценностей человека, человеческих общностей, социумов, цивилизации в целом и все более очевидных тупиков в XXI веке в системном кризисе, который охватил три важнейшие сферы духовной жизни общества: науку, религию и образование. В перспективе недалекого будущего он прогнозирует построение такой главной цели и высшей общественной ценности образования во всех странах, которая будет связана с обеспечением ментальной совместимости различных социумов как важнейшего условия конвергенции и духовной интеграции человеческих сообществ, движения цивилизации к целостности и всеединству.

Философы В.М. Дианова и И.Д. Каландия считают одними из главных характеристик современной жизни диалог и взаимопроникновение культур, которые могут быть описаны такими понятиями, как «диффузия», «конвергенция», «интеграция», «сближение», «ассимиляция», «творческое взаимодействие» и др. Обозначенные этими понятиями динамические процессы мировой общественной жизни способствуют формированию единой мировой общности. В то же время, эти процессы сопровождаются иными, противоположными им и значимыми для человека явлениями, направленными на определение культурной идентичности, подчеркивание уникальности культур, установление культурной автономии. Именно в этом ученые видят отличительную черту современной культурной ситуации.

Современная общеобразовательная школа, в условиях сложного и противоречивого процесса смешивания, взаимопроникновения и переплетения культур, находится в сложной ситуации. Она готовит к взрослой жизни выпускника, способного не только жить в современном мире, сохраняя свою духовную, интеллектуальную и физическую идентичность как представителя родной национальной культуры и истинного гражданина, но и, одновременно способного, определять свою позицию по отношению к окружающей действительности и выбирать стратегию своего взаимодействия с другими культурами. При важным аспектом этих отношений должна стать позиция возможного принятия другодоминантности иной культуры. Общественное развитие в XXI веке требует от входящего в открытый мировой социум индивида диалогичности, понимания, открытости, терпимости, готовности к общению, уважения и гордости за свою культурную идентичность и признания идентичности других людей.

Мы можем предположить, что в условиях поликультурной реальности, ориентированной на мирное сосуществование различных народов, когда активно контактируют люди, принадлежащие к разным лингвокультурным общностям, взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведет к взаимопониманию членов социумов, соединяющих в своем сознании разные культуры, ориентированных на другого, предрасположенного к диалогу с ним. Поэтому сегодня крайне важна проблема формирования ценностного самоопределения личности в контексте полилога культур. Оно предполагает, в частности, определение своей позиции в сложных проблемах многообразных межкультурных взаимоотношениях. Это крайне актуально, так как сегодня современная личность мыслит, существует и действует в промежутке многих культур.

Мы придерживаемся точки зрения Л.В. Мосиенко, утверждающей что во всей совокупности школьных предметов гуманитарного цикла, способствующих формированию ценностного самоопределения личности, особое место занимает дисциплина «Иностранный язык». Именно эта дисциплина отличается высоким культуuroобразующим потенциалом, так как изучение иностранного языка, помимо собственно языковой подготовки и лингвистического развития, дает учащимся возможность познавать иностранную культуру в сопоставлении с родной, расширить

культурологические знания и обогащать собственную духовную культуру. Это важно, так как в современной социокультурной ситуации человек находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения культурной идентичности других людей.

Важность роли иностранных языков в ценностном самоопределении личности в полилоге культур подтверждается также следующим фактом: «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» относит обучение иностранным языкам к ведущим факторам, в значительной мере определяющим успех межкультурных контактов в деловой, научной, профессиональной, культурной и других сферах. Данный документ указывает на возрастающее значение предметов-языков в становлении самосознания и самоидентичности молодого поколения россиян.

Т.Л. Кикнадзе утверждает, что все дети в процессе овладения иностранным языком неизбежно сталкиваются с иной культурой и невольно вовлекаются в мультикультурное пространство. Ценностное самоопределение личности в контексте полилога культур связано с постоянным выбором разных форм культурной активности, индивидуальных культурных интересов с их последующей трансформацией и развитием. Ребенок осознает собственную индивидуальность и значимость культуры своей страны в мировом пространстве. Это способствует культурной идентификации в рамках своей родной культуры. Он также осознает себя в пространстве других культур. В результате такой активности создаются возможности для возникновения новых для учащихся форм культурного пространства. Привлечение учащихся к выбору форм активности неизбежно приводит к осознанию ими необходимости установления не просто мирного существования разных культур, но и активного сотрудничества культур и взаимопроникновения.

Научить людей жить вместе — одна из важнейших задач школы, и изучение иностранных языков, направленное на формирование ценностного самоопределения личности в полилоге культур, может содействовать решению данной проблемы.

Иностранный язык, как школьная дисциплина, обеспечивает пополнение гуманитарных знаний школьника. В свою очередь, накопление гуманитарных знаний приводит к развитию гуманитарного мышления. Связанное с духовным миром человека, гуманитарное мышление направлено на обеспечение социального единства людей и проявляется в различных сферах социальной жизни. Гуманитарное мышление связано с интеллектуальным плюрализмом, идейным многообразием, тонкой и гибкой диалектикой духа. Это мышление множественное, диалогическое, пронизанное доминантой духовной свободы личности, это и терпимость, и взаимное «услушивание», и взаимное уважение, опирающееся, прежде всего, на внутреннее саморазвитие человека, его способность и готовность к самокритике, к регулярному пересмотру своих возможностей, воззрений.

Мы полагаем, что особую важность имеет педагогическая поддержка ценностного самоопределения личности в контексте полилога культур. Педагогическое сопровождение процесса изучения иностранного языка в

условиях образовательной школы «Лицей №1» города Оренбурга, на базе которого проводится наше исследование, представляет собой систему деятельности сообщества учителей и учащихся, направленную на стимулирование осознанного личностного роста школьников, создание условий для их социализации и индивидуализации. Созданное в ходе такой деятельности культурное поле способствует развитию личности, помогает ей увидеть зону ближайшего культурного развития, углубить самосознание и способствует самореализации потенциала личности.

Мы разделяем точку зрения Н.Н. Соловьевой, рассматривающей культуру как базу для самоопределения личности. Для нас важно, что основой формирования базовой культуры личности («человека Культуры») может служить лишь активная самостоятельная учебная деятельность учащихся, вписанная в культурно-ценностный и социокультурный контекст содержания образования. В условиях школьного процесса обучения формирование такого «человека Культуры» предполагает опору на качественную языковую подготовку учащихся и на активное использование коммуникативных методов. Механизмом включения учащихся в культуру являются процессы разрешения ими многочисленных противоречий и осуществление выбора в учебных ситуациях, специально организованных учителем.

Продолжая рассуждать о создании педагогических условий, способствующих формированию ценностного самоопределения личности в контексте полилога культур, отметим, что с позиции аксиологического подхода создание ситуации развития опыта самоопределения старшеклассника в полилоге культур не может быть осуществлено только на жизненно-контекстном конструировании содержания образования. Необходимо также еще одно дидактическое условие – включение учащихся как субъектов образовательной деятельности в специальный процесс познания, требующий организации иной (оригинальной, творческой, с участием школьников в роли авторов) учебной деятельности. Организация такой учебной деятельности и вовлечение в нее школьника как активного субъекта ее построения – искусство учителя. Чаще всего, как подчеркивает В.М.Симонов, основанием для разработки такого учебного процесса может стать выявление противоречий во «внутреннем сложном диалоге человека с самим собой, когда внешние требования соотносятся с его потребностями, желаниями; это внутренний выбор, который осуществляется человеком и проявляется в его поступках и поведении».

По нашему мнению, важно помнить, что наступивший XXI век - это век информации и научных знаний, а значит, и система образования должна решать принципиально новую глобальную проблему, связанную с подготовкой миллионов людей к жизни и деятельности в совершенно новых для них условиях информационного мира. Сегодняшняя реальность такова, что человек все в большей мере должен уметь самостоятельно включать в систему своей деятельности нарастающий поток информации, критически оценивать информационные явления. Это значит, что использование новых информационных технологий играет также значительную роль и в

формировании ценностного самоопределения личности в контексте полилога культур. Оно настраивает ребенка на самостоятельное движение в пространстве культуры, формирует его авторскую позицию в культуре и способность вести авторский диалог с этой культурой.

Решению проблемы ценностного самоопределения личности в полилоге культур может способствовать расширение информационного поля личности. Достичь его возможно путем создания в процессе обучения ситуаций «информационного дефицита», которые способствуют обогащению личного опыта школьников, совершенствованию их учебно-информационных умений и навыков, расширению знаний, формированию умений, навыков и опыта деятельности.

На базе Лицея №1 нами апробированы учебные организационные формы, а также содержание оригинальных авторских спецкурсов, способствующих решению проблем ценностного самоопределения личности в полилоге культур. Так, в 2005,2006 учебном году нами был разработан и проведен «День языков», во время которого рассматривались разнообразные вопросы европейской интеграции, обсуждалась роль иностранных языков в жизни современного человека. Учащимся были продемонстрированы фильмы на иностранных языках, затрагивающие глобальные проблемы человечества. Совместно с учащимися лицея была создана компьютерная презентация основных тенденций мирового языкового образования и развития культуры европейских стран.

В лицее открыт и активно действует кабинет изучения иностранных языков, оснащенный видео- и аудиотехникой, спутниковым телевидением и мультимедийными средствами. Имея достаточный опыт проведения уроков иностранного языка с использованием новых информационных технологий, мы пришли к выводу, что использование ресурсов Интернет и мультимедийных средств в обучении иностранным языкам способствует формированию ценностного самоопределения личности в контексте полилога культур. Это расширяет информационное поле учащегося, дает возможность определить свою позицию в отношении ценностей, традиций, истории страны изучаемого языка.

Более того, Интернет способствует обеспечению условий поликультурной реальности. Процесс обучения иностранному языку обогащается новыми методическими приемами, например, учебный диалог может быть проведен с представителем страны изучаемого языка – носителем культуры. Такой прием способствует взаимопроникновению культур, ведет к пониманию между людьми, а значит обеспечивает согласие между людьми, что и выводит учащихся к ценностному самоопределению в полилоге культур.

Е.В. Бондаревская отмечает, что «российский культурно-воспитательный идеал человека XXI века воплощает в себе общечеловеческую нравственность, национальный характер, индивидуальное своеобразие личности». Такой человек должен быть ориентирован на сотрудничество, что означает, по мнению Е.В. Бондаревской, необходимость решения в школьном образовательном процессе следующих задач:

- формирование «безопасной» личности, не способной причинять вред ни людям, ни природе, ни самой себе;
- воспитание личности, владеющей родным языком и языками народов мира, открытой к диалогу, обмену смыслами, бережно и «трепетно» относящейся к слову;
- воспитание гражданина и «государственного человека», способного быть участником и организатором сложных общественных, экономических процессов и структур управления, содействовать сохранению целостности России,

Проектируя «образование будущего», чрезвычайно необходимо учитывать уже выявившиеся тенденции движения общества к новому качественному состоянию: цивилизованности, открытости, «законосообразности», где основой будет духовно богатая человеческая личность. И именно образование должно указывать путь к духовному совершенству.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов-на-Дону: 2000. -352с.
2. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. - М.: Педагогическое общество России, 2001. -127 с.
3. Дианова В.М. Культурный плюрализм в условиях глобализации. Россия и Грузия: диалог и родство культур: сборник материалов симпозиума. –Вып.1/ Под ред. Парвания В.В. - СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2003 г. - С. 93 -103.
4. Каландия И.Д. Научно-технический процесс и некоторые аспекты развития культуры. Россия и Грузия: диалог и родство культур: сборник материалов симпозиума. – Вып. 1/ Под ред. Парвания В.В. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003 г., - С. 41-61.
5. Кикнадзе Т.Л. От иностранного языка к мультикультурному образованию // Школьные технологии. - 2000. - № 5.– С.188 - 193.
6. Соловьева Н.Н. Формирование базовой культуры личности. // Школа. - 2002, - №5. С.25-28.
7. Разбегаева Л.П. Теория и практика гуманитарного образования: ценностно-коммуникативный подход: авт.дис...канд. пед. наук. – Волгоград, 2001. - 48с.
8. Симонов В.М. Гуманитаризация естественнонаучных дисциплин в личностно ориентированных образовательных технологиях: монография. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО , 2002. – 131 с.

Обухова С.С. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ – НЕОБХОДИМОСТЬ 21 ВЕКА

(Оренбургский государственный университет)

Коренные изменения, произошедшие в последние десятилетия во всех сферах общества, обозначили проблему изучения иностранного языка как средства общения. В настоящее время в России резко увеличилось число образовательных центров, стремящихся обучить иностранному языку. Однако эти попытки не всегда заканчиваются успехом.

Так как студенты приходят в ВУЗ со школьной скамьи, то на наш взгляд, большой интерес представляет дискуссия, которая состоялась в московском Доме журналистов в прошлом году. Тема обсуждения затрагивала проблемы обучения иностранному языку в современной школе.

Официальные данные Госкомстата говорят о том, что иностранные языки, которые должны в современном обществе рассматриваться как одни из самых актуальных школьных предметов, таковыми не являются. Преподавание во многих школах не ведется на должном уровне и в результате, только менее 1% русских могут говорить и знают иностранные языки хорошо.

Участники круглого стола в Доме журналистов горячо обсуждали эту проблему и пришли к выводу, что в настоящее время большим спросом пользуются частные лингвистические курсы. В чем причина такого успеха? 99% преподавателей этих курсов являются носителями изучаемого языка – иностранцы. Но, к сожалению, очень маленький процент населения может позволить себе занятия в таких лингвистических школах.

Обучение иностранному языку в условиях отсутствия естественной языковой среды требует больших усилий со стороны преподавателя и обучаемого.

По мнению преподавателей ведущих лингвистических колледжей, поверхностное изучение иностранного языка бесполезно. Вы или говорите на нем и используете его в своей работе, или вы его не знаете.

Традиционная школа, где иностранному языку отводится 2 часа в неделю, данную проблему решить не может.

Другая важная проблема состоит в том, чтобы вызвать желание у школьников и далее у студентов изучать иностранные языки. Согласно данным Социологического Центра Российской академии образования, 65% московских школьников и 59% школьников Санкт-Петербурга считают иностранный язык самым нелюбимым (мягко говоря) предметом в их учебном расписании. То же самое относится и к студентам. Когда студенческая группа формируется только лишь по признаку того, какой язык изучался в школе – немецкий, английский или французский, без учета уровня знаний, то многие студенты испытывают дискомфорт. Очень часто оценки в аттестате («хорошо», «отлично») не совпадают с реальными знаниями, и студент испытывает психологический стресс. Изучение иностранного языка превращается в тяжелое испытание.

Поэтому, наряду с высокими профессиональными качествами, преподаватель должен обладать умением заслужить признание студентов и активно участвовать в формировании личности человека. Хотя спрос на высшее образование с каждым годом растет, мотивация при этом самая разная – уход от армии, желание родителей поместить ребенка в некриминальную среду и, наконец, мода на получение образования. Г.А.Китайгородская, директор Центра Интенсивного Обучения иностранным языкам при МГУ, рассматривает процесс обучения иностранному языку как средство интеллектуального развития личности. Центр Г.А.Китайгородской также разработал новые программы и открыл детский центр для детей дошкольного и школьного возрастов.

Методика интенсивного обучения иностранным языкам, применяемая в течение многих лет в Центре Г.А.Китайгородской, доказала свою высокую эффективность и последователи этой методики успешно работают в городах России и других странах СНГ.

Для широкого распространения этой методики в масштабах страны необходимо проводить переподготовку преподавателей и создавать новые учебные программы и учебники. Эта проблема может быть решена только на государственном уровне.

Участники дискуссии в Доме журналистов пришли к единому мнению - чтобы довести обучение иностранных языков до нового современного уровня, необходимо коренным образом перестраивать всю систему лингвистического образования.

Лингвистика это очень сложная и интересная наука. Предмет ее исследований - язык стоит в центре многих проблем, связанных с жизнью и деятельностью человека в обществе. Знание основ лингвистики помогает преодолеть страх, который часто возникает при соприкосновении с иностранными языками. Писатель Андрей Битов считает необходимым давать понятие основ лингвистики детям начальной школы. Если ребенок с детства узнает, что русский язык так или иначе связан с другими языками мира, то ему будет легче преодолевать психологический барьер, возникающий при изучении иностранных языков.

Для решения многих проблем, которые обсуждались специалистами в области обучения иностранным языкам, современному преподавателю нужно быть готовым к инновационной деятельности.

Процесс обучения - это творческое взаимодействие преподавателя и студента. Задача преподавателя состоит в том, чтобы максимально раскрыть потенциал каждого студента.

Анализируя процесс обучения иностранному языку, необходимо отметить, что для того, чтобы состоялся этот творческий союз, преподаватель не должен требовать от студента механического зазубривания грамматических правил, текстов, разговорных тем.

Наряду с коммуникативной направленностью процесса обучения необходимо формировать представления о мире изучаемого языка. Интервью с зарубежными гостями России, которые регулярно публикуются в газете

«Moscow News» в рубриках «Столкновение культур» и «Размышления о Москве», вызывают большой интерес у студентов. Работа с этим живым материалом способствует творческому подходу и переосмыслению культурных традиций разных стран, включая и особенности своей собственной страны.

Важными чертами урока в современных условиях является совокупность решений практических, образовательных и воспитательных целей.

Совершенно очевидно, что проблемы, существующие в школе при обучении иностранному языку, касаются и вуза.

Несоответствие школьных оценок и реальных знаний по иностранному языку приводит к образованию студенческих групп с разным уровнем подготовки. Чтобы решить эту проблему, на кафедре иностранных языков ГиСЭС проводится тестирование первокурсников, чтобы сформировать группы студентов в соответствии с уровнем знаний. Созданы группы для начинающих и группы продвинутых студентов. Для групп продвинутого уровня количество часов по иностранному языку увеличено. Преподаватель должен четко представлять, как идет языковое развитие обучаемого от начала до завершения процесса обучения, уметь определить фактический уровень обученности и последовательно доводить его до желаемого результата.

Наличие новых современных учебников (Language in USE, Follow me, English for International Banking & Finance и многие другие), изданных Кембриджским университетом, большая фильмотека способствуют совершенствованию образовательного процесса. Активная деятельность английского клуба привлекает большое количество студентов.

И, наконец, очень важным моментом в процессе обучения иностранному языку является то, что на протяжении нескольких лет, каждый год на кафедре работает преподаватель из Англии или США.

Студенты имеют возможность непосредственно общаться с носителем языка на занятиях, (занятия проводятся со студентами продвинутого уровня), а преподаватели посещают семинары и могут ежедневно слышать своего иностранного коллегу.

Все эти факты подтверждают необходимость новых подходов при обучении иностранным языкам.

Знание иностранных языков дает бесспорные преимущества при устройстве на работу в престижные фирмы, а, кроме того, хорошее владение языком дает чувство свободы и независимости.

Овчинникова Т.Е. ЭВРИСТИЧНОСТЬ И ПАРАДОКСАЛЬНОСТЬ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

(Оренбургский государственный университет)

Интерес к гендерному подходу в обучении иностранному языку вызван объективными противоречиями между возросшими требованиями современного общества к уровню владения иностранным языком с одной стороны и традиционной системой обучения иностранному языку, игнорирующей индивидуальные характеристики личности обучающихся, что замедляет процесс изучения иностранного языка, снижает его эффективность и результативность. Психолингвистическая парадигма исследования процесса обучения иностранному языку как и сочетание когнитивной, социологической и культурологической направленности исследований последних лет выдвигает на первый план индивидуальные характеристики субъекта как важную составляющую изучения проблемы обучения языку. Новейшие концепции, сформировавшиеся в результате привлечения данных из психологии, лексикологии, культурологии, социологии, философии и ряда других антропоориентированных дисциплин, изменили точку зрения на традиционный подход к обучению иностранному языку.

Необходимость гендерного подхода стала осознаваться при появлении гендерных исследований с середины прошлого века за рубежом и с начала 90-х годов в нашей стране. В Канаде гендерный подход обозначается термином «гендерный анализ», в Европе - «комплексный подход к проблеме равенства полов», «гендерные линзы» или «гендерное планирование». Категория «гендер» стала своеобразной точкой отсчета в серии исследований. Гендерные психология, педагогика, лингвистическая гендерология уже оформились в самостоятельные научные направления. При этом формирование гендерного подхода, по мнению О. А. Ворониной, в социальном и гуманитарном знании в сущности является гораздо большим, чем появление просто еще одной теории. «Это – принципиально новая теория, принятие которой иногда обозначает изменение ценностных ориентаций человека и ученого и пересмотр многих привычных представлений и истин» (О.А.Воронина, 2001).

Принцип антропоцентризма предполагает усиленное внимание ко всем параметрам человеческой личности. Гендер, понимаемый как культурно обусловленный и социально воспроизводимый феномен, представляет собой один из таких параметров. Гендерный подход, вписываясь в ту или иную предметную методологию, актуализируется в конкретных частнонаучных областях.

При этом вся парадоксальность гендерного фактора заключается в том, что практически во всех дисциплинах найдется место для его изучения – будь то лингводидактика, социопсихолингвистика или же теория коммуникации. Все структуры могут быть «пропущены» через «гендерные» линзы. Общественная и политическая реальность в настоящее время опережает теоретическое

осмысление проблемы гендера. В настоящее время существует настоятельная необходимость создания теоретической базы и методологического фундамента изучения гендера, касающаяся теории обучения иностранным языкам (А.В.Кирилина, 2002).

Признание культурной обусловленности пола, его институциональности и ритуализованного характера позволяет подойти к феноменам «мужественность» и «женственность» не как к неизменной природной данности, а как к динамическим изменчивым продуктам развития человеческого общества, поддающимся социальному манипулированию и моделированию и делает правомерным их проявления в коммуникации. Новейшие исследования отрицают перманентное присутствие категории «гендер» в языке и речи (коммуникации), признают гендер как культурный феномен «плавающим» параметром, то есть фактором, проявляющимся с неодинаковой интенсивностью, вплоть до исчезновения в ряде коммуникативных ситуаций. Так, говорящий может проакцентировать или «затушевать» некоторые параметры своей личности в целях солидаризации с собеседником или дистанцирования от него. Следовательно, коммуникативная ситуация может оказывать глубокое воздействие на дискурс, что подтверждает интерактивную природу конструирования гендерной идентичности (И.И.Халеева, 1999).

Рассмотрение гендерных аспектов и коммуникации вне культурного контекста нельзя считать научным. В этой ситуации внедрение гендерного измерения через различные формы предъявления гендерной концепции мультикультуризма (P.Berkowitz, 1999; R.Tong, 1998; C.Morrow, 2005; V.J.Fowers, 1998; M.Belenky, N.Goldberger, B.Clinchy, 1986) в содержание образования и организацию учебного процесса высшей школы представляются чрезвычайно перспективным и важным шагом, способным изменить политику образования, трансформировать его в направлении гуманизма через укрепление позиций мультикультурализма.

Феминистские мультикультуралистские исследования имеют общую цель - общественные изменения, способствующие справедливости и ликвидации угнетения и ущемления прав какой-либо культурной группы. Методы достижения цели - создание условий для реализации прав и расширения возможностей, а также формирование более справедливого, толерантного общества с тенденцией к снижению уровня угнетения посредством прямых политических действий и распространения знаний об угнетаемых группах через обучение на всех его уровнях (К.Морроу, 2005). Благодаря воздействию феминизма существенное место в идеологии постмодернизма занимали вопросы пола как сущностной категории, на которой базируется экзистенциальный статус личности. Согласно идее Ж. Дерриды, система ценностей и взгляд на мир формируются с позиции «европейских белых мужчин» с её приоритетом мужского начала, логики, рациональности и объектности женщины. Вслед за де Бовуар Фуко показал, что уже в древности сексуальная мораль - это мораль мужчин: «мораль придуманная, написанная и преподаваемая мужчинами и к мужчинам обращённая». Феминисты выдвинули

тезис о том, что все тексты и дискурсивные практики навязывают индивидам именно патриархатные, то есть мужские, ценности.

Приверженцы гендерных исследований не хотели быть похожими на представителей «мужской» науки, полной конкуренции стремления к лидерству и выстраиванию иерархий. Феминологи проводили занятия в аудиториях, где ставили стулья в форме круга, практиковали ведение дневников размышлений (объявляя опыт каждой интересным всем), при общении использовали только обращение по имени, во имя равенства призвали и имена писать со строчных букв. Отказ от принципов лидерства, иерархий не имел аналогов в мировой истории науки, поэтому ни одно из ее направлений и образовательных стратегий не изменили настолько системы академического образования и обучения (особенно в США), как это удалось женским и гендерным исследованиям. Они увлекались созданием малых творческих групп и небольших совместных проектов, первыми стали практиковать интерактивность в преподавании - постоянный обмен мнениями профессоров со студентами во время лекций, интеллектуально и эмоционально вовлекающих обе стороны в процесс обучения (И.В.Костикова, 2003). Для обучения иностранному языку в высшей школе подобные инновации и в содержании, и в методах получения нового знания имеют особо важное значение, так как способствуют интенсификации процесса обучения иностранным языкам и коммуникации.

Законодательно обеспеченные равные права на образование не гарантируют отсутствие гендерных асимметрий в российском обществе. Это явление в условиях образовательных учреждений получило название «скрытого учебного плана» (Е.Р.Ярская – Смирнова, 2003). Он присутствует не только в гендерной стратификации ролей в образовании, но и в содержании предметов, в частности, в наличии сексизма в учебниках, лекционных материалах и языке преподавателей.

Осознание важности этих вопросов привело к разработке проекта «Гендерные стратегии Российской Федерации», утвержденного правительством РФ, следствием которого явилась институционализация гендерного подхода в российском образовании. Его теоретическими аспектами занимаются ученые-педагоги И.В. Костикова, А.А.Митрофанова (МГУ), Л.А.Булатова (СПГУ), Л.В.Штылёва (Муром. ГПУ), И.А.Юкина (С-Пб институт языка), И.С.Клецина (С-ПбГПУ им.Герцина), Е.С. Гриценко (НГЛУ), И.И.Халеева, А.В. Кирилина (МГЛУ). Последние трое вносят вклад в разработку лингвистической гендерологии и гендерного подхода в обучении иностранному языку в высшей школе. Дж.Скот, У.Рода, Х.Котхофф, Д.Грин, Д.Робин, В.Бергваль, Д.Бинг, Д.Шибамото, С.Филлипс, Р. Оксфорд, Р. Гинзберг, А. Венден - зарубежные ученые, занятые исследованиями в области психолингвистики и обучения иностранному языку с учетом специфики гендера, среди более ранних и знаменитых известны имена П.Треджилла, Р. Лаккоф, Э.Берна, Э.Эриксона, М.Фуко, О.Есперсена.

