

## **Секция 30**

**«Развитие иноязычной компетенции  
студентов университета  
неязыковых специальностей»**

## Содержание

Акопян Л.Г. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ.....	4
Анохина Е.А. КОНЦЕПЦИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОСВЯЗИ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ.....	7
Басуева Н. Ю. К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	10
Борозна О.Ф. ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	15
Бочкарева Т.С. АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	21
Бражникова Л.В. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СПЕИЦИАЛИСТОВ С ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	26
Гавриличева Г.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	31
Гоголева М.А. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	34
Гореликова С.Н. ТЕКСТ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА ПРИ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ.....	38
Зайцева И.В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ.....	44
Зарицкая Л.А. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	49
Ибатулина Л.М. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	53
Иванова С.Г. ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ.....	57
Кабанова О.В. РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ.....	64
Калинина Е.Р. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ КАРЬЕРНОГО РОСТА ВЫПУСКНИКА ВУЗА.....	67
Керова Т.М., Пидодня А.М. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ВИДЕОФИЛЬМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	70
Козлова Е.П. УМЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО УЧИТЬСЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА.....	73
Конова М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ УРОВНЕЙ ELEMENTARY И INTERMEDIATE: ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ.....	77
Крапивина М.Ю. О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ.....	80
Латаева С.С. ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	84
Маннакова Л. Р. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	87
Мачнева Л.Ф., Мороз В.В. МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	91

Машутина Е.А. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ .....	97
Минакова Т.В. ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	101
Михайлова Н.В., Хамедова Г. Н. КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	106
Мишустина В.Д. СИМВОЛИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	112
Мокрицкая Е. А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ.....	116
Обухова С.С. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....	119
Прокошева И.И. ДИАЛОГ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	122
Романенко О.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ДОСТИЖЕНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТАМИ МНОГОПРОФИЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	130
Сахарова Н.С. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ .....	138
Сильнова Н.А. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ.....	141
Соловых Ю.С. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЛИЧНОСТНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	145
Спицина Н.П. РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ.....	148
Сулейманов Р. М. ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ИНЖЕНЕРА: РЕЙТИНГ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	151
Шпекторова Н.Ю., Ларькова Г.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	155
Янкина К.В. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	158

# **Акопян Л.Г. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

**Оренбургский государственный университет, г.Оренбург**

В условиях радикальных изменений в экономике, социальных сферах общества, системе образования невозможно сохраниться в своем прежнем виде. Образование, как общественная функция, отражает изменения в обществе, влияет на общество и его развитие. В этом смысле изменения в образовании являются не только следствием, но и условием дальнейшего общественного развития. Привитие лингвистической культуры определяет статус современного высококвалифицированного специалиста.

В связи с тем, что границы государств перестают быть преградой для активного общения профессионалов, а обмен информацией и опытом деятельности становится необходимым условием продуктивной и эффективной работы, знание иностранного языка становится нормой и условием для получения престижной и хорошо оплачиваемой работы. Этот факт ставит перед преподавателем иностранного языка в неязыковых ВУЗах задачу сделать своих выпускников конкурентно способными и готовыми к творческой деятельности, а значит, модернизировать и активизировать методы и подходы к преподаванию иностранного языка.

Будущее современного специалиста трудно представить без сформированных у него умений зрелого профессионально ориентированного чтения. Тексты научно - технические отличаются от научно-популярных и публицистических как языком, так и структурой. В них отсутствует фабула и эмоциональная окраска, однако имеется большое количество терминов. При чтении таких текстов студенту трудно использовать приемы контекстуальной догадки, так как текст строится вокруг фактов, теорий, принципов, процессов или других достаточно абстрактных понятий, которые и в родном языке требуют значительной умственной работы со стороны обучаемого. Чтение аутентичного профессионально ориентированного текста предполагает наличие у студента умений извлекать из предложенного материала необходимую профессиональную информацию с целью дальнейшего использования ее в своей деятельности.

При подборе текстов для чтения для студентов инженерно-технических специальностей и при разработке упражнений к текстам преподаватели опираются на принципы когнитивно - коммуникативной методики в обучении иностранному языку. Известная в США и Канаде под названием CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach), данная методика основным принципом считает осмысленное овладение умениями и навыками различных видов языковой деятельности. Практическое обучение происходит с учетом особенностей когнитивной деятельности студентов, непосредственно

связанной с получением, организацией и использованием знаний в самом процессе обучения английскому языку.

Формирование когнитивной стратегии у студентов происходит на предтекстовом этапе, на этапе работы с текстом непосредственно и при проведении послетекстовой работы. На первом этапе работы идет становление информативной основы с привлечением фоновых знаний студентов по данной теме путем постановки вопросов типа *What do you know about...* Работа над самим текстом предполагает контекстуализацию коммуникативных фрагментов текста на уровне предложений (выборочный перевод коммуникативных фрагментов с новой специальной лексикой, выбор правильного / неправильного высказывания, текстовые упражнения на основе множественного выбора типа *Complete, Give the synonym (antonym)*, а также беседы и т.п.) Заключительный послетекстовый этап работы предполагает трансформацию текстов различными способами с целью внесения новой текстовой информации в информативную основу студента (диалоги, пересказы, аннотации и т.д.). Создание студентами новых текстов на базе авторских обогащает концептуальную систему обучаемых. Только в таком случае чтение превращается из цели обучения в способ обучения.

Помимо когнитивного и коммуникативного подходов, в теории и практике преподавания иностранных языков достаточно широко применяются и другие подходы, предлагающие свои принципы разработки методик преподавания дисциплины. Так, в языковой политике, в том числе и в области иностранных языков, в последние годы укоренился индивидуально ориентированный подход к обучению, который предполагает учет индивидуальных особенностей каждого студента. Один из основных принципов этого подхода заключается в том, что в центре обучения должен находиться студент, а не преподаватель, идея познания, а не преподавания. Принципы индивидуально ориентированного подхода к обучению стимулируют преподавателей и за рубежом, и в нашей стране искать пути его реализации.

В неязыковых ВУЗах широкое применение нашла так называемая методика проектов, которая получила развитие в рамках гуманистического направления в обучении иностранным языкам. Основной принцип методики проектов -перенесение акцента с различного вида упражнений на активную разговорную деятельность студентов, что требует владения языковыми и речевыми навыками. Применение данной методики позволяет превратить практические знания по иностранному языку в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются интересные, имеющие практическое значение проблемы. Направленность деятельности педагога при реализации данных принципов определяется степенью обученности студентов работать самостоятельно, творчески. Темы для таких занятий - дискуссий выбираются согласно тематике, предложенной в текстах для изучающего чтения на инженерно – технических специальностях. (Например, после темы *Engineering Profession* могут предлагаться темы для дискуссии *Why have you*

chosen this profession? или Is engineering profession becoming more popular nowadays?)

В контексте индивидуально – ориентированного подхода к изучению иностранных языков в условиях глобальной компьютеризации учебного процесса невозможно не учитывать и методики Интернет – образования, которые позволяют получить любую информацию, производить поиск статей, рефератов и различных журналов на английском языке. Специфика данной методики заключается в том, что все обсуждения будут проводиться на английском языке и, таким образом, можно говорить о создании языковой среды и условий для формирования потребностей в использовании иностранного языка как способа реального общения в условиях межкультурного взаимодействия, которое реализуется в учебном процессе при организации педагогической ситуации или ролевых игр. Велико их значение для развития не только способностей, умений, но и самой деятельности, т.к. игра есть осмысленная деятельность. При этом важную роль играет мастерство педагога, который позволяет преобразовывать общественно значимые знания в личностные.

В рамках индивидуально – ориентированного подхода к изучению иностранных языков выделяются также методики автономного обучения, широко применяемые в западных высших учебных заведениях. Коммуникативный подход создает условия для автономного поведения студента при изучении иностранного языка. Цель коммуникативно–деятельностного обучения иностранному языку состоит не только в формировании лингвистической и коммуникативной компетенции для практических целей, но и в повышении интереса к иностранному языку у обучаемых, к решению и обсуждению лично – профессионально значимых вопросов. Одним из конкретных проявлений наиболее эффективного пути в обучении иностранному языку является ситуативно – функциональный подход, а именно, ситуативно ролевая игра. Общепринято, что ситуативность существенный признак коммуникативно – деятельностного занятия, которая выражается как в постановке цели занятия, так и его методической организации. Все виды речевой деятельности осуществляются в определенной ситуации. Необходимо создавать такие речевые ситуации, где личность обучающегося будет не принуждаться к активности, а побуждаться к ней. Использование данного подхода обучения позволяет студентам взять на себя управление своей учебной деятельностью по овладению иностранным языком – студент может самостоятельно решать, что и как он хочет изучать и берет на себя ответственность за принятые решения и их реализацию. Этим и характеризуется его активность.

# **Анохина Е.А. КОНЦЕПЦИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ВЗАИМОСВЯЗИ РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Актуализация взаимосвязи родного и иностранного языков, по нашему мнению, - это процесс и результат конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса по созданию нового продуктивного знания.

Конструктивное взаимодействие основано на высокоразвитой способности моделирования и употребления средств, внешних по преимуществу, но адекватных содержанию современного педагогического образования. Теория учебной деятельности дала начало такому научному направлению, как "технологизация образования", которое накапливает сегодня инструменты интеллектуальной деятельности для конструктивного взаимодействия педагогов и обучаемых.

В ходе исследования нами выделены компоненты актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков в образовательном процессе: мотивационный, когнитивный и инструментальный. Мотивационный компонент включает мотивацию достижений, профессионально-педагогическое осознание актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков и обусловлен направленностью личности. Когнитивный компонент проявляется в комплексе знаний о сущности актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков, о психолого-педагогических условиях данной актуализации, о диалоге личностей и культур. Инструментальный компонент представлен умениями организовывать, поддерживать и развивать конструктивное взаимодействие с коллегами и учащимися и проявляется в совместной деятельности по актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков.

Процесс актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков в образовании содержит два этапа. Теоретический этап заключается в изучении предпосылок и освоении сущности актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков. На данном этапе осуществляется ознакомление с новыми концепциями, проблемный анализ состояния образовательного процесса и ориентация его целей и содержания на актуализацию взаимосвязи родного и иностранного языков. На теоретическом этапе проявляются мотивационный и когнитивный компоненты актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков. Практический этап заключается в освоении комплекса организационно-коммуникативных умений конструктивного взаимодействия педагогов и учащихся по актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков в образовательном процессе; в использовании лингводеятельностного подхода к достижению поставленных целей и прогнозированию новых; в реализации операционно-технологического и результативно-оценочного аспектов актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков. Таким образом, на

практическом этапе проявляет себя инструментальный компонент названной актуализации.

В пространство актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков включены учебная и внеучебная стороны жизни учащихся. Мы рассматриваем только дидактический план актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков, который представляется нам как взаимная обусловленность следующих аспектов: целевого, содержательного, операционно-технологического, результативно-оценочного.

Исходя из особенностей исследуемой нами проблемы, предлагаем следующие критерии, показатели и признаки, характер развития которых выражен в трех уровнях: оптимальном, достаточном, допустимом.

Критерий актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков – соотнесенность - умение менять коммуникативную задачу в соответствии с контекстом деятельности характеризуется гибкостью (способность к переносу в аналогичную речевую ситуацию) и динамичностью (способность к переносу в новую ситуацию общения).

Критерий интегрированности - умение совмещать употребление родного и иностранного языков с целью совершенствования речевой деятельности. Данный критерий характеризуется осознанностью (процесс осмысления явлений языка) и устойчивостью (свойство невосприимчивости ко всякого рода влияниям).

Критерий актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков – продуктивность - умение создавать новый продукт речевой деятельности. Он предполагает качественность (правильность, безошибочность действий) и автоматизированность (свойство, которое обеспечивает скорость выполнения отдельных операций).

Охарактеризуем каждый уровень по всем описанным критериям актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков.

Оптимальный уровень актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков характеризуется тем, что перенос умений в аналогичную ситуацию реализуется на интуитивной основе спонтанно. Наблюдается наличие творческого переноса в новую ситуацию. Учащийся демонстрирует глубокое осмысление явлений языка, относительно свободно функционирует в системе речевой деятельности. Характерна опора на субъективный опыт, отсутствие ошибок в действиях. Скорость выполнения действий - оптимальная.

Достаточный уровень актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков характеризуется переносом умений на ассоциативной основе. Характер переноса репродуктивный. Учащийся демонстрирует достаточное осмысление явлений языка. В отдельных случаях наблюдается интерферирующее влияние родного языка, отмечаются неточности. Использование эквивалентов корректное. Скорость выполнения - достаточная.

Допустимый уровень актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков характеризуется тем, что перенос умений носит управляемый характер, способность к переносу ограничена или отсутствует. Студент имеет поверхностное представление о явлениях языка. Наблюдается наличие



межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Отмечается значительное количество ошибок в речи, трудности практического применения. Скорость выполнения действий - допустимая.

Реализация данной концепции в образовательном процессе позволяет изменять кругозор, мировосприятие и, в конечном итоге, мировоззрение учащихся. Мировоззренческие универсалии определяют способ осмысления, понимания и переживания человеком мира. Мировоззрение как система взглядов и отношений личности к себе, другим людям, природе, обществу требует систематизированного влияния, формирования в широких условиях. Актуализация взаимосвязи родного и иностранного языков способствует преобразованию субъектного опыта и личности в целом.

# **Басуева Н. Ю. К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОМ ВУЗЕ**

**Тюменский государственный университет, г.Тюмень**

Возможности обучения иностранному языку в неязыковом вузе расширяются с каждым годом: укрепляется материально-техническая база высших учебных заведений; в процесс обучения все активнее внедряются нетрадиционные технологии, мультимедийные средства обучения; у преподавателей появляется все больше возможностей использовать разнообразные аутентичные источники, пособия и т.д. Растет и престиж предмета: с вхождением России в мировое экономическое и культурное пространство обычными становятся деловые и туристические поездки за рубеж; все больше иностранных компаний открывают свои филиалы и офисы в российских городах. Студенты неязыковых вузов, будущие специалисты, отчетливо понимают, насколько владение иностранным языком может расширить их возможности в последующем трудоустройстве и продвижении по службе. Это видно из результатов анкетирования студентов, которое автор статьи регулярно проводит в начале курса обучения в вузе. Подавляющее большинство студентов выбирают положительный ответ на первый вопрос анкеты о том, необходимо ли изучение иностранного языка в вузе. На другой вопрос («Почему я изучаю иностранный язык») более 80% выбирают ответ: «Знание языка необходимо для успешной работы, карьеры». (Другие предлагаемые студентам ответы: а) это необходимо, т.к. входит в программу обучения в вузе; б) для туризма, общения; в) для работы в Интернет; г) для знакомства и лучшего понимания культуры других народов).

Итак, складывается, казалось бы, довольно благоприятная ситуация для обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов: у преподавателей улучшаются возможности преподавания; предмет чрезвычайно востребован, и обучаемые, понимая это, хотят его изучать. Тем не менее, как показывает практика, проблема качества обучения иностранному языку остается по-прежнему актуальной. Так, из 40 преподавателей иностранных языков неязыковых вузов Уральского региона, участвовавших в методическом семинаре, участником которого была и автор статьи, подавляющее большинство отметило низкие результаты обучения языку в вузе, причем главной причиной преподаватели назвали низкую мотивацию студентов. Почему же заинтересованные в изучении предмета первокурсники постепенно переходят в разряд пассивных, равнодушных слушателей? Ответ, как представляется, надо искать в анализе удовлетворения внутренних потребностей студентов, в поиске ведущих, доминирующих мотивов деятельности обучаемых. Очевидно, такие мотивы не будут одинаковы для различных людей, и это будет заставлять педагогов, заинтересованных в результатах своего труда, искать индивидуальные подходы к обучению студентов. Тем не менее, многолетняя работа с молодежью, наблюдение и

анализ развития и продвижения студентов в обучении, позволяет автору статьи утверждать, что ведущими мотивами для большинства молодых людей являются все-таки познавательные мотивы и мотивы достижения. Каким бы востребованным и необходимым ни был предмет изучения, если обучаемый не видит своего прогресса в овладении им, не ощущает своей успешности, интерес к изучению данного предмета неминуемо угасает. Следовательно, для организации эффективного обучения студентов и повышения качества обучения главные усилия представляется целесообразным направлять вначале не на объем необходимых знаний, которыми должны овладеть студенты, а на характер их деятельности, на вовлечение их в учебный процесс, на формирование положительного отношения к предмету через удовлетворение потребностей в достижении и познании. Опыт работы автора статьи показывает, что студенты, у которых в ходе обучения мотивы познания и достижения, постоянно подпитываемые ходом учебного процесса, не угасают, учатся с удовольствием и в итоге овладевают иностранным языком на довольно высоком уровне. Немаловажен также тот факт, что многие из выпускников, ощутившие свой успех и продвижение в изучении иностранного языка, полны решимости и оптимизма продолжать обучение самостоятельно. Именно мотивы познания и достижения повышают работоспособность обучаемых, заставляют их выполнять многочисленные упражнения, заучивать десятки и сотни слов, выполнять неизбежную рутинную работу, наградой за которую будет успех и осознание: «Я смог это сделать!»

Как же сохранить мотивацию студентов, если многие из них приходят в неязыковой вуз с довольно низким уровнем знаний и любое задание становится для них, порой, непреодолимым? Представляется, что среди навыков, необходимых для успешного приобретения студентами коммуникативной компетенции, следует, в первую очередь, развивать навык понимания устных и письменных текстов. Важность заключается не только в том, что понимание приводит к реализации коммуникативных намерений и пополнению знаний учащегося. Актуальность состоит также в том, что от понимания зависит успех учебного процесса в целом, мотивация деятельности обучаемого. Понимая все более сложные устные или письменные тексты в процессе обучения, студенты ощущают свое продвижение, успешность в процессе овладения иностранным языком, что вызывает у них чувство удовлетворения, уверенности в своих силах и желание преодолевать все новые трудности. Деятельность обучаемых становится все более целенаправленной и наполненной смыслом. И, наоборот, убеждаясь раз за разом, что смысл текста или высказывания остается недоступным, спотыкаясь о каждое слово или грамматическое явление, студенты разочаровываются в процессе обучения: цель обучения им кажется недостижимой, работа бессмысленной, мотивация учебной деятельности резко падает. Для реализации коммуникативного подхода в обучении, который обычно требует больших усилий со стороны учащихся, очень важно поддерживать у них это чувство оптимизма, уверенности в своих силах, ощущение своей успешности. Очевидно, это потребует от преподавателя дифференцированного подхода к каждой группе и к каждому учащемуся с тем,

чтобы процесс обучения соответствовал уровню развития их индивидуального навыка понимания, их интересам, способностям, уровню языковой подготовки.

Другим важным фактором для поддержания оптимизма и высокой мотивации студентов в обучении является осознание ими некоторых принципов обучения. Относительно навыка понимания текстов представляется необходимым объяснить учащимся, что по мере овладения языком объемы понимаемой ими информации будут постепенно увеличиваться, на текущей же стадии обучения от учащихся не требуется детального понимания – гораздо важнее уловить смысл высказывания, текста в целом. Для этого необходимо развивать навыки использования вербальных и невербальных стратегий для компенсации пробелов в знании языка, приобретение стратегической компетенции. Преподаватель как раз и призван помочь им в этом.

Развивая навыки понимания, необходимо принимать во внимание факторы, участвующие в процессе понимания. Процесс понимания – это процесс взаимодействия между тем, что обучаемый читает или слышит, и его фоновыми знаниями и опытом. Следовательно, важными являются не только знание грамматики и словаря изучаемого языка, но и знания о мире, и знание конкретной темы текста или сообщения: чем лучше обучаемые знают тему, тем выше их способность предугадать, а затем понять содержание текста или высказывания. Преподаватель должен учитывать эти факторы при построении процесса обучения, а именно при выборе текстов и заданий к ним. Ключевыми моментами при выборе текстов могут быть следующие:

- понравится ли текст определенной группе обучаемых (по разным критериям);

- содержит ли текст информацию, которую учащиеся смогут соотносить со своим опытом;

- содержит ли текст отдельные неизвестные элементы для стимулирования любознательности и любопытства;

- содержит ли текст какую-либо фоновую информацию, которую учащиеся смогут обсудить;

- подходит ли текст для выбранной стратегии обучения (ознакомительное, просмотровое, изучающее чтение; участие в диалоге в связи с содержанием текста; сообщение информации, письменная реализация коммуникативных намерений);

- является ли текст аутентичным, естественным и др.

Задания, используемые с целью развития навыков понимания, могут быть разделены на три группы:

- задания, предваряющие аудирование/чтение;

- задания, осуществляемые во время аудирования/чтения;

- задания, выполняемые после аудирования/чтения.

Задания, выполняемые перед аудированием/чтением текста, стимулируют интерес учащегося, помогают активизировать фоновые знания, предвосхитить содержание текста. Выполняя подобные задания, преподаватель решает две задачи: он организует неподготовленные высказывания учащихся, побуждая их обменяться опытом, мнениями, а с другой стороны,

готовит их к пониманию текста. Подобные задания могут выполняться парами, группами или целым классом.

Для улучшения восприятия аудируемого текста целесообразно сообщить учащимся, какой тип текста они будут слушать, представляя всю необходимую фоновую информацию, которую учащиеся получили бы в реальных условиях. Если есть возможность, учащимся предлагают фотографии, рисунки или другие иллюстрации, связанные с содержанием текста; преподаватель может подготовить список ключевых слов, встречающихся в тексте, и организовать работу по составлению учащимися своих версий текста.

Задания, которые учащиеся выполняют во время аудирования, с одной стороны, контролируют понимание, а с другой стороны, активизируют внимание обучаемых. В первую очередь, это могут быть разнообразные вопросы, которые преподаватель задает в паузах между прослушиваемыми частями текста; на распознавание типа текста (рассказ, новости, реклама, интервью и другое), состава говорящих людей (их возраст, род занятий, тип взаимоотношений, их местонахождение и др. Практика показывает, что эффективными для развития навыка понимания и повышения мотивации при аудировании являются задания на выполнение инструкций: например, обучаемые не просто слушают текст, а одновременно заполняют таблицу, рисуют графики или диаграммы, отмечают маршрут на карте, заполняют пропуски в расписании транспорта и т.д.

Задания, которые преподаватель готовит для выполнения после чтения или прослушивания текста, должны носить дифференцированный характер в зависимости от способностей учащихся, так, чтобы каждый из них мог участвовать в учебном процессе, исходя из развития его индивидуальных навыков понимания. Наименее сложными являются задания на понимание общего содержания текста. В этом случае для проверки понимания преподаватель может предложить задания, не требующие языкового ответа (например, расположить иллюстрации к тексту в определенной последовательности, подобрать иллюстрации к определенным частям текста). Несложными, как правило, бывают задания на извлечение последовательной информации из текста. Если в качестве контроля понимания предлагаются вопросы по содержанию текста, то это общие вопросы, требующие краткого ответа.

Для более подготовленных учащихся можно предлагать задания на детальное понимание текста. Такие задания требуют языкового ответа, интерпретации скрытой информации, извлекаемой не из последовательных, а из разных частей текста.

Задания могут быть ориентированы на выявление языковых особенностей текста:

- используемой лексики (например, необходимо сгруппировать слова по темам, подобрать к ним определения, синонимы, антонимы, производные и т.д.)
- грамматики (отметить способы выражения времени, причин, следствия, конкретных речевых намерений).

Упражнения с использованием в речи только что прослушанного материала должны вовлекать учащихся в активный творческий процесс. Хорошо, когда обучаемые могут соотнести прослушанное с собственным опытом, участвуют в дискуссиях, полемике, ролевых играх.