Вступление России в Совет Европы, а затем присоединение к Болонскому процессу стали общественно-политическими факторами, повлекшими за собой

изменения в технологиях обучения иностранному языку. На первый план выдвигается развивающая функция обучения иностранному языку, его вариативность, интенсивность, ориентация на международные стандарты, самообразование и саморазвитие, усиление гуманистического компонента. Отечественная и зарубежная педагогика имеет в своём арсенале немало разнообразных технологий, активно способствующих языковому образованию студентов в соответствии с современными требованиями.

Существуют различные определения и трактовки понятий «образовательные технологии» или «технологии обучения». Следует отметить, что наиболее распространенным эквивалентом термина «образовательная технология» («educational technology») в России можно считать термины «педагогическая технология», «технология обучения», которые не являлись общепринятыми в традиционной педагогике до недавнего времени (Машбиц «Педагогика», 1998). Национальный центр программированного обучения Великобритании определил образовательные технологии как приложение научных знаний об обучении и необходимых условиях обучения в целях повышения его эффективности и интенсивности (Brownell, 1997). Комиссия по обучающим технологиям США определила образовательные технологии как систематизированную деятельность по проектированию, внедрению и развитию процессов преподавания и учения для определенных учебных целей, основанную на исследованиях гуманитарных наук в области обучения и коммуникации для повышения эффективности обучения. Общим в этих определениях, а также в определениях Б.Т. Лихачева, В.П. Беспалько, В.М. Монахова, ЮНЕСКО (см. Селевко Г.К., 1998) является то, что главной функцией образовательных технологий объявляется повышение эффективности процесса преподавания и учения. Применение термина «технология» в образовании, на наш взгляд, наиболее приемлемо там, где используются современные технические средства обучения. Его определение должно содержать процессуальные (по аналогии с материальным производством, откуда этот термин заимствован) и дидактические (цели, методы, формы) характеристики, где объединяются условие технологизации знаний (Машбиц, 1988), критерии технологичности (Селевко Г.К., 1998) и технические ресурсы для решения педагогических задач, и не исключаются подходы к определению педагогической технологии, характерные в большей мере для отечественной педагогики. При проектировании теории и практики технологии обучения иностранному языку наиболее важными направлениями в данном исследовании являются гендерный подход, интерактивные методы педагогического воздействия и мультимедийные, телекоммуникационные средства.

Исследования психологов в отношении гендерных различий интересуют педагогов в большой степени, т.к. подход к обучению студентов маскулинного и фемининного типов должен быть разным, то есть с использованием понятийного аппарата психологии личности и теории обучения как одного из ресурсов повышения эффективности педагогической деятельности. Психологическая сторона сенсорных стереотипов может влиять на

успешность/неуспешность в изучении иностранного языка, на формы коммуникаций как в учебной аудитории, так и вне ее.

Следует принимать во внимание то, что многие юноши на физиологическом и генетическом уровне имеют более развитое правое полушарие, отвечающее за распознавание и анализ зрительных, музыкальных образов, форм и структуры предметов, за сознательную ориентацию в пространстве, являются носителями оперативной памяти. На когнитивном уровне при обработке учебного материала предпочитают объему качество, склонны к самостоятельной предметно-инструментальной деятельности и ее проектированию, области действительного предпочитают область возможного (интерес к виртуальности и компьютерным технологиям), предпочитают дух соревновательности и борьбы. На психологическом уровне они подвержены синдрому смешения ролей, зависят от будущей профессиональной деятельности.

Девушки на генетическом уровне до 13 лет в своем развитии значительно опережают мальчиков, имеют более развитое левое полушарие, обеспечивающее регуляцию речи, письма, счета и логического мышления. На когнитивном уровне при обработке учебного материала предпочитают количество, склонны к вербальным формам деятельности и исследованию тем, выходящих на личность, более рациональны и прагматичны в выборе возможного и действительного, предпочитают дух соревновательности, но в споре и сравнении друг с другом. На психологическом уровне самознание девушек во многом определяется межличностными отношениями, они более ранимы и чувствительны (Л.В.Казначевская, 2002).

Речевые способности – наиболее изученное явление в гендерной психологии по мнению Т.В. Бендас. Данные исследований Э. Мэкоби и К. Жаклин о половых различиях по речевым способностям она сгруппировала по возрастам, методикам и результатам. «Речь играет важнейшую роль в жизни и деятельности обоих полов, ни мужчин, ни женщин нельзя назвать «авербальным» полом. Но большое количество данных свидетельствует о наличии различий в пользу мужчин или в пользу женщин...Превосходство девочек и женщин - гораздо более яркое как по количеству показателей, так и по возрастному диапазону. Это превосходство просматривается во всех культурах, а также как среди обычных испытуемых, так и среди одаренных. Причина явного превосходства девочек по речевым способностям по-прежнему неясна. Возможно, дело в функциональной асимметрии мозга. Фактор гендерной социализации, скорее всего также играет свою роль: гуманитарные предметы традиционно считаются более «женскими», и ещё в школе девочек ориентируют в первую очередь на них» (Т.В.Бендас «Гендерная психология», 2005).

В качестве критериев отбора содержания проектирования технологии обучения иностранному языку нами были избраны гендернодетерминированные стратегии изучения иностранного языка (D.A.Kolb, 1987; J.Green, R.Oxford, 1995; McNamara, 1995; A.Wenden, 1992), сложившиеся в процессе формирования вторичной языковой личности

студентов (И.И.Халеева, Н.Д.Гальскова,1997). Одним из основных положений данного подхода является его направленность на развитие личности в процессе обучения иностранному языку, при этом педагог обладает знанием об обучении иностранному языку с учётом гендерномаркированных психолингвистических гендерных характеристик личности студентов, которые определяют их личностные стратегии в изучении иностранного языка. Знание этих стратегий, детерминированных фемининными или маскулинными характеристиками личности студентов, необходимо преподавателю для адекватного этому знанию выбора и проектирования технологии обучения иностранному языку.

Гендерная модель вторичной языковой личности студента отражает его своеобразие в плане когнитивной, эмотивной (эмоционально-оценочной), коммуникативно-речевой деятельности, которое зависит от маскулинных и фемининных характеристик личности и находит свое выражение в личностных гендерных стратегиях изучения иностранного языка. Начало этого процесса приходится на школьные годы, и формирование таких стратегий продолжается в колледже и вузе, а также в течение последующей жизни, пока продолжается процесс изучения иностранного языка.

Под личностными гендернодетерминированными стратегиями обучающегося (Л.Рабин,А.Уэнден,) мы понимаем систему сложившихся в процессе изучения иностранного языка предпочтений приемов, способов восприятия, тренировки, усвоения, контроля, выбора средств коммуникации в различных видах речевой деятельности и коммуникации на всех этапах их формирования в различных технологиях обучения иностранному языку под влиянием такого условия, каким является гендерный фактор. Понятие «гендерный фактор» интерпретируется в настоящем исследовании как совокупность гендерномаркированных личностных характеристик, объединенных двумя полюсами гендерной идентичности - фемининностью и маскулинностью (С. Бэм, И.С.Клецина), которые определяют фемининный и маскулинный типы личности студентов университета. Для идентификации гендерных личностных характеристик студентов нами был использован опросник по признакам «фемининности/маскулинности» Сандры Бэм (И.С.Клецина,2003).

Знание личностных гендернообусловленных стратегий изучения иностранного языка должно быть эксплицитно, то есть им должен владеть не только преподаватель для выбора адекватной гендерным особенностям студентов технологии обучения иностранному языку, но это знание должно быть доступно и представлено обучающимся для осознанного изучения иностранного языка, развития своих языковых и коммуникативных способностей, в том числе для самостоятельного изучения языка в условиях компьютерной среды, что продиктовано требованиями постиндустриального общества (Г.Холек, Д.Литтл, А.Уэнден, Бинер, Дин, Меллингер, Е.С.Полат).

Некоторые студенты осознают эти стратегии как сложившиеся в результате формирования их вторичной языковой личности за годы обучения в школе и в вузе. Если стратегии не осознаны, преподаватель выявляет их с помощью диагностической процедуры определения личностных стратегий

изучения иностранного языка студентов университета на когнитивном, эмотивном и деятельностном уровнях в структуре коммуникативно-речевой деятельности (по таблицам Д.Кольба, 1986; Дж.Грина и Р.Оксфорда 1995).

Результат проведенного эксперимента показал, что гендерные особенности юношей-студентов факультета информационных технологий проявляются в стратегиях изучения языка на деятельностном уровне в виде стремления к самостоятельности, в предпочтении работать с компьютером как средством обучения (78%). Большая часть их относится к когнитивно-лингвистическому типу овладения иностранным языком, которому присуща определенная инертность нервной системы со стремлением к произвольным формам деятельности при отсутствии дефицита времени (М.К.Кабардов, 1998). Программные средства обучения иностранному языку способны удовлетворить их потребности в обучении в соответствии с их индивидуально – психологическими характеристиками и стратегиями изучения иностранного языка.

Коммуникативно-речевой тип овладения иностранными языками (М.К.Кабардов, 1998), к которому в своей большей части принадлежат студентки гуманитарных специальностей, отличается общительностью, подвижностью в коммуникативном поведении. Способности их слухового восприятия преобладают над зрительным. Большая часть этих студенток (в нашем исследовании 68%) предпочла бы коллективные формы изучения иностранного языка непосредственно под руководством преподавателя с преобладанием коммуникативных упражнений, в обучении предпочитают методы проектные, сотрудничества и кейс-методы. Однако эти данные не означают, что они не приемлют компьютерных технологий. Но и в компьютерной среде они выбирают программы, содержащие в качестве компонента общение, организованное специально, например, ролевые игры (simulations), телеконференции, инсценировки, коммуникативные задания и пр. или в режиме on-line общение в чатах.

Обозначенные позиции позволяют сделать вывод:

1. На основе гендерного подхода российское образование решает проблему более эффективной реализации способностей обучаемых разного пола, направленную на стирание статусных, ценностных иерархий студентов.

2. Гендерный подход к проектированию технологии обучения иностранному языку в данном исследовании разработан на основе концепции мультикультурализма, предполагающей необходимость выявления скрытых потенциалов, заложенных в каждой личности через «различение», а не «универсализацию» в системе преподавания, сохранения, а не субординирования существующих различий в индивидуальном усвоении студентами различных аспектов иностранного языка и в осуществлении различных видов речевой деятельности, коммуникации в зависимости от гендерной составляющей личности студентов.

3. Критериями для отбора содержания проектирования технологии обучения иностранному языку мы избрали личностные гендернодетерминированные стратегии изучения иностранного языка

студентами, выработанные в процессе обучения иностранному языку и формирования их вторичной языковой личности .

4. Особую значимость в связи с заявленным подходом приобретает идея самостоятельного изучения иностранного языка в компьютерной среде под руководством преподавателя как наиболее гибкая технология, способствующая реализации языковых способностей студентов с учетом гендерных характеристик их личности и гендернодетерминированных личностных стратегий изучения иностранного языка.

Осиянова О.М. ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИАЛОГА В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

(Оренбургский государственный университет)

В процессе обучения иностранному языку общение выступает в трех ипостасях: как цель обучения данному предмету, как средство достижения этой цели и как общепедагогическая категория, обеспечивающая формирование ученика как личности и члена общества (А.В.Мудрик).

Однако, следует подчеркнуть, что не любой контакт обучаемых на уроке, выступающий как обмен определенной информацией (обмен коммуникативными актами) является общением, безусловно способствующим формированию и развитию личностных качеств. Более того, с позиции определения общения как самостоятельного вида деятельности человека со своими специфическими мотивами, целями и задачами, не всякое речевое действие (коммуникативный акт) входит в деятельность общения. «Как пройти в библиотеку?» - «Прямо и направо». Данные речевые акты являлись бы актами деятельности общения только в том случае, если бы человека, задавшего вопрос на самом деле интересовала вовсе не библиотека, а человек – адресат вопроса. Мотивы, которые привели к указанным коммуникативным действиям, скорее всего не являлись мотивами общения. У человека, задавшего вопрос, возможно, существовала потребность завершить научный труд, с этой целью пойти в библиотеку. Для него, указанные речевые действия являлись составляющими научную деятельность, потребность завершить научный труд привела его к необходимости пойти в библиотеку и т.п. *Потребность, обнаруживающая себя в мотиве общения как деятельности состоит в стремлении к познанию и оценке других людей, а через них к самопознанию и самооценке.* Целям, вытекающим из данной потребности, должны соответствовать все коммуникативные действия общения. «Если мы намерены формировать личность, то сама учебная деятельность строится таким образом, чтобы любое отношение к любому объекту оформлялось через отношение к другому человеку.... В центре педагогического процесса оказывается не отношение к объекту, а отношение людей друг к другу по поводу объекта их деятельности» (Давыдов В.В.).

В методической литературе сложилось отношение к речевому общению как средству, обслуживающему другие виды деятельности. В результате учащиеся не овладевают средствами реализации потребности самопознания и саморазвития в иноязычной среде. Следовательно, необходимо создание в процессе обучения неродному языку условий для реализации потребности общения, формирующего такие личностные новообразования как интерес, активность, самостоятельность.

Одним из необходимых условий, на наш взгляд, является использование диалога, ситуаций общения, в которых на каждом уроке ставятся познавательные речемыслительные задачи, связанные с преобразованием

самого субъекта учебной деятельности, задачи, вытекающие из потребности становления Я-концепции. Такая учебная задача выступает основанием личностно ориентированной ситуации, если она становится для ученика событием, требующим перехода от модели восприятия к выражению, а от него – к воздействию. Совершенно очевидно, что задания типа: прочитай фразы; перепиши в тетрадь вопросы и обведи кружком глаголы; задай товарищу любые вопросы в любом порядке; прочитай и скажи, что ты думаешь о последней фразе; образуй предложение из следующих слов; попытайся сказать как можно больше по теме; повтори числа от 60 до 100 и т.п., не имеют ничего общего с решением речемыслительной задачи. Они не связаны с такими личностными проявлениями учащегося как принятие намерения о решении (например, как возразить кому-либо, кто несправедливо отозвался о друге), оценка процесса и результата решения, проявление креативности, взятие на себя ответственности за полученный результат и др.

Чтобы заставить учеников решать какую-либо задачу в процессе общения необходима проблема, т.е. по определению известного отечественного психолога, С.Л.Рубинштейна, расхождение между тем, что требуется, и тем, что имеется. Перед человеком возникает проблема, а, следовательно, и речемыслительная задача: как ее решить? Поиск решения, в свою очередь, обеспечит включенность в общение, активность, эмоциональность, контактность. Например: «Всегда ли правы родители?», «Хорошо ли иметь брата/сестру близнеца?», «Самое лучшее место на земле» и т.п. Типичным побудителем речевого общения будет выступать рассогласование, предполагающее недостаточность информации, необходимой для выполнения определенного действия у одного из партнеров по общению, и перевес информации у другого. Рассогласование в уровне информированности можно выразить оппозициями: знаю – не знаю, имею – не имею, нравится - не нравится, хочу – не хочу и т.п. Подобные виды рассогласования, вытекающие из различия вкусов, разницы в оценке ситуации и т.п. характерны для тем, изначально допускающих различие мнений, оценок, отношений, предполагающих определенный выбор (мода, сериалы, чья-то внешность, успехи и неудачи в учебе или спорте, выступления артистов, музыкантов и т.п.). Большинство из них представляют задачи с жизненно-практическим содержанием, которые наряду с проблемными ситуациями, ситуациями преодоления обыденности, дидактическими играми и т.д. отнесены исследователями к средствам обучения, обладающим наибольшим личностно-развивающим эффектом.

Например: «Ты обсуждаешь с сестрой/братом как отметить свой день рождения. Организовать семейный ужин? Пригласить к себе друзей на вечеринку? Пойти в диско-бар? Отправиться на пикник за город? Выбери один из вариантов, убедив сестру/брата, что выбранный вариант самый лучший». «Вы с другом обсуждаете, как провести свободные четыре часа, имеющиеся у вас до того, как отправиться в аэропорт. Вы возвращаетесь домой из путешествия. Обсудите возможные варианты: пойти в музей, в парк или кафе, отправиться за покупками». Соответственно, помимо тематически изученной

лексики и грамматики учащимся потребуется языковой и речевой материал, необходимый для выражения желания/нежелания, согласия/несогласия, одобрения/неодобрения, приглашения/отказа, приглашения/согласия, аргументации и т.п., активизируемый в ходе решения поставленной речемыслительной задачи: *я бы хотел, не могу согласиться, я так не думаю, наоборот, не может быть и речи, ты прав, я согласен, конечно, ты меня не так понял, надеюсь, ты не возражаешь, ты обиделся?* и т.д.

По своей внешней дидактической форме проблемная ситуация напоминает диалог, имеющий все его необходимые атрибуты: рассогласование в уровне информированности, дефицит ориентировочных основ действия, целостного представления о ситуации. Диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог – значит, приобщать другого к своей проблеме. Личностно-развивающий потенциал диалога связан с самой диалогической природой личности, с тем, что она существует в постоянном внутреннем диалоге с самой собой. В ней неизменно своеобразное движение от сознания к мышлению и обратно.

Итак, личностная ориентация преподавания иностранного языка связана с введением обучаемых в ситуацию диалога, посредством которой учащийся работает над своим собственным развитием в благоприятной среде, пробуждающей внутренний мотив его деятельности – интерес, потребность, чувства, волю. Роль учителя в диалоге – помочь ученику сформировать *свой* образ мыслей, *свое* видение проблемы, *свой* путь решения задачи. Иными словами, педагог выступает помощником, консультантом, сотрудником ученика в его собственной работе.

Технология создания ситуаций, предполагающих диалогическое общение, предусматривает определенные «шаги»:

- совместная ориентировка в личностно значимой предметной области;
- выявление проблемы, интересующей субъектов диалога;
- рассмотрение проблемы в контексте значимых для учащегося жизненных ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;
- использование усвоенных знаний и способов в качестве средства межсубъектного общения и инструмента самоутверждения в глазах партнера;
- самопознание через актуализацию и обоснование собственных мыслей.

Диалогическое общение, обеспечивающее внутреннюю мотивацию участников эффективно если: 1) проблемы, включенные в содержание урока подобраны учителем с учетом готовности учащихся группы к диалогу и степени сформированности у них толерантности как качества личности, опыта диалогического общения, адекватной реакции на неожиданные и неадекватные суждения; 2) субъектам диалога предоставлено равноправное взаимодействие; 3) в учебный процесс включены элементы театрализации; 4) проблемное диалогическое общение представляет собой целостную систему знаний, вопросов, ситуаций, предполагающую постепенное, последовательное восхождение ко все большей самостоятельности учащихся: от репродуктивного уровня к проблемному, а от него – к исследовательскому; 5) учитель в

соответствии с выбранной им моделью диалога систематически диагностирует готовность к нему учащихся, степень их самовыражения; б) учитель отказывается от оценки личности ученика как «плохой» или «хороший», а оценивает эффективность общения в решении коммуникативной задачи.

Готовность к диалогу – один из универсальных показателей сформированности индивида как личности. Естественно, что учащиеся не сразу овладевают опытом его ведения. В начале идет имитация, своеобразная игра в диалог. В зависимости от степени зрелости внутренней мотивации участников диалога, нам представляется целесообразным определить уровни готовности к речевому общению на иностранном языке: репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивный (исследовательский).

Для репродуктивного уровня, как подготовительного этапа к общению, характерны одношаговые речевые действия. Выраженные даже одним предложением (например, выражение одобрения/неодобрения действий партнера по деятельности или лица, чьи действия служат предметом наблюдений: члена спортивной команды, актера и т.п.) они представляют собой «человеческое» дело, а не оттачивание какой-либо грамматической формы. Типичные формулировки заданий: «Узнайте», «Пригласите», «Сообщите», «Подтвердите сказанное», «Примите приглашение», «Откажитесь дать ответ» и т.п. Уже на этом этапе неродной язык должен, по нашему мнению, ориентироваться на «пробуждение души» (А.Кушнир) и заботиться о воспламенении внутреннего желания учить иностранный язык, бережно создавать условия для того, чтобы это желание не угасло.

Второй уровень (репродуктивно-продуктивный) – это общение, имеющее коммуникативную мотивацию, разрешающее проблемную ситуацию чтобы убедить другого человека в чем-то, обменявшись мнениями, впечатлениями, воспоминаниями, получив развернутую информацию о причинно-следственных связях. Речевые поступки этого уровня мотивируются стремлением к самовыражению, самоутверждению, познанию, общению. Многошаговые действия данного уровня создают динамичную ситуацию, которая призвана поддерживать развернутый диалог, придавая логическую нить беседе, обеспечивая психологический контакт между собеседниками. Для этого формулировка задания должна включать коммуникативно-психологическую установку: «Обменяйтесь сведениями о школе, где вы раньше учились», «Обсудите фильм, который вам обоим понравился», «Убедите друг друга в преимуществах того вида спорта, которым занимается каждый из вас» и т.п. Знания, умения и навыки на этом этапе приобретаются и закрепляются как бы сами собой, если выдержаны условия, оберегающие положительную мотивацию и ненавязчиво открывающие смысловую и коммуникативную стороны речи.

Третий уровень – продуктивный (исследовательский), характеризуется постановкой исследовательских задач, предполагающих самостоятельные речевые действия, определяющие личностные цели, смыслы, задачи общения и отражающие интересы, активность, и самостоятельность участника диалога.

Таким образом, речевая деятельность на разных уровнях общения проходит путь: восприятие – выражение – воздействие. Так реализуется смысл

речевого общения на иностранном языке, обеспечивающего саморазвитие личности.

Следовательно, чтобы диалог как педагогическая технология обучения общению на неродном языке содействовал саморазвитию личности, важно не сводить диалоги (дискуссии, дебаты) к формально подготовленному «общению», а конструировать их на основе внутренней мотивации участников. Очевидно, что эти технологии могут быть использованы, когда аудирование и чтение обогатили говорение настолько, что могут доставить радость общения на языке, а значит и уверенность в успехе изучения его.

Пасечная Л.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(Оренбургский государственный университет)

Современное общество характеризуется новыми производственными технологиями, которые вызывают значительные изменения в общественной, политической и культурной сферах жизни. Одно из важнейших следствий современной эволюции – стремительное развитие средств массовой информации, которые в свою очередь требуют изменения в структуре образования и воспитания не только относительно их содержания, но и относительно методов профессионального обучения.

На всех конференциях и симпозиумах, касающихся реформы образования, были определены первостепенные цели образования, первая из которых – подготовить учащегося к интеграции в социальную среду и в достаточной мере развить его умственные способности, чтобы он был в состоянии критически оценивать общество и принимать активное участие в его строительстве. Среди данных приоритетов решающую роль играют коммуникативные средства, так как именно они являются основными носителями образа мыслей и поведения в сегодняшнем обществе.

Учащихся необходимо обучать работе с различными коммуникативными средствами, чтобы они умели их действительно понять и анализировать. Поэтому для учащихся важно читать не только литературные, технические или научные тексты, но и газетные статьи и рекламные тексты.

Язык рекламы стал в последние годы важным дидактическим средством, с которым можно замечательно работать на занятии. Анализ рекламных текстов позволяет привнести на занятие мир чувств и фантазии. Преподаватель может легко заинтересовать учащихся этой темой, давая задания на свободное составление рекламных текстов и слоганов. Таким образом, он получает возможность активно работать с разговорным языком, который нечасто лежит в основе занятия по иностранному языку. Так как этот язык имеет характерный функциональный характер, он особенно подходит для занятий. Специалисты, занимающиеся рекламой, должны составлять оригинальные объявления, чтобы содержащаяся в них информация привлекла внимание потребителей. Для этого они используют в текстах живой, динамичный и коммуникативный язык.

Использование этого учебного материала имеет и другое преимущество. Студентам доставляет удовольствие работать с рекламными текстами, так как объявления ассоциируются с жизнью вне школы, и как раз эта жизнь для них чаще интереснее, актуальнее и реальнее, чем учебная. Если они замечают, что за простым объявлением скрыто нечто большее, чем желание продать тот или иной товар, это часто производит на них большое впечатление. Постепенно они понимают, что в объявлении могут быть скрыты риторическое осознание, стилистическая тонкость и социологическое и эмоциональное содержание.

Эти свойства языка распознаются в рекламных текстах иногда даже более определенно, чем в литературных.

На занятиях по иностранному языку рекламные тексты являются адекватным дидактическим материалом. При изучении иностранного языка студенты сталкиваются с рядом препятствий, связанных с чужой культурой. Задача состоит не только в освоении иностранного языкового кодекса, но и в идентификации с другой культурой и с другим образом мыслей. Это чаще всего самая большая проблема, которая мешает учащемуся использовать новый языковой кодекс.

Рекламные тексты имеют ряд специфических признаков, которые могут устранить названные препятствия. Техника или стратегии рекламы почти универсальны. Многие объявления не представляют конкретно никакую культуру, так как они разработаны мультинациональными фирмами. Ведь реклама, как и продукция, экспортируется в самые разные страны. Поэтому обычаи и привычки отдельных стран проявляются в этих объявлениях очень редко; они должны быть поняты как немцем, так и французом, англичанином, русским.

Реклама во всех развитых странах явление известное, которое с детства знакомо молодому поколению как неотъемлемая часть их жизни. Все эти факторы внушают учащимся чувство доверия, которое отсутствует, если они работают с текстами, написанными авторами другой культуры. Учащийся лучше ориентируется и не боится работать с этими текстами, даже если они написаны на чужом для него языке.

Следующим преимуществом является связанный с объявлением зрительный образ. Иногда он просто неотъемлем для конкретного понимания текста. Рекламный текст опирается на зрительный образ, чтобы вызвать в памяти у потребителя, а вместе с тем и у учащегося, определенный жизненный опыт, знакомую ситуацию поведение. Это приводит к более высокой мотивации и готовности быть более активным на занятии. Учебный материал такого рода должен с самого начала использоваться при обучении иностранному языку, и не только с целью межкультурной коммуникации, но и потому, что в текстах встречаются разнообразные интересные языковые структуры. В связи с этим язык рекламы давно вызывает интерес филологов.

Рекламный текст – это «гипертекст», в котором визуальные и языковые сигналы дополняют друг друга и вместе с этим усиливают высказывание. Они характеризуются нелинейностью, операциональностью и интерактивностью. Рекламный текст имеет начало и конец, что способствует его целостности и определяет его как сигнал, управляющий коммуникацией и настраивающий на определенную форму и содержание. Начало рекламного текста можно рассматривать как слоган, например: BMW – радость движения; Renault – автомобили для жизни.

Слоган – это простейшая рекламная формула, отличительный знак фирмы. Он краток и прост, для того чтобы его было легко запомнить. Если более пространственный текст отсутствует, то объявление может составить только слоган. Поэтому разработка слогана очень важна: текст должен составляться

тщательно и целенаправленно, он должен метко и точно описывать положительные качества товара.

Исследованием функции слогана, его риторической и лингвистической формы, а также его прагматического значения занимались социологи, лингвисты и педагоги и пришли к интересным результатам. В слогане отражаются специфические признаки языка рекламы; поэтому он представляет собой полноценный дидактический материал. С его помощью учащимся можно представить определенные языковые структуры иностранного языка. Сравнение этих текстов с объявлениями на родном языке дает предварительное понимание, уверенность в себе и определенную языковую уверенность.

На начальной ступени изучения иностранного языка должны исследоваться такие проблемы как, например, фонетика, морфологические и синтаксические структуры, на более высоком уровне – стилистические фигуры.

Чтение объявления – это первая ступень усвоения текста. Хотя устные слоганы характеризуются оригинальностью звучания, анализ выявляет определенную манипуляцию акустических знаков, которая особенно проявляется при использовании определенных гласных и согласных. Последние комбинируются в характерные группы и вызывают акустические ассоциации, которые обозначаются как ритм или фонетический символизм. Из рекламных слоганов можно подготовить отличный учебный материал для тренировки определенных звуков, так как они в концентрированной форме встречаются в одном предложении. При этом речь идет не о механическом повторении слов, содержащих данный звук, а о словах, передающих информацию. В немецком языке одним из самых действенных языковых средств рекламы является аллитерация – старая риторическая фигура стихосложения, которая заключается в повторении похожих звуков внутри предложения или строфы. Например:

Der magenmilde Muntermacher.

Damit der Durst nicht dick macht.

Der Waschboy waescht die taegliche Waesche in 5 Minuten.

При изучении синтаксических структур следует начинать с самых легких, т.е. с простых главных предложений со структурой субъект-предикат: Rhinospray hilft.

SAAB siegt.

Очень часто в слоганах встречается структура субъект+предикат+дополнение и предложения с обратным порядком слов:

FLORA bringt Gesundheit aufs Brot.

Im KONSUM kaufen kluge Kunden.

Следующий шаг – это работа с придаточными предложениями. Придаточные предложения встречаются в объявлениях, напротив, редко из-за тенденции краткости в рекламном языке. Однако возможно собрать достаточное количество объявлений, центр которых образуют придаточные предложения, чтобы учащиеся научились распознавать типы придаточных предложений и положение глагола в конце предложения.

VIVIMED hilft, wenn man braucht. (Konditionalsatz)

WELLA, weil schoenes Haar kein Zufall ist. (Kausalsatz)

Для студентов-лингвистов при введении в немецкую стилистику также возможно использование рекламных текстов, так как в объявлениях встречается большое количество риторических фигур:

Alliteration: Froehlich-farbig/koestlich-knackig/

Endreim: Denn jetzt kann jeder imStehen und im Sitzen – zu Hause im Roemischen Dampfbad schwitzen.

Anapher: Man hoert es immer haeufiger...

Man hoert es besonders zeitgemaess...

Man hoert es am Klang...

Man erkennt es... SONY.

Список использованной литературы

1. Freisler S. Hypertext – eine Begriffsbestimmung. In: Deutsche Sprache 22/1, 1994.
2. Pinel R. Der Einsatz von Werbetexten im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main, 1993.
3. Roemer R. Die Sprache der Azeigenwerbung. Duesseldorf, 1968.
4. Stolze R. Stereotype – Bilder – Texte – Uebersetzungen. In: Lebende Sprache 18/3, 1998.
5. Usatschewa S. DAAD, Germanistisches Jahrbuch, 2003.

Потемкина Г.Г. ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ПРОФИОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

(Оренбургский государственный университет)

Цель обучения иностранным языкам в неязыковом вузе сформулирована в программе как готовность специалиста к общению на иностранном языке в непосредственной или опосредственной формах, т.е. понимать речь (устную и письменную) и говорить на иностранном языке. Для решения вопросов взаимосвязанного профессионально-ориентированного обучения всем видам речевой деятельности в неязыковых вузах или на неязыковых факультетах вузов необходимо использовать различные направления и пути. Далее мы остановимся на одном из них – на обучении монологическому высказыванию, в том числе и профориентированному.

Среди устных форм общения в методической литературе выделяют: монолог, диалог и полилог. Последняя форма рассматривается как сочетание, например в беседе, диалога и монолога. Монолог – сравнительно развернутый и активный вид устной речи.

Монологическая речь состоит в связном непрерывном изложении мыслей одним лицом, обращенном к одному или нескольким лицам (аудитории). Психологической особенностью монологической речи является то, что она создается одним человеком, поэтому она в большинстве случаев бывает спланированной, подготовленной частично или полностью в отношении содержания и языковых форм.

Монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

1. Информативную – сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий и т.д.
2. Воздейственную – убеждение кого-либо в правоте или несостоятельности тех или иных суждений, мыслей, взглядов, действий.
3. Эмоционально – выразительную (ораторская речь, художественное чтение).

В зависимости от вида информации различают: монолог-сообщение, монолог-рассуждение, монолог-описание, монолог-повествование, монолог-убеждение и т.п. Не все виды монологов одинаково актуальны.

За исходные единицы при обучении монологической речи авторы «Общей методики обучения иностранными языкам» принимают классификацию единиц монологического высказывания, предложенную Г. Фризом. Она включает 3 типа монологических единиц:

- 1) отдельное минимальное высказывание, т.е. умение высказать одну мысль объемом в одно предложение (I этап);
- 2) отдельное распространенное высказывание, т.е. овладение умением логического развития мысли по теме в пределах 2-3 фраз, различных по структуре, но логически связанных (II этап);
- 3) сочетание 2-х и более свободных высказываний, овладение умением включать в свою речь элементы аргументации, рассуждения и дальнейшее увеличение высказывания (III этап).

Успешно развивать навыки устной речи, монологической в том числе, можно только с учетом сферы общения, в которой она (у.р) функционирует, и в связи с этим различают: 1) устную речь по бытовой тематике и 2) устную речь, отражающую тематику прочитанных текстов из общественно-политической, научной и художественной литературы.

Особенность I вида в том, что он связан с повседневной жизнью говорящего и не зависит от печатного текста. Специфической чертой II вида является неразрывная связь с изученными текстами, ибо указанный функциональный стиль речи базируется на письменных формах коммуникации. Независимо от печатных текстов может вести беседу только специалист.

Практика преподавания показывает, что развивать умения и навыки монологического высказывания можно на любом тексте, а предпочтительно на тексте описательного характера, последовательно адаптированном под контролем специалиста. Несмотря на адаптацию, такой текст сохранит все типовые особенности и стилевые черты научного функционального стиля: информативность, научность, логичность и точность изложения. Такой типовой текст можно рассматривать в качестве основной единицы обучения вообще и монологическому профориентированному высказыванию, в частности.

Основой для обучения монологическому высказыванию могут служить не только научно-технические тексты, но и тексты устных высказываний, поскольку они содержат наиболее типичный для устной формы высказывания лексико-грамматический материал, включая речевые формулы и клише. Но в любом случае при обучении монологическому высказыванию нужно учитывать одну из ведущих характеристик научного и профориентированного сообщения – его связность, которая в психологическом плане рассматривается как связность мысли, а в лингвистическом – как связность речи.

Наиболее эффективная структура монолога по профессиональной тематике должна включать:

- общие сведения о предмете;
- его видовые разновидности;
- строение;
- измерение (единицы, способы);
- получение объектов в целях использования (источники, способы, процессы);
- устройство и приборы;

- объекты в природе (распространение, формы существования, возможности использования).

Основной целью обучения монологической речи является формирование монологических умений. Под последними понимаются умения: 1) правильно в языке отношении, 2) логически последовательно (связно), 3) достаточно полно, 4) достаточно коммуникативно-мотивированно (в зависимости от целей коммуникации) и творчески пользоваться средствами иностранного языка.

При определении видов упражнений для обучения монологической речи должны быть учтены следующие критерии:

- 1) вид монолога (сообщение, повествование, описание)

Упражнения должны развивать именно те качества, которые характерны для данного вида монологического высказывания. Для первого – информативность, краткость, точность. Для второго – кроме того, убедительность аргументов, логичность последовательность.

- 2) связанность и логичность изложения мыслей
- 3) объем (полнота) высказывания – степень раскрытия темы, количество предложений
- 4) лексико-грамматическая и синтаксическая правильность
- 5) характер опор при выполнении упражнений. Ими могут быть: 1. наглядность, 2. текст, 3. ситуация, 4. тема, 5. денотатные карты и графики и т.д.

Использование текста как опоры при обучении монологической речи имеет свои особенности. Так как пересказ текста часто сводится к дословному воспроизведению заученного текста, то целесообразно предварять его различного рода упражнениями на понимание структуры текста, основных моментов сюжета (фабулы). Составление плана пересказа текста является одним из важных моментов. План может составляться в виде вопросов, ключевых слов, смысловых вех и т.п. При этом возможны различные трансформации исходного текста: частичная трансформация языковых средств (близко к тексту), частичная трансформация содержания текста (своими словами), комментарий, интерпретация текста при его обсуждении.

Далее остановимся на некоторых видах упражнений для обучения подготовленной и неподготовленной монологической речи. По мнению Гез Н.И. ими могут быть:

Для обучения подготовленной речи:

- воспроизведение связных высказываний с некоторой модификацией (изменение конца, начала, изменение композиции изложения);
- составление ситуации или рассказа (по ключевым словам, по плану на заданную тему и т.д.);
- описание схем, графиков, немого фильма, д/фильма;
- воспроизведение ситуаций в которых использованы названные слова, обороты, клише;
- объяснение на иностранном языке заголовка (реалий);
- выделение в сообщении смысловых частей, озаглавливание их;
- сокращение высказывания или развертывание его;

- изложение диалогов в монологической форме и др.

Для обучения неподготовленной монологической речи:

- придумывание заголовка к тексту и его обоснование;
- описание картин, схем, графиков, не связанных с изученной темой;
- составление аналогической ситуации с опорой на ранее прослушанное или прочитанное;
- высказывание с опорой на логико-синтаксическую схему;
- ситуативное высказывание;
- оценка прослушанного или прочитанного;
- обоснование собственного суждения или отношения к фактам.

Наиболее перспективными для практики обучения устной речи, в том числе и монологической, по профорентируемой тематике является использование речевых упражнений, развивающих соотносимые умения чтения и говорения и отвечающих предъявляемым к ним стабильным и варьируемым требованиям.

Сформированные умения связанности монологического высказывания будут способствовать возрастанию информационной насыщенности высказывания, снижению количества нарушений логики построения высказывания, неоправданных повторов и незавершенности, приобретут целостный характер и будут адекватно раскрывать замысел высказывания.

Прокошева И.И. ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ КУРСА «ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

(Оренбургский государственный университет)

Начало нового тысячелетия ознаменовалось коренными преобразованиями во всех областях жизни – в экономике, общественных отношениях, в мире науки, техники и образования, в психологии людей.

И сегодня, когда наблюдается глобализация и интернационализация бизнеса, знание иностранного языка, как средства общения людей внутри компаний и налаживания внешних связей, становится необходимым требованием для большинства сотрудников.

Базис корпоративной культуры любой компании и, соответственно, ее внешних и внутренних проявлений - это коммуникации. А основа коммуникации - язык, средство общения людей, который нельзя рассматривать только как языковую структуру. “В основе языковых структур лежат структуры социокультурные” (С. Г. Тер - Минасова "Язык и межкультурная коммуникация").

Однако, на наш взгляд, существует проблема в том, что знание языка и, соответственно, умение наладить коммуникации, можно оценивать по-разному. Для этого необходимо понимать, что иностранный язык в социальной и деловой коммуникации две большие разницы.

Для достижения целей первой достаточно овладение языком в течение 100 часов аудиторных занятий.

Если же мы говорим о деловых коммуникациях, то и уровень знания языка подразумевается совсем иной. Деловые коммуникации можно разделить на три условных подуровня:

- уровень выживания, достаточный для выполнения рутинных обязанностей технического и обслуживающего персонала (водитель, кассир обменного пункта, официант, продавец, портъе, оператор телефонной связи, бронирование билетов);

- уровень независимого пользователя - минимально необходимый уровень для среднего и высшего управленческого персонала. Языковые навыки и умения этого уровня позволяют готовить корреспонденцию, активно участвовать в переговорах и дискуссиях, составлять отчеты, вести информационный поиск. Для достижения такого уровня владения необходимо взять не менее 600 часов аудиторных занятий с "нуля";

- профессиональный уровень - необходим для высшего управленческого состава и специалистов по рекламе и связям с общественностью. Владение языком на таком уровне позволяет выступать с профессиональными и коммерческими презентациями, писать пресс-релизы и рекламные материалы,

добиваться существенных успехов в переговорах за счет развитых навыков техники коммуникации.

В наши дни возрастает потребность общества в высококвалифицированных специалистах с творчески-аналитическим типом мышления, что свидетельствует об актуальности проблемы воспитания познавательной мотивации через моделирование инновационных технологий, ориентированных на развитие у студентов аналитических характеристик мышления, поскольку качества и характеристики обучающихся должны быть непосредственно связаны с родом и характером профессиональной деятельности, подготовка к которой и является главной задачей вуза.

Предлагаем ряд форм и методов, применяемых в рамках курса «Деловой английский» на кафедре иностранных языков ГиСЭС.

Это, прежде всего, работа с аутентичными образцами письменного делового сообщения (письмо-заказ, письмо-запрос, анкета, меню, пресс-релиз, отправка сообщения по E-mail);

организация и проведение деловой игры «Презентация фирмы, товара, бренда»;

овладение навыками общения в корпоративной среде, в том числе встречи с носителями языка, аудио и видео предъявление тех или иных ситуаций в коммуникациях;

развитие навыков публичных выступлений (участие в научных студенческих конференциях, заседаниях Английского разговорного клуба).

Надо отметить, что сейчас появляется большое количество учебников, направленных на качественное преподавание «Делового английского». В частности, наши преподаватели широко используют материалы таких учебников, как «New Insights into Business" Graham Tullis, Tonya Trappe; "Market Leader" Business English, David Cotton, David Falvey, Simon Kent, а также "Business Objectives" New Edition, Vicki Hollett.

Это дает возможность студентам, во-первых, накопить понятийно-категориальный аппарат по основам своей специальности, во-вторых, познакомиться с грамматическими явлениями, характерными для делового английского, а в-третьих, осознать, что молодой специалист реализует свои коммуникативные навыки не в стерильной среде учебной аудитории. Жесткие правила игры в реальной деловой среде предполагают умение принимать решения и нести за них ответственность, решать многочисленные текущие проблемы, тщательно регулировать документооборот и информационные потоки. Его успешная карьера зависит от умения выступать с профессиональными и коммерческими презентациями, создавать функциональные письменные продукты (рекламные проспекты и пресс-релизы, информационные письма и отчеты), участвовать в переговорах, совещаниях и официальных мероприятиях, руководствуясь при этом нормами корпоративной культуры, принятыми в конкретной фирме.

Нам представляется, что чтение периодики, научно-публицистической литературы по любой специальности, умение ориентироваться в иноязычной рекламе, основной деловой документации, связанной с трудоустройством

(резюме, заявление о приеме на работу и т.д.), заполнение таможенных деклараций, необходимо каждому человеку, независимо от сферы его работы. Считаем необходимым включение в содержание курса делового английского языка оригинальных (аутентичных) текстов разнообразной информации, а также материалов зарубежной прессы, карт, буклетов, проспектов, брошюр, документации реально существующих фирм, информации, полученной из аутентичных источников, отвечающих содержанию бизнес-курса и используемых для обучения чтению, устной и письменной речи.

Вот примерное содержание курса: трудоустройство - поиски работы, прохождение собеседования при отборе на работу; общение в трудовом коллективе, формирование навыков построения отношений с коллегами и клиентами; ведение деловых телефонных переговоров; деловые и развлекательные поездки; регистрация в аэропорту и в гостинице; знакомство с основными видами рекламы, изучение перспектив дальнейшего образования и совершенствование навыков самостоятельной подготовки. Принимая во внимание достаточно высокий уровень владения иностранным языком студентов для углубленного изучения этого курса, необходимо использовать оригинальные тексты таких изданий, как журнал "Economist" и газеты "Financial Times".

Все виды чтения могут быть использованы при работе с текстами бизнес - курса:

1. ознакомительное – (для ознакомления с его основным содержанием);
2. изучающее (чтение с максимально полным и точным пониманием содержания текста);
3. просмотровое (чтение текста для получения общего представления о его содержании).

Наиболее распространенным в повседневной жизни является чтение, охватывающее основное содержание.

Необходимость в максимально полном, точном и детальном понимании текстов возникает чаще всего во время работы с учебными пособиями, справочниками, документацией, инструкциями и техническим описанием оборудования и т.д., т.е. в сферах, непосредственно связанных с процессом обучения, профессиональной деятельностью и профессиональным совершенствованием.

Не менее важно умение из второстепенной информации выделять элементы полезной. Сформированность данного навыка экономит массу времени и сохраняет мотивацию даже при работе с текстами значительных объемов.

С учетом вышеизложенного представляется целесообразным использовать тексты для развития навыков чтения на иностранном языке в соответствии с их жанровой принадлежностью, следующим образом:

- ознакомительное чтение при изучении информационно-публицистических сообщений;
- изучающее чтение при работе с рекомендациями и образцами письменной документации;

- просмотровое чтение при изучении рекламы по трудоустройству, товарам и услугам, по банковской тематике и т.д.

С целью обучения студентов деловому общению на иностранном языке, как в устной, так и в письменной речи следует изучать каждую тему на базе двух типов текстов: “основного”, предназначенного для обучения различным видам чтения, а также устной диалогической и монологической речи, и также “вспомогательного” текста, являющегося образцом письменного документа по теме.

Необходимо предварять “основные” оригинальные тексты по каждой теме различными ситуативными заданиями, призванными стимулировать мотивацию к работе с текстом, актуализировать личный опыт обучаемых, их интеллектуальную и познавательную деятельность.

Например, в разделе “Трудоустройство”, содержащего рекомендации для тех, кто занят поисками работы, студентам можно задать следующие вопросы:

1. Какие навыки потребуются для Вашей профессии?
2. Легко ли, по Вашему мнению, будет найти работу по специальности после окончания высшего учебного заведения?
3. Пугает ли Вас перспектива поисков работы? Почему?
4. Как Вы будете искать работу (через знакомых, бюро по трудоустройству, газетные объявления)?

Следующий вопрос, немаловажный для эффективной работы с текстами, это лексико-грамматический минимум к каждому тексту. Целесообразно давать толкование или перевод только частотных для бизнеса слов, особо останавливаясь на разнопереводных терминах, имеющих несколько различных вариантов перевода. Маловероятно, что грамматические конструкции бизнес-ориентированных текстов вызовут затруднения, однако представляется чрезвычайно полезным ознакомить их с особенностями делового стиля, противоречащим на первый взгляд, правилам традиционной грамматики. Например, увидев в образце аутентичного текста фразу: “If you will pay in advance, we shall send you the goods immediately” теряются, поскольку такая фраза нарушает хорошо им известный запрет на употребление будущего времени в придаточных предложениях условия. Соответствующий грамматический комментарий, упражнения закрепляют использование “will” не как вспомогательного глагола в форме будущего времени, а как глагола, подчеркивающего право на выбор (наиболее близкий аналог в русском языке - “соизволить”). Разумеется, лексико-грамматический минимум каждого оригинального текста, отобранный для усвоения, должен быть закреплен в послетекстовых упражнениях и, в конечном итоге, в ролевых играх.

Продолжая рассматривать работу с аутентичными текстами на примере темы “Трудоустройство”, целесообразно предложить студентам ряд диалогов и монологов по материалу текста.

Например: “Расскажи, какие советы, изложенные в тексте, представляются наиболее важными, собираешься ли ты воспользоваться ими при поисках работы, каким образом?” Используя текст, составьте диалоги

между выпускником ВУЗа, ищущим работу, и работником бюро по трудоустройству и т.д.

После отработки материала "основного" текста продолжением является знакомство с образцом письменного документа по изучаемой теме и составление аналогичного документа с иным лексическим наполнением. В вышеназванную тему "Трудоустройство" например, представляется полезным включить образец написания резюме.

Завершающим этапом работы над каждой темой представляется одна большая или ряд небольших ролевых игр, имитирующих ситуации, возникающие при деловом общении. В теме "Трудоустройство», может быть проведено собеседование работодателя с претендентом на должность, что потребует от обучаемых использования всего изученного материала.

Организация данного курса, в соответствии с методикой разработанной на кафедре, помогает студентам повысить свою компетентность, овладеть навыками самостоятельного изучения иностранного языка в дальнейшем.

Раптанова И.Н. ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

(Оренбургский государственный университет)

Проблема творческой работы является сложной и многоаспектной. В ней выделяются такие аспекты, как организационно-технический, воспитательный, психологический. Мы же рассматриваем творческую работу с точки зрения формирования познавательного интереса к иностранному языку и его интеграции с профессиональными интересами будущих специалистов.

Творческая работа как вид учебной деятельности студентов имеет свои задачи и отличается определенной спецификой от учебной деятельности, осуществляемой под непосредственным руководством преподавателя. Основной ее задачей является развитие у студентов умения приобретать знания путем личных поисков и активного интереса к изучаемому предмету. Главной задачей преподавания при этом является обеспечение максимальной мыслительной активности студента. Данную задачу каждый преподаватель решает путем подбора таких упражнений, где каждая языковая единица представлена функционально. При подборе упражнений необходимо учитывать то, что процесс выполнения заданий должен быть увлекательным, в нем должен присутствовать поиск логической ассоциации, а также должен стимулироваться творческий поиск и смелость подачи информации от первого лица.

При составлении системы проблем и проблемных задач особое внимание следует уделить заданиям, требующим от студента самостоятельной постановки проблемы – важного этапа творческой деятельности, а также заданиям, способствующим развитию целеполагания, играющего ведущую роль в развитии личности.

В экспериментальной психологии выделяют следующие показатели творческого мышления:

- 1) беглость мысли – количество идей, возникающих в единицу времени;
- 2) гибкость мысли – способность переключаться с одной идеи на другую;
- 3) оригинальность – способность производить идеи, отличающиеся от общепринятых взглядов;
- 4) любознательность – чувственность к проблемам окружающего мира, способность к разработке гипотезы;
- 5) ирревалентность – логическая независимость реакции от стимула;
- 6) фантастичность – полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией.

Творческому человеку присущи также такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, высокая потребность в достижении, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память.

Креативность характеризуется умением анализировать исходную ситуацию, выдвигать гипотезу, моделировать искомое или необходимое состояние объекта, находить альтернативы напрашивающимся решениям. К их числу можно отнести очень важное комплексное умение проводить проблемный анализ изучаемого, вычислять проблему и конкретизировать ее.

Можно выделить три принципиальных противоречия, препятствующих формированию креативности. Первое связано с мотивационным обеспечением учебной деятельности студента. Второе противоречие: между стремлением к творчеству и невозможностью его осуществить без достаточного запаса знаний и опыта. Наконец, третье противоречие коренится в самой природе креативности – творчество не поддается регламентации и алгоритмизации, оно не технологично, ему трудно обучать непосредственно.

Чтобы разрешить эти противоречия, необходимо:

- создать условия, благоприятствующие проявлению креативности (ситуации общего поиска, стимулирование и поощрение самостоятельных подходов, оригинальных предложений, коллективные обсуждения);
- обучать умению использовать реальные источники творчества (критическое осмысление сделанного, анализ и исправление ошибок);
- вводить в учебный процесс специальные элементы, ориентирующие в творчестве (нежесткие правила, эвристические программы, рекомендации).

Радикальным решением проблемы творческих способностей является такая организация подготовки студентов, при которой глубокое изучение теории сочеталось бы со значительной по объему практикой.

В соответствии с выделенными нами компонентами творческой личности, система развития творческих способностей должна включать развитие познавательной активности, самостоятельности, умения выделить альтернативу очевидному, анализировать и оценивать варианты. Студент должен уметь выдвигать гипотезу и осуществлять мысленное упреждение (антиципацию) действий; пользоваться аналогией и переносом; комбинировать известные элементы, создавая их новые сочетания.

Для формирования креативности необходимо:

- 1) поощрять попытки использования интуиции;
- 2) формировать уверенность студента в своих силах;
- 3) опираться на положительные эмоции;
- 4) стимулировать стремление студента к самостоятельному выбору целей;
- 5) поощрять склонность к риску;
- 6) не допускать формирования конформного мышления.

В настоящее время сделаны успешные шаги в разработке специальных упражнений и задач, в ходе самостоятельного решения которых у студентов формируются и развиваются определенные черты творческого мышления.