В современной методической литературе можно найти и другие многочисленные приемы развития навыка понимания у изучающих иностранный язык. Выбор того или иного приема зависит, очевидно, от состава группы обучаемых, характера их интересов и др. Главный же итог заключается в том, что, овладевая набором стратегий для понимания иноязычной речи, студенты становятся полноправными участниками процесса обучения. Они демонстрируют понимание происходящего, вовлеченность в занятие от начала и до конца. Вместе с преподавателем, который больше выступает в роли помощника и наставника, студенты проходят путь от первых робких побед до уверенного владения языком. Мотивы познания и достижения становятся тем мотором и двигателем учебного процесса, который позволяет студентам овладеть большими объемами информации, повышает качество овладения языком, приводит к приобретению иноязычной коммуникативной компетенции.

# Борозна О.Ф. ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Существует коренное различие между обучением языку и изучением таких наук, как математика, история, химия, где главной целью является приобретение определенной суммы знаний по предмету. Само выражение *изучение языка* допускает двойное толкование. Можно изучать язык как сумму явлений и фактов, как изучают исторические события или химические вещества. Таким изучением языка занимаются лингвисты и те, кто обучается лингвистике (теории языковой коммуникации). Но когда человек изучает язык с целью включения в иноязычный коллектив для участия в языковой коммуникации (устной и письменной), а в этом и состоит главное назначение массового обучения иностранным языкам, то он стремится *овладеть деятельностью* – техникой коммуникации или техникой обмена информацией на данном языке, независимо от того, в какой мере процесс обучения этой деятельности будет включать приобретение познаний о языке как сумме явлений.

Чтобы рационально обучать какой-либо деятельности, необходимо знать ее механизм. Языковая коммуникация – это целый комплекс видов психофизиологической деятельности, каждый из которых весьма сложен.

Лингвистика в течение долгого времени мало интересовалась выявлением истинного механизма языковой коммуникации, считая своей задачей, описание языка как такового, что сводилось, в конечном счете, к описанию тех свойств языка, которые проливают свет на механизм приема, но не передачи языковых сообщений. Лингвисты, как правило, сторонились коммуникативно-психологической интерпретации своих исследований, опасаясь вторжения в сферу смежной науки – психологии. С другой стороны, психологи и физиологи с гораздо большим основанием считали, что исследование закономерностей языковой коммуникации не входит в их компетенцию, хотя их и могут интересовать отдельные её аспекты (например, устройство органов речи и слуха, явление афазии и т.д.).

И только в самые последние годы 20 века (точнее с середины 50-х годов прошлого века) стала развиваться новая наука – психолингвистика, которая в дальнейшем может послужить надежным фундаментом для построения рациональной методики обучения языкам.

Можно определить языковую коммуникацию как комплекс явлений, связанных с обменом информацией между людьми через посредство универсальной системы звуковых или графических знаков, языком. При этом надо помнить о наличии людей неязыковой коммуникации, осуществляемой с помощью жестов, мимики, любых условных сигналов (гудок,

взмах платка, зажженная свеча в окне), а также и телепатически. Но все виды неязыковой коммуникации между людьми являются сугубо второстепенными по сравнению с коммуникацией языковой. Эта второстепенность двойка: во-первых, языковая коммуникация универсальна, поскольку она обслуживает все сферы умственной и физической деятельности людей, неязыковая же коммуникация используется либо в специальных ситуациях, либо как вспомогательная по отношению к языковой (жесты, мимика). Во-вторых, языковая коммуникация первична, поскольку на ней базируется само мышление человека.

Языкознание (лингвистика) – это наука о языковой коммуникации, наука о «человеческом естественном языке и обо всех языках мира как конкретных его представлениях, общих законах строения и функционирования человеческого языка (Новый энциклопедический словарь, 2001, с.1421).

Основанием для отнесения чтения к речевой деятельности является положение советского языкознания о том, что «под речевой деятельностью следует понимать деятельность (поведение) человека, в той или иной мере опосредованную знаками языка» (Общее языкознание..., 1970, с.325).

Как вид *речевой деятельности* чтение стало предметом изучения сравнительно недавно, однако исследование процессов его протекания имеет уже почти вековую историю.

Чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека и обеспечивает в ней одну из форм – письменную – вербального (словесного общения). В современной жизни чтению принадлежит исключительно важная роль, так как оно открывает специалисту доступ к ведущим на сегодняшний день источникам информации – книге и газете, и тем самым является одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей и осуществления информационной деятельности.

Как всякая деятельность, чтение всегда целенаправленно: оно направлено на извлечение информации, содержащейся в записанном речевом произведении – тексте. Под информацией в данном случае понимается содержание текста.

Чтение всегда направлено на *получение* информации, связано с воспитанием уже готового текста, потому его относят к рецептивным видам речевой деятельности. В соответствии с концепцией Выготского-Леонтьева (Выготский Л.С., 1934, 1956; Леонтьев А.Н., 1972) целью чтения, его результатом (продуктом), является *понимание*, и ожидаемый результат определяет и количество извлекаемой из текста информации и характер ее переработки. Ситуации чтения (обращение к тому или иному печатному источнику) бывают самыми разными: иногда нужно определить, о чём книга/статья, и только; в других случаях – наряду с пониманием отдельных фактов, содержащихся в тексте, уловить все оттенки мысли автора; в-третьих – точно понять инструкцию/правило и т.д. И в зависимости от цели читающий извлекает из текста всю информацию или большую/меньшую ее часть, старается запомнить даже ее словесную формулировку или забывает, отложив книгу. Другими словами, результаты чтения у одного и того же читающего различны в разных ситуациях: его понимание варьируется по степени полноты,



глубины и точности даже при использовании одинаковых по характеру источников.

Ожидаемый результат определяет и то, *как* человек читает: медленно или быстро, внимательно вчитываясь в каждое слово или «по диагонали», перечитывая отдельные места или пропуская целые куски текста, то есть он оказывает влияние на *протекание* деятельности, на процесс чтения, который определяется психологами как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» (Клычникова З.И., 1973, с.6).

Зависимость процесса от цели чтения и дает основание утверждать, что оно не является стабильной, протекающей всегда одинаково деятельностью.

Начальным моментом чтения и его сенсорной основой является *зрительное восприятие текста*. При этом взор читающего перемещается вдоль строки скачкообразными движениями, которые чередуются с остановками (паузами, фиксациями). *Единицей восприятия* принято условно считать *графическое слово*, поскольку оно является минимальной единицей, наделенной значением (Фрумкина Р.М., 1968, 1971).

Зрительно воспринятый материал сразу же подвергается *смысловой переработке* (Соколов А.Н., 1968). За *единицу смысловой переработки* принято считать *синтагму*, так как она является минимальной единицей, которая наряду с лексическим значением передает и определенные смысловые отношения.

Смысловая переработка информации оказывает значительное влияние на процессы восприятия: читающий обычно не замечает опечаток в словах; сравнительно легко читает недописанные или неразборчиво написанные слова; «отчетливо» видит буквы в словах, помещенных на расстоянии, делающем это физически невозможным (привычные надписи, вывески).

Различают два уровня понимания текста – уровень значения и уровень смысла (Морозова Н.Г., 1947), что отражает два направления, в которых осуществляется смысловая переработка воспринимаемой информации. Основными характеристиками понимания являются полнота, точность и глубина.

Степень *полноты* понимания отражает количественную меру информации, извлеченной читающим из текста. *Точность* понимания характеризует качественную сторону восприятия информации текста читающим. О ней судят по степени адекватности этого восприятия; при этом оцениваются обычно точность и правильность понимания языковой формы текста. *Глубина* понимания проявляется в интерпретации извлеченной информации, она целиком зависит от фоновых знаний читающего и его интеллектуальных способностей. Поэтому о ней судят глобально или довольствуются проверкой понимания подтекста, замысла автора, если они выражены более или менее явно. Именно эта характеристика придает пониманию субъективно-личностный характер.

Эффективность подготовки специалиста любого профиля находится в прямой зависимости от того, насколько полно в процессе этой подготовки учитываются особенности его профессиональной деятельности. Поэтому,

решая вопрос о задачах обучения чтению на иностранном языке, необходимо, прежде всего, выяснить каковы же профессиональные потребности специалиста в этой области: нужно ли ему читать на иностранном языке, каковы наиболее частые случаи его обращения к литературе на иностранном языке и какие цели он при этом преследует; другими словами, выявить потенциальные ситуации чтения, в которых может оказаться специалист. Это позволит установить, во-первых, какие из видов чтения ему необходимы, а, во-вторых, какие ситуации чтения нужно предусматривать, создавать в процессе обучения.

Учитывая условия обучения иностранному языку в неязыковом вузе, приходится ставить вопрос о максимально допустимой минимизации требований к уровню зрелости, но при этом такой, при которой решение перечисленных выше задач было бы реально выполнимым. Степень зрелости чтения может быть различной, и ограничение требований к ней происходит по трем основным направлениям: ограничение языкового материала и видов чтения, которыми студент должен овладеть, а также уровня развития последних. При этом во всех случаях решающим является критерий достаточности: намеченные виды чтения и уровни их развития должны быть достаточными для функционирования чтения как речевой деятельности.

Перечисленные выше цели, с которыми специалисты читают литературу на иностранном языке, показывают, что для их реализации требуются следующие виды чтения: *ознакомительное, поисковое, просмотровое, изучающее*. Приведенная последовательность отражает и степень важности каждого из них, как она определена самими специалистами (Шевченко Н.И., 1977).

Эти четыре вида чтения позволяют обеспечить решение практически всех наиболее частых задач обращения человека к печатным источникам, возникающих в связи с его коммуникативными, познавательными и эстетическими потребностями. Поэтому вполне закономерно они нашли отражение в Программе по иностранному языку.

Что же представляют собой эти виды чтения?

**Изучающее чтение.** Результатом этого вида чтения является полное (степень полноты – 100%) и точное понимание всех – основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. К основным относят факты, непонимание которых влечет за собой потерю нити повествования, логики рассуждения автора.

Так читаются тексты, чаще – их отдельные части, информация которых особенно важна или профессионально интересна для читающего, поэтому он стремится не только максимально точно её понять, но и критически осмыслить. Как правило, предполагается ее дальнейшее использование, поэтому уже в процессе чтения у читающего действует установка на ее длительное запоминание. Все это приводит к тому, что чтение часто бывает довольно медленным, сопровождается остановками и перечитыванием отдельных мест, полным проговариванием текста во внутренней речи, часть переводом (если не как способом понимания, то, как способом самоконтроля), иногда – письменными заметками.

**Ознакомительное чтение.** Его результатом является понимание основного содержания текста, основной линии доказательств, аргументации автора. Степень полноты понимания определяется в пределах 70-75%-100% содержащихся в тексте фактов, включая все основные; при этом понимание основной информации – точное, второстепенной – правильное, не искаженное. Обычно читающий довольствуется пониманием примерно 70-75% фактов, и этот показатель принимается за норму (согласно данным теории информации, предел допустимой потери информации составляет 25% (Лук А.Н., 1966; Шеннон К., 1963), причем не потому, что чтец не может достичь полного и точного понимания, а потому, что оно в данном случае ему просто не требуется.

Ознакомительное чтение – это не небрежное, неточное чтение, как иногда его толкуют. Это как бы чтение «для себя», без какой-либо предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации. Последняя лишь «принимается к сведению», и если читающий и запоминает её, то это запоминание носит произвольный характер, чаще всего под влиянием возникшего интереса.

В читательской практике человека ознакомительное чтение – самый распространенный вид. Л.В.Щерба писал об этом виде чтения: «Этим умением должен обладать всякий образованный человек, но оно особенно необходимо научным работникам, инженерам, студентам, а также всем тем, кто должен следить за иностранной литературой в той или другой области» (Щерба Л.В., 1974, с.36).

**Просмотровое чтение.** Задачей этого вида является получение самого общего представления о книге, статье, журнале и т.д. в целом. Читающий может преследовать различную степень детализации этого представления – от определения только темы статьи, книги, области, к которой она относится, до более детального – установления круга затрачиваемых вопросов и даже характера сообщаемых сведений.

Просмотровое чтение чаще всего направлено на решение вопроса о дальнейшей «судьбе» источника или ряда источников – будут они использованы для последующего (другого вида) чтения или нет. Для получения этой информации бывает достаточно прочитать заголовки и подзаголовки, отдельные абзацы, предложения или даже слова, т.е., по сути дела, имеет место выборочное чтение отдельных элементов текста.

**Поисковое чтение.** Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации – определений, формулировок, цифровых или иных данных и т.п., о которой читающему известно из других источников, что она содержится в данной книге, статье. Часть текста, которая являлась объектом поиска, как правило, подвергается изучающему чтению; предшествующий же ей материал читающий лишь бегло просматривает – весь текст целиком или только те его разделы, в которых он предполагает возможность наличия интересующих его сведений. Этот просмотр, однако, имеет совершенно иную задачу, нежели тот, к которому читающий прибегает при просмотровом чтении. Если в последнем случае читающий стремится составить общее представление о содержании

книги, статьи, журнала в целом, то при поиске эта задача не возникает даже в отношении частей, которые подвергаются просмотру: читающий глазом «выхватывает» из текста отдельные слова, фразы, предложения, по которым определяет, что данный отрывок содержит или не содержит нужную ему информацию; при этом многие части статьи, книги и т.д., включая начало и/или конец, могут быть вообще опущены или пропущены.

Как только читающий приходит к отрицательному выводу («не нужно»), чтение соответствующего раздела, абзаца прекращается, и он, часто не дочитывая отрывка, переходит к следующему. В случае положительной оценки либо изменяется характер чтения, либо читающий берет соответствующий раздел на заметку с тем, чтобы вновь вернуться к нему и прочесть его более внимательно позднее. Этот вид чтения наиболее ярко выступает при поиске слова в словаре или каких-либо сведений в справочнике.

В отношении просмотрового и поискового чтения трудно говорить о каких-либо нормативах степени полноты и точность понимания текста. Об их результативности судят на основании выполнения поставленной задачи.

Требования к видам чтения к концу курса иностранного языка можно сформулировать следующим образом.

Ознакомительное чтение: степень полноты понимания – не менее 70% фактов текста, обязательно включая основные; понимание основной информации – точное, второстепенной – не искаженное; скорость чтения – 180-190 сл/мин для английского и французского языков, 140-150 сл/мин для немецкого.

Изучающее чтение: степень полноты понимания – 100%; понимание и основной, и второстепенной информации – точное: скорость чтения – не ниже 50-60 сл/мин.

Просмотровое чтение: понимание – определение темы и основных вопросов, рассматриваемых в источнике; скорость работы – 1-1,5 страницы в минуту.

Поисковое чтение: результат – нахождение нужной информации в источнике; скорость – 1-1,5 страницы в минуту (чтение найденной информации – другой вид чтения, и эти показатели на него не распространяются).

Таким образом, чтобы специалист мог эффективно работать с литературой на иностранном языке, он должен стать *зрелым* чтецом, научиться пользоваться приемами, которые адекватны конкретной задаче чтения и позволяют ее решать и правильно и сравнительно экономно.

#### **Список использованных источников:**

1. Новый энциклопедический словарь.- М., 2001.
2. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М., 1972.
3. Методика обучения иностранным языкам // Руспуб.межвед. сборник. – Минск, 1985. – Вып.15.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987.

# **Бочкарева Т.С. АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Одна из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам - ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу обучаемых, создание условий для их самовыражения и саморазвития. В условиях изменения геополитической ситуации европейское общество становится более интерактивным, европейцы становятся более мобильными и путешествуют для обогащения своего профессионального, образовательного или личностного опыта. Но даже для тех, кто мало путешествует, современные информационные технологии делают преодоление языковых барьеров нормой жизни. Молодое поколение должно подготовить себя к тому, чтобы извлекать максимальную пользу из такого рода деятельности с целью совершенствования своих лингвистических знаний, навыков и умений. Во многих современных методиках преподавания иностранных языков 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”. 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.

Как известно, 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. Первый уровень - воспроизводящая активность, которая характеризуется стремлением обучаемых понять новое явление, дополнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу. Второй уровень - интерпретирующая активность - 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, 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 высоких волевых качеств, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. Такая активность обеспечивается, по

мнению психологов, возбуждением высокой степени рассогласования между тем, что обучаемый знал, что уже встречалось в его опыте, и новой информацией, новым явлением. Педагогическим средством, позволяющим включить указанный механизм в действие, является организация самостоятельной исследовательской или изучающей деятельности обучаемых.

Одним из видов самостоятельной деятельности является система способов самостоятельного совершенствования иноязычных речевых навыков и умений вне и во время учебного процесса. Особенностью данной системы является необязательность, неподконтрольность, а выражение инициативы и познавательных потребностей обучаемых, напрямую зависят от их индивидуально-психологических особенностей, запросов и интересов.

В соответствии с видами речевой деятельности можно выделить следующие виды стратегий изучения языка:

1. Стратегии чтения: чтение книг, газет, журналов, деловых и личных писем;

2. Стратегии аудирования: восприятие радио- и телепередач, художественных фильмов, театральных постановок, лекций, аудиозаписей на иностранном языке;

3. Стратегии говорения: общение с носителями языка при личных контактах и по телефону, переводческая деятельность;

4. Стратегии письменной речи: написание деловых и личных писем, факсов, электронных сообщений.

В связи с вышесказанным, можно выделить общие признаки названных стратегий:

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”, 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” 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.

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.

Таким образом, личностные стратегии изучения языка во внеаудиторной деятельности можно определить как реальную самостоятельную иноязычную деятельность обучаемых с целью совершенствования уровня владения языком и удовлетворения познавательных интересов. Широкий ранг используемых стратегий свидетельствует о высоком уровне внутренней мотивации обучаемых, готовности к использованию языка в практической деятельности.

Наиболее популярным видом иноязычной деятельности во внеаудиторное время является аудирование, на втором месте - чтение, на третьем - говорение, на последнем - письмо.

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 стратегиях аудирования наиболее часто осуществляемым видом деятельности оказалось прослушивание аудиозаписей на английском языке (английских и американских песен). После этого в порядке убывания частотности можно назвать:

- просмотр телепередач на английском языке - один-два раза в месяц, однако многие студенты никогда не смотрят телевидение на английском языке;
- просмотр видеофильмов на английском языке;
- посещение лекций и бесед, организуемых носителями языка.

Как ни странно, очень незначительным оказывается показатель по такому виду аудирования, как прослушивание радиопередач на английском языке. Большинство студентов не слушают английские радиопередачи. Совершенно очевидно, что радио, которое наравне с телевидением является наиболее доступным, не требующим никаких дополнительных материальных затрат способом получения информации и совершенствования в языке, используется студентами недостаточно.

В стратегиях чтения ведущую роль играет чтение художественной литературы, затем чтение журналов, затем - чтение газет, поэтической литературы и других источников информации, среди которых словари и руководства по применению каких-либо товаров. Крайне редко кто-либо из студентов является подписчиком зарубежных печатных изданий. Доступность периодических изданий оценивается как низкая.

Многие студенты предпочитают во внеаудиторной деятельности чтение для удовольствия, редко при этом обращают внимание на лингвистические особенности текста. Некоторые читают литературу, рекомендованную преподавателем. В процессе чтения студенты часто работают со словарем, чтобы уточнить значение часто встречающихся или несущих важную информацию лексических единиц. И только некоторые из них предпочитают вообще не обращаться к словарю.

Наиболее удобными способами получения литературы и материалов для аудирования является взаимообмен между студентами, посещение библиотек и приобретение собственных материалов.

Что касается стратегий говорения и письма, то они занимают незначительное место в общем объеме внеаудиторной деятельности. При этом в говорении доминирующими являются такие виды как общение с носителями языка при личных контактах и переводческая деятельность; в письменной речи это, конечно же, написание писем и электронных сообщений зарубежным друзьям.

Наши студенты больше внимания уделяют прослушиванию песен, чем радиопередач на английском языке. 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. Студенты 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, можно с полной уверенностью сказать, что, да, следует.

Из всего этого можно сделать следующие выводы. Для каждого обучаемого характерен свой стиль реализации личностных стратегий при общем преобладании стратегий чтения и аудирования. Однако имеющиеся возможности самосовершенствования в языке используются студентами недостаточно. Очевидно, что теоретическая и практическая разработка данной проблемы открывает дополнительный резерв интенсификации процесса обучения иностранному языку.

Важным фактором формирования постоянной потребности в самостоятельном совершенствовании речевых умений является создание ситуаций для самовыражения студентов. Такие ситуации возникают, если общение в учебной аудитории осуществляется в условиях полной психологической совместимости и комфортности, если преподаватель проявляет постоянный интерес к внеаудиторной деятельности студентов, если обучаемые поощряются к обмену впечатлениями и информацией об интересных книгах, передачах и т.п.

Другим не менее важным условием является информированность преподавателя и студентов не только о мероприятиях, специально направленных на обучение английскому языку (таких, как учебные программы телевидения и радио), но и о других возможных способах реализации коммуникативных потребностей во внеаудиторной деятельности. Умение



преподавателя заинтересовать, привлечь внимание, сделать рекламу фильму, передаче, лекции на иностранном языке, безусловно, стимулирует самостоятельную деятельность обучающихся, создает психологическую готовность к восприятию новой информации.

Можно рекомендовать студентам различные виды внеаудиторной деятельности: чтение интересных статей на определенные темы, просмотр передач, приуроченных к разным датам, событиям, праздникам и пр. Важно при этом предоставить студентам право выбора предложенных стратегий внеаудиторной деятельности, либо их игнорирования и нахождения своих способов удовлетворения познавательных и лингвистических потребностей.

Таким образом, формирование у студентов постоянной потребности в самостоятельной реализации личностных стратегий изучения иностранного языка обеспечивается за счет:

- новых форм внутренней мотивации познавательной внеаудиторной деятельности;
- методических рекомендаций по организации и систематизации форм внеаудиторной деятельности;
- иницилирующей и направляющей деятельности преподавателя.

# Бражникова Л.В. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ С ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Акбулакский филиал ГОУ ОГУ, п. Акбулак

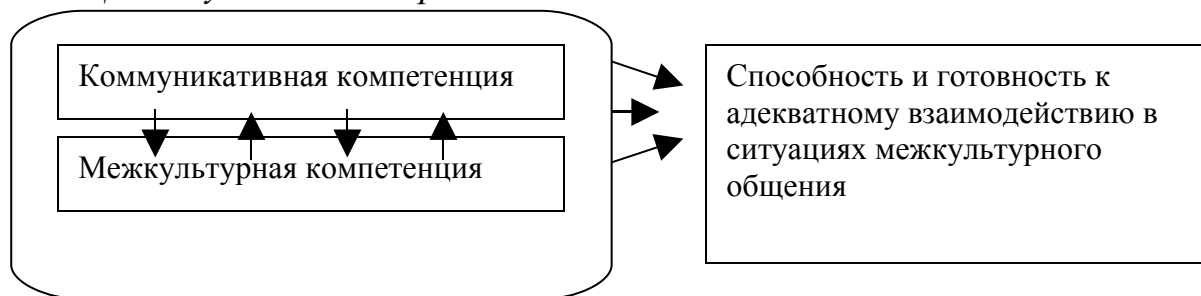
Ведущая роль образования в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года» просматривается в воспитании такого поколения, которое осуществило бы переход России «к демократическому и правовому государству ... и преодолело опасность отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития». Социально-экономические и политические реформы, проходящие в России с начала 90-х годов XX столетия, существенно повлияли на расширение круга людей, активно вовлечённых в международные контакты в различных сферах человеческой деятельности.

Если же рассматривать российское образование наряду с тенденциями мирового развития, то для меня, как преподавателя иностранного языка, более значимой является тенденция «перехода к постиндустриальному, информационному обществу, значительного расширения масштабов межкультурного взаимодействия ...» средствами иностранного языка международного общения можно способствовать формированию у обучающихся социокультурной компетенции, включающей формирование такого качества как толерантность.

В документах по модернизации образования проектируется достижение функциональной грамотности во владении иностранным языком, то есть реальное рабочее владение им, действительно обеспечивающее нашим выпускникам возможность речевого взаимодействия с носителями иностранного языка, как в личных целях, так и в целях международного сотрудничества.