Ярким примером творчества на занятиях иностранного языка является презентация, которая представляет собой устное, подготовленное и лимитированное во времени, выступление. Общеизвестно, что учебная деятельность не сводится к репродуктивному говорению и должна включать

развивающие интеллектуальные функции, такие как: запоминание, абстрагирование, обобщение, логическое мышление, установка причинно-следственных связей и т.д. Главной задачей преподавателя при этом является обеспечение максимальной мыслительной активности студента. Данную задачу каждый преподаватель решает, подбирая такие виды упражнений, где каждая языковая единица представлена функционально, например, как определенный коммуникативный блок. При подборе упражнений необходимо учитывать то, что процесс выполнения заданий должен быть увлекательным и несложным, в нем должен присутствовать поиск логической ассоциации, а также должен стимулироваться творческий поиск и смелость подачи информации от первого лица.

Структура презентации тренируется на практических занятиях иностранного языка, и после несложной теоретической подготовки легко усваивается студентами. Более того, студенты стремятся к овладению навыками презентации, когда обнаруживают, что существует определенная детализированная структура презентации, а также существует возможность самовыражения. Преимущество презентации, состоит в следующем:

- при подготовке презентации развиваются иноязычные речевые механизмы, т.е. уровень овладения средствами языка;
- также расширяются кругозор и информированность студента, развиваются познавательные функции психики, т.е. различные приемы запоминания;
- интеллектуальные функции: синтез-анализ, языковые обобщения, абстракции, формируется логика мышления – последовательность изложения материала, информированность и полнота высказывания, взаимосвязь аргументов и следствий.

В психологическом плане происходит развитие важных черт характера личности, таких как, усидчивость, самостоятельность, развивается культура умственного труда, овладение широким спектром средств получения информации.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что творческие задания на занятиях иностранного языка являются эффективным способом не только развития языковой компетенции, но и мощным стимулом для обеспечения максимальной активности студента.

Романцова Г.В. НЕДОСТАТКИ И ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(Оренбургский государственный университет)

Ключ к успеху в новом тысячелетии – информация. Скорость роста глобального общения в Интернете набирает силу, придавая знанию английского языка особую важность. В настоящее время примерно 50 миллионов человек в 152 странах мира используют глобальную сеть ежедневно. Этот бесценный источник информации является не просто быстрым способом узнать мир, но и очень полезным и эффективным средством изучения иностранного языка. Ведь, согласно “ESL Market Statistics”, примерно 1 миллион человек во всем мире использует мировую глобальную сеть Интернет с целью обучения английскому языку.¹ Работая с компьютером и параллельно используя язык, студенты овладевают навыками, необходимыми для того, чтобы считаться полноценными представителями 21 века.

Однако на пути к информатизации общества стоит ряд проблем, решение которых является актуальным вопросом в системе образования. Основными проблемами интеграции Интернета в образовательный процесс, включая как проблемы технической обеспеченности, так и издержки некоторых моментов обучения, являются следующие:

1. Отсутствие доступа к Интернет технологиям. К данной категории также относятся различные виды ограничений: отсутствие необходимого оборудования, технической поддержки и т.д. Такая необеспеченность в сфере материальной технической базы прежде всего присуща провинциальным городам, формируя тем самым Региональный Компонент. Решением проблемы может стать спонсорская помощь или гранты, которые предоставляются иностранными корпорациями.
2. Отсутствие у преподавателей навыков владения информационными технологиями. Большинство курсов по обучению работе с информационными технологиями включают просто усвоение необходимых знаний о том, как работает та или иная программа. Однако, обучение будущих преподавателей работе с Интернет - технологиями должно происходить по другому пути, а именно: нужно обучать не работе с компьютером, а использовать компьютер в процессе обучения. Методика интегрированного обучения в педагогических вузах позволит будущим педагогам развить как концептуальные, так и процессуальные знания относительно технологии образовательного цикла, потому что овладение навыками информационных технологий происходит параллельно

¹ Kenneth Beare, ‘ESL Market Statistics’, http://esl.about.com/od/englishlearningresources/f/f_eslmarket.htm

профессиональному развитию. Таким образом, потребность в преподавателях нового поколения, способных использовать образовательные информационные технологии и инновационные методы обучения, как часть обычного процесса обучения, предполагает реструктуризацию всей системы образования. Еще одним возможным решением проблемы может стать введение курсов повышения квалификации преподавателей, направленных на обучение использованию компьютера и непосредственно Интернета в процессе обучения иностранным языкам. Следующим шагом в развитии преподавательского состава должна стать программа интеграции информационных технологий в систему обучения.

3. Отсутствие времени, необходимого на разработку проектных заданий в формате Интернета. Существующие основные виды проектных заданий, такие как: WebQuest (особенно эффективен при обучении иностранному языку для особых целей), Topic Hotlist, Scavenger Hunt и другие, требуют больших временных затрат на их качественную подготовку. Возможным решением этой проблемы может стать подход постепенного внедрения Интернет - технологий в обучение иностранному языку. Можно начать с подготовки одного проекта в год, постепенно увеличивая ресурсы.
4. Отсутствие у студентов необходимых навыков работы с информационными технологиями. Очень важно понимать, что большинство студентов уже владеют определенными навыками работы с компьютером и Интернетом. Однако, эти навыки чаще всего сводятся к играм, просмотрам клипов и видео роликов или просто к общению в чате и по e-mail. Процесс же обучения с использованием информационных технологий требует наличие когнитивных навыков, навыков поиска нужной информации, которые чаще всего у студентов отсутствуют. Поэтому, каждый раз приступая к работе с Интернетом, преподаватель должен определить, какие навыки необходимы для того или иного вида заданий, а затем провести подготовительную работу по их развитию.
5. Нежелательные результаты поиска информации в сети Интернет. Одной из главных целей использования глобальной сети является поиск информации. Однако, нужно быть готовым к тому, что Интернет часто представляет собой источник нецензурированных данных, и студенты, производя поиск нужной им информации, могут найти непроверенные, ложные данные. Поэтому для преподавателя очень важно, перед тем как дать студентам то или иное проектное задание, произвести поиск необходимой информации в Интернете, и даже указать студентам адреса валидных сайтов. Еще одним возможным решением является предварительная подготовка студентов в плане развития навыков критического мышления. Большую роль здесь играет преподаватель, которой должен обучить студентов отделять важную и относящуюся к делу информацию от отвлекающей,

хотя часто и очень интересной. Если же все-таки студенты случайно нашли один из таких сайтов, то эта находка может стимулировать обсуждение проблем свободы слова, должны ли дети получать неограниченный доступ в Интернет, или следует ли учебным заведениям и библиотекам вводить цензуру на просмотр тех или иных сайтов.

Помимо вышеперечисленных проблем существует еще ряд мелких, но подчас очень важных ситуаций, возникающих в процессе интеграции ресурсов Интернета в систему обучения. Решение сложных вопросов лежит в характере подготовки, серьезном отношении и профессионализме преподавателя, стремящегося сделать процесс знакомства студентов с иностранным языком как можно более эффективным и интересным.

Использование информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам, при правильном подходе, имеет гораздо больше преимуществ, чем недостатков. Одними из наиболее ярко выраженных положительных сторон являются следующие:

1. Глобальная сеть Интернет является огромной библиотекой аутентичных материалов для изучения иностранного языка, где каждый может найти что-то в соответствии со своими интересами.
2. Получая доступ к обширным аутентичным материалам о зарубежных странах, их культурах, студенты приходят к более осознанному пониманию жизни зарубежом. Интернет дает им возможность участвовать в жизни многоязычных сообществ не только в своей стране, но и по всему миру.
3. Работая и учась в Интернете, студенты начинают по-другому понимать необходимость знания языка. Иностранный язык становится для них не просто предметом, а предлагает удивительные возможности общения с другими культурами. Общение и сотрудничество со сверстниками из других стран делает процесс изучения языка еще более увлекательным. Ведь что за интерес учить иностранный язык, если ты разговариваешь на нем только со своим преподавателем?
4. Психологическим аспектом полезности Интернета является следующий: суть Интернета состоит в общении, он предлагает такие возможности, которые трудно получить на традиционных занятиях по иностранному языку. Язык, используемый в Интернете является настоящим языком, современным, а не адаптированным под учебники.
5. Более того, использование информационных технологий способствует сдвигу в режиме работы на занятии. Процесс обучения меняется от традиционного, где ведущую роль занимает преподаватель, к тому, в котором центром процесса становится студент.
6. Повышается мотивация изучения иностранного языка. Не осознавая того сами, студенты перестают считать процесс обучения скучным

и однообразным. Они мотивированы узнать как можно больше. Кроме того, поскольку создание сообщений является самым важным в общении, параллельно с языковыми навыками студенты осваивают навыки общения, этикета.

7. Одним из самых важных навыков, которые развиваются при работе с Интернет - технологиями - это развитие критического мышления, которое является необходимым в условиях современного мироздания.

Мир таит в себе много знаний и возможностей. Подобно тому, как любая область науки и техники стремится к развитию, образование, являясь их основой, должно быть модернизировано в первую очередь. Россия всегда гордилась своей системой образования. Однако недостаток финансирования в различных регионах страны препятствует полноценному преобразованию образовательного процесса в соответствии со стандартами и требованиями современного мира. Более того, большинство преподавателей не обладают навыками работы с информационными технологиями, что очень отдаляет их от студентов, мир которых непосредственно связан с Интернетом и его возможностями. И, несомненно, все это является большим препятствием на пути к образованию будущего.

Рудова А.И. СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ ПОДЛИННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Оренбургский государственный университет)

Институт образования переживает сегодня время коренного переосмысления и радикального обновления.

У России есть свой ценный опыт, который на Западе внимательно изучают. Но проблемы, с которыми сталкивается Россия – общие, и многие страны уже давно пытаются их понять. В процессе длительных научно – педагогических и общественных дискуссий определены «болевые» проблемные точки системы образования и намечены пути их реанимации.

Равноценное, многоуровневое и индивидуализированное образование – главное задача школы. Университеты же призваны сыграть ключевую роль в подготовке специалистов.

Профессионализм – это непрерывное образование и самообразование.

На смену модели подготовки специалистов, основанной на передаче знаний, пришла модель развития творческого потенциала каждого студента и преподавателя, который базируется на всесторонней интеллектуальной подготовке, необходимой как для самоанализа и самооценки учения, так и для аналитического подхода в профессиональной деятельности.

Успешное овладение в вузе культурой мышления невозможно без интеллектуальной преемственности. В школьных программах предполагается формировать у учащихся такие интеллектуальные учения и навыки, как самостоятельные наблюдения, точную фиксацию фактов, учение общаться, делать выводы, предположения, заключения, применять знания в новых условиях и многое другое.

В вузовских программах предусмотрено освоение студентами профессионально направленных интеллектуальных умений, а в стандартах образования четко указано, что студент должен знать и уметь по каждой дисциплине.

В вузе интеллектуальная преемственность представляет собой логически выстроенную систему интеллектуальных умений и навыков, органически включающихся в процесс разрешения познавательных противоречий, в результате чего формируются интеллектуальные качества будущего профессионала. Учебный процесс в этом случае — информационное поле, в котором студент исследует, оценивает, применяет и создает свой интеллектуальный потенциал.

В системе профессиональной подготовки зафиксированы следующие этапы интеллектуальной преемственности.

1. Воспроизводимость объема и точности информации. Учебный процесс разрешает противоречия между научной и имеющейся житейской информацией, между старыми и новыми знаниями.

2. Использование информации для адекватной ориентации в окружающей действительности(в том числе в происходящих событиях, конкретных профессиональных ситуациях). Разрешается противоречие между имеющимся

жизненным опытом и требованиями к профессиональным умениям и навыкам.

3. Анализ и оценка качества информации по критериям точности, достоверности, практичности, полноты и системности. Используются такие интеллектуальные умения, как анализ, синтез, обобщение, выделение главного, обоснованность, доказательность и др. Разрешаются противоречия между объективной и субъективной информацией, потребностью в ней и возможностью применения, между интересом и практической значимостью.

4. Преобразование или дополнение информации, придание ей завершенности и целостности: в ней должны быть идея, факты, доказательства, рекомендации по применению. Разрешаются противоречия между частным и целым, между должным и необходимым для эффективного применения информации.

5. Использование информации с наибольшей эффективностью для дела и собственных целей. Разрешаются противоречия между знанием о мире и о себе, между деятельностью и самосовершенствованием, пользой для всех и собственной необходимостью.

Учебный процесс в вузе должен постепенно формировать у будущего специалиста ценностное отношение к информации, последовательно обучая его элементам культуры владения ею.

Жизнь диктует необходимость создания новой системы личностно-профессионального развития современных специалистов в области межкультурной коммуникации. Преподавание иностранных языков в отечественных вузах переживает революционный период переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов профессионального образования.

Иностранный язык мотивированно связан с потребностью специалиста и психологически с лингвистическим подходом в процессе обучения.

Иностранный язык – это средство не только формулирования, но и формирования мысли.

Иностранный язык способствует развитию интеллектуального потенциала личности.

Какие бы реформы не касались области народного образования, вопрос обучения иностранным языкам был всегда ключевым. А аспект владения информацией ведущим. Актуальна и позиция, что специалист – интеллигент должен сам, а не через переводчика, воспринимать информацию. Есть научные исследования, доказывающие, как устаревает информация, которая даётся посредником – переводчиком. Специалист – интеллигент – это человек, владеющий 2 - 3 иностранными языками, то есть владеющий первоисточниками по своей специальности.

Гениальный знаток человеческого организма, великий учёный, талантливый врач – хирург Н.И. Пирогов, не будучи ни материалистом, ни

революционным демократом, он, в своей педагогической деятельности создаёт оригинальную систему воспитания и образования подрастающего поколения. Он ожидает от воспитания и образования не просто приобретения или знаний и навыков. В качестве главного результата он видит преобразование всей личности, то есть образования её главнейших задатков – нравственных убеждений, твёрдой свободой воли, развитие и укрепление гражданских и человеческих позиций. «Стремись быть и будь человеком», - неустанно повторял Н.И. Пирогов в своих статьях, в своих речах и в своих замечаниях на проекты уставов начальных, средних и высших учебных заведений. В статье «О функции иностранного языка в плане умственного развития личности» и в др. говорится о том, что древние языки нужны для осмысления истории науки, а также подтверждается роль мобильности иностранных языков в развитии интеллектуальной деятельности личности.

В современной науке четко сформулированы установки по развитию интеллектуальной деятельности человека:

- мышление возникает в процессе взаимодействия человека с внешним миром, оно объективно, так как точно фиксирует явления реальной действительности, и субъективно, так как отражает его потребности и опыт;

- основа развития интеллекта человека – отражательная природа его психики, способность к восприятию и переработке информации о мире и о себе;

- составным элементом всех интеллектуальных процессов являются понятия, закрепляющие в сознании осмысленный опыт практической деятельности;

- переход от внешних действий к внутренним совершается через такие интеллектуальные акции, как наблюдение, выбор материала, сравнение, нахождение главного, проверка точности информации, её обогащение, критический анализ, оценка, доказательство, опровержение и др.;

- интеллектуальное оперирование информацией и фактами реального мира позволяет выделить базовые компоненты продуктивного мышления: анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение, абстракция, индукция и дедукция.

Следовательно, интеллектуальное развитие определяется его этапами, сферой практического применения и культурой овладения способами познания, освоения и использования информации.

Знание иностранного языка в современном обществе – часть не только личной, но и профессиональной жизни человека. Появление нового типа обучения – билингвального – это следствие не только технического процесса и процессов глобализации, охвативших всю планету, но и взаимосвязанная деятельность педагога и учащихся в процессе изучения определенных предметов или предметных областей средствами родного и иностранного языков. В результате такой деятельности достигается синтез определённых компетенций, обеспечивающих и высокий уровень владения иностранным языком, и глубокое освоение предметного содержания.

В нашей стране формирование института билингвального обучения средствами родного и иностранного языков осуществляется давно, его корни уходят в историю развития отечественного школьного образования. Но до начала 90-х г.г. прошлого века этот тип обучения не был предметом пристального внимания учёных и педагогов, хотя первые школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке появились ещё в 50-е г.г. И только в последнее десятилетие XX в. данное направление стало одним из ведущих в образовательной политике большинства стран Европы, обеспечив тем самым развитие теории и практики билингвального обучения, создав предпосылки для интенсивного инновационного поиска в этой области.

Поскольку билингвальное обучение наряду с культуроведческим направлением, в последнее время приобретает и предметное направление, необходимо учитывать и использовать опыт, имеющийся у российских вузов, которые уже осуществляли подготовку учителей-предметников со знанием иностранного языка, ибо иностранный язык играет роль дополнительного средства образования и самообразования в конкретной предметной связи.

Сапрыкина Г.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

(Оренбургский государственный университет)

С понятием языковой личности соотносится понятие текстовой деятельности, ибо процесс обучения базируется на изучении, интерференции, порождении и усвоении текстов.

В условиях университета текстовая деятельность будет способствовать развитию языковой личности.

Тексты или сообщения являются компонентами коммуникативно-познавательной деятельности. Текстовая деятельность будет являться самостоятельным видом деятельности, т.к. она имеет в своей структуре цель, мотив, предмет, субъект и результат.

Коммуникация осуществляется при помощи трансляции текстовой культуры. Каждый индивид является участником общей текстовой деятельности, а значит и создателем элементов культуры того общества, в котором он существует.

Текстовая деятельность представляет собой порождение и потребление текстов, как соединенных, так и разделенных во времени и может быть рассмотрена с двух сторон: внутренней, как интеллектуально-мыслительная деятельность и внешней – материально-практической. Первая подразумевает осмысление сообщения, а вторая непосредственные внешние действия: аудирование, говорение и т.д.

В текстовой деятельности актуализируется общение, для которого язык является той средой, в которой существует общение и средством при помощи которого оно осуществляется.

Текстами культуры являются прецедентные тексты. Они хрестоматийны и их можно рассматривать как образы русской и мировой художественной культуры. Прецедентный текст редко вводится в речь целиком, чаще - в свернутом виде – фрагментом, намеком. Прецедентные тексты значимы для личности в познавательном и эмоциональном отношениях, хорошо известны многим, поэтому носят сверхличностный характер; обращение к прецедентным текстам происходит многократно в речевой практике данной личности. Отсылка к прецедентным текстам ориентирована не на обычную коммуникацию, она имеет прагматическую направленность, выявляя глубинные свойства языковой личности. В процессе использования таких культураносных, созданных другим народом текстов происходит приобщение к культуре другой страны. Поэтому для нашего исследования такие тексты будут иметь первостепенное значение.

Однако когнитивная деятельность студентов, их профессиональный интерес представлены и другими видами текстов.

Текстом словесного произведения называется материал речи, обработанный орудиями речи в соответствии с замыслом словесного произведения и потому осмысливаемый. Существует два разных словесных произведения: драматургическое словесное произведение (письменный текст) и сама драма или драматическое произведение, разыгрываемое на сцене (устный текст). Словесное произведение создается ради сообщения некоторого замысла другим лицам. Процесс приобщения замысла словесного произведения к другим лицам принято называть актом общения. В акте общения создатель словесного произведения так или иначе передает текст словесного произведения его получателю.

Тексты – источники. Все тексты сочинений, существующие в источниках и репродукциях, теоретически делятся на три класса: 1) тексты – источники или копии, которые существуют в одном экземпляре (уникальный класс рукописей); 2) тексты – источники или копии, существующие в некотором числе экземпляров, но известные не всем, а только некоторому достаточно узкому кругу лиц (специальный класс рукописей); 3) тексты – источники, известные в копиях всем или почти всем грамотным членам общества (всеобщие тексты).

Тексты массовой коммуникации отличаются от других видов текстов тем, что в них используются, систематизируются и сокращаются, перерабатываются и особым образом оформляются все другие виды текстов, которые считаются «первичными». В результате возникает новый вид текста со своим законом построения и оформления смысла. Такие тексты доводят до получателя самые нужные для его деятельности смысловые части других видов текстов, что стало возможным благодаря развитию новых видов техники, технических средств и устройств массовой коммуникации.

Тексты массовой информации дифференцируются по трем основным видам: по стилю и содержанию, по территориально - профессиональному признаку и на основе видовых и жанровых особенностей. Тексты массовой информации характеризуются по характеру восприятия письменной (радио и газеты) и устной речи (кино и телевидение).

Тексты информатики, наряду с текстами массовой информации, противопоставлены всем первичным, т.е. классическим видам текстов, как и вторичные тексты. Они создаются специальными органами информатики, такими как: редакции специализированных реферативных журналов, бюро переводов, библиографическо-справочные службы разных ведомств и т.д.

В современных педагогических технологиях целесообразно использовать данные виды текстов, потому как они должны содержать определенное количество лексики, быть информативными, а значит способствовать получению и совершенствованию новых знаний лингвострановедения, социолингвистики, мира изучаемого языка. При непосредственном общении обмен информации происходит вне предварительного обдумывания, в построении реплик нет никакой предумышленной связанности. Соответственно посредством взаимодвижения в области текстов, например, письменную форму

высказывания. Соответственно перемежающимся формам взаимодействий, подразумевающим быструю смену акций и реакций взаимодействующих индивидов, диалогическую форму общения при помощи текстов; соответственно длительной форме воздействия при общении мы имеем монологическую форму речевого высказывания. При посредственном общении отсутствует зрительное и слуховое восприятие собеседника и присутствует при обычных случаях диалога. Зрительное восприятие собеседника подразумевает восприятие его мимики, жестов, всех его телодвижений.

Диалогическая форма фактически почти всегда соединяется с непосредственной, но можно отметить особые случаи, когда этого нет или когда, непосредственное восприятие осуществляется не вполне, в частности, когда от непосредственного восприятия отпадают весьма важные зрительные восприятия (например, общение по телефону, через закрытые сфере культур).

Письменная форма общения выступает, главным образом в соединении с монологической, за исключением подобных редких случаев (например, «диалог» по телефону).

Из всех возможных соединений диалогической и монологической формы высказывания с формами непосредственной и посредственной социально более значимы были следующие три соединения: диалогические формы с непосредственной, монологической с непосредственной же и монологической с посредственной, точнее с письменной.

Только после постановки целей обучающимся можно было переходить к конкретным действиям по достижению поставленной цели. Для достижения учебных целей работу над текстом можно проводить в следующей последовательности:

- 1) обсуждение способов создания текста;
 - 2) собственно работа над текстом;
 - 3) анализ результата (т.е. созданного текста)
- коррекция и совершенствование способов работы

При работе над текстом от обучающихся требуется:

- 1)** сформированность ряда способов работы (анализ и отбор материала, написание и анализ текста);
- 2)** определенный уровень развития психических процессов (памяти, мышления, внимания и тд.);
- 3)** сформированность отдельных видов деятельности (в частности речевой).

В процессе обучения в качестве средства можно использовать искусственный текст и на основании таких текстов совершенствуется речевое развитие и формирование субъектности студентов.

Под развитием речи понимается:

- 1)** формирование отношения к речи как к особому (знаковому) средству взаимодействия людей (в общении или деятельности);
- 2)** совершенствование содержания речевого высказывания;

3) формирования умения адекватно оформить это содержание с помощью соответствующих речевых средств.

Работа с письменными текстами быстрее обеспечивала решение некоторых задач развития речи и создать более благоприятные условия для формирования субъектности, так как фиксированность текстов обеспечивает более тщательную работу с ними.

Таким образом, организация текстовой деятельности позволяет систематизировать знания студентов, сформировать коммуникативные умения на творческом уровне. Следовательно, текстовая деятельность является ведущей деятельностью, способствующей формированию языковой личности адекватной положительной самооценке, взаимопониманию и совершенствованию ее коммуникативной культуры.

Сапух Т.В. СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(Оренбургский государственный университет)

Современный этап развития высшего образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также форм учебно-познавательной деятельности студентов. Это связано с формированием новой парадигмы высшего образования, в основе которой лежит идея развития личности студентов. Личностно-ориентированное высшее образование предполагает перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, отказ от традиционной «знаниевой» парадигмы. Это означает, прежде всего, принципиальное изменение педагогических и методических подходов к процессу обучения: знание может быть полноценным только при «включении» в процесс его усвоения механизмов развития личности.

Обучение иностранному языку как средству общения предполагает овладение процессами производства и восприятия речи на неродном языке. Исследования показывают, что развить речевые умения гораздо труднее, чем приобрести знания о языке, его фонетике, лексике, грамматике. Благодаря научным данным психолингвистики установлено, что производство и восприятие речи, будучи тесно связанными, являются, однако, диаметрально противоположными процессами. Поэтому обучение видам речевой деятельности должно быть, с одной стороны, дифференцированным, чтобы создать самостоятельно действующие механизмы аудирования, говорения, чтения и письма; с другой – комплексным, так как в речи функционируют нерасчлененно фонетика, лексика, грамматика, а виды речевой деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В условиях практического занятия речевая деятельность, по существу, занимает все время занятия: если не излагает проблемы содержания преподаватель, то говорят студенты; если нет индивидуального опроса, то проводится беседа в коллективе студентов вместе с преподавателем.

Исследователи доказали, что монологическая форма речевой деятельности на занятиях прочно закрепилась за преподавателем: он излагает материал, делает выводы, обобщает коллективные беседы, результаты проведенных студентами опытов и наблюдений.

Речевая деятельность студентов в это время накапливает содержательный и функциональный опыт через восприятие чужой речи, ее смысла, ее содержания. Монологической форме речевой деятельности студентов отводится меньше места: выступления на семинарах, заранее подготовленные сообщения, доклады. Эта форма помогает студентам упражняться в способах речевой деятельности, в применении таких ее качеств, как последовательность,

логика изложения, лаконизм, использование эмоциональных приемов, воздействующих на слушателей и др. К сожалению, в эту форму речевой деятельности на занятии вовлечены бывают не все студенты и далеко не каждый из них накапливает ценный опыт оперирования многими возможностями речевой деятельности. Особенно проигрывают в этом отношении студенты, слабо владеющие речевой деятельностью, постепенно превращающиеся в молчунов, не рискующих принимать участие даже в общем обсуждении.

Диалогическая форма в большей мере включает студентов в деятельность. Развернутый диалог предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения, элементы дискуссии. Но преподаватель чаще ставит задачу получения обратной связи: насколько полно и глубоко знает студент материал, при этом основное внимание обращает на полноту содержания, а не на характер его изложения, на выражение своих знаний и суждений и воздействие на собеседника.

Речевая практика и в диалогической форме не у всех участников равна. У активных, сильных студентов она, естественно, значительно больше и поэтому продуктивней; у слабых студентов она значительно меньше, что усугубляет их отставание в речевой деятельности. К тому же преимущества и в этой форме остается чаще всего за преподавателем, который задает вопросы, комментирует ответы, дополняет, раздвигая границы ответа, расширяя круг познания. Это, конечно, правомерно. Однако главная цель речевой деятельности преподавателя – активизировать студентов, воздавать ситуации, в которых они могли бы не только отвечать на вопросы, но и достаточно расковано использовать свои возможности речевого выражения и, главное, испробовать силу своего речевого воздействия на других. Именно это и приблизит студента к позиции субъекта, не идущего на поводу, а принимающего самостоятельные решения.

Особенность диалога состоит в том, что акт говорения предполагает акт слушания, что собеседники всегда знают, о чем речь. С этой особенностью связано чередование во времени вербальных воздействий собеседников, которые не всегда развертывают мысль, доводя речевое высказывание до его наиболее полной формы.

Историографический анализ работ философов, психологов, социологов и др. убеждает, что проблема диалога всегда занимала особое место. Возникнув в глубокой древности, на каждом последующем этапе она получала свой диапазон развития. Несмотря на то, что ученые по-разному определяют понятие «диалог», выявляют отличительные его особенности, все же диалог всегда рассматривался в контексте гуманистических отношений.

Одним из средств активизации речевой деятельности студентов является полемический диалог, который представляет собой сложное интеллектуально-эмоциональное взаимодействие субъектов речевой деятельности, обеспечивающее ее структурные компоненты и позволяющее реализовать воздействующую функцию речи.

Будучи внесенным в систему традиционного обучения, полемический диалог осуществляет несколько функций:

- мотивационно-побудительную – мотивирует и стимулирует познавательную и речевую деятельность студентов;
- обучающую – способствует приобретению знаний, а также формированию и развитию навыков владения иностранным языком в конкретной ситуации общения;
- воспитательную – оказывает воспитательное воздействие на личность обучаемого, расширяет его кругозор, активизирует мышление, способствует творческой активности;
- ориентирующую – учит ориентироваться в конкретной ситуации и отбирать необходимые вербальные и невербальные средства общения;
- компенсаторную – компенсирует отсутствие или недостаток практики, приближает учебную деятельность к условиям владения иностранным языком в реальной жизни.

Процесс активизации речевой деятельности студентов посредством диалога включает следующие этапы:

1 этап – подготовительный. На данном этапе устанавливается контакт со студентами, снимается напряжение, создается атмосфера функционального соучастия. Преподаватель подготавливает студентов к выполнению заданий, формулирует задачи, осуществление которых необходимо для достижения цели активизации речевой деятельности студентов и дает установки на конкретную проблему.

2 этап – организационно-практический. Целью данного этапа является активизация речевой деятельности студентов при помощи специально разработанных диалогических заданий, дальнейшее ее практическое совершенствование в ходе выполнения учебных задач.

3 этап – обобщающий. На данном этапе проводится диагностика результатов работы, анализ полученных результатов и их сравнение с результатами констатирующего эксперимента.

Проводя опытно-экспериментальную работу, мы исходим из того, что коммуникативная ориентированность является стержнем, пронизывающим весь процесс обучения, а осознанность структуры языковых и речевых действий, целей, способов их достижения и результатов учебной деятельности делает студента субъектом образовательного процесса, создает предпосылки для сотрудничества преподавателя и студента и для дальнейшего самообучения.

При разработке заданий для студентов мы учитываем необходимость изменения характера поставленной задачи, функции речевой деятельности, ее особенностей, возможностей, степени сложности в речевом выражении. Задания используются следующих типов:

1) способствующие пониманию содержания учебного материала и адекватному выражению мыслей, точности выражения, ясности, системности, лаконизму, богатству словарного запаса;

2) связанные с эмоциональным восприятием и обогащением экспрессивных сторон речевой деятельности, которые создают эмоциональный настрой, придают эмоциональный тонус речевой деятельности и развивают выразительность, образность, экспрессивность;

3) способствующие обогащению словарного запаса, где особое внимание уделяется смысловой стороне речевой деятельности, ее наполняемости, соответствию нормам языка, правильности произношения;

4) связанные с субъектной позицией студента, которые способствуют совершенствованию коммуникативных умений (умение рассуждать вслух, защищать свое суждение, возражать, убеждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, задавать вопросы, выражать свое отношение к происходящему).

Назначение I этапа заключается в активном восприятии студентами коммуникативных заданий, речи преподавателя.

Содержательный аспект деятельности на I этапе предусматривает актуализацию иноязычного лексического и грамматического материала, учет соотношения уровня знаний студентов с адекватным восприятием коммуникативных заданий. Содержание учебного материала направлено на формирование умений самостоятельно анализировать, обобщать, сравнивать факты, делать выводы, давать оценки.

В операционной стороне деятельности особо хочется подчеркнуть группу умений, в основе которых лежит смысловое восприятие высказывания другого (умение следить за логикой изложения, соотносить услышанное с имеющимися знаниями), а также умения, способствующие пониманию содержательной стороны услышанного (умение слушать).

Немаловажную роль на этом этапе играют также вопросы преподавателя, которые возбуждали мыслительную и речевую активность студентов.

Вопросы мы составляем по программным темам с учетом выделенных ситуаций. Это следующие типы вопросов: вопросы, охватывающие логику изложения учебного материала, предусматривающие точность выражения мысли, краткость, системность; вопросы, требующие обобщения; вопросы, ответы на которые предусматривали умение давать определение, классификацию предметов и явлений, делать умозаключения; вопросы и задания, связывающие знания и их практическое применение; вопросы, активизирующие внимание и подсказывающие логику течения мысли.

II этап работы по активизации речевой деятельности включает несколько этапов и характеризуется активным и целенаправленным включением студентов в процесс речевой и учебной деятельности в сотрудничестве с преподавателем. На этом этапе решаются следующие задачи:

- осуществлять дифференцированный подход к студентам с учетом уровня их языковой подготовки и индивидуальных возможностей;
- воспитывать у студентов активную позицию в учебно-познавательной и речевой деятельности.

- развивать критичность мышления студентов и терпимое отношение к иному мнению.

Общение на этом этапе приобретает более широкий размах, в нем осуществляются уже не единичные связи (преподаватель спросил – студент ответил), а фронтальная работа преподавателя с группой вовлекает значительную часть студентов в обмен мнениями, суждениями, в дискуссию по отдельным проблемным вопросам.

Коммуникативная активность приобретает иной характер: она уже не зависит от прямых требований преподавателя, чаще побуждается мотивацией студентов, связана с необходимостью оперирования знаниями в более совершенных формах речи, с переносом активных коммуникативных действий из одной деятельности в другую.

Мы полагаем, что задания полемического характера способствуют активизации речевой деятельности, так как происходит рождение новых мыслей, индивидуальной интерпретации фактов и явлений, выраженной в живом общении, в суждениях и сомнениях поиска более точного ответа, конечной формулировки мысли. Особенность ответов-размышлений, поиск вариантов, представляющих «лабораторию» мысли, обнажает подлинные предпосылки творческого мышления студентов, формирует коммуникативные умения. Необходимо увидеть и проанализировать динамику развертывания мысли студента, поисковый характер ответа, определить причины затруднений. Мы стремимся пробудить интерес студентов к занятиям, включить их в активную деятельность при изучении предмета. Для этого мы стараемся привлечь внимание студентов к содержанию учебного материала, стимулировать их умственную и речевую активность, развивать навыки творческого и самостоятельного овладения знаниями, раскрывать практическое значение иностранного языка для их дальнейшей профессиональной и общественной жизни.

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы показывает возможность свободного оперирования речевыми умениями и навыками в полемическом диалоге. Процесс взаимоотношения преподавателя и студентов и студентов между собой строится на основе полного взаимного общения участников совместной деятельности. А те студенты, которые достигли высокого уровня развития речевой деятельности, позволяют преподавателю обращаться к ним, как к активным соучастникам учебного процесса, видеть в них подлинных субъектов, располагающих самостоятельными суждениями, самосознанием, самовыражением, имеющими право свободного выбора.

Данный этап исследования отличается осознанием и самостоятельной постановкой цели деятельности, соединением мотива и цели, проявлением потребности в общении на иностранном языке, самостоятельным привнесением познавательного опыта в учебный процесс.

На заключительном этапе используются более сложные коммуникативные задания, способствующие самостоятельному оперированию речевой деятельностью, как по реализации идей преподавателя, так и по выдвижению собственных идей и их реализации (дебаты, споры, дискуссии, диспуты, прения). Все здесь направлено на проявление активной позиции студента, что требует использования студентами речевых умений воздействующего и убеждающего плана.

Поскольку на занятиях по иностранному языку при коммуникативном подходе обучение ориентировано на личность и строится таким образом, что непосредственная деятельность студентов, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства не остаются за порогом аудитории, а учитываются при организации общения на занятии, студенты получают возможность обсуждать свои собственные дела и поступки, текущие события из жизни группы, университета, города, страны, учились высказывать свое отношение к происходящему. Развитие интеллектуальной активности студентов на занятиях по иностранному языку может быть достигнуто с помощью специфических проблемных ситуаций, которые также способствуют развитию навыков критического мышления. Мы прибегаем к следующим методам:

- работа с понятийно-терминологической картой (на основе предложенных понятий нужно было составить текст, результаты проверялись на уровне работы в группе);

- создание личностно-ориентированного текста. Задача этой работы состоит в том, чтобы студенты смогли научиться «включать» воображение, высвечивать в нем отдельные детали по собственному выбору, четко, неспешно изучать эти детали, а потом передавать их словами. Студенты выражают свою точку зрения, используя фразы: «на мой взгляд», «с моей точки зрения» и т.д.

- составление синквейна – стихотворения из 5 строк, которое строится по следующим правилам: в первой строке тема называется одним словом (обычно существительным), во второй строке – двумя прилагательными, третья содержит описание действия уже тремя словами, четвертая – фразу из четырех слов, показывая свое отношение к теме, в последней строке повторяется суть темы, но уже одним словом – синонимом.

- «мозговая атака» - метод как группового, так и индивидуального решения задачи. Мозговая атака нужна для поиска дополнительных путей решения и может быть призвана в помощь всегда, когда возникают трудности с ее нахождением. Ее целью является выработка как можно большего числа решений. Она призвана подтолкнуть студентов, занятых решением проблемных ситуаций, к выдвижению самых невероятных идей. Все эти идеи заносятся в список, причем независимо от того, насколько безумными они кажутся. Принцип, заложенный в основу этого метода, заключается в том, что чем больше количество высказанных идей, тем больше вероятность, что, по крайней мере, одна окажется удачной. После проведения мозговой атаки перечень возможных решений должен быть тщательно изучен, чтобы найти самое лучшее решение.

- технология «Дебаты», которая развивает способности и формирует необходимые навыки для ведения диалога, дискуссии: развитие критического мышления (рациональное, рефлексивное и творческое мышление, необходимое при формулировании, определении, обосновании и анализе обсуждаемых мыслей и идей); развитие коммуникативной культуры, навыков публичного выступления; формирование исследовательских навыков (приводимые аргументы требуют доказательства и примеров, для поиска которых необходима работа с источниками информации); формирование организационных навыков (подразумеваются не только организацию самого себя, но и излагаемых материалов); формирование навыков слушания и ведения записей.

Включение студентов в самостоятельную продуктивную деятельность позволяет обеспечить творческую атмосферу, повысить мотивацию, увлеченность процессом познания.

В ходе экспериментальной деятельности, на всех этапах активизации речевой деятельности нами используются различные задания творческого характера. При разработке и отборе таких заданий мы руководствуемся следующими условиями:

- задания должны соответствовать уровню знаний студентов, они не должны быть легкими и доступными, так как, по нашему мнению для выполнения творческого задания должны мобилизоваться все силы и способности, однако данные задания не должны быть повышенной трудности и невыполнимыми для студентов;
- использование практических творческих заданий должно осуществляться с учетом личностных особенностей и достижений студентов.

Как показывает наша опытно-экспериментальная работа к полемическому диалогу и условиям его проведения необходимо применять следующие требования:

Психологические требования: полемический диалог должен обладать релевантностью и иметь личностный смысл и значимость для каждого из участников. Он обязательно должен быть мотивирован, а студенты должны испытывать потребность в нем. Немаловажную роль играет психологическая и интеллектуальная готовность к участию в полемическом диалоге. Обстановка, в которой происходит диалоговое взаимодействие, должна способствовать созданию соответствующего настроения и располагать к общению в атмосфере взаимопонимания и сотрудничества. Большая роль в этом отводится преподавателю, который должен учитывать индивидуальные особенности студентов.

Социально-психологические требования подразумевают создание условий, обеспечивающих взаимодействие, общение и сотрудничество участников полемического диалога. Одним из таких условий является социально-психологическая готовность студентов к такого рода деятельности.

Данный вид готовности предполагает, в частности, компетенцию участников общения в той или иной затрагиваемой проблеме и наличие коммуникативных умений, обуславливающих эффективность взаимодействия в полемическом диалоге. Содержание полемического диалога должно быть значимо для его участников, а любое диалогическое взаимодействие должно завершаться получением определенного результата, представляющего для них ценность.

Педагогические требования: применяя полемический диалог как средство активизации речевой деятельности, преподаватель должен быть уверен в целесообразности его использования, должен определить цели полемического диалога в соответствии с задачами учебного процесса. Применение полемического диалога на практических занятиях должно составлять систему, предполагающую определенную последовательность и постепенное усложнение. При этом необходимо учитывать особенности группы и ее членов. Полемический диалог должен решать конкретные задачи, посильные для его участников.

Сипайлова Н.Ю. Малетина Л.В., К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЯЗЫКОВЫХ И ПРОФИЛИРУЮЩИХ КАФЕДР ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(Томский политехнический университет)

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года содержится идея, имеющая исключительное стратегическое значение для развития высшего образования, а именно: иностранный язык является важнейшей составляющей стандарта образования наступившего века [1]. Требования времени вносят определенные коррективы в организацию образовательного процесса по дисциплине “Иностранный язык”. В высших учебных заведениях возникает необходимость обновления содержания дисциплины “Иностранный язык”, разработки новых методов и форм обучения, поиска технологий организации учебного процесса, адекватных современным требованиям.

При организации обучения иностранному языку в целом, так и профессиональному иностранному языку в частности, реализуются дидактические принципы, обеспечивающие целесообразность и результативность его изучения. Принцип профессиональной направленности обучения в высшей школе выполняет ведущую роль, “...регулируя противоречие между характером деятельности студента в процессе обучения и характером деятельности выпускника на производстве” [2].

Несмотря на неоднозначность трактовки данного принципа, мы придерживаемся точки зрения тех исследователей, которые считают, что профессиональная направленность касается, прежде всего, содержания обучения и проблем его построения. Содержание обучения иностранному языку оказывает непосредственное влияние на методы преподавания и на организацию образовательного процесса. В связи с этим в методике обучения иностранному языку сформировался подход, при котором конкретизация целей, отбор содержания, выбор методов и средств обучения, а также технология организации учебного процесса преломляются через призму потребностей обучаемых, обусловленных будущей профессиональной деятельностью. В данной статье речь идет о преподавании дисциплины “Профессиональный иностранный язык”.

Обучение студентов профессиональному иностранному языку (языку для специальных целей) направлено на дальнейшее развитие и совершенствование сформированной в процессе изучения дисциплины “Иностранный язык” иноязычной коммуникативной компетенции в единстве всех ее составляющих. В рамках профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля по дисциплине “Профессиональный иностранный язык” особое внимание уделяется профессиональной коммуникативной

компетенции, т.е. способности и готовности выпускника вуза к активной профессиональной деятельности с использованием иностранного языка. Практическое владение выпускниками технического вуза профессиональной иноязычной компетенцией обеспечивает возможность в процессе профессиональной деятельности своевременно ознакомиться с новыми технологиями, открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, установить контакты с зарубежными партнерами.

Определение сфер и ситуаций иноязычного общения, видов и задач профессиональной деятельности, выступающих в качестве основы содержания обучения профессиональному иностранному языку, формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов может осуществляться лишь в результате совместной деятельности кафедр иностранных языков и профилирующих кафедр. Только тесное взаимодействие преподавателей этих кафедр в рамках обучения студентов дисциплине “Профессиональный иностранный язык” может решить задачи подготовки профессионально компетентного специалиста, способного комплексно применять как профессиональные, так и иноязычные знания, навыки и умения. Педагогическое взаимодействие преподавателей лингвистов и преподавателей технических дисциплин является социальным взаимодействием, которое осуществляется в условиях организации педагогического процесса и определяется конечными целями обучения студентов дисциплине “Профессиональный иностранный язык”.

В данной статье обосновывается необходимость сотрудничества кафедр иностранных языков и профилирующих кафедр с целью организации эффективной подготовки специалистов. Сотрудничество как совместная деятельность характеризуется единством педагогических целей, организацией и управлением образовательным процессом, разделением функций, наличием положительных межличностных отношений [3].

Обучение иностранному языку студентов технических специальностей в Томском политехническом университете (ТПУ) включает поэтапную иноязычную подготовку на основе блочно-модульной организации образовательного процесса по дисциплине “Иностранный язык”: базовый иностранный язык (ИЯ) на младших курсах (1-2 курсы) и профессиональный иностранный язык (ПИЯ) на старших курсах (3-5 курсы). На каждом этапе подготовки решаются определенные задачи. Так как обучение профессиональному иностранному языку осуществляется после изучения дисциплин на русском языке, студенты более эффективно осваивают специальную лексику и накапливают словарный запас, поскольку знакомы с большинством базовых понятий. Кроме того, обеспечивается возможность закрепления ранее изученного материала и расширение кругозора в профессиональной сфере за счет включения нового тематического материала, развитие профессиональных компетенций за счет выбора методов и форм обучения, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Такой подход к обучению иностранному языку студентов ТПУ направлен на

поэтапное формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Существенными отличительными чертами организации образовательного процесса по дисциплине “Профессиональный иностранный язык” в ТПУ стало привлечение к формированию профессиональной иноязычной компетенции студентов, наряду с преподавателями языковых кафедр, преподавателей профилирующих кафедр. Одной из особенностей профессионально направленного обучения иностранному языку является соединение лингвистической компетенции (усвоение языковых норм) и интерактивной компетенции. Учитывая данную особенность, обучение профессиональному иностранному языку в ТПУ построено в виде двухступенчатой системы. На первой ступени преподавателем лингвистом осуществляется подготовка к практике профессионального общения, а именно: формирование у студентов лингвистической компетенции.

На второй ступени ведущая роль принадлежит преподавателю профилирующей кафедры. В его задачи входит организация практики профессионального общения, обеспечение содержания занятий – подготовка тем, текстов, проблем, заданий, моделирующих профессиональную деятельность. Практика профессионального общения, организуемая преподавателем профилирующей кафедры, направлена на формирование умений общения в сфере профессиональной деятельности.

В ТПУ сотрудничество преподавателей языковых и профилирующих кафедр распространяется как на преподавание, так и на всю систему обучения в целом и проявляется при разработке целевых установок и программ, разработке содержания и средств обучения, методов и подходов к обучению.

Взаимодействие преподавателей кафедр иностранного языка и преподавателей профилирующих кафедр осуществляется на всех этапах организации образовательного процесса, начиная с подготовительного и заканчивая проведением зачета или экзамена.

Необходимость привлечения преподавателей профилирующих кафедр объясняется рядом причин:

1. Приоритетным в содержании дисциплины “Профессиональный иностранный язык” является профессиональная направленность, которая должна быть обеспечена надлежащим образом.
2. Для обучения профессиональному иностранному языку преподавателю необходимо знать как содержание соответствующих технических наук, на базе которых организуется обучение, так и сферы и ситуации, в которых студент будет применять приобретенные умения в будущем.
3. Профессиональный язык с присущей ему терминологией является специальным языком и хорошо понятен специалисту данной отрасли науки и техники.
4. Профессиональный язык – вербальный язык, но с достаточно развитой тенденцией к привлечению в его состав невербальных средств, в виде рисунков, графиков, таблиц, понятных только специалисту, в данном

случае преподавателю профилирующей кафедры, который знает символы и может понять и сориентировать студентов на дальнейшее правильное их использование.

5. Для успешного обучения общению на иностранном языке необходимо не только владение общими для собеседников языковыми средствами, но и общим объемом знаний в конкретной предметной области, в данном случае в области технического знания.

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что только совместная педагогическая деятельность двух преподавателей (преподавателя лингвиста и преподавателя профилирующей кафедры) в рамках обучения студентов дисциплине “Профессиональный иностранный язык” способна однозначно разрешить возникающие проблемы.

Изучив в отечественной и зарубежной литературе механизмы взаимодействия двух и более преподавателей, мы пришли к выводу, что исследователями доказана эффективность совместной работы преподавателей как при билингвальном обучении (обучении иностранному языку), так и при междисциплинарном интегрированном обучении (обучении языку для специальных целей). Различные схемы сотрудничества имеют специфические цели и сценарии реализации, по-разному распределяются роли и функции между преподавателями. При этом, чем лучше понимаются цели совместной работы, чем логичнее определяются сферы деятельности, тем эффективнее работа.

В заключении можно сделать следующие выводы:

1. Основной задачей обучения иностранному языку студентов технического вуза является формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.
2. Предложенная модель сотрудничества преподавателей языковых и профилирующих кафедр при организации образовательного процесса по дисциплине “Профессиональный иностранный язык”, конечно, не может быть рассмотрена как некий эталон. Это один из возможных вариантов, разработанный на основе эмпирического подхода, зарубежных и отечественных исследований преподавания иностранного языка.
3. Адекватное распределение функций между педагогами при организации образовательного процесса стимулирует равноправное взаимодействие. Чем лучше члены команды понимают цели совместной педагогической деятельности при обучении студентов дисциплине “Профессиональный иностранный язык”, чем определеннее и логичнее разделены сферы их деятельности, тем эффективнее будет результат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р.
2. Коваленко Н.Д. Методы реализации принципа профессиональной направленности при отборе и построении содержания общеобразовательных предметов в высшей школе: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Майкоп, 1995. – 25 с.
3. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой. – М., 1987. – 297 с.

Сипайлова Н.Ю., Малетина Л.В. К ВОПРОСУ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(Томский политехнический университет)

Коммуникативная иноязычная компетентность является в настоящее время одной из главнейших составляющих компетентности любого специалиста. В связи с этим совершенствование обучения профессиональному иностранному языку является актуальной задачей. Достижение цели обучения – формирование профессиональной коммуникативной иноязычной компетентности – в значительной мере зависит от средств обучения, среди которых особое место принадлежит специальным учебным словарям.

Специфика обучения профессиональному иностранному языку, современные методики обучения требуют создания новых типов учебных словарей. Такие учебные словари должны не только описывать словарный состав, что обычно имеет место в учебных и лингвистических словарях, но и ориентировать на использование языка, т.е. они должны выступать в качестве учебного пособия (самостоятельного компонента учебного методического комплекта), содержащего лексические учебные единицы, отобранные в соответствии с задачами обучения. Состав словаря, структура словарной статьи, должны соответствовать назначению такого типа учебного словаря.

Актуальность создания методически обоснованных лексических минимумов, терминологических словарей для подготовки студентов по узкой специальности в настоящее время признается как методистами, так и лексикографами. Такой словарь является практическим справочником для студентов при работе над специальной лексикой и методическим пособием для преподавателей и должен включать специальную лексику с подразделением ее на классы слов. Отобранный минимум может служить лексической основой учебников и учебных пособий, предназначенных для развития речевых умений.

Известно, что смысловым ядром профессионального языка являются термины, передающие содержательную информацию и существующие только внутри терминологического поля. Терминология как интегрирующий фактор позволяют создавать единое информационное пространство, обеспечивающее информационное взаимопонимание на национальном и межнациональном уровнях, совместимость правовых и нормативных документов и т. п. [1]. Терминологический минимум должен быть лексикографическим пособием, которое позволяет усвоить специальную терминологию как систему. Очевидно, что такое пособие должно сочетать в себе характеристики терминологического и учебного словарей, и при его разработке должны использоваться принципы и рекомендации, лежащие в основе создания этих видов словарей.

Для обоснованного выбора состава словаря первостепенное значение имеет выбор рациональных принципов отбора лексики, определяемых целями и задачами обучения, лингвистическими характеристиками подлежащей отбору лексики и методическими требованиями, соответствующими конкретным условиям учебного процесса.

При определении качественного состава учебного терминологического минимума могут быть использованы с некоторыми коррективами принципы, служащие для отбора общеупотребительной лексики (стилистическая ограниченность, семантическая ценность, частотность, словообразовательная ценность, образцовость) [2] и требования, предъявляемые к терминам (вхождение термина в терминологическую систему данной отрасли, новизна, степень внедрения, однозначность, адекватность иноязычного эквивалента, тематичность) [1].

Терминологический словарь в соответствии с требованием экономичности должен включать наиболее важные понятия, характерные для конкретной специальности, минимальное количество терминов и терминологических сочетаний, составляющих ядро терминологической системы, обладать большой коммуникативной ценностью, создавать большой потенциальный лексический запас.

Семантическая ценность предполагает, что в словарь отбираются, в основном, термины, обозначающие родовые понятия наиболее важные для данной отрасли. Выделение этих терминов осуществляется на основе специально разработанной тематики, охватывающей основные разделы той или иной области знаний. Тематика вырабатывается в результате изучения состава терминологической системы по литературе, преимущественно учебной, излагающей систематизированные курсы по соответствующим научным дисциплинам. Для гарантии детальной разработки темы следует делить на подтемы и подразделы. При этом рекомендуется использовать сборники основных терминов, изданные Комитетом технической терминологии и списки терминов, составленные специалистами профилирующих кафедр.

Согласно принципу частотности первоочередному включению в терминологический минимум подлежат термины, обладающие наиболее высокой частотностью. Для реализации этого принципа могут использоваться частотные терминологические словари.