Иностранный язык не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но и путём сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями. Иными словами, содействует воспитанию в контексте «диалога культур».

*Цель обучения иностранным языкам.*



Преобразования во всех сферах жизни нашего общества привели к существенным изменениям в сфере образования. Официально признанной становится личностно-ориентированная парадигма образования, при которой обучаемый рассматривается не как объект воздействия преподавателя, а как

субъект своей учебной деятельности, потребности, возможности и способности которого должны постоянно учитываться.

Расширение международных связей, вхождение нашего государства в мировое сообщество сделало иностранный язык реально востребованным. Практическое владение иностранным языком стало восприниматься и как личностно значимое.

Как известно, навыки и умения, познание и развитие являются основой формирования личности. Таким образом, обучение иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы имеет большой личностно-развивающий потенциал и с этой точки зрения весьма перспективно для образования. Но самое главное заключение сводится к пониманию современной цели обучения иностранным языкам как интегративного целого, имеющего «выход» на личность обучающегося, на его готовность, способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой, иного языкового образа мира.

Интеграция в мировое сообщество и процесс построения открытого демократического общества ставят перед российской системой образования цель – воспитание поколения, обладающего общепланетарным мышлением. Общепланетарное мышление характеризуется способностью человека рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в определённой стране, но и в качестве гражданина мира, воспринимающего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах.

В последнее время в образовании широкое применение получил личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированное обучение позволяет максимально адаптировать учебный процесс к возможностям, и потребностям обучаемых.

Ориентация на учёт индивидуальных особенностей личности способна создавать более благоприятные условия для внедрения системы развивающего обучения, так как многие необходимые условия для её эффективной реализации будут обеспечены.

Модернизация образования в области иностранного языка предполагает так называемый пороговый уровень владения им, принятый Советом Европы.

Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда обучающийся выступает субъектом обучения. Данная закономерность обуславливает единство реализации деятельного и личностного подходов. Личностный подход в обучении требует отношения к обучающемуся как к уникальному явлению, независимо от его индивидуальных особенностей. Данный подход требует и того, чтобы сам воспитанник воспринимал себя такой личностью и видел её в каждом из окружающих его людей. Личностный подход предполагает, что и педагоги, и обучающиеся относятся к каждому человеку как к самостоятельной ценности для них, а не как к средству для достижения своих целей.

Известно, что активная, самостоятельная работа мысли начинается только тогда, когда перед студентами возникает проблема, вопрос. Поэтому преподаватели учреждений среднего профессионального образования должны стараться так организовать занятия, чтобы перед студентами чаще возникали проблемы различной сложности, побуждающие их к самостоятельному решению этих проблем. Учить написанию исследовательских работ, умению грамотно подготовить их защиту, решать коммуникативные задачи, приобщить к иноязычной культуре можно во время практических занятий по дисциплинам дополнительной подготовки: страноведению, детской литературе.

Интегративный и комплексный характер практических занятий по детской литературе (при условии правильной постановке задач, оптимальной организации учебной деятельности по их реализации и наличия соответствующего методического обеспечения) способен значительно повысить эффективность обучения иностранному языку, расширить содержательный компонент диалога культур.

Так, например технология рассмотрения жанра произведений зарубежной литературы предполагает следующие этапы:

- анализ смысловых и грамматических особенностей жанра, произведений в этом жанре (их композиции, идей, образов);
- обсуждение произведений и их оценка;
- подбор иллюстраций, рисунков к указанному произведению.

Познавая чужую культуру, студенты лучше и глубже постигают собственную, в большей степени осознают себя её носителями. Основываясь на данных методики, психологии и психолингвистики, процесс взаимосвязанного обучения чтению и говорению можно определить как обучение, направленное на одновременное формирование умений чтения и говорения, что подразумевает использование каждого из этих видов речевой деятельности и как цели, и как средства обучения, что обеспечивает положительное взаимное влияние этих двух видов речевой деятельности на развитие каждого из них.

Поскольку текст для чтения является исходным при осуществлении этого процесса, то надо учитывать его характеристики: с одной стороны, как лингвистического объекта, то есть особенности типа и жанра текста; с другой, как единицы исследования, а именно принимать во внимание предпосланную ему коммуникативную задачу и определяемые ею способы работы над текстом.

Это будет способствовать формированию:

- умения осуществлять учебную и учебно-исследовательскую деятельность;
- коммуникативной, эстетической и этической образованности;
- самоутверждению в выбранной профессии.

Однако привлечение культуроведческих компонентов при обучении иностранным языкам абсолютно необходимо для достижения основной практической цели – формированию способности к общению на изучаемом языке. Ещё К.Д.Ушинский писал: «... лучшее и даже единственное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже мы вошли в язык народа, тем глубже мы вошли в его характер».

Гениально определено образовательное значение обучения иностранным языкам, данное академиком Л.В.Щербой. Он утверждал, что изучение иностранного языка позволяет обучаемому «осознать своё мышление». Обучаемый осознаёт особенности восприятия мира представителями родного и изучаемого языков, то есть как языковую, так и когнитивную стороны языкового сознания.

Именно коммуникативное поведение позволяет в полной мере осознать тот факт, что язык, сознание, культура и менталитет – всё это звенья одной цепи.

В конце 90-х годов в отечественную методику прочно вошло понятие «межкультурная компетенция» как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и как важная категория новой научной парадигмы.

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

Поэтому речь идёт о переосмыслении сущности и содержания целей обучения. Требования межкультурного общения ставят перед необходимостью научить обучающихся (на разном уровне владения) умениям:

а) употреблять иностранный язык (во всех его проявлениях) в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процесс формирования навыков и умения);

б) объяснить и усвоить (на определённом уровне) чужой образ жизни/поведения (процессы познания);

в) расширить индивидуальную картину мира за счёт приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка (процессы развития).

На практических занятиях по иностранному языку в учреждениях среднего профессионального образования при изучении и работе с материалами о родной культуре важно, чтобы студенты получили возможность:

- обратиться к родной культуре;
- увидеть и критически осмыслить вариативность типов и видов культур, существующих в рамках определённого пространства;
- определить своё место в спектре культур в обозначенных территориальных рамках;
- проанализировать известные существующие стереотипы о родной культуре;
- попытаться определить источник их появления и предположить их опасность при межкультурной коммуникации.

При изучении культуры страны изучаемого языка важно, чтобы учебные материалы содержали информацию не только о культуре истэблшмента, но и представляли широкую палитру культур современных поликультурных сообществ изучаемого языка.

При обучении также необходимо научить студентов и создать условия для:

- сбора соответствующей информации о культуре страны изучаемого языка;

- изучения собранных данных с целью обнаружения ценностей, отношений, поведения, характеризующих конкретную культуру или тип культуры;

- объединения, обобщения, классификации полученных данных.

Специфика целевых и содержательных аспектов обучения иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы обусловлена тем, что в качестве центрального элемента методической модели выступает обучающийся как субъект учебного процесса и как субъект межкультурной коммуникации.

Исходя из данной научной парадигмы, можно утверждать, что приоритет здесь отдаётся развитию коммуникативной компетенции. «Коммуникативная компетенция как методическая категория по своей сути интегративна, так как включает разные виды компетенций: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебную. А если иметь в виду, что в процессе формирования коммуникативной компетенции должны реализовываться и воспитательные, и образовательные, и развивающие цели, то ещё более очевидным становится интегративный характер целей обучения иностранному языку» (И.Л.Бим).

# **Гавриличева Г.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Тюменский государственный университет, г.Тюмень**

Иноязычная компетенция студентов неязыковых специальностей университетов часто является неотъемлемым требованием, предъявляемым к выпускникам, к молодым специалистам после окончания вуза. Таким образом, формирование иноязычной компетенции - одна из целей при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку. При условии успешного достижения этой цели студенты должны получить возможность свободного общения, снятия языковых барьеров, достижения взаимопонимания в процессе общения на иностранном языке.

Перед преподавателями иностранных языков встает задача социально и профессионально адаптировать студентов и научить их общаться в социокультурной сфере. Обучение общению в социокультурной сфере представляет собой обучение устному общению прежде всего, а последнее, как известно, является одной из актуальных и сложных проблем современной методики. Поскольку обучение общению должно быть направлено на реализацию в речи коммуникативных намерений, то для достижения указанной цели весьма важно создание и использование речевых ситуаций на занятиях по иностранному языку, поскольку ситуация в значительной мере определяет речевое поведение коммуникантов. Создание подобных ситуаций в реальном общении диктуется самой жизнью, в учебных же условиях реально существует только одна ситуация - учебная, когда преподаватель и обучаемый общаются с целью научить и научиться чему-либо. В реальной жизни человек общается совсем в иных обстоятельствах, отсюда вытекает необходимость создания естественных ситуаций в учебном процессе. Поскольку ситуация в учебном процессе должна быть максимально приближена к естественным условиям, ее содержание должно отражать не только все присущие языковые особенности, но и экстралингвистические средства.

Общеизвестно, что существует несколько типов общения, и в соответствии с этим методисты условно выделяют несколько типов ситуаций по степени их приближения к реальным. В данной статье рассматриваются ситуации в рамках имитирующего и симулятивного типов общения. Во-первых, это ситуации на основе общения, имитирующего реальное. Имитирующее общение необходимо, так как оно не только готовит к свободному общению, давая образцы реализации наиболее распространенных коммуникативных намерений в речевых актах, но и знакомит с социокультурным аспектом коммуникации, что очень важно. Обучаемые знакомятся с языковыми средствами, закрепленными за определенными речевыми актами. Именно ситуации, созданные на основе имитирующего общения, закладывают основы

коммуникативной компетенции обучающихся. Ситуации имитирующего общения должны изображать типичные естественные ситуации в повседневной жизни в стране изучаемого языка, либо в нашей стране, но при участии иностранцев. Следует дать подробное словесное описание изображаемой ситуации, желательна зрительная опора.

Содержание учебной работы в рамках имитирующего общения может заключаться в следующем:

- Восприятие и воспроизведение определенного акта общения, изображенного в кинофильме, прослушанного в записи или представленного преподавателем с последующим анализом коммуникативной ситуации, лингвистических и экстралингвистических особенностей реализации акта общения, контролем понимания услышанного. В процессе учебной работы над ситуациями должны быть упражнения для усвоения определенных языковых средств, выделенных и дополненных стилистическими вариантами. Воспроизведение исходного текста является заключительным этапом работы.

- Подстановки и составление диалогов по аналогии (восстановление диалогов по ответным репликам, по иницирующим репликам, по первой и последней репликам и т. п.).

- Составление диалога к сцене, изображенной на картине. Необходимо отметить работу с так называемыми "говорящими картинками", когда обучаемый строит свои высказывания либо от третьего лица, либо от своего, как если бы он сам являлся героем представленной картинки. В данном случае представляется уместным использование видеосюжета вместо картинки, то есть ситуация создается на основе просмотренного, но не озвученного небольшого видеофрагмента.

Например, можно дать для прослушивания диалог между отцом и дочерью-подростком, поздно вернувшейся домой. Обучаемые прослушивают его, после чего необходимо выполнить несколько заданий, прежде всего на понимание услышанного, на усвоение определенных языковых средств. В данном случае это несколько новых слов, относящихся к разным частям речи и клишированные фразы. Заключительный этап работы - принятие студентами ролей отца и дочери и воспроизведение исходного диалога с максимальной точностью.

Использование стоп-кадра расширяет возможности творческой работы преподавателя иностранного языка. Здесь мы сталкиваемся со следующим типом общения - симулятивным. Оно предназначено для воссоздания в учебных условиях актов реальной коммуникации, что очень важно для формирования иноязычной компетенции студентов, так как симулятивное (подражательное) общение дает обучаемым возможность включиться в естественную жизнь. Оно представляет собой подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных контактов, организованных вокруг проблемной ситуации. В качестве последней может быть представлено изучение какого-либо случая, разрешение проблемы, принятие решения, обсуждение плана, разрешение конфликта, диспут, дебаты. Создаются ситуации, подобные реальным, и обучаемые выступают в них в разных



социальных ролях, изображая, как правило, вымышленных персонажей. Это может быть некая обобщенная роль (продавец - покупатель, врач - пациент, клиент - приемщик), так и вымышленный конкретный персонаж. Акт общения мотивируется интересом к содержанию изображаемых сцен, желанием хорошо сыграть свою роль, фантазией.

В качестве приемов симулятивного общения необходимо отметить следующие:

- Драматизация. Тема и сюжет задаются преподавателем, а задача обучаемых - воплотить это в речи.

- Скетч. Готовится заранее, очень часто самими обучаемыми, сцена по заданной проблемной ситуации с указанием персонажей, их социального статуса, ролевого поведения. При использовании данного приема представлен более богатый языковой материал, так как он готовится заранее.

- Ролевая игра по сравнению с двумя предыдущими приемами отличается свободой и спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей. Каждый участник в ходе игры самостоятельно организует свое поведение в зависимости от решаемой проблемы, своего коммуникативного намерения, поведения партнеров.

Ролевая игра может изображать как один элементарный коммуникативный акт (знакомство, покупку, поздравление), так и сложный коммуникативный акт, состоящий из серии элементарных, объединенных общей коммуникативной целью и ситуацией.

Итак, на основе вышесказанного можно утверждать, что использование речевых ситуаций является важным условием формирования иноязычной компетенции в обучении студентов неязыковых специальностей иностранным языкам, а при создании ситуаций большое значение уделяется имитирующему и симулятивному типам общения, что подтверждается практикой.

### **Литература:**

1.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.- М., 1991.

2.Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию: Пособие для учителей. - Киев, 1983.

3.Маслыко Е.А., Бабинская П.К.,Будько А.Ф.,Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка : Справочное пособие. -Минск, 1996.

# **Гоголева М.А. ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АВТОНОМИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ГОУ  
«Оренбургский государственный университет», г. Орск**

В настоящее время учитель иностранного языка, как и другие специалисты, находится в сложной ситуации. Новое время требует от человека профессиональной мобильности, умения грамотно выполнять свою работу в сжатые сроки, быть квалифицированным специалистом, ответственным, активным, конкурентно-способным на рынке труда. Кроме того, в методике преподавания иностранного языка за последнее время произошли большие изменения. Если раньше учитель страдал от недостатка интереса и потребности в изучении иностранных языков со стороны общества, отсутствия новейшей научно-методической литературы, недостатка информации о стране изучаемого языка и контактов с его носителями, то теперь он имеет доступ к многообразным, зарубежным и отечественным материалам по иностранному языку. В связи с этим возникла ситуация, когда учителю стало нелегко ориентироваться в потоке методической литературы по изучению иностранного языка без помощи и рекомендаций свыше. Это свидетельствует о недостаточном развитии у таких учителей профессиональной автономии.

Под профессиональной автономией, мы вслед за Т. Ю. Тамбовкиной, будем понимать способности и умения думать и действовать в профессиональной области независимо от чужой воли, обстоятельств, собственных страхов, самостоятельно осуществлять выбор и принимать ответственные решения, ставя цели и вырабатывая свои индивидуальные стратегии их достижения. Работу по развитию профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка следует начинать в вузе, чтобы суметь наилучшим образом подготовить их к работе в новых, постоянно меняющихся условиях. Многообразие образовательных программ, учебников и образовательных учреждений требует от учителя способности адаптироваться к педагогическим инновациям и быстро реагировать на современные процессы социального и экономического развития общества.

Основу профессиональной автономии у будущего учителя иностранного языка составляет его методическая компетенция, включающая следующие умения:

- 1) умение планировать свою педагогическую деятельность;
- 2) умение владеть широким спектром методических приемов и адекватно использовать их применительно к возрасту учащихся и поставленным целям обучения;
- 3) умение ориентироваться в современной методической литературе, осуществляя соответствующий условиям выбор пособий и других средств обучения;

Кроме этого, необходимо отметить еще одну важную составляющую методической компетенции учителя иностранного языка – готовность и желание будущих учителей повышать свой профессиональный уровень.

Таким образом, на передний план сегодня выдвигаются цели самообразования и саморазвития личности. Процесс познания – это активный процесс, в ходе которого должно происходить переосмысление уже имеющихся знаний по ряду вопросов. Студенты не должны получать знания в готовом виде, им следует их приобретать в процессе своей собственной деятельности, самостоятельно.

Понятие «самостоятельность» давно используется в педагогической литературе. Впервые проблема самостоятельности и активности становятся предметом исследований в конце 30-х – начале 40-х годов XX века. Если первоначально самостоятельность понималась как качество личности или черта характера (Щ. И. Ганелин, М. А. Данилов, З. Ф. Пономарева, Т. И. Чижова и др.), то сейчас она интерпретируется как целостное личностное образование (Н. В. Бочкина, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый и др.).

Е. Н. Соловова отмечает, что термин «учебная автономия» часто заменяют термином «учебная самостоятельность». Однако, не смотря на то, что у них много общего, они не являются понятиями тождественными. Основным отличием можно считать то, что при самостоятельной работе учащиеся, главным образом, определяют технологию выполнения конкретной учебной задачи (заданной учителем или автором учебника), в то время как учебная автономия предполагает выбор не только того, как следует учиться, но и того, что надо учить, для достижения поставленной цели. Достичь подлинной автономии можно только в случае наличия соответствующего учебно-методического обеспечения курса и учебного процесса в целом.

В отечественной педагогике проблема автономии рассматривается в рамках концепции личностно-ориентированного образования. Ученые выделяют различные компоненты автономии (Е. Н. Соловова, Тхонг Ле Динь, Н. Ф. Коряковцева, Х. Холик и др.), однако все согласны с тем, что автономия характеризуется следующим:

1. Свободой обучаемых в выборе места и времени выполнения учебных заданий без физического присутствия преподавателя.
2. Ответственностью каждого учащегося за результат и процесс ученого труда.
3. Свободным выбором и учетом желаний, интересов, чувств обучающихся.
4. Осмыслением и аргументацией своей деятельности, переосмыслением собственных знаний, оценением своих качеств, способностей, поступков, действий.

Таким образом, автономия является более широким понятием, чем самостоятельность и включает в себя самостоятельность, ответственность и свободный выбор. Мы согласимся с Н. Ф. Коряковцевой в том, что автономия – личностная характеристика, определяющая способность обучаемого автономно

и независимо от преподавателя осуществлять учебную деятельность, принимая самостоятельные и ответственные решения на всех ее этапах.

Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка является важной образовательной задачей. В современной педагогической литературе уже давно поднимается вопрос о необходимости усиления степени автономии студентов. Для этого студентам необходимо ставить перед собой выбор последовательности изучения и определения набора курсов для каждого семестра, выбора преподавателей по своему собственному усмотрению, построением своего учебного расписания – графика, самостоятельной работой с литературой и т. п. Студенты должны сами определять и планировать свою учебную жизнь, а именно:

- выбирать что, когда, в каком объеме изучать;
- соблюдать сроки сдачи тестов и экзаменов;
- справляться с большим объемом текстовой информации, определять главное и второстепенное, а затем выборочно использовать для составления собственных конспектов, тезисов, докладов и т. д.;
- проводить самооценку эффективности своей учебной деятельности и т. д.

Не все методы можно успешно применять для развития автономии при обучении, как иностранному языку, так и методике. Одним из наиболее эффективных в этом отношении принято считать метод проектов, который нацеливает на эмансипацию студентов, устранение его зависимости от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни. При использовании метода проектов происходит отказ от традиционной схемы авторитарного обучения, когда главным источником информации выступает преподаватель. Т. Ю. Тамбовкина уверена в том, что метод проектов предполагает самостоятельное добывание знаний и опыта обучаемыми из непосредственного личного общения с реальной жизнью, развивая у них, таким образом, независимость и самостоятельность, инициативу и рефлексивность, в том числе и в профессиональной сфере.

К сожалению, метод проектов не нашел должного применения на занятиях по методике в вузе. Он представлен преимущественно индивидуальными научно-исследовательскими проектами по методике, которые документируются в формах курсовых и выпускных квалификационных работ. При этом идеи, стратегия реализации этих проектов преимущественно принадлежат преподавателям. Редко происходит совместная разработка стратегии преподавателем и студентом. Еще реже встречаются случаи, когда и идея, и стратегия осуществления методического проекта принадлежат целиком и полностью студенту или группе студентов. Для того чтобы прийти к этому необходимо больше уделять внимания применению метода проектов в обучении методике, используя такие формы работы, как:

- проектная неделя в ходе педагогической практики, когда студенты самостоятельно разрабатывают малые и средние проекты и применяют их на практике;

– проектный спецсеминар или практикум, включающий не только знакомство с самим методом проектов, но и самостоятельную разработку и участие в выполнении малого или среднего проекта;

– привлечение студентов к участию в больших международных проектах.

Однако не следует злоупотреблять использованием этого метода на занятиях по методике. Слишком частое обращение к проектам ведет к быстрому утомлению студентов и нежеланию принимать активное участие в них. При соблюдении меры и умелом сочетании с другими макро- и микро-методами метод проектов оказывает положительное обучающее воздействие на студентов и способствует всемерному развитию их личной и профессиональной автономии.

Итак, усиление автономии студентов в процессе обучения иностранному языку и методике предполагает определенную свободу выбора последовательности объема, темпа изучения материала, форм обучения, времени, частоты отчета о выполнении заданий; осознание личной ответственности за принятые решения и результаты обучения.

Такая модель обучения накладывает определенные обязательства на преподавателя вуза, который учит студентов обходиться без учителя, а именно:

– знакомит студентов с программой курса, объясняет цели и задачи, определяет тематику, устанавливает примерные сроки ее изучения, дает информацию о содержании и формах промежуточного и итогового контроля, а также параметры и критерии оценивания выполненных работ;

– предлагает разноуровневые задания, задания повышенной сложности;

– обсуждает со студентами содержание занятий, формы контроля, корректирует содержание учебного материала и последовательности его изучения с учетом их потребностей;

– отказывается от роли единственного источника информации;

– выступает в роли помощника и консультанта учебной деятельности;

– обеспечивает необходимыми учебными материалами и технологиями работы с ними;

– стимулирует умения в само и взаимоконтроле достигнутых результатов.

# Гореликова С.Н. ТЕКСТ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ СРЕДА ПРИ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Основной функцией текста как одного из средств массовой информации считается обслуживание аудитории, разобщенной во времени и пространстве (литература, пресса) или только в пространстве (радио, телевидение, Интернет), в условиях учебной коммуникации это разобщение во многом удается преодолеть благодаря присутствию преподавателя, осуществляющего непосредственный контакт с учащимися при их работе с учебным текстом. С помощью преподавателя как бы нивелируются недочеты текста, вызванные тем, что автор мог ориентироваться только на некоего обобщенного адресата, а не на данный конкретный микроколлектив и не на конкретные условия работы, вызывающие определенное психическое состояние его членов.

В задачи преподавателя иностранного языка входит научить при работе с текстом приемам извлечения информации из сообщения, опираясь на знание его композиционно-смысловой структуры, а также закрепить языковой материал, предназначенный для усвоения. Очевидно, что при этом важно не превращать чтение из самостоятельного речевого умения только в средство обучения иностранному языку, а текст из носителя смысловой информации в языковое упражнение.

При чтении текста перед учащимися стоят по крайней мере три задачи: извлечение текстовой информации; усвоение приемов извлечения информации из текста; усвоение языковых форм, заложенных в тексте.

Задачи, стоящие перед учащимися - читателями иноязычного текста, это и триединство планов усвоения, если поставлена цель не только извлекать информацию из текста, но и усваивать ее. Характер связи «сообщение-читатель» во многом зависит от проявлений внутритекстовой наглядности, одно из которых – система субъектно-предикативных отношений, определяющая во многом форму движения мыслей в тексте. В условиях учебной коммуникации на иностранном языке эта зависимость усложняется, т.к. на разных этапах обучения содержательная новизна субъекта и предиката текста может быть различной для реципиента. Так, на начальном этапе обучения в университете чтению иноязычной научно-технической литературы по специальности объем содержательной новизны текста может быть очень небольшим. Задача читателя – учащегося заключается на этом этапе в умении узнать известное, закодированное по системе другого языка. По мере перехода на последующих этапах обучения к чтению иноязычных учебно-научных текстов по специальности, все более приближающихся к оригинальным, объем собственно содержательной новизны субъекта текста постепенно возрастает. Текст становится носителем новой, дополнительной информации по профилирующей дисциплине. Студенты на этом этапе при чтении текста

устанавливают то новое, что сообщает автор текста, и как он это новое оценивает, какова его концепция.