В соответствии с принципом образцовости в словарь должны войти термины, иллюстрирующие основные словообразовательные модели и представляющие образцы с точки зрения их перевода.

Согласно отрицательному критерию в словарь не должны входить прозрачные в семантическом отношении заимствованные термины, производные и сложные термины, устойчивые терминологические сочетания, о значении которых можно догадаться на основе знания семантики составляющих их первичных слов. В словарь включаются лишь термины, которые при сходном написании и звучании в обоих языках имеют различное значение (start – старт и пуск) и сложные термины, значения которых не вытекают из суммы значений отдельных компонентов, входящих в их состав.

Введение учебного принципа указывает на отсев лексики, известной на предыдущих этапах обучения, позволяет не включать в словарь служебные и полнзначные слова, интернациональную лексику.

Частотность служит приблизительным ориентиром объема словаря.

Основными требованиями при определении количественного объема являются: достаточность лексического материала для выполнения целевой установки, определяемой программой (минимальное количество терминов, для понимания специальной литературы и ведения беседы на специальные темы) и возможность прочного усвоения лексики в конкретных условиях (метод обучения, возможности памяти, бюджет времени). Авторы словарей и методических исследований по-разному оценивают объем лексического запаса, необходимого для понимания специальной научно-технической литературы и беседы на специальные темы. Этот объем колеблется в пределах от 4000 до 8000 лексических единиц [2]. Учебные словари-минимумы, являющиеся компонентом учебно-методических комплектов для вузов, как правило, содержат наиболее употребительные и распространенные в специальной литературе слова. Количество слов колеблется в пределах от 1200-2000 [3]. Терминологические словари, предназначенные для формирования базового словарного запаса студентов должны включать 400-500 отраслевых терминов [4]. Ограниченный объем терминов считается достаточным для чтения узкоспециальной технической литературы. Это обстоятельство подтверждает тот факт, что основная масса слов, употребляющихся в литературе в любой конкретной области, включает в себя лексику общую для всех отраслей данной совокупности знаний, а также общенаучную и общетехническую лексику.

При определении количественного объема терминологического словаря-минимума необходимо учитывать возможности прочного усвоения отобранного лексического материала в конкретных условиях учебного процесса. Работы ведущих методистов свидетельствуют, что темп накопления лексики в вузе и школе колеблется от 7 до 20 лексических единиц за 1 час. Эти показатели могут служить ориентиром при определении количества лексических единиц, включаемых в словарь, предназначенный для обучения профессиональному иностранному языку в конкретных условиях.

Для того чтобы учебный терминологический минимум мог обеспечить задачу практического овладения языком, он должен быть наиболее рационально организован, так как правильная методическая организация имеет большое значение для усвоения лексики. Следует отметить тот факт, что абсолютное большинство терминологических словарей строится по алфавитному принципу. В то же время многочисленные практические потребности специалистов свидетельствуют о том, что терминологический словарь может быть построен не только по алфавитному или по алфавитно-гнездовому принципу расположения терминов, но и по идеографическому принципу, на логико-понятийной основе, на базе строгой научной классификации понятий. Этот последний принцип, в конечном счете, дает возможность легче найти необходимые термины по их значению.

Систематический порядок размещения терминов обязателен для словарей, предназначенных для фиксации системы понятий определенной области знания. Это требование распространяется и на словари, отражающие классификацию понятий неиерархического характера (многоаспектную классификацию, где, например, вначале фигурируют термины, обозначающие объекты, затем – признаки, далее – операции над объектами). Все эти термины целесообразно также размещать по принципу – от общего к частному, а не по алфавиту. В терминологических минимумах рекомендуется использовать систематическое расположение слов при наличии алфавитного указателя [5].

Методическое требование к словарю определяет нацеленность на изучение языка и его функций. Каждый учебный словарь должен представлять собой небольшую по формату и удобную в работе книгу. Быстрота и легкость наведения справок составляют отдельный признак учебного словаря. Это, прежде всего, связано с упорядочением материала в словаре, с характером подачи словарной информацией таким образом, чтобы она по возможности была краткой, но достаточно исчерпывающей. Последнее является принципиально важным элементом и направлено на то, чтобы исключить возможность необходимости обращения учащегося к другим словарям по тому же самому вопросу.

Создание специального учебного словаря – очень сложная и значительная по объему работа, требующая больших временных затрат и привлечения специалистов. Кроме общелингвистических положений о слове, его значениях и употреблении, надо понимать состав словаря и знать технику составления словарей. Продуманная, хорошо организованная работа позволяет экономить временные затраты на создание словаря.

Вышеизложенные соображения положены авторами статьи в основу создания специального учебного словаря. Разработанный для студентов электротехнического института Томского политехнического университета специализированный англо-русский словарь [6] объемом около 2000 словарных единиц содержит основную терминологию, используемую в электротехнике. В настоящее время словарь издан, рекомендован Сибирским региональным учебно-методическим центром высшего профессионального образования для межвузовского использования в качестве учебного пособия и используется при обучении профессиональному иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Культура русской речи: Учебник для вузов / Под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 1999. – 560 с.
2. Вишнякова Н.Г.. Определение состава и объема терминологического словаря-минимума для неязыкового вуза // Сб. научных трудов. Вопросы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах педвузов. Московский гос. пед. ин-т им В.И. Ленина, 1979. С. 81–97.
3. В.В. Морозенко. Типы учебных словарей по английскому языку для вузов неязыковых специальностей // Иностранные языки в высшей школе: Учеб.-метод. пособие / Под ред. С.К. Фоломкиной. Вып. 20 М.: Высш. шк., 1987. С. 37–49.
4. Морозенко В.В., Турук И.Ф. Лексический минимум по английскому языку для технических вузов. 1-е изд. М., 1975; 2-е изд. М., 1985.
5. Рекомендации по разработке терминологических словарей. – М.: ВНИИЭ ГАЗПРОМ, 1988. – 28 с.
6. Англо-русский словарь для студентов электротехнических специальностей / Сост. Н.Ю. Сипайлова, Ш.С. Ройз, Л.В. Малетина и др. // Под общ. ред. Н.Ю. Сипайловой. – Томск: Изд-во ТПУ, 2005. – 151 с.

Смирнова А.В., Анохина Е.А. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(Оренбургский государственный университет)

Требования к выпускникам высшей школы развиваются и изменяются несравнимо быстрее, чем в недавнем прошлом, наравне с кардинальными изменениями во всех сферах жизнедеятельности современного общества.

Повышаются и требования к коммуникативному владению иностранным языком, что заставляет искать новые формы и приемы обучения для повышения мотивации учащихся. Это, в свою очередь, отражается в изменении целей, учебных программ и планов, в перестройке содержания учебных курсов и подборе форм и методов обучения в вузе. В настоящее время педагогические новаторы большое внимание уделяют принципам личностно-ориентированного подхода, при котором в центре обучения находится личность ученика.

Процесс гуманизации обучения и воспитания, связанный с усилением внимания к личности студента, с подходом к нему как к высшей ценности общества, отражает тот социальный заказ, который на пороге третьего тысячелетия общество предъявляет образовательным системам разного уровня. Сейчас многие развитые страны мира осознали необходимость реформирования своих образовательных систем так, чтобы в центре внимания педагогов находилась познавательная деятельность студентов. Важен не конечный результат (знания устаревают, подвергаются изменениям), а сам процесс приобретения знаний. Необходимо научить учащихся самостоятельно учиться и добывать необходимые знания, учить умению адаптироваться в жизненных ситуациях и самостоятельно принимать решения, критически мыслить. При традиционном подходе и традиционных средствах обучения эти задачи решить было достаточно сложно. Личностно-ориентированный подход (его можно назвать развивающим, гуманистическим) способен положительно решать вышеуказанные проблемы.

К педагогическим технологиям данного подхода можно отнести метод проектов, а также обучение в сотрудничестве, нетрадиционные формы занятий и коммуникативный подход при обучении иностранным языкам. Так, метод проектов, который довольно активно применяется за рубежом при обучении иностранным языкам, используется в системе отечественного образования. В связи с социолингвистическим подходом к обучению иностранному языку этот метод дает реальную возможность формировать не только коммуникативную, но и лингвострановедческую и методическую компетенцию учащихся. Идея обучения в сотрудничестве возникла в трудах американских педагогов-исследователей Е. Пархерста ("Дальтон-план"), Дж. Девея, У. Килпатрика ("метод проектов"). Эта идея красной нитью проходит через деятельность французского педагога С. Френе, который стремился совместить

индивидуальную работу и групповую, чтобы один вид деятельности не был главным по отношению к другим. Педагоги-новаторы отмечают, что проектное обучение значительно повышает мотивацию учащихся, т.к. делает виды учебной работы более динамичными, открывает свободу для деятельности преподавателей. Может быть поэтому именно преподавателя иностранного языка в первую очередь взяли на вооружение идеи проектной методики: ее цели и задачи наиболее тесно связаны с целями и задачами коммуникативного подхода, где понятия "активность", "деятельность" являются основными, а лингвистическое оснащение поставлено на службу коммуникативным умениям и навыкам. Стирается барьер между обучением теоретическим основам языка (например, лексика, грамматика) и практическим применением полученных знаний.

Чем же отличается проект от учебного задания коммуникативного типа? Считается, что только речевая деятельность, имеющая общественно-направленный характер (например, публичная презентация) и созидательную цель – и есть проект. Можно предложить следующую типологию проектов: – однодисциплинарный (проект внутри одного предмета), – междисциплинарный (для двух предметов), (некоторых предметов), (касается всех предметов), По срокам проекты могут быть: – крупными (на год, на семестр), – малыми (на определенный отрезок времени, например, на неделю, где основная цель – коммуникативная и лингвистическая). Проект может быть: – открытым (для нескольких групп и иметь выход за пределы образовательного учреждения), – закрытым (для одной группы). Можно выделить: – проект основной, – подпроект. Разработка педагогического проекта предполагает овладение целым рядом операций, из них пять моментов являются всеобщими и применимы к любому проекту:

1. Зарождение проекта (идеи), ведущее к принятию определенных решений. Важно, чтобы идея проекта отвечала интересам всех участников. Содержание проекта должно опираться на жизненный опыт студента, работа над проектом предполагает развитие этого опыта.

2. Формулирование проекта (основная идея, проблемы, цели). Распределение обязанностей по реализации проекта.

3. Совместная деятельность по реализации проекта, где происходит объединение действий учащихся, сотрудничество в группах.

4. Представление проекта в заранее оговоренной форме: защита, выставка, публикация, конкурс и т.п.

5. Фаза рефлексии.

Осмысление проделанной работы происходит на двух уровнях: преподавательском и студенческом. Самооценка результатов и процесса индивидуального и коллективного творчества, анализ личностного отношения к проектной работе. Руководство проектом подчас требует от преподавателя таких качеств, которые отличаются от тех, что предъявляют педагогу в традиционной системе образования.

Чтобы быть хорошим руководителем проекта, надо владеть "технологией" обучения, быть профессионалом в своей области, отличаться

организованностью самому и уметь организовать других, быть всегда готовым к роли подчиненного, иметь развитое чувство предвидения, уметь выступать в роли посредника. Говорить о проекте можно лишь в том случае, если учащиеся от статуса пассивных обучаемых перешли к такому уровню, когда они сами являются актерами, творцами своего собственного обучения. Происходит смещение акцента с результата на сам процесс, что дает студентам радость, "роскошь человеческого общения". Именно этим аспектом нельзя пренебрегать, особенно при обучении иностранным языкам, где постоянно говорят о мотивации, часто не зная, как ее создать. Подчеркнем, что метод проектов тесно связан с использованием новейших технологий (Интернет).

Все больший интерес представляет и работа над международными проектами. На наш взгляд, интересной и плодотворной технологией обучения, способной вызвать у учащихся интерес к иностранному языку, является метод глобального подражания. Эта методика появилась во Франции и получила широкое распространение. Один из создателей методики глобального подражания Франсис Дебизер (F. Debyser) пишет: "симуляция применительно к языку – это подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации : изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения и т. д."

Вторая цель данной методики – внести новую струю в обучение иностранным языкам, использовать активные методы обучения, развить инициативность и самостоятельность учащихся в осуществлении общения на изучаемом языке, расширить кругозор при решении разнообразных познавательных заданий. Этот метод предполагает отказ от традиционных учебников, развитие свободного самовыражения и творчества обучаемого, формирование подлинной коммуникативной компетенции. Преимущества этой методики в том, что она нацелена на студента как на личность, учитывает его интересы, возраст, субъективный пережитый опыт. Используются групповые формы работы, что развивает умение работать в коллективе. Помимо применения ранее освоенных языковых знаний и приобретения новых лингвистических знаний, работа по данной методике нацеливает учащихся на использование знаний из других учебных предметов. В настоящее время успешно функционирует множество методик. Среди них можно выделить общие и функциональные методики глобального подражания. Некоторые из них предназначены для любого контингента обучаемых, но существуют и те, которые адресуются тем, кто имеет профессиональные цели обучения.

Приведенных примеров, однако, вполне достаточно, чтобы утверждать, что проблема мотивации теоретически и особенно практически сложна. Она сложна потому, что личность побуждается к учению целым комплексом мотивов, иной раз не только обогащающих друг друга, но и вступающих в противоречие. Сложна она и потому, что мотивы «знаемые» и реальные не всегда совпадают. Сложна она и возможностями их формирования, что требует особой тонкости проникновения во внутренние процессы личности.

Однако, решив проблему формирования мотивов учения, мы тем самым ориентируем студентов вуза на познание как ценность, что в конечном итоге положительно влияет на развитие его как личности.

Соловых Ю.С. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

(Оренбургский государственный университет)

Исходя из современных задач преподавания иностранного языка широкому и разнообразному контингенту учащихся вузов, следует очертить круг наиболее общих проблем, характерных для современного состояния теории и практики преподавания иностранного языка в высшей школе. Сегодня обучение иностранному языку в России не ограничивается только вузовскими формами языковой подготовки. Развитие рыночных отношений, изменение политической ситуации в стране, целенаправленная интеграция России в мировую экономику выдвинули в качестве актуальной задачи обучение иностранному языку как средству делового общения. Подготовка будущих специалистов различных отраслей, требует создания эффективной методики, которая позволила бы существенно повысить уровень знаний студентов. Таким образом, в настоящее время весьма актуальной является разработка новых учебных коммуникативно-ориентированных курсов разного содержания и различной длительности, а также оснащение их соответствующими учебными пособиями. Разработка подобных пособий связана с решением ряда методических проблем, таких, как создание прочной мотивационной основы обучения появившихся новых категорий учащихся, соотношение базового и специализированных курсов на начальном этапе, соотношение инвариантных и вариативных параметров содержания обучения и др. Выявление коммуникативных потребностей различных контингентов учащихся, а также осмысление экстралингвистической ситуации (обычно учащиеся данных категорий достаточно ограничены во времени) позволяют сделать вывод о необходимости создания максимально сжатого, грамматически минимизированного и прагматически направленного (профессионально ориентированного) курса иностранного языка для студентов технических вузов. Следует отметить, что в изменившихся условиях необыкновенно возросла роль начального и среднего этапов обучения иностранному языку в школе. Редкий школьник может свободно говорить на иностранном языке, если он не занимался дополнительно с репетитором, индивидуальным преподавателем или на специальных курсах. Такой низкий уровень владения иностранным языком выпускниками школ, объясняется неправильной методикой обучения применяемой в школе. Необходимо работать над созданием эффективной методики, которая позволила бы существенно повысить общий уровень знаний школьников. В то же время нельзя не заметить, что характеристика начального и среднего этапов обучения в настоящий период существенно изменилась. На протяжении многих лет эти этапы обучения иностранному языку были ориентированы прежде всего на освоение кодифицированного литературного языка. С учетом этих целей обучения содержание начального и среднего этапов

было выверено и минимизировано на основе большого опыта работы. Однако произошедшие за последние годы перемены в общественно-политической жизни требуют в настоящее время существенных изменений традиционных форм довузовской подготовки учащихся. Основной контингент абитуриентов, поступающих в высшие учебные заведения сегодня, существенно изменился. Он далеко не так однороден, как это было несколько лет назад. Появились учащиеся, имеющие более высокую общеобразовательную подготовку, нежели прежние выпускники школ. Многие из них, планируя в дальнейшем так или иначе связать свою деятельность с проживанием за рубежом не всегда могут четко определить свои цели изучения языка. При этом, как правило, они выражают желание освоить такую специфическую функциональную подсистему иностранного языка, как разговорная речь. Традиционно же необходимым принципом обучения на начальном и среднем этапах считалось освоение учащимися только кодифицированного литературного языка. Однако сегодня, как видим, актуальным является создание учебного курса, включающего речевой материал, обеспечивающий возможность выхода в реальную коммуникацию и содержащий, в частности, разговорную лексику. Из всего этого следует, что курс иностранного языка в период предвузовской подготовки должен быть более универсальным и объемным, нежели в прежние времена, поскольку спектр языковых потребностей современных учащихся значительно расширился. Подготовка новых вариативных учебных курсов и разработка гибких моделей обучения требуют создания учебно-методических программных описаний нового типа. В частности, актуализировалась задача разработки учебных программ, адресованных учащимся неязыковых вузов. Выпускники неязыковых вузов достаточно редко могут продемонстрировать свободное владение иностранным языком, в связи с чем снова встает вопрос о методике преподавания. Необходимо более эффективно использовать небольшое количество часов, отведенное на иностранный язык в высшей школе. Вследствие изменения адресанта программы, ее целевых установок (представить учащемуся весь материал, который он должен не только знать, но и которым он должен достаточно свободно оперировать), изменился сам принцип презентации и описания в программе языкового и речевого материала. Необходимо представить в программе обучения иностранному языку в вузе не только языковой материал (лексический минимум начального и среднего этапов), но и тематико-ситуативный минимум, набор общекоммуникативных и ситуативно закрепленных интенций, умение реализовать которые должно обеспечить учащемуся адекватное вербальное поведение. Языковой материал должен быть представлен достаточно наглядно и просто с необходимыми комментариями (с минимальным количеством исключений из правил, что соответствует принципу отбора и минимизации материала на начальном и среднем этапах обучения). Весь грамматический материал, должен, сопровождается примерами, иллюстрирующими реализацию определенной речевой интенции, что позволит легко использовать изученный материал в процессе реальной коммуникации. Таким образом, программа обучения должна помогать формировать языковую компетенцию учащегося и его ситуативно

обусловленное интенциональное речевое поведение. Последние годы знаменовались также тем, что в России начала формироваться государственная система тестирования по иностранному языку. Основной целью создания российской государственной системы тестирования является обеспечение проведения единого независимого стандартизированного контроля с целью идентификации того или иного уровня сформированности коммуникативной компетенции выпускников школ. Прежде всего, были выделены отдельные уровни владения иностранным языком - уровни коммуникативной компетенции. Выделенные уровни общего владения иностранным языком должны быть представлены в виде различного рода научно-методических описаний, задача которых унифицировать учебный процесс и сделать сопоставимыми результаты обучения иностранному языку в разных формах и условиях обучения. Особую актуальность приобретает задача создания единых образовательных стандартов применительно к выделенным уровням общего владения иностранным языком. Идея стандарта в обучении рассматривается как важнейшее условие совершенствования системы обучения. При этом стандарт понимается как диагностическое описание минимальных обязательных требований к целям и содержанию обучения на каждом конкретном уровне, он должен содержать также в своей структуре образцы типовых текстов, используемых для выявления уровня коммуникативной компетенции, достигнутого учащимся. Неотъемлемые качества стандарта - достаточность, избыточность, посильность для реализации. Ещё одна актуальная задача, успешно решаемая в настоящее время в рамках российской государственной системы тестирования (наряду с выделением различных уровней общего владения иностранным языком и разработкой образовательных стандартов, а также другого рода научно-методических описаний этих уровней), - это создание системы тестов общего владения иностранным языком. Особо необходимо остановиться на проблемах так называемого профессионально ориентированного обучения. Так, например, в последние годы все большее число российских граждан овладевает иностранным языком, прежде всего, как языком делового общения, что обусловлено стремительным развитием интеграционных процессов во внешнеэкономических отношениях между Россией и зарубежными странами. В настоящий момент возникает необходимость организации обучения по курсу "Иностранный язык в сфере делового общения" представляющий интерес для выпускников неязыковых факультетов и вузов, курс такой направленности значительно увеличивает их шансы на хорошее трудоустройство, является залогом их последующего профессионального роста. Среди других актуальных проблем преподавания иностранных языков в высшей школе являются: оптимизация учебного процесса в плане рационального соотношения форм учебных занятий, доли аудиторной и самостоятельной работы; изучение и разработка методики внедрения информационных технологий в процесс обучения, определение и изучение наиболее важных факторов повышения качества и эффективности обучения с применением принципов открытого образования; разработка и внедрение новых технологий образования, включающих современные подходы

к обучению и воспитанию; разработка учебного курса по дисциплине «Иностранный язык» на основе идей синтеза знаний и междисциплинарного подхода; внедрение и разработка авторских программ и комплектов учебных пособий, ориентированных на студентов технических вузов; разработка новых средств и методов самоконтроля, позволяющих студенту корректировать модель своего образования; развитие дистанционного образования с целью организации самостоятельной работы студентов очной и заочной форм обучения и оказания помощи школьникам для подготовки к вступительным экзаменам. Серьезной проблемой внедрения современных технологий образования является переподготовка преподавательского состава для реализации различных моделей обучения (исследовательских, игровых, дискуссионных). Педагогический опыт и педагогическое мировоззрение большинства преподавателей формировались под влиянием иной социальной действительности: социальных норм, ролей, ценностей и идеалов. Однако любая интеллектуальная система (педагогический опыт) эффективно функционирует лишь в определенных пространственно-временных пределах – частный случай общего закона оптимальности функционирования систем любой природы. Следовательно, требуется перестройка этой системы в соответствии с изменениями, происходящими в окружающей среде. Многие преподаватели уверены, что они несут и передают свои знания студентам. Однако знания есть продукт работы человеческого сознания и имеют сугубо индивидуальный характер. Знания преподавателя (продукт работы его сознания) являются индивидуальным достоянием, и знаниями студентов они быть не могут. Поскольку в настоящее время в центр всей образовательной системы ставится личность студента с ее фундаментальными правами и свободами, то все обучение должно базироваться на самостоятельной работе обучаемых, так как знания могут быть приобретены только в процессе самостоятельной работы и никаким другим путем они получены быть не могут. При такой постановке проблемы преподаватель должен коренным образом изменить свое целеполагание, что закономерно изменит характер, содержание и направленность его деятельности в учебном процессе. Если знания могут быть получены студентом только в процессе самостоятельной познавательной деятельности, то цели преподавателя в процессе учебных занятий изменяются с информационных на организационные и мобилизационные. Преподаватель выступает в роли организатора и руководителя самостоятельной работы студентов. Он создает условия для реализации успешной познавательной деятельности студентов, мобилизует и стимулирует их деятельность, корректирует и оказывает помощь, оценивает результаты. Другими словами, преподаватель в учебном процессе выполняет управленческие функции, а не выступает как источник информации и не передает свои знания студентам. Обусловленность личностного смысла педагогической деятельности преподавателя социальным заказом с необходимостью требует осознания им своего нового места и своей управляющей роли в учебном процессе, что влечет за собой переосмысление его отношений к педагогической действительности. Это весьма трудный и болезненный процесс, требующий больших затрат

интеллектуальных и духовных сил личности, но необходимый, иначе не исключены “потеря себя” или утрата смысла своей профессиональной деятельности. Важным условием развития мыслительной деятельности студентов, воспитания у них познавательной активности является их самостоятельная работа, организация которой должна быть хорошо продумана и методически обеспечена. Гуманизация общественной жизни настоятельно требует усиления гуманитарной составляющей в системе высшего образования. В последние годы в этом направлении кое-что сделано. Однако есть целый комплекс нерешенных теоретических, методических и практических проблем. Конкретизирую некоторые из них на примере преподавания иностранного языка в вузе. Качество преподавания иностранного языка, равным образом и других наук, в решающей мере зависит не только от мастерства преподавателя, но и степени разработанности методологических теоретических основ науки. Для повышения роли иностранного языка в подготовке специалистов высшей квалификации необходимо не только усилить внимание к разработке наиболее актуальных теоретических проблем и методических основ, но и формировать стимулирующий социум. Только с учетом всех перечисленных составляющих, а также с ростом педагогического мастерства преподавателя можно повысить роль иностранного языка в подготовке специалистов высшей квалификации. Повысить качество обучения иностранному языку в высших учебных заведениях можно, вводя соответствующие специализации и дополнительные образовательные программы (например, через подготовку магистров, преподавателей высшей школы и т.п.).

Спицина Н.П. МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ АЛГОРИТМОВ ДЛЯ РАСПОЗНАВАНИЯ СЛОЖНЫХ СТРУКТУРНЫХ ЯВЛЕНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

(Оренбургский государственный университет)

Немалые трудности для студентов, начинающих обучение в неязыковом вузе, представляют сложные структурные явления немецкого языка. В грамматике таковыми являются, например, придаточные предложения, страдательный залог (пассив), распространенное определение, инфинитивные обороты, а среди лексических явлений – сложные слова (в основном, сложные существительные). Не все перечисленные явления встречаются в учебных материалах, предназначенных для студентов первого курса, хотя большинство из них характерно как для общественно-политической литературы, так и для общетехнических текстов.

Преподаватели вузов при обучении студентов практическому владению немецким языком испытывают немало затруднений и не всегда получают удовлетворение от результатов своей работы. Причинами этого являются, во-первых, недостаток тренировочных упражнений в учебных пособиях, во-вторых, слабая эффективность некоторых методов обучения.

Факт тот, что некоторые составители учебников все еще продолжают считать единственно эффективным методом обучения грамматическим умениям и навыкам перевод предложений, включающих структуры, подлежащие усвоению.