Как известно, цель автора текста, его коммуникативное намерение – побудить читателя к некоему вербальному или невербальному поступку в результате осмысления текстовой информации. Результат смыслового восприятия текста – это не только процесс актуализации «старого знания», необходимый для проникновения в смысл текстовой информации при чтении; это и результат осмысления и последующего творческого развития мыслей, воплощенных в авторском малом контексте. При этом речь идет о творческом доосмысливании полученного сообщения, при котором у получателя текста активизируется творческое мышление, подключается творческое воображение, в результате чего он как бы наращивает авторский текст недостающей в нем новой информацией, формирует так называемый свой вторичный текст. Вторичный текст это, как правило, продукт письменной речи, созданный на основе другого продукта письменной речи – исходного текста и является либо репродукцией последнего с разной степенью компрессии, либо новым порождением, цель которого – критический анализ исходного текста. Виды и жанры вторичных текстов, которые используются в процессе обучения иностранному языку при формировании навыков и умений общения на этом языке, могут быть различны: пересказ (изложение), тезисы, реферат - конспект, реферат - обзор, реферат оценка, аннотация - резюме, аннотация – оценка, рецензия, отзыв, заключение, комментарий. Следует далее рассмотреть комплексы признаков, которые могут быть положены в основу предлагаемых видов и жанров вторичных текстов.

Градацию видов вторичных текстов можно производить в зависимости, например, от:

- 1) полноты передачи исходного текста: подробный и краткий, сплошной и выборочный;
- 2) формы передачи содержания исходного текста: текстуальный и свободный;
- 3) количества переработанных и отраженных во вторичном тексте первоисточников: свободный или из одного источника;
- 4) включенности оценочного начала, привносимого автором вторичного текста в информацию исходного сообщения;
- 5) канала, средства связи при предъявлении первичного текста: а) вторичного текста на основе аудируемого материала или печатного слова, например, конспект лекции или конспект письменного текста; б) формы презентации первичного текста – конспект письменного текста с голоса лектора или запись текста, транслируемого по каналам СМИ.

Такой дифференцированный подход чрезвычайно важен с методической точки зрения, ибо предполагается разная система упражнений при обучении порождению каждого из видов вторичных текстов. В процессе работы с ориентированным исходным текстом в условиях реальной жизни его читатель (учащиеся) может создавать вторичный текст «для себя» и «на выход» в

зависимости от поставленных задач. Однако, такой жанр вторичных текстов как, например, тезирование, широко распространен среди учебных вторичных текстов, так как не может использоваться как методический прием, подводящий к другим видам компрессии текста – реферированию, аннотированию, ибо учебные цели предполагают как обязательную пошаговость в презентации материала с учетом его сложности, анализируемой с разных позиций, так и комплекс упражнений, обучающих внутренней и внешней переработке исходной информации. Причем отдельные жанры учебных вторичных текстов – это одновременно упражнения по компрессии исходного текста, подводящие к становлению навыков в порождении вторичных текстов других жанров. В зависимости от задач, которые ставятся перед реципиентами, вторичные тексты можно разделить на две большие группы: репродуцированные и продуцированные - в зависимости от степени самостоятельности вторичного текста относительно исходного. К первой группе относятся пересказы, тезисы, конспекты, рефераты, аннотации, выписки; а вторую группу, соответственно, составляют рецензии, отзывы, заключения, комментарии. Создание скомпрессированных текстов во многом обусловлено информационным бумом и все возрастающей необходимостью в своевременной переработке постоянно увеличивающегося потока информации для практического использования, в первую очередь, компрессирующей переработке документов, связанной с выделением в них и формулированием самой существенной информации, с фиксацией выходных, справочных данных о первоисточниках, позволяющих быстро найти их в случае необходимости (наряду с составлением обзоров, информационных источников, библиографий). Часто компрессия сочетается с переводом первоисточников, дающим возможность воспринять иноязычную информацию аспиранту, ученому, специалисту, - это реферативные переводы и аннотации к первоисточникам.

Итак, исходя из выше сказанного, целесообразно перейти непосредственно к объемно-содержательным характеристикам вторичного текста, т.е. видам содержания исходных текстов и видам их переработки.

Понятие «содержание текста» можно связать с характеристиками исходного, авторского текста и вторичного текста, созданного читающими при смысловой переработке исходного сообщения. Объем и содержательное наполнение вторичного текста зависят от установки на определенный вид восприятия и смысловую обработку. На этом основании выделяются разные наборы видов учебного чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее), которые связаны с различными видами обработки текстовой информации. Предлагаемые некоторыми авторами виды вторичных текстов, можно обобщить следующим образом: с одной стороны, - это предметно-тематическое, проблемное и идейное содержание сообщения; с другой стороны – основное главное содержание, противопоставляемое понятиям «дополнительная», «второстепенная» информация, а также такие понятия как общее и конкретное содержание, полное и краткое содержание.

Первая группа понятий связана с акцентом на каком-то одном из основных компонентов, содержания авторского текста, т.е. читатель должен



выделить авторские мысли, связанные с денотатной основой текста, с его проблематикой, либо с основной идеей читаемого сообщения. Понятие «полное и краткое содержание» отражают, главным образом, объем вторичного текста, в первом случае – максимальный объем воспроизводимых мыслей авторского текста, характеризующих предмет описания; во – втором - минимальный объем, связанный с глубокой компрессией воспринимаемого текста. Понятие «общее и конкретное содержание» связано с необходимостью дифференцированного подхода к совокупности мыслей исходного текста, с умением рассортировать общую и конкретную содержательную информацию авторского сообщения, т.е мысли, несущие общие или обобщенные характеристики предмета описания в авторском тексте, и мыслей, конкретизирующие, иллюстрирующие, уточняющие общую характеристику денотата. Это понятие нацеливает реципиента на трансформирующую мыслительную деятельность: он должен отобрать те сегменты текста, которые он считает наиболее соответствующими установке, содержащейся в каждом из понятий.

Следует отмечать понятия «общее содержание» от понятия «основное содержание» «Общее содержание» не нацеливает читателя на обязательный отбор основных компонентов содержания исходного авторского текста, на выделение его идейно – тематической основы и его проблематики, а следовательно допустимо понимание того общего содержания, которое читатель смог извлечь при первом прочтении текста, включающего для него неснятые языковые трудности, а значит имеющего для него целый ряд неясных мест.

Второе же понятие «основное содержание» ориентирует читателя на выделение главных мест текста, тех признаков денотата, которые представлялись существенными автору текста, и по умению выделить которые, можно судить об адекватности пониманию текста читателем. Таким образом, речь идет не об общем охвате содержания, а о проникновении в самую суть авторского текста.

Если выше сказанное применить к сфере обучения иностранному языку, то рассмотренные понятия ориентируют на разные виды чтения или на порождение разных видов вторичных текстов и связаны с разными этапами обучения. Именно поэтому нельзя смешивать эти понятия и с методической точки зрения, т.к. применение одного вместо другого в коммуникативных установках, адресованных учащимся, ведет к неточному выполнению ими задания.

В основе переработки первичного текста его получателем в целях порождения вторичного текста лежат три процесса: сокращения, замена, введение нового. Они, в свою очередь, сопровождаются процессами упрощения и усложнения.

Сокращение предполагает изъятие из текста избыточной и второстепенной дополнительной информации и может выражаться в изъятии лексико-грамматических единиц и структурных элементов. Процесс сокращения преимущественно сопровождается процессом упрощения. Вопрос сжатия текста представляет определенный интерес с методической точки

зрения. Исследование этой проблемы разными авторами позволяет наметить следующую классификацию основных видов и способов сжатия текста, которые может осуществляться двумя способами:

- 1) с уменьшением содержащейся в тексте информации;
- 2) с сохранением её в прежнем объеме.

Первый вид сжатия текста сопровождается сокращением объема информации до основной. Такое сжатие можно осуществить двумя этапами:

- 1) посредством опущения сведений, не относящихся к основному содержанию текста, или опущения деталей, которыми можно пренебречь без большого ущерба для основного смысла. Может опускаться вся иллюстрирующая или аргументирующая часть и сохраняться только тезисная часть текста. Более того даже тезисная (менее значимая) часть тоже может быть частично опущена, если этого требуют жесткие рамки места и времени.
- 2) посредством обобщении информации, оставшейся после опущения.

Такое сжатие текста имеет место при реферировании, аннотировании, при резюмировании. При этом, чем более сжат текст, тем меньше в нем становится аргументирующая и даже тезисная часть и тем более обобщено его содержание.

Второй вид статьи текста состоит в сокращении лишь ненужной избыточной информации, в устранении случаев ее дублирования, в выборе более лаконичных средств изложения.

Тенденция к устранению избыточной информации не навязывается языку извне. Это внутреннее, естественное свойство языка, закрепленное в его системе и обеспечиваемое ею. Тенденция к экономии языковых средств проявляется постоянно и независимо от говорящих. Но при сознательной целенаправленной деятельности экономичность речи можно обеспечить даже без потери информации. Для этого надо изучить все способы сжатия текста и затем пользоваться ими.

Можно выделить три таких способа:

- Замещение – речевое явление, при котором данный смысловой контекст выражается другим речевым отрезком. Например в предложениях: Its electrical properties differ from those of other particles.

- What advantage does a gyroscope compass have over a magnetic one.

- He made up his mind to start another experiment. He decided to start another experiment.

2. Опущение повторяющихся (неповторяющихся) отрезков речи, которые могут быть восстановлены в предложении благодаря опоре на сохраняющиеся в нем элементы. Например: He wanted to speak but he didn't dare to.

3) Совмещение – явление, при котором два или несколько предложений, содержащие тождественные элементы, накладываются друг на друга, образуя сокращенную конструкцию, He loves his pupils and he is loved by his pupils = He loves and is loved by his pupils.

Естественно, что перефразирование и реструктурирование – не просто замещения, опущения или совмещение отрезков речи. но и введение во

вторичный текст элементов нового. Однако это новое на уровне процесса сжатия текста укладывается в рамки текстуального полного или краткого воспроизведения содержания исходного текста при сохранении его идейно – тематической основ.

Введение нового в собственном смысле слова связано с качественно иным процессом – с выходом в свободную передачу или трактовку информации исходного текста. При этом предполагаются заметные изменения грамматической и логико-композиционной структуры текста, значительная замена его лексического наполнения новыми лексическими единицами, имеющиеся в тезаурусе реципиента – автора вторичного текста, подключение интеллектуально – эмоциональных оценочных действий.

Объемно – расширенные трансформированные усложненные тексты могут включать информацию трех видов, с одной стороны, интеллектуальную и эмоциональную – оценочную, направленную на предмет описания в исходном тексте, с другой стороны, отражающую обращенность автора вторичного текста к его будущему читателю. К таким вторичным текстам можно отнести рефераты – оценки, заключения, рецензии.

Таким образом, если в таких жанрах вторичных текстов как пересказ и реферат, завершенность можно считать жестко заданным параметрам, то в комментариях, рецензиях отмечается значительно большая свобода выбора степени завершенности. Связность элементов вторичного текста зависит от жанра и вида этого текста. Связность элементов в таких жанрах вторичных текстов как пересказ, реферат выражена максимально и имеет жестко заданный параметр; в отличии от них, аннотация, тезисы, заметки, выписки требуют менее обязательную смысловую и словесную связь.

Итак из всего сказанного можно сделать вывод: лаконичность речи особенно необходима в наше время, когда поток информации в любой области деятельности настолько возросло, что мы не успеваем её осваивать. Поэтому с самых первых шагов студентов, изучающих иностранный язык в неязыковом вузе следует обучать способам сжатого изложения иностранных публикаций, а сделать это может только преподаватель, владеющий методическими приемами, соответствующими выполнению этой задачи.

# **Зайцева И.В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Современные условия оказывают значительное влияние на все сферы социальной жизни человечества, предъявляя все новые требования к образовательному процессу. Сегодня Министерство образования РФ определяет в качестве основной задачи профессионального высшего образования подготовку «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов».

Большинство отечественных ученых рассматривают качество современного профессионального образования как многомерную системную характеристику, в которой качество результата, а именно – качество подготовки специалиста, рассматривается как важнейший компонент этой характеристики. Под качеством результата при этом принято понимать соответствие профессиональной подготовки выпускника вуза современным нормам и тенденциям.

В числе показателей качества выпускника технических специальностей вуза уровень развития личности и инженерная профессиональная компетентность. Из ряда сторон профессиональной компетентности можно выделить следующее:

1. Актуальная квалифицированность (знания, умения и навыки из профессиональной области), способности продуктивного владения новыми информационными технологиями и т.п.
2. Когнитивная готовность (умение на деятельном уровне осваивать новые знания, новые технологии, умение учиться и учить других и т.п.)
3. Коммуникативная подготовленность, владение родным и иностранными языками, владение коммуникативной технологией и т.п.
4. Креативная подготовленность (способность к поиску принципиально новых подходов к решению известных задач или постановка и решение принципиально новых задач).
5. Понимание тенденций и основных направлений развития профессиональной области.
6. Осознанное позитивное отношение к инженерной деятельности.
7. Устойчивые и развивающиеся профессионально значимые личностные качества, такие как ответственность, целеустремленность, требовательность и т.д.

Востребованность того или иного качества профессиональной компетентности определяется многими факторами: вид трудовой деятельности, стаж и т.п.

Компетентностный подход провозглашается как один из важных концептуальных положений образования. Он предполагает приоритетные ориентации на цели – векторы образования – обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развития индивидуальности.

Компетентности имеют действенный практико-ориентированный характер, т.е. компетентности – это совокупность знаний в действии.

Сегодня коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия.

В процессе общения обеспечивается единство людей, осуществляется их объединение, налаживается взаимопонимание и согласованность действий, поступков, поведения, формируются качества человека как субъекта культуры, познания, труда.

В учебных планах все больше места отводится коммуникативным дисциплинам, да и в целом в современном российском обществе все большее значение начинает придаваться эффективности межличностного общения, культуре коммуникации, а следовательно усиливается потребность в коммуникативно-грамотной личности.

Целью любого профессионального образования является достижение будущим специалистом высокого уровня профессиональной компетентности. Но для того, чтобы эта цель была реализована, чтобы можно было эффективно формировать профессиональную культуру, необходимо наличие адекватной подготовки в вузе.

В настоящее время является общепризнанным, что традиционное понимание высшего профессионального образования как усвоения определенной суммы знаний, основанного на преподавании фиксированных предметов является явно недостаточным для подготовки специалистов. Это касается всех специальностей, в том числе и так называемых инженерных. Основой образования будущего инженера должно стать не столько освоение отдельных тем учебных предметов, сколько развитие мышления. Знания и методы познания, а также деятельности необходимо соединять в органическую целостность. Все это ставит задачу включения в требования к содержанию и уровню подготовки инженеров вопросы формирования методологической культуры, включающей методы познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности.

В соответствии с таким подходом меняется, соответственно, и понимание конечного результата обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Как и при обучении другим учебным предметам, обучение иностранному языку в неязыковом вузе преследует практические, общеобразовательные, воспитательные и развивающие цели. Однако предмет «иностранная культура» значительно отличается от других, поскольку основное место при его изучении

занимает реализация практических целей, в процессе достижения которых осуществляется достижение всех остальных. Кроме того, практическая цель в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей заключается в формировании коммуникативной компетенции, другими способами – формировании способности вступать в общение с представителями той страны, язык которой изучается.

Понятие «компетенция» представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним. Другими словами, под компетенцией понимается наперед заданное требование к образовательной подготовке студента, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенций.

Понятие «коммуникативная компетенция» достаточно емкое и многогранное. Оно включает в себя и ряд других компетенций, к которым относятся: лингвистическая (языковая), социолингвистическая, социокультурная, учебная, дискурсивная и компенсаторная компетенции.

Говоря о коммуникативной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык на неязыковых факультетах высшего учебного заведения, целесообразно говорить о возможности и необходимости формирования учебной, языковой, социолингвистической, социокультурной и компенсаторной компетенций, как основных составляющих в процессе формирования коммуникативной компетенции. Формированию языковой компетенции при этом должно быть направлено на развитие умения пользоваться языковым материалом в процессе получения определенной информации в ходе межкультурного общения. Наличие социолингвистической компетенции у студентов неязыковых специальностей вуза подразумевает умение пользоваться реалиями, особыми оборотами речи, специфическими правилами речевого общения, характерными для стран изучаемого языка. В свою очередь, социокультурная компетенция определяется знанием социокультурных особенностей стран изучаемого языка. Учебную компетенцию формируют такие умения, как умение работать со словарем, справочной литературой и т.п. Особое место в системе формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей занимает компенсаторная компетенция, при этом подразумевается такая ситуация, когда от студента требуется, чтобы он был способен решать поставленные коммуникативные задачи разной сложности с использованием ограниченных речевых средств, при условии, что развитие каждого вида речевой деятельности будет коммуникативно достаточным.

Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции требует изменения содержания, структуры и технологии обучения иностранному языку для специальных профессиональных целей, побуждает методистов, технологов, лингвистов к интенсивным исследованиям.

Переход от языка как «суммы грамматики и лексики» к практическому использованию его специалистами различных профилей утверждает в качестве основного проблемно-коммуникативный метод обучения, в основе которого лежит ориентация на профессиональную коммуникацию, ставшую объективной социальной потребностью для миллионов инженеров, ученых, экономистов.

Улучшению качества обучения иностранному языку, формированию готовности к иноязычному общению студентов неязыковых факультетов способствует ряд факторов:

- повышение статуса предмета «Иностранный язык», внесение его в государственные образовательные стандарты в качестве обязательного;
- профилизация российского образования, направленная на реализацию государственного образовательного стандарта с учетом профиля вуза;
- использование в учебном процессе наряду с обязательными программами, диктуемыми стандартами образования, факультативных, авторских программ.

Можно с уверенностью сказать, что сегодня язык *из* специальности превращается в язык *для* специальности.

Наилучшие результаты в процессе формирования коммуникативных умений студента дает использование благоприятного психологического климата на занятиях, создание положительной мотивации студентов к изучению иностранного языка. На занятиях, проводимых преподавателями кафедры иностранных языков естественнонаучных и инженерно-технических специальностей, предусматривается проведение дискуссий, деловых игр и т.п.

Реализовать умения и навыки, полученные на практических занятиях в своей группе, студенты могут на ежегодных научно-практических конференциях, проводимых в рамках «Дней науки ОГУ». Помимо этого студенты активно участвуют в работе «Клуба интернациональной дружбы», что также дает прекрасные возможности для формирования коммуникативных умений у студентов. Навыки и умения, приобретаемые в ходе такого речевого общения, - это точное, грамотное изложение своих мыслей в устной и письменной форме, владение различными методами изложения материала в устном выступлении и т.п.

Таким образом, обучение студентов неязыковых специальностей вузов иноязычному профессиональному общению способствует формированию профессиональной компетентности специалистов, при этом определяется перечень необходимых компетенций и принимается показатель их сформированности, сформулированы цели и задачи, содержание и принципы обучения, разработана методика обучения иноязычному профессиональному общению на основе деятельностного, личностно-ориентированного, проблемно-ориентированного подходов с применением коммуникативного метода, метода проектов и других. Цель профессионального обучения ориентирована не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста для выполнения им нормативной деятельности в рамках своей компетенции, но и на формирование творческого потенциала развития,

совершенствование личности и профессиональных компетентностей в будущем.



# **Зарицкая Л.А. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Социальные перемены в российском обществе привели к изменениям не только в мышлении, организации труда и техники, но и в человеческих ценностях, убеждениях и поступках, которым мы следуем в повседневной жизни.

Все чаще слышны слова «глобализация», «интернационализация» и т.д. В связи с этим возникает много вопросов: что значит глобализация; каковы ее последствия для национальных культур; каково их будущее; исчезнут ли они в процессе глобализации.

Процесс глобализации привел к широкому распространению различных обучающих программ по иностранному языку. Задачи, стоящие перед высшей школой, требуют скорейшего поиска резервов повышения качества иноязычной компетенции студентов по предмету иностранный язык.

Современный студент находится постоянно в информационном поле деятельности, поэтому необходимо научить его отбирать достоверную информацию из потока той, которую мы получаем ежедневно. Необходимо также повышать уровень индивидуальной культуры при работе с данной информацией, уметь понять и убедить собеседника.

Какие же навыки, умения и знания нужны молодому человеку, чтобы успешно осуществлять межкультурную коммуникацию в глобализированном мире? И какими средствами и методами должна развиваться иноязычная компетенция современного молодого образованного человека, т. е. студента?

Государственный Образовательный Стандарт высшего профессионального лингвистического образования предусматривает развитие иноязычной социокультурной компетенции студентов, овладение которой важно не только для переводчиков или для будущих учителей и преподавателей иностранного языка, но также для будущих инженеров, дизайнеров, строителей и т. д.

Актуальность проблемы развития иноязычной компетенции будущих специалистов, т.е. нынешних студентов, очевидна.

Безусловно, самым эффективным средством развития иноязычной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в иноязычную среду, погружение в самую атмосферу культуры, традиций, обычаев, социальных и правовых норм данной страны. Преподаватели иностранного языка, много лет прожившие за рубежом, или хотя бы побывшие там на стажировке, являются своего рода «наглядным пособием» для студентов, поскольку они «впитали» в себя дух того общества, в котором пребывали. Однако ввиду того, что далеко не все студенты и преподаватели имеют такую возможность (хотя круг общения с каждым годом расширяется, происходит обмен студентами между рядом стран по различным обучающим

программам), необходим поиск эффективных путей развития иноязычной компетенции вне языковой среды.

Когда-то одним из таких средств были аудиокассеты с текстами, записанные в реальных ситуациях иноязычного общения или начитанные носителями языка. Затем появились видеоматериалы, которые продолжают быть популярными и в настоящее время.

Сегодня перед преподавателями иностранного языка вступают новые задачи и открываются новые возможности. Теперь коммуникация не ограничивается ни предметом, ни местом, ни временем. Поскольку телекоммуникация и информационные технологии продолжают играть все возрастающую роль в повседневной и профессиональной жизни любого современного специалиста, назревает необходимость разработки новых концепций и ресурсов использования информационных и коммуникационных технологий при развитии иноязычной компетенции.

В настоящее время уже практически никто не оспаривает тот факт, что иностранный язык, наряду с обучением общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет еще и огромное воспитательное значение. В современных условиях это готовность содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну, область, город, университет при межкультурных связях, относиться с уважением к духовным ценностям других культур. Соответственно, основная цель обучения иностранного языка может быть достигнута только при адекватном развитии иноязычной компетенции студентов всех специальностей. То есть при формировании коммуникативной компетенции необходимо воспитывать коммуникативно активную личность, способную обеспечить адекватное межкультурное общение, то есть диалог на иностранном языке.

Иноязычная компетенция является комплексным явлением и включает в себя целый набор компонентов, относящихся к различным категориям.

Можно выделить следующие компоненты социокультурной иноязычной компетенции, развитие которых посредством обучения предметом иностранный язык может и должно быть эффективным:

-лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);

-социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, общественных групп и т.д.);

-социально-психологический компонент (владение социо- и культурно обусловленным сценарием, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);

-культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный фон, этнос).

Возникает вопрос о средствах, с помощью которых следует развивать иноязычную компетенцию у студентов, изучающих иностранный язык вне языковой среды.

Погружение в виртуальное пространство- очень эффективное средство развития иноязычной компетенции студентов. Безусловно, этим виртуальным пространством является аутентичная виртуальная интерактивная языковая среда и мощный инструмент приобретения знаний- Интернет, наряду с другими современными компьютерными технологиями.

Интернет дает достаточный объем контекстуальной информации, благодаря наличию реальной потребности коммуникации, а правильно смоделированные обучающие программы, благодаря мультимедийным средствам, помогают лучше войти студенту в предложенную ему роль. Студенты могут остановиться, задать вопросы, получить более подробную информацию, и даже изменить результат интеракции. Все это позволяют мультимедийные средства, т.е. обучаемый студент получает среду данных разнообразных типов, в которой он может свободно перемещаться от изображения к видео, от видео к тексту или звуку, или к любой комбинации разных типов данных в той последовательности, которую он определяет сам.

Одним из главных преимуществ этого является то, что они позволяют пользователю следовать собственному ходу мыслей, проясняя для себя возникающие проблемы тогда, когда ему это требуется, а не тогда, когда ему это потребуется, по мнению создателя программы. Это особенно важно при обучении иностранному языку, нацеленному на развитие иноязычной компетенции, поскольку здесь возникает требование к обучаемому уметь самостоятельно конструировать собственные знания. Для достижения подобной цели и преодоления несоответствия между традиционными методами и формами обучения и новыми социальными потребностями общества необходима разработка такой методики развития иноязычной компетенции, при которой студент вовлекается в сам процесс поиска и обработки информации, в течение которой проходит накопление, организация и структурирование знаний, а также ранжирование их по степени значимости для него.

Следует упомянуть, что уже существуют и довольно успешно работают следующие типы программных продуктов с применением данной технологии в обучении иностранным языком. Это готовые мультимедийные курсы обучения иностранному языку. Практически все эти курсы построены по гипермедийной технологии. Но далеко не все они настроены на развитие иноязычной компетенции студентов. Большинство из них предусматривают развитие языковых навыков. Тем не менее, некоторые разделы определенных мультимедийных курсов содержат лингвострановедческие элементы, выполненные в виде каких-либо интерактивных игр, справочников, ролевых игр с диалогами, когда студент может изменить ход одного или иного диалога с виртуальным собеседником в зависимости от выбранных путей коммуникации и знание норм поведения в той или иной ситуации общения. Во многих курсах есть возможность распознавания речи, что позволяет общаться с компьютером не через клавиатуру, а через микрофон. Некоторые курсы предусматривают общение с реальными носителями языка посредством Интернет-форумов,

электронной переписки со студентами и преподавателями страны изучаемого языка.

Другим видом мультимедийных программ, которую можно использовать в развитии иноязычной компетенции студентов, являются мультимедийные энциклопедии, совмещающая в себе текстовую, аудио и видеоинформацию обо всех аспектах знаний о странах мира, будучи построенными по технологии гипермедиа и давая возможность свободного перемещения по информационному пространству, могут быть хорошим средством пополнения социально-культурных знаний студента.

Еще один вид программ, представляющий наибольший интерес для преподавания иностранного языка - это программные комплексы. Они не требуют от преподавателя, работающего с ними, глубоких знаний компьютера. Мы получаем возможность наполнять лекционные, семинарские, лабораторные, практические занятия аудио, видео, графическими, текстовыми материалами, связанными в единый комплекс, такие программы дают полную творческую свободу преподавателю, в том числе и для создания эффективного средства развития иноязычной компетенции с учетом индивидуальных условий.

Самый яркий представитель гипермедийной технологии является глобальная сеть Интернет, которая в контексте развития социально-культурной иноязычной компетенции студентов, можно рассматривать как виртуальную социально-культурную и языковую среду.

Современные образовательные программы должны отвечать новым лингвистическим и культурным требованиям. Для этого необходимо стимулировать взаимопроникновение и интегрирование языка, культуры и информационных технологий для проведения в жизнь задач, стоящих перед современным обществом в области изучения иностранного языка через развитие иноязычной компетенции студентов.

# **Ибатулина Л.М. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Изменения, происходящие в политической, социальной, экономической и культурной жизни нашей страны вызвали необходимость по-новому осмыслить задачи, стоящие перед высшими учебными заведениями в плане подготовки специалистов. В связи с этим одной из важных задач подготовки специалистов в неязыковых вузах является задача обучения иностранным языкам.

Особенностью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является непрофилирующее положение предмета «иностранный язык», ограниченное количество часов, предусматриваемое учебным планом на его изучение, отсутствие понимания студентами возможности и необходимости применения знания иностранного языка в практической деятельности.

Курс иностранного языка в вузе носит коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер. Его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Цель курса – приобретение студентами коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной деятельности, так и для целей самообразования. Под коммуникативной компетенцией понимается умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения.

Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе предполагает следующие формы занятий:

- аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя;
- обязательная самостоятельная работа студента по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время, в том числе с использованием технических средств обучения;
- индивидуальная самостоятельная работа студента под руководством преподавателя;
- индивидуальные консультации.

Самостоятельной работе студентов по иностранному языку следует уделять особое внимание, так как именно она позволяет сделать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции непрерывным и развить у обучаемых потребность в постоянном самообразовании. Эффективность самостоятельной работы тесно связана с контролем.

Для успешного управления самостоятельной работой необходимы:

- психологическая готовность студентов к самостоятельной работе;
- готовность преподавателя постоянно направлять и оценивать самостоятельную работу;
- умение студентов выбирать адекватные способы и приемы самостоятельной работы и оценивать результаты своего труда;

- учебные материалы для самостоятельной работы, адаптированные к потребностям курса иностранного языка;
- время, выделяемое студентам в учебном процессе, для выполнения учебных самостоятельных заданий, осознания и исправления допущенных ошибок.

В настоящее время изменения целей обучения иностранному языку в вузе в сторону практического владения устной речью привели к пересмотру организационных форм и содержания заданий для самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Этот вид работы позволяет уделять большее внимание владению письменной речью без ущерба для устной практики языка, которая может проводиться исключительно в рамках аудиторной работы. Таким образом, самостоятельная работа является важным дополнением к аудиторным занятиям.

Можно выделить следующие цели применения самостоятельной учебной деятельности:

- 1) оптимизация процесса обучения иностранному языку с точки зрения экономии аудиторного учебного времени;
- 2) актуализация и активизация поиска новых знаний обучающимися;
- 3) развитие творческого характера образования;
- 4) повышение качества усвоения предлагаемых учебных программ.

В связи с этим перед обучением возникает такая задача, как развитие учебных умений, применимых в самостоятельной учебной деятельности. Для обеспечения ее эффективности необходимо, чтобы обучаемые умели работать с языком, знали, например, где можно найти ту или иную справочную информацию, как можно улучшить грамотность речи, какими способами можно воспользоваться для запоминания новых слов.

Помимо значимости самостоятельной работы для обучаемых, необходимо также отметить тот факт, что она может считаться полезным приемом и для преподавателя, поскольку помогает обучаемым лучше подготовиться к каждому конкретному заданию и формирует учебные умения, находящие широкое применение в ходе учебного процесса.

В теории педагогики самостоятельная работа выделяется как одна из четырех основных форм учебной деятельности обучаемого. Но реализовать эту форму учебной деятельности возможно только при соблюдении ряда условий, наиболее значимыми из которых являются наличие мотивации и базовых учебных навыков самостоятельной работы у обучаемых и эффективная организация их деятельности преподавателем.

Готовность студентов к самостоятельной работе выражается:

- в наличии мотивации к овладению иностранным языком;
- в положительном отношении к предстоящей учебной деятельности;
- в наличии навыков работы над чтением, говорением, аудированием, письмом;
- во владении навыками перевода и приемами работы со словарем и справочной литературой;
- в умениях работать с ТСО.

Таким образом, преподаватель должен учитывать психологические особенности студентов и в соответствии с этим выбирать тип, количество

заданий и время, необходимое каждому студенту для самостоятельной работы. Студенты, имеющие слабую подготовку в рамках базового курса средней школы должны более интенсивно вовлекаться в самостоятельную работу, выполнять большее количество заданий. Необходимо формировать у студентов желание самостоятельно добывать знания, проявлять инициативу, готовность обсуждать результаты своей работы.

Преподаватель при организации самостоятельной работы должен овладеть целым рядом ролей: помощника, источника информации, консультанта, партнера, который приходит на помощь только по просьбе обучаемого и никогда не навязывает своего решения. Новая организация самостоятельной работы по иностранному языку требует новых учебных материалов, внедрения мультимедийных технологий. Открытие доступа каждого студента к Интернету позволит имитировать процесс коммуникации, в котором человек вынужден принимать самостоятельные решения для достижения коммуникативной цели. Широкий доступ к информации экономического и лингвострановедческого содержания на иностранном языке способен повысить мотивацию студентов к изучению иностранного языка, стимулировать творческий подход к формированию коммуникативных умений, позволит индивидуализировать способ получения необходимых знаний.

Одной из разновидностей самостоятельной работы считается домашняя работа. Такой вариант самостоятельной работы имеет ряд преимуществ, основным из которых является разумная экономия аудиторного времени, что позволяет посвятить большую его часть отработке уже подготовленного самостоятельно материала.

Положительным моментом домашних заданий является то, что при их выполнении осуществляется подготовка студентов к активной индивидуальной, парной и групповой речевой деятельности на аудиторных занятиях, формируется самостоятельность мышления, развиваются познавательные интересы, интеллект, логика, творческие и коммуникативные иноязычные навыки и умения.

Другой стороной вопроса о важности использования самостоятельной работы является наличие обратной связи, то есть контроля понимания полученной информации, осуществляемого преподавателем. В этой связи стоит заметить, что, помимо разработки системы домашних заданий для реализации самостоятельной учебной деятельности обучаемых, необходима также разработка системы контрольных заданий, позволяющих определить уровень подготовки и степень усвоенности материала, предложенного на самостоятельное изучение. Кроме того, возможно также применение заданий творческого характера, таких, как проекты, рефераты, что позволит сделать вывод об умении применять на практике не только проработанный теоретический материал, но и навыки и умения самостоятельной работы над ним.

По мере формирования навыков и умений у обучаемых учебные задания постепенно могут усложняться, непосредственная помощь преподавателя уменьшится, а самостоятельность самих студентов соответственно

увеличится. Тем самым повышается эффективность изучения материала, так как время, предназначенное для аудиторных занятий, используется для обсуждения сделанных в процессе самостоятельной работы выводов.

Применение навыков самостоятельной работы на практике позволяет повысить эффективность обучения, так как позволяет обучаемому в удобное для него время осваивать учебный материал, помогает научиться пользоваться разнообразной учебной литературой и компьютерными технологиями для изучения иностранного языка. В конечном счете, приобретенные навыки самостоятельной учебной деятельности помогают обучаемому продолжать свое языковое образование в сфере профессиональной деятельности после окончания вуза.



# **Иванова С.Г. ПРИЧИНЫ И ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ**

**Оренбургский государственный университет, г.Оренбург**

Развивая коммуникативные способности студентов, преподаватели часто пользуются различными интенсивными методиками, обучая языку в эмоционально-смысловой ситуации, без которой крайне трудно направить обучение в практическое русло. П. Я. Гальперин считает, что обучать необходимо, сразу применяя знания.

Существует множество причин, которые влияют на мотивацию к изучению иностранного языка. Одной из причин часто оказывается слабая вера в себя и собственные способности. Преподавателю важно выявить ограничивающие и сдерживающие мотивы, переформировать их и развить новые, способствующие обучению и поддерживающие его.

Отсутствие мотивации или очень быстрое ее снижение по мере участия в образовательном процессе – также не способствует эффективности обучения.

Преподавателю важно определить конкретные причины низкой мотивации. Они часто кроются в предыдущем опыте обучения. Низкая мотивация связана с той ценностью, которую обучаемый придает языковой компетентности, а также желанию получать удовольствие от познавательного процесса.

Очень часто ожидаемая скорость развития коммуникативных способностей не совпадает с реальным темпом продвижения, поэтому следует выяснить причину и наметить точную стратегию продвижения, «индивидуальный образовательный маршрут или образовательную траекторию», чтобы создать модель эффективной реализации целей обучающего и обучаемого.

Некоторые студенты отмечают, что им скучно учиться и надоели монотонные упражнения и долгие домашние задания.

Преподавателю следует выбирать интерактивные курсы, технологии, программы и отдавать предпочтение интенсивным методикам и формировать отношение студентов к домашним заданиям и способу их выполнения. Превращение процесса обучения общению на иностранном языке в игру с собой и другими способствует активизации и повышению мотивации.

Одной из причин, тормозящих развитие коммуникативных способностей студентов, является страх совершить ошибку, поскольку их расстраивают ошибки в процессе коммуникации на иностранном языке. Возникает боязнь казаться глупым, смешным, неумелым, неуспешным среди своих сверстников и т. д. Полезно выработать у них новое отношение к ошибкам. Преподавателю следует убеждать, что ошибки свидетельствуют о том, что они учатся, и активно это делают. Однако, если они допускают их слишком часто в одном виде компетенции, то это означает что, либо сам преподаватель обладает

недостаточным уровнем развития коммуникативной компетенции, либо обучаемый и он используют неверный способ обучения и от этого страдает в первую очередь не только сам процесс эффективного развития коммуникативных способностей студента, но и уверенность в их реализации, то есть в успехе обучения общению. Необходимо учить, что самая большая глупость - это расстраиваться при совершении ошибки или не замечать ее, бояться собственной активности и того, что в этот момент подумают другие. Равно так же самым глупым является вопрос, который не задан. Нужно помнить, что большинство из участников группы находятся в той же ситуации, что и они.

У некоторых студентов отмечается отсутствие удовольствия от процесса обучения. Преподавателю необходимо научить их обращать внимание на «маленькие успехи», а не замечать неудачи. Предложите им поразмышлять над следующей метафорой. Многим людям легче собирать смородину с обильно усыпанного ягодами куста, а не заниматься «добором» с изрядно «поредевшего» растения. Обычно для сбора ягод людям проще брать сравнительно маленькую емкость, чтобы постепенно заполнять большое ведро! Таким образом, им удастся постоянно замечать получаемый результат по ходу действия. В противном случае обычно пугает процесс сбора ягод, объем предстоящей работы и величина результата! Так и в обучении. Важно постоянно подкреплять мотивацию студентов промежуточным результатом и учить их радоваться каждому маленькому успеху. В этом случае процесс общения превращается в игру и приятное приключение!

Востребованность знаний и умений общаться на иностранном языке побуждает разные категории людей посещать курсы и факультативы по повышению коммуникативной компетентности в сфере профессиональной деятельности. Бытует распространенное мнение, что курсы ничего не дают, поэтому не следует даже за них браться. Это распространенное ограничивающее мотивацию мнение свидетельствует о нежелании некоторых студентов самостоятельно что-либо делать. Они считают, что курсы должны учить быстро и качественно. Хотя жизнь доказывает обратное - есть множество людей, которым помогли конкретные образовательные курсы, системы и методики. Древнейшая мудрость гласит: нельзя научить, а можно только научиться. Необходима собственная инициатива. Человек учится общению, только активно взаимодействуя с окружающим его миром. Курсы лишь обеспечивают грамотный отбор содержания обучения, высокий темп и «маршрут» продвижения к намеченной цели. Наиболее эффективные образовательные технологии и методики также помогают учиться и предлагают оптимальные стратегии и способы активного продвижения. Однако опыт человек приобретает лично и личностно. Неуспехи и неудачи в достижении достаточного уровня развития коммуникативных способностей студенты часто объясняют нехваткой времени для занятий иностранным языком. В этой ситуации можно дать следующий совет: на достойную идею время всегда находится! Преподавателю необходимо научить студента рационально планировать свои дела и эффективно распределять собственное

время, не выбирать слишком «затратную» с точки зрения времени систему обучения.

Овладение общением на иностранном языке должно носить ценностный характер и стать важной целью для студентов! Богатый и содержательный учебный материал усиливает мотивацию к развитию коммуникативных умений и навыков на иностранном языке. Необходимо разработать эффективную модель реализации образовательных целей со стадиями развития коммуникативной компетентности в той языковой области, которая представляет индивидуальный интерес обучаемого.

Эффективной стратегией в процессе формирования и развития коммуникативных способностей студентов является их периодическое ролевое участие при выполнении интерактивных коммуникативных упражнений в микро и макро группах. Для достижения этой цели образовательный процесс должен строиться исходя из личностных и индивидуальных особенностей человека с целью их дальнейшего развития. Несомненно, важно учитывать уже имеющийся индивидуальный опыт обучаемого (в частности, опыт освоения родного языка и владения им). Развитие коммуникативных способностей на иностранном языке важно строить, постоянно проводя аналогии с родным языком. При изучении нового материала по обучению деловому общению на иностранном языке, полезно и эффективно сразу применять полученные знания в реальной или смоделированной жизненной ситуации.

Эффективному развитию коммуникативных способностей также способствуют эвристические принципы обучения, поэтому следует привлекать обучаемых к самостоятельному открытию языковых закономерностей. То, что открыто самостоятельно, запоминается на всю жизнь.

Групповые формы работы обладают значительным преимуществом перед индивидуальными, так как позволяют организовать многомерную коммуникацию и переходы с позиции «ученика» в позицию «учителя».

Освоение любого языка, как родного, так и иностранного, с нашей точки зрения, требует использования практически всех аспектов индивидуального опыта человека. Именно поэтому для описания ключевых идей обучения иностранному языку удобно привлечь модель логических уровней:

- Окружение/образовательная среда.
- Поведение/деятельность.
- Способности/стратегии.
- Цели, ценности, убеждения.
- Я-концепция, личностное своеобразие.
- Миссия/сверхцель/предназначение.

Эта модель была создана Р. Дилтсом на основе работ Г. Бэйтсона, Б. Рассела, А. Маслоу. Она отражает иерархию внутренней структуры человеческого опыта, этапы и закономерности обучения. Согласно Б. Расселу, в ней действует следующий закон: изменение на более высоком уровне неизбежно изменяет нижележащие. В обратном же порядке это происходит крайне редко, то есть по принципу «из количества в качество».

Традиционная академическая система обучения иностранным языкам в вузе долгие годы исходила только из закономерностей грамматики, лексики, этимологии и т. п. конкретного языка как научной области знания. Всем хорошо известно, что некоторая часть обучаемых без дополнительных усилий (репетиторы, поездки в страны основных носителей изучаемого иностранного языка, использование интерактивных методик) не может овладеть иностранным языком. Для того чтобы обучение общению на иностранном языке стало эффективным, необходим учет личностной составляющей в образовательном процессе, которая выражается, прежде всего, в индивидуальных познавательных стратегиях и познавательных предпочтениях. Находясь в языковом окружении родной страны непрерывно, человек окружен родными и близкими и использует модель бессознательного обучения, так как они передают языковую компетентность, при этом происходит многократное повторение ключевых структур: имен, местоимений, основных глаголов, названий наиболее важных предметов и осваиваются целостные языковые структуры, набор логически связанных предложений. Таким образом, происходит комбинация индуктивного и дедуктивного способов обучения. Освоение языка и деятельность соединены смысловым контекстом.

При традиционном обучении чаще доминирует произвольное внимание, поэтому обучение становится самоцелью, а не средством для чего-то большего: адаптации к жизни, построения эффективного будущего, более полной самореализации. Проводя параллель с традиционным обучением, нетрудно заметить преобладание негативной обратной связи от преподавателя сверстников. Например, когда студент устно пересказывает текст, его всякий раз прерывают: «Нет, неверно». В этом случае выделяется и происходит невербальное и эмоциональное подкрепление неправильного или одновременно верного и ошибочного вариантов. Ситуация осложняется еще и тем, что в этот момент обучаемый осознает: в ситуации оценивания учителем и сверстниками находятся не только его навыки, но и личность. И то и другое, в случае отрицательного результата, приводит к повышенной тревожности, дискомфорту, а в случае многократного повторения — и вовсе к потере интереса к предмету. Нередко, таким образом, формируется страх к разговорной практике. Даже от взрослых людей можно часто услышать: «Десять лет язык учил в школе, продолжал пять лет в институте — все понимаю, но сказать ничего не могу».

Рассматривая логический уровень ценностей и убеждений, важно еще раз отметить наличие мотивации, вызванной естественными потребностями, которая, в свою очередь, на данном этапе сверхценна. Осваивая общение на иностранном языке, обучаемый преследует цели достичь ясного и конкретного желаемого результата. А само окружение и обратная связь от коммуникантов (собеседников) способствуют развитию позитивных ожиданий, особенно на этапе рефлексии. Вера преподавателя в успех учащегося и создание ситуации успеха порождает его собственную веру, не оставляя места для сомнения. Очень часто у обучаемых имеются убеждения, ограничивающие развитие их коммуникативных способностей, например: «У меня нет способности к

языкам», «Лично у меня не получится», «Иностранный язык — это очень сложно», «У меня в семье никто не знает иностранного языка, значит, и мне не дано» и т. д. Некоторые из них становятся следствием личного опыта, а некоторые передаются от значимых людей (родственников и друзей).

Зная о том, что наиболее высокий логический уровень определяет предыдущие (закономерность, действующая в иерархии логических уровней), необходимо отметить важность развития позитивных личностных установок на успешное овладение иностранным языком, а также развитие веры ученика в свои способности и возможности. Этому должно быть уделено особое внимание на занятиях по обучению общению на иностранном языке с целью развития коммуникативной компетентности, связанной с общением в профессиональной деятельности. С точки зрения логического уровня личностного своеобразия и я-концепции полезно подчеркнуть, что обучаемый, осваивающий общение на иностранном языке, с его помощью начинает осознавать свою самость и отличие от других людей. Благодаря речи, деятельности и общению происходит самоидентификация. Мы хотим обратить особое внимание на то, что освоение процесса общения затрагивает все логические уровни личностного опыта, а точнее, с момента развития речи происходит мощнейшее взаимное обогащение личного опыта и одной из его автономных структур — языка. К сожалению, мало кто из обучаемых задумывается, что изменится в его самоидентификации с освоением общения на иностранном языке и развитием коммуникативной компетентности в области профессиональной деятельности. А со стороны преподавателей допускаются непростительные педагогические ошибки относительно оценки личности человека и его способностей. Нередко можно услышать: «Он неспособный, бездарь... Не стоит на него тратить время». Опасность высказывания таких самореализующихся пророчеств хорошо изучена в психологии и педагогике, и это, к сожалению, является очевидным и крайне вредным для отношения к обучению в целом со стороны личности. Юношеский возраст характеризуется повышенной чувствительностью к общению, самореализации, самоутверждению и личным успехам. Это значит, что учащиеся способны моментально прекратить обучение, испытывая напряжение от подобного негатива.

Во многом подобные личностные оценки происходят от бессилия преподавателей перед анализом причин нежелания учиться или осознания низкой результативности обучения, так как отсутствуют конкретные инструменты анализа процессов и результатов, которые привели к неудовлетворительным последствиям, а также технологии их устранения и развития успешных стратегий обучения и развития коммуникативных способностей обучаемых. Со стороны же обучаемых подобные пророчества могут восприниматься всерьез ввиду значительной поддержки на уровне сложившейся системы личных негативных убеждений.

Таким образом, для построения личностно-ориентированной стратегии обучения общению на иностранном языке на более детальном уровне рассмотрения мы исходим из следующих ключевых позиций:

- Для формирования и развития коммуникативных способностей на иностранном языке необходимо использовать естественные механизмы и стратегии освоения родного языка, опоры на него или сравнения языковых явлений родного и иностранного языков, затрагивающие все логические уровни индивидуального опыта: от окружения до личностного своеобразия и сверхцели.

- Вокруг обучаемого важно выстраивать языковое окружение, используя его личное коммуникативное пространство, обращая внимание на присутствие иностранного языка в его повседневной жизни: любимые иностранные песни, книги, кинофильмы, товарную упаковку продуктов, рекламные проспекты - таким образом, чтобы иностранный язык стал постоянным «спутником», частью и стилем жизни. Это особенно важно в настоящее время, когда планета все больше и больше превращается в «мир без границ»!