Для повышения эффективности обучения методисты и преподаватели неязыковых вузов сейчас все более обращаются к идее операционного анализа процесса усвоения тех или иных явлений и алгоритмизации обучения. Преподаватели вузов приходят к выводу, что при обучении студентов иностранному языку нужно использовать прежде всего более развитое у них логическое мышление и продуктивную логическую память. Например, в соответствии с правилами ряда справочников по практической грамматике немецкого языка для неязыковых вузов и содержанием учебных пособий страдательный залог (пассив) преподносится студентам первого курса таким образом, что, с одной стороны, им сообщается совершенно ненужная информация (об образовании всех временных и личных форм, хотя пассив, в основном, относится к явлениям рецептивной грамматики), а с другой стороны, не дается необходимая информация (скажем, о формальных признаках пассива, по которым его можно легко распознать и понять); к тому же на этапе тренировки у студентов не формируются умения быстрого распознавания нужных структурных форм пассива. Например, в одном из пособий, предназначенном для обучения грамматическим умениям немецкого языка, пассив предлагается усваивать только через перевод немецких предложений на русский язык. Студентам предлагается для перевода последовательно 60

предложений. При этой работе студенты сталкиваются с двойной трудностью, так как им приходится работать не только над грамматическими явлениями, но и постоянно вести расшифровку незнакомых лексических единиц, обращаясь к словарю. Данное обстоятельство не просто замедляет ход тренировки, но и самым серьезным образом тормозит формирование грамматического навыка. Между тем такого совершенно нужного препятствия можно избежать, если выработке умения переводить немецкий пассив предпослать этап усвоения признаков его форм и тренировку в условном переводе (когда студенты обучаются распознавать формы пассива и соотносить их с соответствующим значением, т.е. устанавливать, совершается ли действие сейчас, происходило ли оно в прошлом или совершится в будущем). Такой метод позволяет значительно экономить учебное время (примерно в три раза) и ведет студентов к цели более легким путем вместе с тем обеспечивает гибкость и стойкость навыка.

Например, приводим алгоритм распознавания пассива:

1. Состоит ли сказуемое из werden (wird) и PartizipII основного глагола?

Да-----Нет

Вывод: это презенс пассив.

2. Состоит ли сказуемое из werden и PartizipII основного глагола?

Да-----Нет

Вывод: это имперфект пассив.

3. Состоит ли сказуемое из werden (в форме sind/ist + worden) и PartizipII основного глагола?

Да-----Нет

Вывод: это перфект пассив.

4. Состоит ли сказуемое из глагола werden (в форме war/waren + worden) и PartizipII основного глагола?

Да-----Нет

Вывод: это плюсквамперфект пассив.

5. Состоит ли сказуемое из двух глаголов werden и PartizipII основного глагола?

Да-----Нет

Вывод: это футурум пассив.

6. Состоит ли сказуемое из werden + модальный глагол и PartizipII основного глагола?

Да-----Нет

Вывод: это инфинитив пассив.

7. Состоит ли сказуемое из werden и прилагательного (с суффиксом –er)?

Да-----Нет

Вывод: это не пассив.

8. Состоит ли сказуемое из werden и существительного?

Да-----Нет

Вывод: это не пассив.

9. Состоит ли сказуемое из werden и инфинитива другого глагола?

Да-----Нет

Вывод: это не пассив.

Этот алгоритм должен быть предложен студентам в комплексе тренировочных упражнений. Но студенты могут использовать следующий алгоритм: Алгоритм распознавания и понимания немецкого пассива:

1. Сказуемое состоит из Partizip II основного глагола и wird (werden) Это пассив настоящего времени; действие совершается сейчас.

wurde (wurden) Это пассив прошедшего времени; действие совершилось в прошлом.

ist (sind) + worden Это пассив прошедшего времени, действие совершилось в прошлом
war (waren)

werden.....werden Это тоже пассив; совершается в будущем.

2. Сказуемое состоит из Partizip II с глаголом werden и любого модального глагола Это модальный пассив, действие должно (может) совершаться

3. Сказуемое состоит из wird (werden) и инфинитива (неопределенной формы глагола) Это не пассив, это актив, будущее время (футурум)

прилагательное (с суффиксом - er) Это не пассив

существительного это не пассив

werden здесь самостоятельный глагол.

Дав этот алгоритм студентам, обучающий вправе надеяться на успех тренировки. Часто встречается и весьма затрудняет обучающихся полифункциональное da – наречие и союз (придаточного причины).

Чтобы отличать работу студентов, можно использовать довольно простой алгоритм распознавания и понимания da.

Состоит после da сказуемое (или часть его)?

Да-----Нет

Вывод: это наречие, означает вот, означает так как, здесь, там, тут.

Вывод: это союз, когда

Побочные алгоритмы можно использовать для распознавания и понимания также и таких языковых явлений, как: damit, während и др.

Таким образом, практика обучения свидетельствует, что система указаний, оформленная как алгоритм, вполне доступна подавляющему большинству студентов технических вузов. Кроме того, опыт показывает, что непосредственное использование алгоритмов, если они достаточно удобны для работы, или создание на основе разработанных алгоритмов тренировочных упражнений (лучше обучающих программ) значительно повышает эффективность учебной работы студентов.

Старшинова Е.И., Янкина К.В. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

(Оренбургский государственный университет)

Начало 21 века отмечено в России бурным развитием культурологических связей и огромным интересом к изучению социокультурного языкового контекста. Радикально меняется содержание обучения иностранным языкам. В последнее время в высшей школе остается все меньше преподавателей традиционно структурного направления, которые считают, что основная задача преподавателя иностранного языка в том, чтобы сообщить обучаемому основной набор фонетических и лексико-грамматических сведений и затем проконтролировать их усвоение. Одновременно растет число преподавателей, которые понимают, что они должны научить студента, в первую очередь, адекватно пользоваться иностранным языком в межкультурной коммуникации. Становится аксиомой высказывание о том, что «любой язык несет отпечаток культуры и менталитета, и это, в первую очередь, отражается на речевом этикете».

Актуальность данной темы продиктована реальными потребностями современного общества в наполнении высшей школы студентами нового типа, способными к постоянному развитию своих личностных качеств, духовного мира, профессионализма, умеющими с максимальным эффектом использовать свои природные возможности, развивать свою общую и коммуникативную культуру. При новом осмыслении бытия человека, системы межличностных отношений, понимании диалога культур как условия толерантности и плюрализма именно коммуникативная сфера является средством разрешения как педагогических, так и социальных проблем. Коммуникативная культура в своем субъективном значении относится к структуре личности, то есть к коммуникативно-активному субъекту, действующему, воспринимающему и продуцирующему информацию, руководствующемуся в своей мыслительной деятельности определенными правилами и стратегиями. Эта трактовка практически согласуется с понятием «языковая личность».

В настоящее время существует единый европейский рынок, однако это не значит, что менеджеры разных стран ведут себя одинакового. Таким образом, необходимо знать не только язык как таковой, но и культурные традиции разных стран. Например, во многих европейских странах рукопожатие является автоматическим жестом. Во Франции хорошие манеры требуют, чтобы по прибытию на деловое совещание сотрудник пожимал руку всем присутствующим. Рукопожатие также популярно и в других странах, включая Германию, Бельгию и Италию. Однако в северной Европе такие проявления дружелюбия не приветствуются.

Подобные культурные противоречия существуют бок о бок с проблемой ведения бизнеса на иностранном языке. Язык, несомненно, полон сложностей. Но, чем больше вы знаете о культуре страны, тем меньше вероятность того, что у вас возникнут проблемы в общении.

Существует неразрывная связь между компонентами триады: язык – культура – коммуникация. Языковой барьер не является единственным препятствием, которое приходится преодолевать в процессе коммуникации представителям разных культур. За языковым барьером стоит культурный барьер, который также затрудняет эффективную коммуникацию. И именно преподаватель иностранного языка, в первую очередь, должен взять на себя функцию посредника в передаче изучающим язык адекватных, не стереотипных сведений об иноязычной культуре.

Хорошие навыки межкультурной коммуникации в значительной мере зависят от наличия у коммуникантов не только устойчивых языковых навыков, но и достаточных социокультурных фоновых знаний и адекватного представления о культуре и мире тех людей, где данный язык функционирует.

Умение эффективно пользоваться в коммуникации социокультурными языковыми знаниями означает, что говорящий на иностранном языке имеет социокультурную компетенцию. Социокультурная языковая компетенция – это социокультурные языковые знания, адекватно используемые в межкультурной коммуникации. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет коммуникацию. Многими понимается сегодня, что главной причиной непонимания при общении является различие национальных сознаний коммуникантов, а не различие языков.

Что должен делать преподаватель языка, чтобы выработать у своих студентов навыки социокультурной компетенции? Прежде всего, он должен на любом занятии, при изучении любой лексической, грамматической и фонетической темы выполнять роль посредника между обучаемым и иноязычной культурой, неотъемлемой частью которой является изучаемый иностранный язык. Преподаватель также должен помнить о том, что существует связь между культурой и языком: язык не только хранит культуру нации, но и активно влияет на его пользователя, формируя его, навязывая ему свое уникальное, присущее данному языку видение мира и культуру человеческих отношений, отраженных и сохраненных данным языком.

Преподаватель должен научить студента видеть в языке не только списки слов и правила их соединения в речи, но и носителя культуры.

Социокультурная компетенция определяет во многом успешность общения специалистов с представителями иноязычной культуры, позволяя им чувствовать себя уверенно и комфортно в иноязычной среде.

В публикациях последних лет (И.Я.Лернер, Е.И.Пассов, H.Alhaus, R.Dietrich и др.) подчеркивается мысль о необходимости прививать коммуникантам не только опыт поведения и мышления в другой среде, но и опыт восприятия новой для них социокультурной среды. В процессе аккультурации становится актуальным воспитание у коммуникантов эмпатических способностей. В отличие от страноведческой мотивации, основу

которой также составляет интерес к культуре страны изучаемого языка и уважение к его носителям, эмпатия получает более широкое толкование. Она связана с опытом эмоционально-оценочного отношения к лингвокультурному взаимодействию представителей различных национально-культурных общностей. Сформированность эмпатической способности означает готовность индивида к восприятию иного образа мыслей, умение соотносить свое и чужое, позволяющее избегать сбоев в общении. Таким образом, эмпатия получает новое звучание в контексте “диалога культур” как неотъемлемое качество языковой личности. Приступая к изучению иностранного языка, человек узнает, что другие народы могут членить действительность иначе, чем его родной язык и его народ: “семантическая разбивка мира на языковые ареалы является, в общем, произвольной, и семантическая карта каждого языка отличается от семантических карт всех других языков”.

Обучение иностранному языку должно быть ориентировано не только на усвоение коммуникативного кода, приобщение к еще одной языковой модели мира, но и на развитие у обучаемых способностей понимать то, как в этой вторичной языковой модели мира находит отражение глобальная картина мира, опосредованная вторичной концептуальной моделью мира.

Следовательно, выполнение задачи обучения иностранному языку в высшем учебном заведении должно быть направлено на формирование у вторичной языковой личности (переводчика) не просто вторичного языкового сознания, но и вторичного “лингвокогнитивного сознания”, которое в известной мере будет отличаться от первичного лингвокогнитивного сознания определенным набором национально-культурно маркированных элементов, то есть языковыми реалиями и соответствующими им национально- уникальными концептами.

Стренёва Н.В. РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

(Оренбургский государственный университет)

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений. Следовательно, возрастает роль языка как универсального средства овладения миром.

Язык, являясь средством накопления, хранения, переработки и передачи информации, становится двигателем прогресса человечества. Владение языком рассматривается как важнейший компонент личности, особенно если она занимает, или претендует на какой – либо пост, положение в обществе, место в социальной иерархии.

Известно, что человек, как личность, является предметом изучения многих наук, а поскольку язык есть неотъемлемое качество личности, упоминание о нем встречается в определении личности любой науки.

Само понятие языковой личности предполагает лингво-психологический аспект ее описания, следовательно, формирование языковой личности может происходить на пересечении интересов ряда дисциплин: лингвистики, психологии, педагогики.

«Человек в языке» по сути своей был центром педагогической деятельности многих педагогов. Практически все учебники писались и пишутся одной языковой личностью в интересах другой. Любые модели обучения – и в особенности обучения языку – обречены на неудачу до тех пор, пока ни вторгаются в структуру личности.

Итак, с точки зрения педагогики, за термином языковая личность стоит реальность в виде субъекта, обладающего совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему осуществлять сугубо человеческую деятельность – говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь.

Понятие «языковая личность» проникает во все аспекты изучения языка. Этот термин встречается в работах многих авторов. Мы будем придерживаться определения, данного Ю. Н. Карауловым, который полагал, что «языковая личность – это многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), а с другой – по уровням языка». То есть «языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств».

Можно сказать, что языковая личность обнаруживает свои коммуникативные способности и свойства в «продуктах» своей коммуникативной деятельности – текстах, широко понимаемых как любые устные и письменные высказывания монологического и диалогического характера. Именно здесь, при коммуникации, происходит самореализация языковой личности.

Перефразируя известное высказывание Ю. Н. Караулова «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка», можно сказать, что за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею текстов (дискурсов). Иначе говоря, тексты, представляющие собой единство содержания и речи, с помощью которой формируется это содержание, могут служить характеристикой языковой личности.

Выделяют следующие критерии для диагностики уровня развития языковой личности:

- 1) использование средств общения в соответствии с целью и адресатом,
- 2) владение приемами организации текста, адекватно отражающего действительность и соответствующего замыслу речи,
- 3) освоенность структурных элементов языка и возможностей их коммуникативного воздействия.

Совокупность названных коммуникативных (обеспечивающих процессы взаимодействия) умений составляет коммуникативную культуру языковой личности.

Понятие «коммуникативная культура» трактуется как совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения. Очевидно, что коммуникативная культура – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры.

Уровень культуры человека отражается в общем коммуникативном уровне любой личности, который можно назвать коммуникативной компетентностью. Коммуникативная компетентность строится на языковой компетенции, понимаемой как врожденное знание языка индивидуумом, позволяющем ему создавать и воспринимать грамматически правильные тексты с учетом социального контекста или социальной компетентности. Корреляция языкового (в совокупности вербального и невербального) с социальным создает коммуникативную компетентность.

Понятие это чрезвычайно широкое, поскольку объединяет в себе все богатство человеческой личности в его включении в человеческие взаимосвязи, способность личности общаться на адекватном уровне, используя чисто человеческое средство общения – язык. В научной литературе используется термин «компетенция» - способность выразить средствами языка, какие – либо эмоции, чувства и т.д.

Применительно к языку А.Н Ксенофонта под «компетенцией» понимает «владение личностью навыками и умениями в области фонетики, лексики, грамматики, умение порождать и воспринимать тексты в соответствии с коммуникативными задачами».

В современной лингводидактике сложилась качественно новая теоретическая парадигма, с позиции которой процесс обучения иностранному языку рассматривается как процесс формирования «вторичной» языковой личности.

Основная цель обучения иностранному языку – обучение иноязычному общению и развитие личности обучаемого. Если под языковой личностью понимать личность, характеризующуюся особенностями присвоенной ею языковой системы, спецификой ее использования, то под вторичной языковой личностью понимается личность способная и готовая к участию в коммуникации, иными словами совокупность способности – готовности человека к производству речевых поступков в условиях общения с представителями других культур.

В последнее время появилось большое количество работ, посвященных проблеме развития вторичной языковой личности. Так Н.Д.Гальскова определяет «вторичную языковую личность как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» и развитие у обучаемого «черт вторичных явлений личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, есть собственно стратегическая цель обучения ... поскольку процесс становления вторичной языковой личности связан не только с овладением обучающимися вербальным кодом иностранного языка и умением его использовать практически в общении, но и с формированием в его сознании «картины мира», свойственного носителю этого языка как представителю определенного социума, то обучение иностранному языку должно быть направлено на приобщение (обучаемых) к концептуальной системе чужого лингвосоциума».

С понятием языковой личности соотносится понятие текстовой деятельности, так как процесс обучения базируется на изучении, интерпретации, порождении и усвоении текстов. Текст, широко понимаемый как любое высказывание письменного и устного характера в виде монолога и/или диалога, является характеристикой языковой личности, шкалой реализации ее коммуникативных потребностей, способностей и свойств.

Формирование творческой, нестандартно мыслящей личности – важнейшая задача современного вуза, решаемая различными путями, в том числе и обновлением содержания образования, и расширением палитры методов и приемов работы на уроке. В качестве одного из основных средств развития языковой личности, на наш взгляд, следует назвать выполнение разнообразных творческих заданий.

Выполнение творческих заданий усиливает мотивацию к изучению языка, расширяет лингвистический кругозор студентов и способствует формированию коммуникативных качеств личности, необходимых для ее полноценного развития.

Таким образом, конструирование учебного процесса, направленное на развитие вторичной языковой личности происходит на основе усложнения процесса речевой деятельности, всех ее структурных компонентов. Обучение и

воспитание средствами иностранного языка культуры студента как «вторичной» языковой личности, при соблюдении определенных педагогических условий, способствует формированию у обучаемого различных уровней компетенции общения, соотносимых с языковым и лингвокогнитивным уровнями строения языковой личности; такое обучение оказывается эффективным не только в аспекте формирования и развития необходимых речевых навыков и умений, образующих основу коммуникативного механизма, но и в плане формирования индивидуальной концептуальной системы, на базе которой достигается осмысленной восприятие и интерпретация субъектом речи (обучаемым) текстов иноязычной культуры.

Терехова Г.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ В ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ

(Оренбургский государственный университет)

Под преемственностью в широком смысле слова подразумевается «объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития» (4, 293).

Под преемственностью в обучении понимается последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы, осуществляется от одного урока к следующему, от одного года обучения к другому. Она характеризуется осмысливанием пройденного на новом, более высоком уровне, подкреплением имеющихся знаний новыми, раскрытием новых связей, благодаря чему качество знаний, умений и навыков повышается. Они становятся более сознательными, дифференцированными и обобщенными, а круг их применения расширяется. Достижение преемственности в образовании обеспечивается методически и психологически, соблюдением последовательности движения от простого к более сложному, в преподавании и организации самостоятельной работы учащихся и всей системой методических средств.

В педагогической литературе преемственность определяется и как «общепедагогическая закономерность» (С.М.Годник) и как «общепедагогический принцип» (В.Э.Тамарин). Преемственность правомерно считать и общепедагогической закономерностью, и общепедагогическим принципом. В этом качестве преемственность определяет необходимую и существенную связь педагогических процессов и явлений между всеми звеньями образования, в том числе между средней и высшей школой.

Сущность понятия исследования – обучение на билингвальной основе, трактуется как освоение учащимися образцов и ценностей мировой культуры средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов.

Под проблемами билингвального обучения понимается взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся в процессе изучения отдельных предметов или предметных областей средствами родного и иностранного языков, в результате которой достигается синтез определенных компетенции, обеспечивающий высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания.

Существующие школьные программы обучения иностранному языку не адаптированы к вузовским программам в соответствии с дальнейшей профессиональной направленностью. Преемственность в билингвальном образовательном процессе заключается в осмыслении того факта, что

выпускник всем естественным ходом своего развития вышел на новую ступень развития, с которой должен считаться образовательный процесс, подлаживаясь к ней.

Преемственность в обучении на билингвальной основе состоялась, если сам обучающийся, его личностное и психологическое самочувствие, его успешность в построении представления о своей будущей профессии средствами иностранного языка позволяют ему принять и осуществлять социально приемлемый образ.

А.А.Леонтьев подчеркивает: « Процесс обучения не сводится к передаче информации, а есть взаимодействие с другими людьми... Не передача информации, а именно обмен идеями, интересами...»(2,8-9). Общение – это взаимодействие деятельных субъектов, а не односторонние процессы, происходящие внутри одного человека. И, поскольку учебная деятельность школьников, лицеистов и студентов осуществляется именно в ходе общения с преподавателями, то коммуникативная функция выступает одной из ведущих функций для обеспечения преемственности обучения иностранному языку в средней и высшей школе. Взаимодействие вуза и школы выступает ведущим фактором в преемственности обучения на билингвальной основе.

Общеввропейская тенденция обновления содержания образования, государственная образовательная политика в области изучения иностранных языков основывается на языковом плюрализме, т.к. становятся реально востребованными в современном обществе. Многие образовательные учреждения наработали определенный опыт по содержанию языкового обучения и развития, по разработке программ интегрированных курсов по аутентичному аудиовизуальному и текстовому сопровождению занятий по иностранному языку. Современные тенденции требуют того, чтобы иностранные языки из предмета преподавания превращались в средство познания, саморазвития и самореализации студентов, чему немало способствует билингвальное обучение. Поэтому сегодня стали актуальными задачи билингвального развития в контексте современных требований к европейскому специалисту.

На первом этапе билингвального развития возникла необходимость выработать единый подход и единые требования к предметам языкового цикла. В рамках выработки единых подходов к преподаванию языковых дисциплин и неязыковых, было проведено анкетирование учащихся ОГУ о роли иностранного языка как инструмента изучения и дополнительного источника саморазвития. Практически все студенты подтвердили своими ответами общепризнанное мнение о возрастающей роли иностранных языков и необходимости языкового плюрализма в образовании. Вместе с тем, выявилась недооценка роли родного языка как первичной базы языкового опыта, обеспечивающей более успешное продвижение в изучении иностранных языков. Сравнительно-сопоставительный анализ результатов качества знаний показывает, что возможности студентов в изучении иностранного языка находятся в прямой зависимости от уровня владения родным языком. Был разработан алгоритм работы со связным текстом на

уроках иностранного языка с учетом имеющегося опыта работы с текстом по родному языку и литературе. Были определены основные технологии языкового урока и виды интерактивной деятельности учащихся, организующие деятельности познания: сотрудничество, проектная деятельность, информационные технологии. Активно внедряются групповые формы работы, проектная деятельность учащихся, работа в Интернете. Предстоит еще большая работа по формированию целей и уровней коммуникативной компетенции на родном и иностранных языках в единой логике.

Не менее важным направлением или этапом является этап интегрирования иностранного языка в неязыковые предметы, то есть развитие взаимодействия всех предметов в рамках двуязычного образования, обеспечивающий использование всех языков, которые изучают учащиеся, в качестве инструмента изучения и развития, а также достижения учебных целей.

Коммуникативно-когнитивный и личностно-деятельностный подходы становятся единой основой занятия, как для преподавателей языкового цикла, так и неязыкового.

Актуальным и востребованным становится умение студента переключаться с языка на язык в поисках, сборе и обработке информации для последующего применения в личных, учебных, социальных и профессиональных целях. Интегрирование обеспечивает такую возможность практически каждому студенту, независимо от владения иностранным языком. Одинаковый подход к занятию является важным условием для успешного интегрирования учебного процесса, поэтому проведение анкет, введение рефлексивных карт, наблюдение и отслеживание психологического и мотивационного уровня учащегося, введение тематического и итогового самоконтроля на занятиях языкового и неязыкового цикла обеспечивают успешную социализацию при обучении на билингвальной основе в условиях вуза.

Проблемы социализации студентов можно решать через создание единого университетского (учебного) округа. Основу любой образовательной системы создает школа, в которой обучается основной контингент учащихся и работает значительное количество учителей. При соответствующей методической поддержке со стороны высшей школы учителя смогут стать основным фактором, обеспечивающим решения данной проблемы. Обеспечить подобную поддержку на должном уровне может только университет, соединяющий высокий научный и методический потенциал, и обладающий запасом дешевой и, относительно, квалифицированной рабочей силы (студенты старших курсов и магистранты), использование которой может успешно решить различные проблемы городской системы образования.

На факультете информационных технологий обучают специальности «учитель информатики с дополнительной квалификацией переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Цель такого введения нам видится в нескольких составляющих. «Общекультурная» – научить работать профессионально на компьютере. «Технологическая» – научить каждого

пользоваться новыми массовыми «информационными технологиями». «Профессиональная» – обучение программированию, устройству компьютеров, электронике. «Общеобразовательная» – обучение «процедурному мышлению». «Общепедагогическая» – кабинет информатики в школе, учитель информатики, обновление содержания, а главное – методов и организационных форм учебной работы (закрепившихся в информатике) во всех учебных предметах.

На кафедре ИЯ ЕН ИТС преподаются курсы дисциплин на билингвальной основе. В рамках указанной проблематики проводятся следующие виды работы: разработка билингвальных образовательных программ на иностранном языке, в которых предусматривается как полное билингвальное изучение ряда курсов (страноведение, этикет, зарубежная литература), так и частичное билингвальное изучение предметов (например, теория перевода и основы теории иностранных языков).

Степень внедрения иностранных языков должна быть различной в зависимости от возрастных особенностей учащихся, от сложности и содержания изучаемых тем.

Изменились формы организации учебного процесса. Приоритетной становится групповая форма работы. Каждый учащийся может попробовать себя в роли консультанта и организатора, а также исполнителя конкретно поставленной задачи, научиться приемам коллективной работы, выработки общего решения и аргументированного ответа, навыкам групповой рефлексии и саморефлексии. Работа по осуществлению социализации при обучении на билингвальной основе, интегрированный подход в обучении способствуют:

- повышению интереса к учебным дисциплинам, формированию нравственных ценностей и политической убежденности;
- активизации учебной деятельности учащихся на уроках, развитию их творческих способностей, навыков коллективной работы, развитию критического исторического мышления через постановку проблемных и нетрадиционных задач;
- применению иностранных языков не только как средства коммуникативного общения, но и как способа обучения, эффективного средства получения новой информации;
- всестороннее развитие и обучение в рамках обучения на билингвальной основе позволяет учащимся успешно пройти адаптационный период перехода в студенчество;
- знакомство с разными точками зрения порождает у учащихся стремление углубить и расширить свои знания, выбрав тему для научного изучения - это приводит к широкому участию студентов, как на родном, так и на иностранных языках.

В обучении на билингвальной основе сделан акцент на самостоятельной работе по изучению иностранного языка, а на первом месте в ряду качеств будущего полноценного члена европейского демократического сообщества называются «способность к самоорганизации, независимость, высокое

самосознание, уверенность в своих силах, сочетание независимости мышления и действий с социальной ответственностью”(6). В таком контексте особое значение приобретают идеи развивающего обучения, главной целью которого является формирование личностной активности обучаемых. Последнее обеспечивает активное отношение к знаниям, систематичность и настойчивость в учебном труде, положительные результаты и успешное непрерывное образование и, в конечном итоге, положительные успехи в социализации личности студента.