- Необходимо особым образом оформить обучающее коммуникативное пространство с целью организации различных динамических упражнений. Важно предусмотреть легкость перемещения учебных столов для организации реальных бытовых ситуаций делового общения: фуршетного завтрака в кафе с иностранцем, беседа за круглым столом, посещения театра, поездки в такси, корпоративная вечеринка и т. д.

- В распределении различных языковых видов деятельности приоритет следует отдавать реальной разговорной практике, чтобы постоянно моделировать жизненные ситуации делового общения на иностранном языке с целью приобретения конкретного личностного опыта и коммуникативной компетентности, и лишь затем обучать чтению и письму, когда обучаемый уже понимает то, о чем он читает и пишет.

- Обучение всем языковым формам в области делового общения необходимо строить, используя все три сенсорные системы восприятия одновременно или последовательно. Важно представлять материал в схемах, то есть графически, проговаривать, петь, слушать мелодику речи, действовать. Эффективно заниматься драматизацией, ролевыми и деловыми играми, проведением деловых бесед и дискуссий, круглых столов, пресс-конференций и презентаций. Особенно полезно произносить иностранные слова и термины, изображая их всем телом, а глагольный ряд сопровождать соответствующим действием.

- Следует постоянно создавать эмоционально-смысловые ситуации, в которых специально объединены профессиональная терминология и разговорные образцы вокруг одной ключевой темы в сфере делового общения. Для этого полезно использовать принципы построения когнитивных семантических образов и карт-опор, которыми можно пользоваться в течение всего времени развития коммуникативной компетентности в качестве пособия, сделанного для себя лично в собственном смысловом поле.

- Необходимо обеспечивать динамические переходы от мелких дидактических единиц к более крупным. Так, например, важно уже с первых занятий по развитию коммуникативных способностей в области делового общения на иностранном языке не только осваивать наиболее употребляемые

профессиональные термины (глаголы и существительные), но и уделять внимание целым смысловым фразам, разговорным образцам.

- Обучение необходимо строить с учетом перераспределения фокусов произвольного и непроизвольного внимания. Для этого можно смещать цель обучения в контекст игровой или сенсорной деятельности. Например, можно устраивать музыкальные паузы, где под музыку будут звучать профессиональные термины изучаемой темы с русским переводом, а обучаемые должны фокусироваться не на значении слов и правильности произношения, а на мелодическом рисунке звучащего произведения. Таким образом, запоминание происходит непроизвольно, в атмосфере релаксации и безстрессово. Особенно хорошо проводить подобные упражнения для интеграции знаний.

- Для обеспечения позитивного эмоционального эффекта в развитии способности общения на иностранном языке необходимо шире задействовать любимые песни, книги, кинофильмы, устраивая между студентами постоянный обмен аудиокассетами, видеозаписями, обучающими компьютерными программами, учебной литературой по деловому общению. Важно предусмотреть такое построение занятий, чтобы каждый обучающийся мог работать со своей любимой обучающей программой или учебником прямо на занятии, — таким образом, пробуждается и поддерживается личностный интерес.

- Необходимо больше использовать возможности позитивной обратной связи от участников группы и преподавателя, стараться закреплять только позитивные результаты обучения. Опрос студентов об эффективности занятий и что представляет для них особый интерес - все это способствует активизации обучаемых в образовательном процессе.

# **Кабанова О.В. РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Проблема поиска оптимальных форм организации учебного процесса в высшей школе является актуальной в связи с необходимостью повышения качества обучения. Организация и содержание практических занятий по иностранному языку в вузе представляют интерес в педагогике высшей технической школы, так как дисциплина «Иностранный язык» является одним из средств гуманизации и гуманитаризации инженерно-технического образования в условиях современного образовательного пространства.

В настоящее время на уровне высшей школы обучение иностранному языку как средству общения между специалистами разных стран мы понимаем не как чисто прикладную и узкоспециальную задачу обучения физиков языку физических текстов, геологов – геологических и т.п. Вузовский специалист – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык специалиста такого рода – и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку.

Уровень знания иностранного языка студентом определяется не только непосредственным контактом с его преподавателем. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов и без него, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие студентов в международных конференциях, работа переводчиком, которая как раз и заключается в общении, контакте, способности понять и передать информацию. Необходимо развивать внеклассные формы общения: клубы, кружки, открытые лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей.

Максимальное развитие коммуникативных способностей – вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков.

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).



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. Взаимодействие и коммуникация в ходе общения становятся возможным только тогда, когда его участники могут оценить уровень взаимопонимания и дать себе отчет в том, что собой представляет партнер по общению.

Умение говорить предполагает выработку умений выражать свою мысль коммуникативно-осмысленно, грамматически правильно. Обучение говорению в условиях отсутствия языковой среды характеризуется рядом особенностей. Говорение должно быть:

- 1 систематическим;
- 2 целенаправленным;
- 3 максимально приближенным к условиям реальной действительности;
- 4 личностно-деятельным.

В процессе речевого общения происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности, что является одним из необходимых условий формирования и развития личности. Вот почему речевое общение ориентировано на понимание другими людьми цели воздействия на их сознание и деятельность, на социальное взаимодействие. По всем параметрам речевое общение должно обеспечить высокий уровень коммуникативных умений, силу воздействия, корректность в отношениях.

Особым разделом работы по подготовке студентов к речевому общению является развитие у них коммуникативных умений: а) умения переносить известные студенту знания и навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой ситуации, трансформируя их в соответствии со спецификой ее конкретных условий; б) умения находить решения коммуникативной ситуации из комбинации уже известных студенту идей, знаний, навыков, приемов; в) умения создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации.

Существует несколько групп коммуникативных умений:

1 умение ориентироваться в партнерах, т.е. определять характер человека, его настроение; читать экспрессию поведения партнеров, верно ее истолковывать;

2 умение ориентироваться в отношениях с возможными партнерами и между ними, т.е. в соотношении своего и их половозрастного и ролевого статусов – в степени близости и в мере доверительности;

3 умение ориентироваться в ситуации общения. Важность этого умения определяется главным образом тем, что правила общения диктуются той конкретной ситуацией, в которой оно происходит. И хотя любая ситуация уникальна для партнеров, тем не менее все они могут быть сведены к некоторым большим группам, каждая из которых регулируется зафиксированными в общественной практике символическими системами.

Умение ориентироваться в ситуации предполагает в первую очередь обучение студентов установлению контактов в имеющейся ситуации с желательными или необходимыми с деловой точки зрения партнерами; умение создавать ситуацию общения с конкретными партнерами; входить в наличествующую ситуацию общения; находить темы для общения в каждом из названных случаев.

В начале занятия можно провести самооценку коммуникативных умений каждого участника. Преподаватель рисует на доске (или вывешивает заранее подготовленный рисунок) «лестницу коммуникативного мастерства». Левый край – мастер коммуникации, правый – уровень мастерства. Задача – найти свое место на этой лестнице и встать туда, в соответствии со своими собственными представлениями. В конце занятия можно повторить эту процедуру с разными вариантами добавлений.

Успешность занятия во многом определяется мотивацией обучения эффективному общению. Выработка мотивации может происходить с помощью различных заданий: проведение ролевой игры, групповой дискуссии; проигрывание личных проблем в общении, предложенных студентами.

Назначение игры «Карусель»: формирование навыков быстрого реагирования при вступлении в контакт; развитие эмпатии и рефлексии в процессе обучения.

В упражнении осуществляется серия встреч, причем каждый раз с новым человеком. Задание: легко войти в контакт, поддержать разговор и проститься.

Члены группы встают по принципу «карусели», т.е. лицом друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный и внешний подвижный. Можно предложить следующие ситуации:

- \* перед вами человек, которого вы хорошо знаете, но довольно долго не видели. Вы рады этой встрече;
- \* перед вами незнакомый человек. Познакомьтесь с ним;
- \* перед вами маленький ребенок, он чего-то испугался. Подойдите к нему и успокойте его.

Время на установление контакта и проведение беседы 3-4 минуты.

Таким образом, можно научиться общению, не используя для этого только свой реальный опыт и сделать это можно при помощи игры. Игра – это модель жизненной ситуации, в частности общения, в процессе которой человек приобретает определенный опыт. Кроме того, совершая ошибки в искусственной ситуации общения, человек не чувствует той ответственности, которая в реальной жизни неизбежна.

Назначение деятельности преподавателя – способствовать тому, чтобы студенты сознательно и целенаправленно совершали учебные действия, руководствовались ценными мотивами, осуществляли саморегуляцию, самоорганизацию, самонастраивание на деятельность. Слияние деятельности преподавателя и студентов, выполнение намеченной цели с высоким результатом обеспечивает совершенствование учебного процесса.

# Калинина Е.Р. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ КАРЬЕРНОГО РОСТА ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время в педагогической литературе особое внимание уделяется понятию «компетентность» и проблеме компетентного подхода в обучении. Почему же именно сейчас проблема формирования компетентности стала особо актуальной? Это обусловлено формированием новых экономических отношений в нашем обществе, новой парадигмой взаимоотношений между работодателем и наемным служащим, которая требует от последнего не только глубоких знаний в области полученной специальности, но и владение определенными видами компетентностей.

Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод, что компетентный подход не является абсолютно новаторским, элементы этого подхода достаточно активно используются развиваются в учебно-воспитательном процессе.

Впервые понятие «компетенция» было предложено Н.Хомским ещё в 70-х годах в Америке применительно к теории языка. Н.Хомский отметил существование «фундаментального различия между компетенцией (знанием своего, языка) и употреблением (реальное использование языка в конкретных ситуациях)», что впоследствии привело к возникновению термина «компетентность». С этого времени началось изучение понятия «компетенция» и Д. Хаймсом было введено понятие «коммуникативная компетентность».

По мнению авторов, понятия «компетенция» и «компетентность» не являются тождественными, однако между ними существует неразрывная связь. Если компетенцию можно рассматривать как круг вопросов, в которых необходимо быть осведомленным, то компетентность является результатом владения знаниями в той или иной области и умением применять их на практике. Хуторской А.В. наиболее точно определяет разницу между вышеупомянутыми понятиями. Ученый считает, что компетентность – это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

Зимняя И.А. трактует компетентность как «основывающуюся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека». Из выше упомянутых определений видно, что компетентность трактуется по-разному: и как владение, и как жизнедеятельность.

С точки зрения авторов, рабочим определением может служить следующее: коммуникативная компетентность - это способность говорящего осуществлять речевое общение, на основе имеющихся знаний о предмете общения, о его стилях, этикете, реалиях языка, на котором происходит

коммуникация, с учетом особенностей сложившейся ситуации для достижения желаемого результата (цели).

По мнению ученых, существует ряд компетентностей, ключевыми среди которых Совет Европы выделяет:

1. политические и социальные компетенции;
2. межкультурная компетенция;
3. коммуникативная компетенция;
4. социально-информационная компетенция;
5. персональная компетенция.

Формирование ключевых компетенций требует интегративного подхода и реализуется в ходе всего учебно-воспитательного процесса, в котором нельзя жестко закрепить конкретные дисциплины или виды деятельности «ответственными» за решение названных задач. Вместе с тем, очевидна особая роль в данном отношении разных дисциплин.

Таким образом, применение компетентностного подхода в профессиональном образовании предполагает осознание всеми субъектами образовательного процесса конечной цели своей деятельности: подготовку специалиста, владеющего ключевыми компетентностями, способного решать разнообразные задачи профессиональной практики, готового к инновационной деятельности в коммуникативной сфере, осознающего общественную значимость самой профессии и перспективы карьерного роста. В процессе обучения все виды компетентностей, сформулированные как ключевые, Советом Европы, могут активно внимание формироваться. Однако, особое следует уделить развитию коммуникативной компетентности. Именно для развития коммуникативной компетентности на занятиях по иностранному языку создаются особо благоприятные условия. Но, на взгляд авторов, трудно сформировать коммуникативную компетентность в рамках одной отдельно взятой дисциплины. Ее формирование должно носить междисциплинарный характер, где социально-гуманитарным и общенаучным дисциплинам принадлежит приоритетная роль в формировании коммуникативных компетентностей. Хотелось бы отметить, что процесс формирования коммуникативной компетентности носит непрерывный характер, он не заканчивается с окончанием вуза, а сопровождает специалиста в течение всей его последующей профессиональной деятельности, которая отражает путь формирования коммуникативной компетентности как необходимого компонента карьерного роста выпускника вуза. Благоприятным условием для развития коммуникативной компетентности является обучение посредством учебной ситуации, одним из важнейших факторов которой является творческое учебное взаимодействие педагога и студента. При этом необходимо учитывать личностные и профессиональные качества педагога, с одной стороны, и личностные качества и творческий потенциал студента, с другой.

Считается, что при работе в учебных ситуациях у студентов формируется коммуникативная компетентность, являющаяся результатом творческой, полностью отвечающей целевой установке, учебной деятельности. Выполняя роль участника той или иной учебной ситуации,

студент под воздействием определенных условий, созданных в данной ситуации, вынужден активизировать имеющийся запас знаний и приобрести необходимые дополнительные навыки, чтобы достичь поставленной ситуативной цели. Таким образом, посредством использования ситуативного подхода в обучении, на основе активизации имеющихся и формирования новых компетенций идет развитие коммуникативной компетентности.

Обладая коммуникативной компетентностью, как одним из ключевых видов компетентностей, выпускник вуза сможет стать успешным в своей профессиональной деятельности.

# **Керова Т.М., Пидодня А.М. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ВИДЕОФИЛЬМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Филиал Самарского государственного технического университета,  
г. Сызрань**

Аутентичные видеофильмы являются одним из наиболее эффективных средств презентации, закрепления и использования лингвострановедческого материала. Они создают иллюзию приобщения обучаемых к естественной языковой среде, знакомят с картиной иного мира. Чем глубже обучаемые погружаются в этот мир, тем быстрее и лучше они ориентируются в нем.

Аутентичные видеоматериалы содержат не только лингвистическую информацию, но и экстралингвистическую информацию практически из всех сфер жизни общества, показывают функционирование языка как средства коммуникации в естественном окружении.

По уровню аутентичности методисты различают  
-учебные видеофильмы, созданные носителями языка специально для учебных целей;

-подлинно аутентичные, созданные носителями языка в реальных ситуациях общения без каких-либо изменений в учебном процессе.

Мы отобрали в основном учебные видеофильмы по разным темам учебной программы, разного уровня сложности для групп с разной подготовкой и с разной продолжительностью действий по времени. При отборе видеофильмов учитывалась привлекательность сюжета (информативность, проблемность, выразительность внешнего оформления), степень эмоционального воздействия, соответствие языкового материала общеобразовательным задачам, нормам устного общения.

При работе с видеофильмами методисты выделяют четыре этапа:

- 1) предварительное снятие языковых и/или лингвистических трудностей;
- 2) восприятие видеофильма – развитие умения аудирования;
- 3) контроль понимания содержания;
- 4) развитие языковых навыков и умений устной речи.

В зависимости от учебной цели различают три вида просмотра:

- общий – если нужно понять только главную мысль;
- выборочный – если нужно понять только основную информацию, и на которую ориентировано задание;
- интенсивный – если вся информация, все детали важны.

Остановимся на этапе контроля понимания содержания просмотренного видеофильма. Если видеофильм используется для обучения аудированию, то возможен однократный просмотр. Так после просмотра сюжета "Метеосводка" студенты отвечают на вопрос о погоде на севере – востоке США, а затем преподаватель задает вопросы уже о погоде в своем регионе, обсуждается прогноз погоды на следующую неделю.

Если необходимо получить только выборочную информацию, то фильм тоже просматривается только один раз. После просмотра видеосюжета "Покупка вазы" студенты отвечают на вопрос: "Какова начальная и окончательная цена вазы?"

Если важна вся информация видеофильма, то, как правило, видеосюжет просматривается дважды. Так после первого просмотра видеофильма "США" студентам предлагается озаглавить основные разделы сюжета ("История страны", "Штаты", "Знаменитые американцы", "Язык", "Американский флаг"). После второго просмотра студенты выполняют следующие задания:

1. Вставьте недостающие слова в соответствии с содержанием фильма:

1. Christopher Columbus discovered \_\_\_\_\_ in 1492/
2. The Pilgrims \_\_\_\_\_ in Plymouth in 1620/
3. The Declaration of Independence was proclaimed in \_\_\_\_\_.
4. The war with Britain lasted \_\_\_\_\_.
5. The \_\_\_\_\_ expanded west.

2. Вставьте названия штатов:

1. \_\_\_\_\_ was bought from France in 1803.
2. \_\_\_\_\_ was admitted to the Union of the United States in 1846.
3. \_\_\_\_\_ was taken from Mexico in 1848.
4. \_\_\_\_\_ was bought from Russia in 1867.

3. Назовите, чем прославились следующие американцы:

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| 1. Abraham Lincoln    | whose murder shocked the world.         |
| 2. Charlie Chaplin    | who freed the slaves.                   |
| 3. Ernest Hemingway   | was the man who was proud he was black. |
| 4. Martin Luther King | who made money from nothing.            |
| 5. David Rockefeller  | who wrote stories and novels.           |
| 6. John F. Kennedy    | who made you laugh.                     |

4. Подберите синонимы:

- |                    |                 |
|--------------------|-----------------|
| <u>British</u>     | <u>American</u> |
| biscuits           | French fries    |
| center of the city | gas             |
| underground        | downtown        |
| lift               | cookies         |
| petrol             | elevator        |
| chips              | subway          |

5. Ответьте на вопросы об американском флаге:

1. Why did it contain Union Jack?
2. What's the name of the American flag?
3. What do the stars and stripes represent?
4. What does the flag symbolize?

После выполнения этих заданий можно предложить студентам обобщить весь просмотренный материал о США.

При работе с видеофильмом "Покупка пиджака" используются другие задания. После первого просмотра видеосюжета студентам предлагается вставить недостающие слова и фразы в диалог между покупателем и

продавцом. Затем студенты зачитывают диалог вслух. При втором просмотре сюжета студенты, используя зрительную опору – диалог, пытаются озвучить беседу продавца и покупателя. Затем двум студентам предлагается озвучить видеофильм уже без зрительной опоры.

Таким образом, систематическая и целенаправленная работа с видеофильмами, система заданий и упражнений к видеофильмам, технические возможности и преимущества этого средства повышают интерес к изучению иностранного языка и уровень его владения.

### **Список литературы:**

1. Носович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательности аутентичного учебного текста.//Иностранные языки в школе. – 1999.-№ 2.-С.8-12.
2. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиск путей//Иностранные языки в школе. – 1989.- № 1. –С.19-26.
3. Приказчикова Л.Ф. Аутентичное видео как средство обучения иностранному языку//Сборник научных трудов.-2000.- № 449.-С.74-83.



# Козлова Е.П. УМЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО УЧИТЬСЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Более ста лет назад один из самых знаменитых натуралистов своего времени Томас Хаксли определил образование, как изучение правил игры под названием «жизнь». Образование, согласно этим правилам, означало умение жить по законам природы, а, природа, в свою очередь, включала в его представлении и человека в его взаимоотношениях с другими людьми, с живой и неживой средой обитания. Томас Хаксли остроумно заметил, что если бы будущее благополучие ребенка зависело от умения играть в шахматы, то вряд ли бы нашлись родители, которые допустили бы, чтобы ребенок вырос, так и не научившись отличить пешку от слона. Метафора Хаксли вполне применима к современным требованиям в образовании, где основное правило – научить учиться, научить быть готовым к условиям быстро меняющегося мира.

Необходимость развития умения учиться в корне меняет характер взаимоотношений между преподавателем и учащимся, позволяет по – новому взглянуть на оптимизацию учебного процесса и переосмыслить существующие методы преподавания.

Well begun is half done - гласит английская пословица. Много на занятие зависит от того, как преподаватель его начнет. Не следует останавливаться на явно неприемлемых способах начала занятия, не связанных ни с какой коммуникативной потребностью («Сегодня мы пройдем простое прошедшее время» или «Сегодня наша цель - выучить и закрепить лексику»). Стремясь создать атмосферу общения на занятии, преподаватель может начать его с непринужденной беседы, перерастающей в задание урока. Но как это ни парадоксально, даже в этом случае характер взаимоотношений между обучающим и обучаемым, в сущности, почти не меняется: обучаемый остается объектом педагогического воздействия. Равноправие преподавателя и учащегося весьма иллюзорно: это равенство участников ролевой игры или дружеской беседы, но не равенство сотрудников в основной (учебной) деятельности.

С самого начала занятия, при постановки цели, преподаватель обуславливает, каким будет контакт между ним и учащимся. Цель урока он ставит так, чтобы она соответствовала реальным целям общения; помогает осознать не только цель, но и пути ее достижения. В условиях сотрудничества у учащегося будет возможность выбрать свой способ решения задачи из ряда предложенных, а иногда и отказаться от выполнения задания, если отказ мотивирован. Так, например, задание может показать учащемуся непосильным или слишком легким, или же, с его точки зрения, все уже сказано по этой проблеме и он не хочет повторяться. Учащийся сможет объективно оценивать результаты своей деятельности на каждом занятии не по полученной оценке, а

в терминах «чему научился». И тогда сам процесс обучения окажется для учащегося не менее интересным, чем его результат. Даже путь осмысления нового материала есть не только средство достижения коммуникативной цели, но и в какой-то степени и самоцель, так как студент учится самостоятельно анализировать языковой материал для дальнейшего самообучения.

Главная задача преподавателя – обеспечить максимальную мыслительную активность студента на всех этапах занятия (ознакомление, тренировка, речевая практика). Сама структура учебного процесса является своеобразным средством обучения. При этом учебный процесс предстает как иерархия промежуточных целей: от более крупных (цели цикла занятий, цели отдельного занятия) до самых мелких (цель каждого задания внутри занятия).

Например, чтобы показать учащемуся важность языковых упражнений, урок должен быть запланирован так, чтобы каждая языковая единица была представлена функционально, т.е. как определенный коммуникативный блок. Коммуникативную ситуацию можно создать и на уровне слова: ведь люди часто выражают свои мысли путем перечисления. Например:

1. Какие свойства человека вы перечислили бы, что бы показать, что он вам не нравится, несмотря на его достоинства, или, напротив, что вы склонны простить ему недостатки за его положительные качества:

Brave, intelligent, lazy, proud, talkative, confident, selfish, helpful, cheerful, kind, stupid... и т.п. (E.g.: brave and intelligent, but lazy or selfish and talkative, but kind and helpful).

2. Скажите, какие чувства вы испытываете часто или (редко), а какие не испытываете никогда. Используйте структуры: I am seldom ..., I am never ..., I am often ... (Список слов прилагается: happy, angry, ... и т.п.)

Вполне возможно выработать такую стратегию тренировки, которая обеспечивала бы и безошибочность высказывания, и максимум интеллектуальной свободы. Такая тренировка подразумевает постепенное переключение внимания учащихся с формы на содержание за счет последовательности заданий с опорами; при этом число опор должно уменьшаться, а сами они должны становиться качественно иными. Например, в конце занятия свободное комбинирование разнообразных опор, предлагавшихся в отдельных заданиях могут помочь студентам высказать ряд советов и замечаний по поводу организации занятий или манеры их проведения: I don't expect my teachers to praise me, but I want them to encourage me. It isn't necessary to give students marks at every lesson: poor marks don't make us work hard. It is important to develop one's memory, but don't make us learn long texts by heart.

Подобные высказывания естественно мотивированы и могут касаться практически любого, способного вызвать обмен мнениями предмета, а не только учебных дел. Они могут иметь ярко выраженный индивидуальный характер, хотя, в сущности, это всего лишь набор готовых речевых блоков. Широкая сочетаемость таких блоков, подключаемых постепенно, от задания к заданию, позволяет варьировать высказывание в зависимости от

коммуникативного намерения, а повторение практически одних и тех же структур и лексических единиц обеспечивает их запоминание.

Надо помнить, что на процесс формирования умений влияет не меньшее количество обстоятельств, чем на процесс формирования навыков. Так например, коммуникативная ситуация предполагает учет множества факторов, составляющих две большие группы: условия общения и характеристики участников общения.

Условия общения включают: ограниченность или неограниченность во времени; непосредственный или опосредованный характер общения; официальный или неофициальный характер общения;

Характеристики участников общения включают:

-их социальный статус;

-настроение;

-отношение друг к другу;

-отношение к объекту высказывания (выражающееся в наличии или отсутствии информации, в желании или нежелании общаться на данную тему);

-степень воспитанности, то есть способность или неспособность соблюдать принятые меры общения, и т.д.

Процесс овладения иностранным языком становится экономнее и эффективнее, если учащийся понимает, чему, зачем и как он учится, и осознает коммуникативную ценность каждой изучаемой языковой единицы. Кроме того, важно установить связь между практической и развивающей целями. Развивающая цель рассматривается не только как расширение кругозора (образовательный аспект), но и как развитие интеллекта (памяти, мышления, внимания, воображения), и соответственно, как развитие интеллектуальных операций, которые лежат в основе функционирования речевых навыков и умений. Об этом говорят и названия интеллектуальных операций, которые соответствуют выполняемым действиям: отбор, комбинирование трансформация, структурирование и т. д.

Не менее важна для оптимизации обучения техника проведения занятия. Атмосфера занятия должна обеспечивать ту самую «ответственную свободу», при которой с одной стороны, осознается важность соблюдения всех указаний преподавателя, а с другой стороны, отсутствует боязнь и создается готовность учащихся высказать свою точку зрения и вступить в непринужденную беседу. Для общения на уроке небезразлично даже то, сидит преподаватель или стоит в тот или иной момент занятия. Опытный преподаватель понимает, что сидеть во время групповой тренировки - значит снизить ее тем почти вдвое.

Все это и многое другое, от техники текста до исправления ошибок, от вступительной беседы до подведения итогов занятия, призвано активизировать работу студентов не только в области получения информации, но и познания самих себя, своих способностей и возможностей. Задача преподавателя заключается еще и в том, чтобы найти способ сделать структуру занятия наглядной и обозримой для учащихся в каждый отдельный момент, чтобы занятие не было бы соединением отдельных заданий, а складывалось в сложное единство, подчиненное поставленной и цели. Планирование и

проведения занятия – это два аспекта, в которых проявляется любая методическая концепция. И все же она мертва без основной идеи. Такой идеей является сотрудничество преподавателя с учащимся, направленное на развитие умений самостоятельно учиться.

# **Конова М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ УРОВНЕЙ ELEMENTARY И INTERMEDIATE: ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Видео является ценным и возможно недостаточно часто используемым элементом в практике обучения иностранным языкам. Всегда существует искушение просто включить видеofilm в конце урока и позволить студентам смотреть его. При этом не происходит никакой работы, это пассивный просмотр, который никак не обогащает язык обучаемых. Видео как инструмент аудирования может некоторым образом обогатить опыт студентов и развить у них навыки распознавания иностранной речи. В реальной жизни мы редко слышим голос говорящего и в то же самое время не видим его лица. В свою очередь, на занятиях преподаватели часто предлагают студентам работать с аудиозаписями различных диалогов и монологов. Это часто необходимо в ограниченных границах языковой школы и иногда допустимо, например, когда мы тренируем со студентами, как произносить и слышать конкретные имена, цифры, даты. Тем не менее, при использовании видео мы можем работать совершенно по-новому и тренировать слух студентов. Сцены, действия, эмоции, жесты героев фильмов, которые студенты могут наблюдать в кино, обеспечивают важный визуальный стимул для языкового воспроизводства и практики.

Есть много разнообразных вариантов проведения видео-урока. Для этого необязательно смотреть весь фильм целиком, можно продемонстрировать студентам лишь некоторые сцены. Лучше всего, если фильмы семейные мелодрамы или будут носить комедийный характер. Далее хотелось бы привести несколько планов видео - урока, они универсальны и могут быть приспособлены к разным фильмам, где имеются подобные сцены и сюжеты. Не имеет смысла слишком концентрировать свое внимание на определенных диалогах, которые студенты, возможно, не в состоянии понять на все сто процентов. В свою очередь, это позволит студентам более низкого уровня проявить на занятии весь свой творческий потенциал.

## **Метод дифференцированного просмотра ( Split View)**

Группу делят на две части. Одна группа студентов просматривает и слушает всю сцену; а другая только слушает. Упражнения основаны на принципе *information gap* (недостаточности информации). Если взять, например, сцену разгрома американской базы в Перл-Харбор из одноименного фильма, то первую группу студентов можно условно назвать "свидетелями" всей драматической сцены, а другую - "журналистами", работающими на радиостанции, которые должны провести живое интервью со "свидетелями". Студентов - "свидетелей" просят обратить внимание не на специфику диалога,

прозвучавшего в фильме, а передать собственные впечатления от той ужасной сцены, которую они видели в фильме. Такая речевая практика хороша для студентов уровня intermediate.

### **Просмотр видео при выключенном звуке (Video on/ Sound off)**

Студенты просматривают всю сцену с выключенным звуком. Затем они прогнозируют содержание сцены, пишут свой собственный сценарий - подстрочник и проигрывают его, стоя рядом с телевизором. После представления студентам демонстрируют фильм уже с включенным звуком и они решают, какая группа была самая забавная или ближе всего к оригиналу. Это очень хороший тренинг. Особенно хорошо проигрывать сцены, в которых люди спорят, где есть большое количество жестикологии, так как она стимулирует воображение.

### **Метод наблюдения и описания (Observe and Write)**

Студенты просматривают сцену (это всегда работает лучше, если в сцене много событий), потом пишут газетную статью о том, что они видели. Для этого вида работы необходимо разработать целый комплекс упражнений, которые студенты будут делать до просмотра, во время просмотра и после просмотра (pre-viewing, while-viewing tasks). Они позволят студентам работать с новым вокабуляром, тогда как послепросмотровые упражнения (post-viewing tasks) дадут им возможность практиковаться в грамматике.

Этот метод похож на диктант, но может легко быть приспособлен к видео. Студентов делят на две группы. Студенты просматривают сцену несколько раз и записывают главные слова и короткие фразы, которые произносит один из героев. У каждой группы свой персонаж, они должны слушать и обмениваться информацией, это обычно работает лучше, если в сцене есть два персонажа. Работая с кем-то из другой группы, студенты пишут подстрочник к сцене (например, диалог с участием обеих персонажей). Поскольку они все равно не смогут записать все слово в слово, им придется использовать свое воображение. Прекрасный способ потренироваться в грамматике и новой лексике.

### **Просмотр и наблюдение (Watch and Observe)**

Это хороший видео-урок для студентов более низкого уровня, потому что студенты должны сосредоточиться лишь на минимальном количестве единиц разговора. Студенты наблюдают сцену из фильма, в котором демонстрируется большое количество вещей и действий, названия которых они записывают в свои тетради. В этом случае можно проверить студентов с помощью true/false вопросов, и также предложить им по памяти восстановить ход событий в фильме.

## **Видео как инструмент тренировки произношения**

В некоторых упражнениях на аудирование от студентов требуют сконцентрироваться на определенном диалоге, затем они должны его выучить наизусть и воспроизвести, при этом (если существует такая возможность) студентам необходимо продемонстрировать произношение, наиболее близкое к оригиналу. Кинофильмы предоставляют собой хороший источник аутентичного материала для аудирования практики произношения. Можно, к примеру, разработать комплекс специфических упражнений для тренировки связной речи и интонационных особенностей. Дело в том, что английский язык - подчеркнуто ритмичный, то есть в нем ударные слоги чередуются с безударными и создают особенный ритм. Ударные слоги произносятся отчетливее, а безударные слоги менее отчетливо и быстро, в редуцированной форме, поэтому студентам очень трудно их услышать. Ударение и интонация, в свою очередь, используются для передачи отношения говорящего к предмету разговора. Студентов делят на две группы или больше (по количеству персонажей в сцене), каждой группе дается задание услышать, выделить и записать те предложения, которые, по их мнению, персонаж выделяет с помощью интонации. Затем студенты воспроизводят весь диалог, выступая в роли своего персонажа. Использование видео имеет множество плюсов, особенно, если студентам демонстрируется живой диалог, эмоциональная сцена со множеством жестов.

## **Видео как инструмент аудирования для работы со студентами уровня elementary**

К тому времени, когда студенты добиваются до элементарного уровня владения иностранным языком (elementary level), они уже знают грамматику на таком уровне, который позволяет им вести более сложный диалог. На данном этапе их мотивирует тот факт, что они могут понимать не только аудиозапись, но и реальную сцену из фильма. Комплекс упражнений для студентов такого уровня может включать в себя составление диалога из смешанных реплик, а потом просмотр сцены кинофильма и проверку правильности составления диалога. Дело в том, что диалоги обычно строятся в логическом порядке, и фильмы являются неисчерпаемым источником. Можно также использовать role-play (т. е. проигрывать диалоги) и, таким образом, практиковаться в разговорном английском.

# Крапивина М.Ю. О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Практика свидетельствует о возрастающем значении речевых коммуникаций в условиях усложнения производственных контактов людей, в процессе взаимоотношений руководителей и подчинённых, личности и коллектива.

Роль языка как средства присвоения знаний возрастает в познании профессии. Суть взаимодействия в процессе совместной деятельности немыслима без языка. Взаимосвязь символов, слов, предметов образует в сознании человека прочную систему, которая образует основу будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное общение, по мнению Лобанова А.А., включает в себя:

- обмен информацией между субъектами деятельности (уровень коммуникации);
- выработку единой стратегии взаимодействия (уровень интеракции);
- восприятие и понимание другого человека в процессе решения совместных профессиональных задач (уровень перцепции).

Вид и характер деятельности, которую обслуживает общение, оказывает определённое влияние на содержание, форму и особенности протекания самого процесса общения между её участниками. Ибо любая деятельность предполагает конкретное распределение ролей между участниками, наделение их конкретными правами и обязанностями.

Таким образом, можно определить **профессиональное общение** как коммуникативную деятельность субъекта, побуждаемую соответствующими мотивами, выражаемую посредством специфических языковых средств и направленную на другого объекта или группу для реализации потребностей в совместной профессиональной деятельности.

Цель нашего исследования – выявление педагогических условий для эффективного обучения студентов профессионально-ориентированному общению в соответствии с требованиями общеевропейских стандартов (на занятиях по английскому языку).

По мнению Анпиловой Л.В., обучение профориентированному общению – это двусторонний непрерывный процесс организации, планирования и управления в области коммуникативного поведения обучающихся, нацеленный на удовлетворение нужд и потребностей их будущей профессиональной деятельности.



Мы предполагаем, что использование специфической обучающей технологии максимально отвечает требованиям процесса обучения на основе выбранного нами коммуникативно-деятельностного подхода.

Для технологического построения процесса обучения наиболее важна воспроизводимость получения результатов и процесса их достижения, особенность которых состоит в сочетании воспроизводимости результатов с их личностным характером.

Главная проблема состоит в том, насколько объективированными и воспроизводимыми могут быть заведомо личностные результаты обучения.

Основные измерения, в которых фиксируются воспроизводимые признаки-характеристики технологически построенного обучения: (М.В. Кларин)

1-е измерение. Эталон результата: описание предметного результата обучения, фиксация эталонов усвоения в виде идентифицируемых учебных результатов (продуктов учебной деятельности, действий во внешнем плане). Познавательные действия совершаются с предметным материалом, который предварительно расчленяется на составляющие элементы. Результаты обучения носят личностно-нейтральный характер, поддаются объективному описанию и фиксации.

2-е измерение. Алгоритм процесса: описание стадий и процедур учебного процесса, структура действий преподавателя и студентов.

3-е измерение. Надпредметный результат обучения: описание эталонов усвоения в виде внутренних процессов (рефлексии над действиями с предметным материалом, порождение смыслов). Так как адекватное представление внутренних процессов во внешнем плане принципиально затруднено, фиксируется их структура. Результаты обучения носят личностный характер.

В рамках педагогического эксперимента, проводимого со студентами математических и экономических специальностей, мы выбрали применение **имитационной (моделирующей)** технологии. Данная технология является основным средством формирования профессионально-коммуникативных умений в условиях искусственно созданной среды профессионального общения. Такая среда может быть создана как с помощью информационных средств обучения (компьютерные обучающие программы), так и с помощью специально организованной деятельности преподавателя.

Специфика технологии состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Организация в процессе обучения жизнедеятельности учащихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает учебный процесс в "школу жизни", которая обеспечивает естественную ненасильственную социализацию, делает учащихся не пассивными объектами, а субъектами своей деятельности. (В.И. Загвязинский)

Имитационная технология обучения (ИмТО) имеет следующие особенности:

- деятельностный характер обучения. В такой деятельности формируются способы общения, мышление, понимание, рефлексии;
- использование группы как средства развития индивидуальности.

Номенклатура методов имитационной технологии включает неигровые методы: моделирование, анализ конкретной ситуации, решение ситуации. А также игровые методы: обучающие, организационно-деятельностные, ролевые, деловые, познавательные-дидактические игры.

Организация эффективного обучения по технологии ИмТО предполагает соблюдение ряда принципов:

- принцип проблемности;
- принцип личностного взаимодействия;
- принцип единства развития каждого участника и группы;
- принцип самообучения на основе рефлексии.

Ряд американских исследователей также делают вывод о том, что моделирование отдельных элементов поведения или «состояний совершенства» и внедрение их в свои схемы поведения значительно повышает профессиональную эффективность (М.Холл, Э.Деминг, Д.Миллер, Ю.Галантер). Авторы также отмечают, что в процессе моделирования профессиональных ситуаций мы постепенно осознаём, что делаем и к чему стремимся. Затем мы приступаем к метамоделированию, изучая качество наших усилий по построению действующих моделей (этап рефлексии).

Что касается основной единицы процесса обучения на основе данной технологии, это - ситуация общения в процессе профессиональной деятельности. Е.И. Пассов и А.М. Стояновский определяют ситуацию как универсальную форму функционирования процесса общения, существующую как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отражённая в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся. Именно такое понимание ситуации, по их мнению, даёт возможность моделировать их в учебном процессе и создавать условия, адекватные реальным.

В отечественной педагогике наиболее глубоко проблемой моделирования ситуаций профессионального общения на иностранном языке занималась О.Ю.Искандарова. Анализ её исследований позволяет нам выявить следующие особенности и преимущества применения данной технологии:

- в профессионально-ориентированных ситуациях студент самостоятельно подбирает разговорные формулы (из предлагаемых вербальных опор) для моделирования общения;

- особое место уделяется контролю в процессе моделирования ситуаций. На ранних этапах он осуществляется в максимально доброжелательной консультативной форме. На всех этапах не допустимо нарушение акта коммуникации, прерывание говорящего с целью исправления какой-либо грамматической или лексической ошибки. Вмешательство преподавателя возможно лишь в случае, если ситуация общения зашла в тупик, либо в случае явного отклонения от проблемы, заданной в ситуации. Необходимо также

сравнивать достигнутый результат с начальным уровнем знаний каждого студента, что придаёт уверенность в своих силах и является стимулом дальнейшего самосовершенствования. На заключительном этапе контроль может быть объективным, отвечать требованиям программы и соответствующему уровню коммуникативных умений;

- организация обучения на основе моделирования несёт элемент неожиданности, с которым может встретиться каждый студент в процессе реального профессионального общения, где приходится внимательно выслушивать, быстро думать, адекватно реагировать на вопросы коллег;

- в процессе моделирования профессионального общения ни один участник не может отмолчаться;

- данная технология обучения ориентируется на сознательное овладение иноязычным профессионально-ориентированным общением.

Мы предполагаем внедрение технологии моделирования на разных этапах обучения, с учётом уровня обученности студентов. В зависимости от уровня варьирует содержание, наполняемость, уровень сложности элементов.

Нам представляется оптимальным применение такой технологии в процессе обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению.

**Латаева С.С. ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ,  
ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ  
УНИВЕРСИТЕТА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Говоря об иноязычной компетенции студентов университета неязыковых специальностей, следует отметить, что особо важная роль принадлежит преподавателю иностранного языка. Успешная иноязычная компетенция студентов зависит от личности преподавателя, от структуры курса и от учебного материала. Также особую роль в данном процессе играет желание студента владеть иностранным языком на уровне иноязычной компетенции.

Важно, чтобы преподаватель иностранного языка постоянно пополнял свой опыт, постоянно совершенствовал свои знания и мог без особых усилий применить их на практике. Это повышает эффективность преподавания, значительно увеличивает доверие студентов к рекомендациям преподавателя, стимулирует их к изучению иностранного языка не только в рамках программы, но и за ее пределами. У студентов не должно возникать сомнений в компетентности преподавателя.

Для того, чтобы студент овладел иноязычной компетенцией, преподаватель должен создать реальную ситуацию общения и помочь студенту преодолеть языковой барьер, который возникает в процессе общения на иностранном языке. В данной ситуации хорошими помощниками преподавателя будут ролевые игры, проектные работы и диалоги. Когда языковой барьер исчезает, студент начинает свободно излагать свои мысли посредством иностранного языка.

При составлении и воспроизведении диалогов студент вживается в свою роль, чувствует себя более комфортно. После выполнения подобного задания преподавателю следует отметить положительные стороны (изобретательность студентов, идея диалога, разговорные фразы, которые они использовали и т.д.), а затем уже переходить к исправлению ошибок. Главное - не задеть самолюбие студента, ошибки должны корректироваться максимально тактично, чтобы не вызвать негативную реакцию у студента. Исправление ошибок - это тоже своего рода искусство. Не следует просто указывать на ошибку, нужно объяснить студенту причину данной ошибки, при необходимости повторить с ним правило, нужно убедиться, что студент понял свою ошибку, и что он больше не допустит ее повторения.

Ролевые игры и проектные работы помогают преподавателю активизировать резервы студентов. В данных видах работы, особенно если речь идет о ролевых играх, студент выступает не от своего имени, что помогает ему раскрыться и открыто высказывать свою точку зрения от лица другого человека,

так как очень часто студент в силу своей стеснительности не принимает активного участия на занятиях. Не следует делать замечаний по поводу содержания высказывания, переубеждать студента, склонять его к своей точке зрения, подавляя его своим авторитетом. Но можно вызвать его на разговор, предлагая свою точку зрения и давая возможность студенту отстоять свою. Целью такой работы не является выяснение правильной позиции и точки зрения. Важным является то, что студент излагает свои мысли на иностранном языке, пусть даже допуская некоторые ошибки.

При этом преподаватель должен учитывать, что критические замечания нередко вызывают внутреннее сопротивление студента, несогласие. Критика преподавателя должна быть очень тактичной, не оскорбляя самолюбие студента и не делая его объектом насмешек других студентов.

Не меньшее значение, чем теоретическое и практическое владение языком, имеет и всесторонняя подготовка преподавателя, знание общих принципов, методов и приемов обучения. Отличное владение иностранным языком еще не означает, что преподаватель сможет передать свои знания студентам.

Важную роль в повышении эффективности обучения играет надлежащая подготовка преподавателя к конкретному занятию. Каждое занятие занимает определенное место в общей системе подготовки и ставит перед собой определенные задачи. Одна или несколько таких задач являются главными, доминантными и должны обязательно решаться в ходе занятия, другие - сопутствующими и закрепляющими уже пройденный материал. Вместе с тем подготовка к занятию должна быть достаточно гибкой, чтобы позволить преподавателю перестроиться на ходу, если обнаруживается необходимость изменить основное содержание занятия, чтобы восполнить неожиданно обнаружившийся пробел в знаниях или умениях обучаемых. Если студент не знает или не понимает более простую тему, нет смысла переходить к более сложной, только потому, что вы придерживаетесь программы. Иногда следует полностью изменить ход и порядок занятия, чтобы восполнить пробелы. Весьма желательно, чтобы обучаемые понимали, какую цель преследует данное занятие и данная форма работы. Поэтому в начале занятия преподаватель сообщает его основную задачу, а в конце занятия суммирует проделанное и указывает на достигнутые результаты.

Важную роль играют правильное построение занятия, а также содержание этого занятия. Занятие по иностранному языку следует начать с постановки целей и задач, затем можно провести интересную разминку. Материалом для разминки могут послужить пословицы, поговорки или скороговорки по теме данного занятия, которые помогают развивать навыки быстрого и правильного произношения трудных звуков. Особое внимание следует уделять грамматике, прослушиванию, чтению и переводу специальных текстов. Во время занятия следует развивать речевые умения и навыки у студентов. Преподаватель должен стимулировать студентов принимать активное участие в работе на занятиях. Нужно давать студентам возможность высказаться, поделиться своей точкой зрения. Студенты не должны бояться

говорить на иностранном языке, зная, что ошибки, которые они допустят, корректно поправит преподаватель по завершению их высказывания.

Главной задачей всего курса обучения иностранному языку является получение знаний, умений и навыков в той или иной конкретной предметной области. Для достижения иноязычной компетенции одних знаний не достаточно, важно, чтобы студент мог применить свои умения и навыки на практике, использовать изученный материал в своей речевой деятельности.

Программой предусмотрено владение студентами языковым материалом в конкретной области, и здесь очень важным моментом является то, чтобы преподаватель дал навыки оперирования этим языковым материалом.

Современный мир ставит жесткие рамки для специалистов. Сегодня специалистом считают такого человека, который разбирается не только в своей конкретной области, но и в других областях. Все чаще стали требоваться специалисты со знанием иностранных языков. Безусловно, совершенного владения иностранными языками от него не требуется, но он должен быть компетентен в своей конкретной предметной области.

# **Маннакова Л. Р. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Политические процессы, проходящие в последние годы, сильно повлияли на гуманитарную деятельность человека в целом. Изменения в политической, государственной, экономической сферах, расширение международного сотрудничества повлекли за собой изменения в языковой политике. Новое социальное требование общества обучать иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, формировать личность, вобравшую в себя ценности родной и иноязычной культуры, нашло отражение в культурной политике Совета Европы, так и в концепциях иноязычного и социокультурного обучения иностранным языкам. Современная методика обучения иностранным языкам объявила в качестве основной личностно-деятельностную ориентированность содержания и процесса обучения иностранному языку в вузе. Такая направленность предполагает поиск и создание оптимальных условий для лингвистической когнитивной деятельности личности. Результатом такой деятельности является сформированная в объеме иноязычная компетенция в изучаемом иностранном языке.

Понятие термина компетенция включает в себя совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку в высшей школе. Изучая язык, мы изучаем культуру изучаемого языка. Язык и культура являются равноправными, взаимообусловленными, взаимовлияющими объектами изучения.

Рассмотрим основные категории иноязычной компетенции, на базе которых она формируется у реципиентов в процессе обучения иностранному языку и культуре. Деление ее на лингвистическую и культурологическую является несколько искусственным, хотя трудно не признать тот факт, что объяснение преподавателем грамматических тем, последующее выполнение закрепляющих упражнений формирует лингвистическую составляющую иноязычной компетенции студентов, а знакомство с культурным достоянием страны изучаемого языка - ее культурологическую область.

Мы предполагаем остановиться на лингвокультурных явлениях, которые способствуют разностороннему развитию личности студента.

Текст принадлежит к классу тех языковых явлений, которые находятся под особым наблюдением лингвистов. Текст представляет собой сложный феномен: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, отражение психологической жизни человека, продукт определенной исторической эпохи и отражение определенной национальной культуры и традиций.

Такое обширное понимание функциональности и содержательности емкости текста позволяет сделать вывод, что в тексте в той или иной степени

найдут отражение все значимые составляющие лингвокультурной действительности страны изучаемого языка.

Одной из форм существования социально-речевой среды и средством отражения иноязычной действительности являются тексты средств массовой информации, в частности, тексты рекламы, которые играют роль источника информации о национально-культурной специфике народа – носителя языка и служат для обмена информацией в процессе социальной деятельности людей и их речевого общения.