Активность в обучении не принадлежит к врожденным качествам личности. Она формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию, умственным напряжением и проявлением нравственно-волевых качеств обучаемых. В современной методике выделяют три уровня познавательной активности (5, 17). Первый уровень - воспроизводящая активность (рецепция и репродукция), которая характеризуется стремлением обучаемых понять новое явление, дополнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу. Второй уровень - интерпретирующая активность (репродукция с элементами продукции) - характеризуется большей устойчивостью волевых усилий, которые проявляются в том, что обучаемый стремится к проникновению в сущность явления, к познанию связей между явлениями, самостоятельно ищет пути решения при затруднениях. Третий уровень активности - творческий (продукция), на этом уровне обучаемые проявляют стремление применить знания в новой ситуации, то есть перенести знания и способы деятельности в новые условия. Характерной особенностью третьего уровня считается проявление волевых качеств, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. Педагогическим средством, позволяющим включить указанный механизм в действие, является организация самостоятельной исследовательской или изучающей деятельности студентов.

Одним из видов самостоятельной деятельности, наименее изученных в современной методике, являются личностные мотивы изучения языка. Термин “личностный” не является новым для современной методики. Г.В. Рогова (3), например, предлагает использовать этот термин для обозначения индивидуального чтения, считая термин “личностный” более удачным по ряду причин, и, прежде всего потому, что личностное чтение - это чтение для удовлетворения познавательных потребностей конкретной личности, которое всегда затрагивает духовную сторону этой личности, инициируется самим обучающимся, является для него желаемым и интересным, а не вынужденным и подконтрольным. Представляется уместным использовать термин “личностный” и для других видов речевой активности обучаемых, обозначив их как личностные мотивы изучения языка во внеаудиторной деятельности.

В соответствии с видами речевой деятельности можно выделить следующие виды личностных мотивов изучения языка:

1. чтения: чтение книг, газет, журналов, деловых и личных писем;

2. аудирования: восприятие радио- и телепередач, художественных фильмов, театральных постановок, лекций, аудиозаписей на иностранном языке;

3. говорения: общение с носителями языка при личных контактах и по телефону, переводческая деятельность;

4. письменной речи: написание деловых и личных писем, факсов, электронных сообщений.

Выделим общие признаки названных мотивов:

1. По отношению к естественной коммуникации - это реальные виды речевой деятельности, в которых обучаемые могут практически применить полученные знания;

2. По характеру активности - это познавательные виды деятельности "творческого уровня активности" (5,17), на котором обучаемые проявляют стремление применить знания и способы деятельности в новой ситуации;

3. По характеру управления - это самостоятельная деятельность, предполагающая свободный выбор со стороны обучаемых, лишь иногда гибко направляемый преподавателем. Как правило, в процессе вузовского обучения объем и содержание учебной деятельности студентов определяются преподавателем. Часто это касается и так называемых творческих работ - написания сочинений, эссе и пр.. Формируемая при этом "позиция исполнителя", "потребителя языковой продукции" (1,64) не способствует развитию таких профессионально значимых качеств личности, как сознательная готовность к постоянному самообучению и самосовершенствованию. Поэтому, помимо уже внедренных в практику преподавания способов организации учебной деятельности студентов, необходимы формы работы, где отсутствует жесткое управление со стороны преподавателя;

4. По месту и времени проведения - это внеаудиторные виды деятельности. Они осуществляются в удобное для обучаемых время, в удобном для них месте;

5. По месту в учебном процессе - это автономные виды деятельности, опосредованно связанные с учебным процессом. В процессе обязательного обучения студент получает информацию, которую он обязан воспринять и, как правило, воспроизвести в общении с преподавателем либо с другими обучаемыми. От успешности переработки информации зависит дальнейшая успеваемость, продвижение в процессе усвоения следующей информации. Личностные виды деятельности характеризуются свободным отношением к воспринимаемой информации, обучаемый сам определяет ее полезность или ненужность. Вместе с тем активная внеаудиторная деятельность не может не сказаться на общем уровне владения языком, что отражается и на процессе обязательного обучения. Личностные мотивы изучения языка во внеаудиторной деятельности можно определить как реальную самостоятельную иноязычную деятельность обучаемых с целью совершенствования уровня владения языком и удовлетворения познавательных интересов.

Нами было предпринято исследование личностных мотивов изучения иностранного языка у студентов старших курсов факультета информационных технологий, медико-биофизического факультета, факультета журналистики, филологического факультета ОГУ. Для сбора данных использовались два метода исследования: анкетирование и беседа. В исследовании принимали участие 340 студентов старших курсов, которым было предложено указать частотность осуществления ими во внеаудиторное время личностных мотивов изучения языка. Количественный анализ данных позволил определить средние показатели по каждому виду личностных мотивов чтения, аудирования, говорения и письма. Наиболее популярным видом иноязычной деятельности во внеаудиторное время оказалось аудирование (80%), на втором месте - чтение (77%), на третьем - говорение (39%), на последнем - письмо (5%).

Преобладание рецептивных видов речевой деятельности вполне закономерно, ибо они предоставляют большие возможности в процессе самостоятельного изучения языка по сравнению с продуктивными видами речевой деятельности.

В мотивах аудирования наиболее часто осуществляемым видом деятельности оказалось слушание аудиозаписей на английском языке (у 80% анкетированных). После этого в порядке убывания частотности были названы:

- просмотр видеофильмов на иностранном языке;
- просмотр телепередач на иностранном языке;
- посещение лекций и бесед, организуемых носителями языка.

В мотивах чтения ведущую роль, по данным исследования, играет чтение журналов, особенно Communication и Byte (76%), художественной литературы (56%), затем чтение газет, поэтической литературы и других источников информации, среди которых были названы словари и руководства по применению каких-либо товаров. Ни один из опрошенных не является подписчиком зарубежных печатных изданий. Доступность периодических изданий все опрошенные оценивают как низкую.

Наиболее удобными способами получения литературы и материалов для аудирования опрошенные называют взаимнообмен между студентами, посещение библиотек и приобретение собственных материалов.

В мотивах говорения все опрошенные высоко ценят занятия с преподавателями – носителями языка.

Мотивы письма занимают незначительное место в общем объеме внеаудиторной деятельности. При этом в письменной речи это - написание писем, факсимильных и электронных сообщений зарубежным друзьям.

При сравнении полученных данных с результатами исследования внеаудиторной деятельности зарубежных студентов (7) выяснилось, что наши студенты гораздо больше внимания уделяют слушанию песен, чем радиопередач, в отличие от их зарубежных коллег. Это, очевидно, свидетельствует о преобладании пассивного, а не активного восприятия информации нашими студентами. Средние показатели по чтению художественной литературы и журналов вполне сопоставимы, тогда как по чтению газет они заметно отличаются в сторону уменьшения у русских

студентов. Следует также отметить, что в целом средние показатели у наших студентов довольно низки. Исключение составляют лишь слушание аудиозаписей. При этом все опрошенные хотели бы шире использовать имеющиеся возможности для самосовершенствования в языке. На вопрос, следует ли преподавателям каким-либо образом направлять их самостоятельную деятельность во внеаудиторное время, половина дали положительный ответ.

Теоретическая и практическая разработка данной проблемы открывает дополнительный резерв интенсификации процесса обучения иностранному языку. Важную роль в ее решении играет разработка “Европейского Языкового Портфолио” (6) – “пакета документов, в которых каждый отдельный изучающий иностранный язык может собрать за определенный период времени и представить в систематизированном виде свидетельства своей квалификации, достижений и опыта в изучении иностранного языка, включая образцы самостоятельной речевой активности” (6). “Портфолио” призван помочь обучающимся на билингвальной основе самостоятельно определить достигнутый уровень, наметить дальнейшие шаги в изучении языка и более активно участвовать в учебном процессе. Преподаватели иностранных языков могут использовать “Портфолио” в качестве дополнительного средства мотивации и успешной социализации студентов. Таким образом, формирование у студентов постоянной потребности в самостоятельной реализации личностных роста и успешной социализации обеспечивается за счет новых форм внутренней мотивации познавательной внеаудиторной деятельности, методических рекомендаций по организации и систематизации форм внеаудиторной деятельности, иницилирующей и направляющей деятельности преподавателя.

Литература:

- 1.Карпов А.С. Психолого-методические проблемы в подготовке будущих учителей // Иностранные языки в школе. – 1997. - № 3, с. 64
- 2..Леонтьев А.А. Психология общения: Учебное пособие для студентов-психологов. -Тарту:Изд-во Тарт.ГУ, 1974,-219 с.
- 3.Рогова Г.В., Ловцевич Г.Н. Личностное чтение // Иностранные языки в школе. – 1994. - № 1
- 4.Философский словарь./ Под редакцией И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1987.- 590с.
- 5.Хлыбова Г.Б. Принцип активности в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1994. - № 5, с. 17
- 6.European Language Portfolio. Proposals for Development – Council of Europe, Strasbourg, February 1997.
- 7.Pickard Nigel. Out-of-Class Language Learning Strategies. // ELT Journal. – 1996, April, Vol.50/2.

Шидловская И.А. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

(Оренбургский государственный университет)

Цели изучения и преподавания языков должны определяться исходя из потребностей студентов и общества, на основе задач, действий и процессов, необходимых для реализации этих потребностей, а также соответствующих компетенций и стратегий, которые необходимы студентам в процессе коммуникации.

Картина мира, сформировавшаяся у взрослого человека, отличается сложной организацией как в концептуальном, так и в языковом плане и четко соотносится со словарем и грамматикой родного языка. Отвечая на вопрос «Что это?», человек может обозначить название нового предмета или явления или сформулировать значение принципиально нового слова. Основы картины мира закладываются еще в раннем детстве, а её дальнейшее формирование происходит в течении всей жизни. Успешность коммуникации зависит от совпадения концептуальной и языковой картин мира участников общения.

Обычный, «ненаучный» язык развивается более естественным путем и на этом уровне в разных языках мира по-разному может проявляться соотношение между формой и её значением, хотя и в пределах, задаваемых окружающей действительностью. Различия в обозначении социальных явлений отмечаются особенно часто, однако и на обозначении природных явлений может оказывать влияние роль и место указанного явления в жизни того или иного сообщества.

В начале обучения иностранному языку в неязыковом вузе знания студентов о мире, полученные ими благодаря своему жизненному опыту, образованию (в том числе и иностранному языку) или из других источников, включают:

- знания населенных пунктов, общественных институтов, предметов, событий и т.п. Особое значение имеют страноведческие знания (географическое положение, экономика и политика стран изучаемого языка);
- знание основных понятий (конкретность/абстрактность, одушевленность/неодушевленность и т.д.) и отношений (пространственно-временных, ассоциативных, логических и т.д.).

По сути, знания социальных особенностей и культуры определенного языкового сообщества являются составной частью общих знаний о мире. Однако социокультурным знаниям применительно к стране изучаемого языка следует уделять особое внимание, поскольку такие знания зачастую являются для студентов принципиально новыми, при этом попытки опереться на уже имеющийся опыт и сложившиеся стереотипы могут привести к формированию у студента искаженных представлений об изучаемом языковом сообществе.

Социокультурные знания о том или ином языковом сообществе могут охватывать области повседневной жизни, межличностных отношений, системы ценностей, убеждений и отношений, язык жестов, правила этикета.

Знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, а также знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран эксперты Совета Европы, в том числе и представители России обозначили понятием «межкультурные знания». Обогащению таких знаний студента также способствует знание более широкого круга мировых культур. Помимо объективных знаний, межкультурные знания включают и представление друг о друге, традиционно существующие у носителей обеих культур, и часто проявляются в форме национальных стереотипов.

Коммуникативная деятельность владеющего языком/студента зависит не только от полученных знаний, умений и навыков. Она также находится под влиянием личностных факторов, которые определяются индивидуальностью человека. Индивидуальность человека характеризуется его взглядами, мотивациями его поступков, ценностями, убеждениями, типом познавательной способности, типом личности. Все это в целом составляет экзистенциальную компетенцию.

Некоторым студентам в зависимости от вида памяти проще запомнить звуковую форму слова с опорой на письменную форму или наоборот. Эту особенность можно использовать в качестве средства достижения конечной цели. В этом смысле важно определить, в каком качестве будет рассматриваться развитие той или иной стратегии и вида деятельности.

Многоязычная и поликультурная коммуникация является неравномерной, что означает:

- более совершенное владение одним языком по сравнению с другими;
- разные уровни коммуникативных компетенций в различных языках (например, прекрасные навыки устного общения на двух языках, однако хорошие навыки письменной речи только на одном из них);
- разные уровни поликультурной и многоязычной знаний (например, хорошее знание культуры, однако слабое владение языком или совершенное владение языком при плохом знании культуры страны изучаемого языка).

Подобные несоответствия являются нормальными, особенно с учетом того, что человек даже в рамках родного языка и культуры сталкивается с диалектными различиями, культурным разнообразием общества и т.д. Подобное несоответствие также связано также со свойством подвижности и изменчивости. Согласно традиционной точке зрения, «одноязычная» коммуникативная способность в родном языке быстро стабилизируется, тогда как многоязычная и поликультурная не имеют стабильных очертаний и форм. В зависимости от семьи, опыта, путешествий, литературных пристрастий и хобби в лингвистической и культурной биографии каждого человека могут произойти существенные изменения, в результате которых исчезнут лингвистические несоответствия, а познания в области культуры различных вещей станут

систематизированы. Это совсем не означает отсутствие стабильности, уверенности или гармонии, а скорее наоборот, содействует, в большинстве случаев, осознанию своей национальной принадлежности.

Многоязычная и поликультурная коммуникация, вследствие упомянутых несоответствий характеризуется тем, что индивид может по-разному использовать свои языковые умения и знания. Так, человек, плохо овладевший лингвистической составляющей языка, при общении с носителями языка более активно использует свою экзистенциальную способность (демонстрируя открытость, дружелюбие, доброжелательность с помощью жестов, мимики и т.д.). Напротив, говоря на языке, которым он владеет более свободно, тот же человек может вести себя более сдержанно или отстранёно.

Важно отметить, что многоязычная и поликультурная коммуникация не является простой суммой так называемых «одноязычных» умений. При передаче сообщений говорящий может переходить с одного языкового кода на другой, использовать два языка. Ярким примером служит речь немецкого населения, проживающего на территории нашей страны. Таким образом, в распоряжении говорящего оказывается более широкий набор средств, позволяющий гибко и эффективно выбирать стратегии, необходимые для выполнения той или иной задачи.

Многоязычные и поликультурные коммуникации способствуют более глубокому пониманию механизмов языка, а также развитию метакогнитивных стратегий, что помогает участнику социального взаимодействия лучше понимать и контролировать так называемые «спонтанные» способы решения различных задач, в особенности их лингвистической составляющей. Сюда же относится и совершенствование понимания методов и процессов обучения, а также способность вступать в общение и действовать в новых ситуациях. Изучение одного языка и культуры не всегда позволяет студентам преодолеть существующие стереотипы и предубеждения (напротив, зачастую способствует их укреплению), тогда как изучение нескольких языков в этом смысле может быть более эффективным, одновременно развивая способности к обучению.

В связи с этим особое значение приобретает воспитание уважения к языковому разнообразию. При этом речь идет не просто о языковой политике, характерной для определенного этапа в истории России и Европы, и даже не о создании новых возможностей для молодежи, владеющей более чем двумя иностранными языками. Задача состоит в том, чтобы:

- сформировать у подрастающего поколения чувство принадлежности к определенному языку и культуре через знакомство с другими языками с двумя языками и культурами;
- развить у подрастающего поколения умение учиться через изучение других языков и культур.

Составление учебных программ по иностранному языку предполагает выбор между разнообразными видами и уровнями целей.

Возможные подходы к целям обучения:

1. В качестве цели рассматривается развитие общих навыков и умений: декларативных знаний, личностных характеристик, умения учиться с

акцентом на тот или иной компонент. В таком случае есть все основания полагать, что достижение конкретной цели, соотнесенной с определенным этапом обучения будет способствовать формированию или дальнейшему развитию многоязычной и поликультурной коммуникации. Иначе говоря, работа по достижению такой цели может рассматриваться как часть общего учебного процесса.

2. В качестве цели рассматривается расширение и диверсификация коммуникативного языкового уровня, включающего лингвистический, прагматический и социолингвистический компоненты. Безусловно, обучение должно быть направлено на достижение гармоничного сочетания всех трех компонентов, однако на практике зачастую отмечается концентрация на одном из них, безотносительно к остальным. На определенных исторических этапах в определенных образовательных контекстах основной целью обучения иностранному языку на деле становилось совершенствование владения родным языком (через перевод, обрабатывание регистров общения и адекватного употребления слов при переводе на родной язык, изучение сравнительной стилистики и семантики).
3. В качестве цели рассматривается более успешное овладение видами речевой деятельности: восприятием (чтение, понимание на слух), порождением, интеракцией, медиацией (устный и письменный перевод). Следует ещё раз отметить, что все виды деятельности должны развиваться во взаимосвязи, при этом допустимо уделять особое внимание какому-либо конкретному виду. Целенаправленная и последовательная концентрация на одном из видов деятельности влияет на учебный процесс в целом: на определение содержания обучения, порядок изложения учебного материала, отбор текстов и т.д.
4. В качестве цели рассматривается оптимальное функционирование в определенной сфере общения: общественной, профессиональной, образовательной или личной. В таком случае изучение иностранного языка призвано помочь человеку в работе, учебе или повседневной жизни в другой стране. Такая постановка цели находит своё отражение в программе курса, учебных материалах и т.д., при этом можно говорить о таких понятиях как «специфические цели», «специализированные курсы», «подготовка к жизни за границей», «начальная языковая подготовка иностранных рабочих». Все это не означает, что для удовлетворения специфических потребностей целевой группы людей, вынужденных адаптировать свою многоязычную и поликультурную коммуникации к конкретной области деятельности, всегда необходимо создавать особую учебную среду со специфической методикой, материалами и т.д. Однако, как и во всех других случаях, постановка целей оказывает определенное влияние на процесс преподавания и изучения языка.

Примерами образовательного контекста, в котором в качестве цели обучения выдвигается функциональная адаптация к определенной сфере

деятельности могут служить ситуации билингвального обучения, обучения методом погружения (эксперименты в Канаде), обучение на языке, отличном от языка, используемого в быту (обучение на французском в бывших колониях в Африке). Подобные ситуации «погружения» в язык, независимо от их лингвистических результатов, определенно имеют своей целью развитие знаний, связанных с образовательной сферой и овладением неязыковыми знаниями. Так, в Канаде в ходе эксперимента по обучению детей методом погружения англоязычные школьники сразу начинали изучать общеобразовательные предметы на французском языке, при этом в расписании изначально не было предусмотрено занятий собственно по французскому.

5. Наконец, в качестве цели может рассматриваться совершенствование или расширение набора стратегий, а также выполнение конкретных задач, связанных с организацией обучения одному или двум языкам и изучением других культур.

На определенном этапе обучения предпочтительнее сосредоточиться на развитии стратегий, позволяющих студентам выполнять те или иные задачи. Следовательно, целью становится совершенствование стратегий, традиционно используемых студентами, усложнение и расширение этих стратегий, делая их более осознанными, а также применяя их в процессе выполнения заданий, для которых они раньше не использовались. Если полагать, что коммуникативные и учебные стратегии способствуют совершенствованию коммуникативных языковых навыков, то развитие таких стратегий следует принять в качестве учебной, хотя и не конечной цели.

Шпекторова Н.Ю., Ларькова Г.С. КОНЦЕПЦИЯ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ 21 ВЕКА

(Оренбургский государственный университет)

История отечественной методики преподавания иностранного языка насчитывает десятки лет. В конце прошлого столетия завершился один из этапов ее развития, когда коммуникативный подход в обучении иностранному (английскому) языку и связанное с ним понятие коммуникативной компетентности были признаны наиболее целесообразными и эффективными. Данное положение зарекомендовало себя как основополагающее и в методике преподавания английского языка для лингвистических специальностей. Наряду с владением программным грамматическим материалом и умением переводить тексты профессиональной направленности, в качестве итоговой цели выдвигалось требование формирования у студентов навыков ведения беседы по определенному учебным планом кругу тем как бытового, повседневного, так и делового характера.

Происходящие сегодня, в первом десятилетии 21 века изменения в социально-экономических отношениях, средствах коммуникаций (использование новых информационных технологий) выдвигают задачу не только сохранения коммуникативной ориентации в обучении иностранному языку студентов, но и повышения роли этой ориентации, значительного расширения содержания самого понятия «коммуникативная компетенция», что является неотъемлемой частью общего настоящего вызова века – совершенствовать подготовку по иностранному языку, повысить статус данного предмета как общеобразовательной учебной дисциплины. Кроме упомянутых причин для этого имеются и другие предпосылки экстралингвистического плана. Так, по данным СМИ в наступившем столетии английский язык (наряду с испанским и японским) по-прежнему занимает лидирующее положение в ряду наиболее востребованных языков мира.

Коммуникативная компетенция представляет собой особую форму социального взаимодействия, реализуемого в ходе речевой деятельности коммуникантов, поэтому любые изменения социально-экономического контекста общения влекут за собой серьезные изменения в теории и практике преподавания иностранных языков. Произошедшие в конце века минувшего геополитические и социальные трансформации в мире, а также развитие рыночных отношений в нашей стране обусловили появление новых специальностей и специализаций, и, следовательно, новых категорий студентов, таких как менеджеры, специалисты по маркетингу, налогам и налогообложению и др. В России появилась необходимость в обучении английскому языку студентов экономических специальностей, а также сотрудников фирм-партнеров, банков, работников сферы обслуживания:

туристических агентов, отелей, ресторанов и т.д. В связи с этим повышается роль изучения английского языка для специальных целей, т.е. обучение языку становится все более профессионально-ориентированным. Профессионально-ориентированное обучение разграничивают по таким параметрам, как ситуации и темы общения, коммуникативные задачи по видам речевой деятельности, актуальные виды дискурса и др. Так, профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов специальности «Налоги и налогообложение» включает в себя работу над аутентичными текстами по данной специальности. Английский язык для студентов – не только одна из дисциплин учебной программы, но и средство получения профессиональных знаний, т.к. с базовыми понятиями курса «Налоги и налогообложение» они знакомятся не на родном, а на изучаемом иностранном языке. Таким образом, коммуникативной ориентации в изучении английского языка, актуализируемой в беседах, диалогах, дискуссиях и других видах речевой деятельности, сопутствует когнитивная (познавательная) ориентация. Вряд ли можно сомневаться в том, что усиление когнитивной составляющей обучения иностранному языку, не отрицающей коммуникативный подход, а органически сочетающейся с ним, полностью соответствует современным требованиям. Предстоит исследовать мотивационную основу обучения каждой новой категории студентов, разработать соответствующие коммуникативно-ориентированные курсы, оснастить их соответствующими учебными пособиями. Так, на кафедре иностранных языков ГиСЭС недавно создано учебное пособие для студентов специальности «Таможенное дело». Это пособие отличается глубиной и насыщенностью материалом большой познавательной ценности. Идет работа над составлением учебного пособия для студентов специальности «Налоги и налогообложение». При этом делается достаточно успешная попытка реализации принципа направленности обучения английскому языку на формирование коммуникативной компетенции в учебной сфере деятельности.

Методика преподавания иностранного языка сегодня стала «более гуманистической наукой», поскольку, она развивается в направлении все большей индивидуализации процесса обучения, все большего учета мотивов изучения иностранного языка студентами, их интересов, психологических особенностей. «Обучаемый» сегодня не объект приложения методических усилий преподавателя, а получает признание как один из полноправных субъектов процесса педагогического общения. Активность преподавателя на занятии уступает место активности студентов, поскольку его задача – создание условий для реализации их инициативы. Такой персонифицированный подход органично сочетается с коммуникативным, который в измененном, расширенном виде остается доминантной при построении всей системы обучения иностранному языку.

Условия социально-экономического контекста текущего столетия выдвигают серьезные требования к иностранному языку не только как к средству обучения общению и формированию коммуникативной компетенции, но и как к средству овладения «культурой в языке». Для методики обучения

иностранным языку всегда было актуальным приобщение студентов к культуре иноязычной страны, движение от языка к культуре. Культурная информация, как правило, извлекается нашими студентами из учебных материалов. Речь идет об изучении языка при помощи страноведческих культурно-значимых текстов. В пределах возможного, с учетом сетки часов, отводимых на занятия по английскому языку, студентам предлагаются тексты, дающие в совокупности некоторое представление об англоязычных странах (Великобритании и США): общественно-политическом строе этих стран, традициях и обычаях их жителей. Однако, вряд ли эти несистематизированные знания достаточны для создания того культурного ядра, которое является достоянием практически всех членов лингвокультурного общества. Без знания студентами базовых компонентов этого культурного ядра адекватная коммуникация на соответствующем языке оказывается затрудненной или невозможной. Социальный контекст общения приводит к задаче создания того, культурного минимума, который необходим молодому специалисту для формирования у него культурной компетенции, являющейся неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции. Поэтому естественно, что сегодня культуроведческая проблематика, проблема «диалога культур» переживает значительный подъем интереса. Иными словами, язык как средство познания культуры является одним из приоритетных требований 21 века. Хотелось бы, чтобы учебные планы и программы по английскому языку для студентов нелингвистических специальностей были более динамичными и открытыми для текстов, которые более полно и разносторонне отражали бы культурные ориентации и ценности соответствующих стран а также знакомили с национальными характерами англоязычных стран – носителями национального менталитета. Это сделает наши программы более привлекательными для новых поколений студентов.

Вышесказанное позволяет заключить, что социально-экономический контекст 21 века вносит значительные коррективы в концепцию коммуникативной компетенции. В настоящее время идет осознание тесного единства коммуникативного и когнитивного начал в преподавании иностранного языка в условиях все более индивидуализированного процесса обучения. С другой стороны, в качестве цели обучения иностранному языку выдвигается не только коммуникативная, но и полноценная межкультурная компетенция, несомненно включающая в себя и коммуникативную.