Анализ публикаций в газетах и журналах дает некоторое представление об определенных подходах по использованию рекламных текстов в обучении иностранному языку и формированию иноязычной компетенции. Изучение рекламных текстов сводится чаще всего к лингвистическому аспекту или семиотологическому исследованию рекламного изображения. Методическое использование рекламных текстов сосредоточено на изображении и цели рекламного сообщения в ущерб его культурному содержанию. Преимущество же рекламы в том, что она дает представление о культуре страны изучаемого языка, об образе жизни носителей языка, об их поведении. Поэтому изучение рекламных текстов не может быть отделено от культурного контекста и ее применение в учебном процессе позволяет повышать мотивацию и интерес студентов к познанию культуры страны изучаемого языка.

Реклама как форма социально ориентированной коммуникации, характеризующаяся отчетливой прагматической целью, строит свои информационно-суггестивные стратегии между существующими стандартами культурной системы. Оказывая культурное и социальное воздействие на общество, пропагандируя определенные ценности, нормы, жизненные установки реклама выполняет культурно ориентационную функцию, следовательно, способствует формированию иноязычного мышления и иноязычной компетенции.

Наиболее важным в формировании иноязычной компетенции студентов в неязыковом вузе считается коммуникативное поведение, социокультурные стереотипы речевого общения. Преподаватель должен обучить коммуникативному поведению наряду с обучением языковым навыкам владения иностранным языком.

Сравнительные описания русского и других типов национального коммуникативного поведения, которые были предприняты в последнее время, помогают преподавателям акцентировать внимание студентов на несоответствиях и различиях, проявляющихся в диалоге культур, что в конечном итоге будет способствовать успеху коммуникативного акта на иностранном языке.

Фоновые знания представляют собой сведения, известные всем членам национальной общности. Национальные писатели тоже являются носителями таких знаний и не могут не ориентироваться на них в своем творчестве.

Студент, знакомясь с текстом, приобретает фоновые знания в области инокультуры. И текст рассматривается как полигон для приобретения таких знаний.



Фоновые знания необходимо дозировать, а это обуславливает необходимость некоего методического исчисления. Логоэпистема – единица измерения этих знаний – может служить в учебном процессе единицей фоновых знаний. Логоэпистема имеет языковое выражение, характеризуется относительностью к конкретному языку, является указанием на породивший ее текст, ситуацию, знания, а также информацию, событие, факт, которые за ней стоят. В процессе коммуникации логоэпистема не создается заново – она может видоизменяться в пределах опознаваемости, является материальным воплощением знаний, мыслей, традиций, примет, представлений, передает особенности национального характера, семиотична и символична. Этот термин применим к фразеологизмам, к афоризмам, крылатым словам, именам и названиям.

Чтобы коммуникация состоялась, необходимо адекватное восприятие всех лингвокультурных единиц текста, то есть должен быть сформирован адекватный в его объективной составляющей дискурс.

Все это коррелирует с основным методом современной методики преподавания иностранных языков – коммуникативным. Обучая коммуникации на иностранном языке, мы доводим иноязычную компетенцию субъекта в поле изучаемого языка до уровня, позволяющего ему общаться с носителями языка.

Однако текста и формируемого на его базе дискурса недостаточно для создания иноязычной компетенции. Кроме того, коммуникативное поведение логоэпистемы, социокультурные стереотипы речевого общения реализуются не только в тексте. Материально составляющей коммуникации является действительность.

Текст, дискурс в определенном преломлении отражают действительность. Однако часто эта действительность современна моменту создания текста и дискурса.

Действительностью в методическом поле обучения иностранным языкам представляется языковая среда, которая определяется как естественный исторически ясный лингвокультурный социум.

Языковая среда является данностью на конкретный исторический период. Соответственно, она обладает объективными параметрами и атрибутами. В качестве объективных атрибутов языковой среды выделяются естественный достоверный аудиоряд, естественный достоверный видеоряд, естественный ситуативный ряд, богатый ряд фоновых знаний и обучающую стихию языка.

Приемы педагогической организации указанных атрибутов позволяет выделить два типа обучения языкам: обучение в языковой среде и обучение в вне языковой среды. Понятно, что второй тип обучения является основным, но так как перед преподавателем стоит задача интенсификации разносторонней иноязычной компетенции студента, то присутствие компонентов объективных атрибутов языковой среды страны изучаемого языка на занятиях необходимо. Это и оригинальные публицистические и художественные тексты, и документальные и художественные фильмы, различные интернет – материалы и многое другое.

В современных условиях возможно организовать общение с носителями иностранного языка. Многие вузы сотрудничают с вузами из Западной Европы и Америки. Иностранные преподаватели приглашаются и ведут занятия и лекции.

Несомненно, занятие с использованием обучающих фрагментов языковой среды потребует от преподавателя намного больше усилий. Однако лингвокультурологические категории, с опорой на все виды восприятия и памяти, закрепляются в сознании обучаемого прочно и долговременно, а это способствует разностороннему развитию языковой личности, то есть формированию его иноязычной компетенции.

# **Мачнева Л.Ф., Мороз В.В. МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Оренбургский государственный университет, г.Оренбург**

Профессиональная направленность изучения иностранного языка способствует повышению внутренней мотивации, одного из ведущих элементов процесса обучения. Безусловно, данная цель преследуется во всех вузах, но, тем не менее, существует ряд проблем.

Несмотря на то, что все обучение иностранному языку в вузе ориентировано на будущую профессию студента, содержание информации не всегда адекватно, а именно, содержание текстов на иностранном языке не всегда согласовано с профилирующими дисциплинами. Студенты, читая тексты на английском языке, не всегда имеют представление о профессиональных понятиях, даже на русском языке, и поэтому сталкиваются с двойными трудностями - языковыми и профессиональными.

Зачастую тексты на иностранном языке не несут актуальной информации, необходимой студенту в контексте сегодняшнего дня и поэтому лишены мотивирующего эффекта.

Основными навыками речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку являются чтение, письмо, говорение, понимание на слух, но на практике обучение чтению и переводу преобладает над остальными видами деятельности. Более того, навыки, приобретенные студентами в вузе и навыки, которые необходимы в их будущей работе, значительно расходятся. В процессе обучения иностранному языку у студентов не развиваются собственно коммуникативные умения. Кроме того, студенты недостаточно информированы о специфике межкультурного общения.

При определении цели обучения в университете представляется целесообразным учитывать требования, предъявляемые работодателями к выпускникам. В большинстве своем работодатели не удовлетворены знаниями иностранного языка выпускников неязыковых вузов.

Таким образом, возникает несоответствие между социальным заказом, в данном случае требованиями работодателей, и фактическими предложениями вуза. Следовательно, пересмотр учебной программы в вузе необходим и должен быть направлен на развитие лингвопрофессиональных умений. Лингвопрофессиональными умениями являются не только знания в рамках узкой специальности, но и совокупность умений, адекватных профессиональным целям, обеспечивающих качество образования.

В специальных исследованиях по проблеме преподавания иностранного языка часто используется термин «языковая среда». Естественная языковая среда создается непосредственно в стране изучаемого языка, когда субъект попадает в ситуацию вынужденного использования языка как средства общения для того, чтобы выжить в данном окружении. Такой функцией «языка выживания» обладает английский как второй язык, который употребляется

повсеместно наряду с родным языком. Английский, как иностранный язык, не обладает такой характеристикой, как жизненно важная, острая (первая) необходимость его употребления. Существует весьма отдаленная перспектива использования его в непосредственном общении.

Тем не менее, со все увеличивающимся доминированием английского языка в мировом сообществе как языка политики, экономики, компьютерных коммуникаций, радикально изменилось отношение к изучению английского языка.

В связи с этим, возникает необходимость создания «искусственной языковой среды» в условиях университета. Достижение этой цели становится возможным благодаря применению аутентичных материалов (книг, учебников, периодических изданий), прослушиванию аудиозаписей, просмотру видеофильмов, использованию ресурсов сети интернет в учебных целях (дистанционное обучение, электронная почта, чат, телеконференции и т.д.).

Говоря об использовании современных информационных средств в учебном процессе, необходимо подчеркнуть то, что данные средства дают возможность интенсифицировать этот процесс, сделать его более насыщенным, информативным, мотивирующим, обеспечивающим новое содержание и формирующим ценностное отношение к изучению иностранного языка. Существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость между изучением иностранного языка и использованием современных средств.

Так, в настоящее время существует острая проблема информационного неравенства, которая заключается в том, что люди, способные эффективно использовать возможности информационной среды для своего развития, обладают значительными преимуществами перед теми, кто этого не может сделать. В структуре данной проблемы выделяются три важных аспекта: личностно-социальный; социально-экономический; геополитический.

Первый уровень связан с адаптацией субъекта к новой информационной среде, второй уровень обусловлен национальной политикой страны, связанной с развитием информационной среды, и, наконец, третий детерминирован неравномерностью развития самого процесса развития информатизации в разных странах и регионах.

Чтобы уменьшить проблему информационного неравенства на личностно - социальном уровне необходимо предоставить студентам возможность получения не только знаний, но и способов их получения и использования, позволяющих эффективно работать в информационной среде.

Проблема информационного неравенства на личностно – социальном уровне заключается в том, что субъект не может воспользоваться ресурсами информационной среды ввиду отсутствия, как соответствующих умений, так и знаний, в частности, знаний иностранного языка. Глобальное информационное пространство, ресурсы и знания, в нем находящиеся, представлены, в большинстве своем, на английском языке. Поэтому человек, им не владеющий, оказывается в ситуации информационного неравенства. Недостаточно только знания языка как системы, важна еще и готовность студентов воспринимать,

преобразовывать, оперировать этой информацией, для чего необходимо умение мыслить на иностранном языке.

Современные информационные средства позволяют преподавателям использовать многочисленные источники знания, как для своего личностного развития, так и для профессионального роста. Одним из ресурсов является электронная почта, дающая возможность быстрой коммуникации с коллегами в стране и за рубежом. Всемирная сеть интернет обладает безграничными возможностями для повышения уровня своей компетенции и самореализации.

Ресурсы сети обеспечивают преподавателей безграничной средой для проектирования педагогической деятельности и планирования ситуаций и заданий для самостоятельной работы студентов. Таким образом, современные информационные средства выступают как способ повышения профессиональной компетенции и лингвистической креативности преподавателя, его личностного развития, самореализации и самовыражения.

Преподаватели, исследуя интернет, находят новые идеи для применения в учебной деятельности, новые приемы работы с аудиторией и т.д. Обучение использованию электронных коммуникаций, по мнению преподавателей, сравнимо с изучением нового языка, которое сначала представляется трудным и запутанным, но обязательно заканчивается настоящим и длительным вознаграждением.

Использование информационных средств в обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ. Во-первых, ресурсы всемирной сети создают естественную языковую среду, погружаясь в которую, студент вынужден оперировать иностранным языком. Естественная языковая среда предполагает, что большинство информации представлено на английском языке, не владея которым студент значительно ограничивает пространство своего поиска, то есть, попадает в ситуацию информационного неравенства, поскольку даже элементарные операции требуют знаний языка. Однако, данный факт служит своего рода мотивом для его изучения. Более того, возможность применять полученные знания и умения на практике также способствуют повышению мотивации.

Преобладание английского языка во всемирной сети вызывает необходимость владения им для более успешного решения студентами каких-либо задач, для более полноценного поиска. Но, немаловажны также умения вести этот поиск в глобальной сети, знания некоторых законов работы, поскольку иногда, даже человек, владеющий английским языком на высоком уровне, оказывается беспомощным перед интернетом.

В учебном процессе современные информационные средства должны использоваться как преподавателями, так и студентами, поскольку преподаватели могут направить поиск в нужном русле, порекомендовать наиболее интересные и полезные ресурсы. Однако, зачастую, преподаватели мало, или совсем, не пользуются возможностями глобальной сети. Успешность и интенсивность внедрения современных информационных средств обучения иностранному языку полностью зависит от овладения преподавателями ими. Только при условии практического использования преподавателями данных

средств в своей работе, они могут организовать деятельность студентов, вызвать интерес и т.д.

Безусловно, существуют объективные причины, препятствующие более активному использованию преподавателями современных средств в своей работе, как то: недостаточное распространение компьютеров, доступ к ним в необходимое время и отсутствие соответствующих навыков. Но, вместе с тем, не все преподаватели готовы и открыты к инновациям.

Использование ресурсов интернет выступает средством стимуляции проективной деятельности студентов, которая выражается в их способности проектировать свою деятельность, то есть строить ее по модели поиск – оценка – выбор – проекция, что ведет к развитию их познавательной самостоятельности. Ориентационно-ценностные технологии в процессе обучения иностранному языку реализуются на основе применения современных информационных средств, где информационный поиск является доминирующим среди механизмов ценностной ориентации.

Диапазон поиска студентов, степень их познавательной самостоятельности, эмоциональная мотивация и удовлетворенность результатами поиска в значительной степени зависят от педагогической стратегии, выбранной преподавателем

Главное условие эффективности поисковой деятельности заключается в том, чтобы ситуация была актуальной для студентов и их потребностей, вызывала подлинный интерес, мотивировала к познавательной деятельности. Именно наличие у студентов мотива «Я хочу это знать» делает результаты поиска наиболее эффективными.

От поиска зависит весь дальнейший результат познавательной деятельности, поэтому преподаватели должны выбрать такую стратегию, которая обеспечивает широкий диапазон поиска студентов, актуализацию их возможностей, самостоятельности, также создает ситуацию успеха, способствующую удовлетворенности студентов результатами своего поиска.

В поиске происходит возвышение потребностей студентов, чему в большей степени, способствует разнообразие источников и материала, сам процесс поиска, общение в этом процессе, возможность удовлетворения разнообразных потребностей и интересов и новизна материалов.

В процессе поиска изменяется личность, возвышаются ее потребности, личность стремится к самореализации и самовыражению. Оценка определяет значимость вещи для удовлетворения потребности в соответствии с иерархией личностных ценностей. Существует мнение, что возможность выбора обеспечивает личность свободой, которая ведет к самовыражению. Так, свобода выбора целей, средств, условий деятельности позволяет личности самореализоваться. И, наконец, проекция предполагает построение субъектом образа будущего и образа «Я».

Все данные четыре компонента ориентации в мире ценностей, составляющие механизм развития ценностного отношения к изучению иностранного языка, реализуются в учебной деятельности с использованием ресурсов всемирной сети. Так, например, создав определенную ситуацию

поиска актуальной для студентов информации, преподаватель предоставляет полную свободу действий по выбору средств, ресурсов и условий поисковой деятельности. Студенты имеют возможность искать информацию на различных сайтах, выбирать приемлемый способ поиска и т.д. Затем из всего объема обнаруженной информации, путем сравнения и оценивания, они выбирают только то, что соотносится с их ценностями. Проекция заключается и в том, как студенты представляют себе конечный продукт своей поисковой деятельности, его презентацию. Однако механизм поиска доминирует в обучении иностранному языку с применением современных информационных средств.

Использование интернет в учебном процессе открывает новые возможности. Так, обучение иностранному языку предполагает работу с газетами и журналами на иностранном языке, выбор которых весьма ограничен. Для повышения мотивации и обеспечения языковой практики, студенты могут найти в глобальной сети газету, например, "The Financial Times", ознакомиться с новостями делового мира, выбрать статью или заметку и представить группе. Целью данного поискового задания является предоставление студентам возможности познакомиться с оригинальной литературой, увидеть реальный деловой язык и подготовить материал, отвечающий индивидуальным интересам. Первое задание, несомненно, вызовет ряд трудностей в связи с наличием профессиональных терминов, неадаптированного текста и т.п., но, тем не менее, побудит студентов к дальнейшему поиску.

Важным является не только процесс поиска, но и момент представления его результатов, поскольку происходит оценка себя на фоне других и оценка другими результатов деятельности субъекта. На данном этапе удовлетворяется потребность в самоуважении и уважении другими, которая ведет к реализации потребности в самореализации. Процесс рефлексии важен для постановки новых целей и проектирования дальнейшей деятельности.

Изучение языка в условиях университета складывается не только из постижения грамматики, чтения и перевода специализированных текстов, но из соприкосновения с культурой стран изучаемого языка. Иногда потребности студентов определяют задание. Студенты часто высказывают пожелание изучать песни на иностранном языке, ставшие популярными. Поскольку не всегда возможно точно воспроизвести текст песни на слух в силу особенности жанра, студентам можно предложить найти слова понравившейся песни в глобальной сети. Иногда студенты предоставляют текст не только одной песни, но и нескольких других из репертуара интересующего их исполнителя.

Таким образом, поисковое задание, определенное самими студентами, способствует, во-первых, повышению мотивации изучения иностранного языка, во-вторых, проектированию поисковой деятельности, выбора и оценки источников информации, в-третьих, использованию текстов песен в языковых целях, а именно, студенты могут увидеть значительные отличия литературного и песенного жанров и т.д.

К достоинствам использования информационных средств в учебном процессе можно отнести то, что они дают не только возможность найти необходимую информацию, но и возможность выразить себя с их помощью, то

есть являются средством творческого самовыражения. Например, при подготовке проектов, презентаций по той или иной теме.

Таким образом, модернизация содержания обучения заключается в соответствии с актуальными профессиональными потребностями современных специалистов и требованиями работодателей, которая проявляется в согласовании межпредметных связей (иностранного языка и профилирующих дисциплин) и развитии коммуникативных умений.



# **Машутина Е.А. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Переход к постиндустриальному, информационному обществу требует полного развития личности, в том числе ее коммуникативные способности, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем. Проблема воспитания человека и воспитания культуры общения в частности, является одной из значимых на данном этапе развития системы образования России. Иностранный язык выступает как инструмент общения в диалоге культур современного мира. Английский язык, как язык международного общения предполагает овладение студентами иноязычной коммуникативной компетенцией.

Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию у студентов университета неязыковых специальностей недостаточно насытить урок коммуникативными упражнениями. Важно предоставить студентам возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем, чтобы студенты акцентировали свое внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирование и формулирование этих мыслей. Необходимо чтобы студенты воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия. Для этого необходимо искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Обучению студентов использованию иностранного языка как средство общения призван способствовать коммуникативный подход, ознаменовавший новую «эру» в истории разработки проблем языкового обучения. Важным шагом на этом пути явилась разработка модели коммуникативной компетенции. Канадские исследователи В. Каналь и М. Суэйн включили в представленную ими модель коммуникативной компетенции три компонента: грамматическую компетенцию (знание правил грамматики), социолингвистическую компетенцию (знание правил употребления и правил дискурса) и стратегическую компетенцию (знание вербальных и невербальных стратегий общения). Основная особенность сознательно-коммуникативного метода, по мнению Я.М. Колкера, заключается в том, что расширяется содержание базисного принципа сознательности. Осмыслению со стороны студентов подлежат:

- Структура речевых умений;
- Особенности коммуникативной ситуации;
- Конечные, промежуточные и непосредственные цели обучения;

- Роль каждого типа заданий и способа его правильного и экономного выполнения;
- Результаты, достигнутые на занятии.

Принцип сознательности предполагает построение занятия в основном на упражнениях, имеющих речевую задачу. Специфика сознательно-коммуникативного метода состоит также в том, что критерием эффективности высказывания является не столько его длина или богатство языковых средств, сколько соответствие логической структуры и оформления высказывания определенному замыслу. Итак, 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 учебного процесса, создает предпосылки для сотрудничества преподавателя и студента и для его дальнейшего самообучения.

Принцип один. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам возможно в условиях деятельностного подхода. Данный принцип базируется на теории целенаправленной деятельности и теории речевой деятельности (А.Н. Лентьев, А.А. Леонтьев, С.А. Рубинштейн). 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» обучающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Принцип два. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам означает формирование у студентов коммуникативной компетенции. Важным компонентом коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, представляющая собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности. Коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности – слушании и говорении, чтении и письме, что обеспечивает их осуществление.

Таким образом, коммуникативная компетенция есть интегративное понятие (А.А. Миролубов, М.З. Биболетова), включающее, как умения и навыки выполнять действия с языковым материалом, так и страноведческие и лингвострановедческие знания, умения и навыки, которые свидетельствуют об обученности общению, то есть приему и передаче информации с помощью разных видов речевой деятельности. Коммуникативный подход предполагает создание на занятиях атмосферы доверия и сотрудничества, когда все студенты вовлечены в процесс обучения. Одним из компонентов содержания речевой деятельности являются условия в которых она протекает. Для этого преподавателю следует создавать учебные речевые ситуации, стимулирующие общение.

Под учебной речевой ситуацией понимаются специально созданные условия, обстоятельства, система взаимоотношений студентов в целях учебно-воспитательного воздействия на учащихся при осуществлении речевых действий на иностранном языке. Роль учебной ситуации состоит в том, чтобы моделировать фрагмент объективной действительности, соотносимой с речевыми действиями партнеров, общение.

Учебная речевая ситуация позволяет, во-первых, при ознакомлении с новым языковым материалом наглядно показать, где, когда, для решения каких задач общения можно использовать предъявляемый материал, чтобы вызвать у студентов осознание того, что еще они могут понять и сказать на изучаемом языке. Поскольку практически на каждом занятии идет «прирост» лексики и грамматики, осознание этого прироста имеет большое значение для создания положительной мотивации.

Во-вторых, учебно-речевая ситуация при тренировке позволяет обеспечить личное участие каждого в слушании и использовании отрабатываемого материала в высказывании при выполнении упражнений в парах, в управляемом речевом разговоре, конечно, при условии неформального участия в общении. Учебная ситуация должна вызывать у студентов интерес, желание включиться в общение, готовность в нем участвовать.

На уроке иностранного языка имеются широкие возможности для реального общения. Они возникают в ситуациях знакомства, обсуждения того, что составляет содержание жизни студентов и преподавателя в дни, прошедшие между занятиями, событий в нашей стране и за рубежом. Так как обучение английскому языку должно способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей использование иностранного языка в ситуациях официального и неофициального общения в учебной, социально-бытовой, культурной, профессиональной сферах коммуникативного взаимодействия, то в центре внимания – развитие культуры устной и письменной речи на английском языке, углубление культуроведческих знаний об образе и стилях жизни в англоговорящих странах. С этой целью применяются как учебно-речевые ситуации, так и ролевые игры.

Применяемые учебно-речевые ситуации:

Когда мне было пятнадцать лет...

Я злюсь, когда...

Я не люблю, когда...

Я не мог поверить своим глазам... и т.д.

Например, создаваемые учебно-речевые ситуации по теме «Holidays»:

Как вы думаете, где лучше провести каникулы? Куда бы вы поехали, будь сейчас каникулы?

Обсудите и найдите лучший способ хорошо провести время;

Где бы вы посоветовали человеку с плохим здоровьем провести свой отпуск? Почему?

Ролевая игра учит быть чувствительным к социальному употреблению иностранного языка. Хорошим собеседником является часто не тот, кто лучше пользуется структурами, а тот, кто может наиболее четко распознать ситуацию,

в которой находятся партнеры, учесть ту информацию, которая уже известна и выбрать те лингвистические средства, которые будут наиболее эффективны для общения. Практически все учебное время в ролевой игре отведено на речевую практику, при этом не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией, определить, насколько она релевантна ситуации и задаче общения, и правильно отреагировать на реплику.

Видеофильм в преподавании английского языка используется для обучения аудированию, создания динамической наглядности в процессе обучения и практики иноязычного общения на учебном занятии и формирования аудиовизуальной сферы изучения английского языка. Применение видео оказывается очень эффективным при формировании коммуникативной культуры, т.к. фильм не только представляет студентам живую речь носителей языка, но и погружает их в ситуацию, в которой студенты знакомятся с языком мимики и жестов, стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка.

Коммуникативное и социокультурное развитие студентов средствами английского языка осуществляется в большей мере за счет реализации лингвострановедческого подхода на занятиях и во внеурочное время. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, которая включает в себя различные познавательные сведения об истории, литературе, архитектуре, быте, нравах, образе жизни и традициях Великобритании и Соединенных Штатов Америки. Подбираются актуальные и аутентичные тексты для аудирования и чтения. Эти тексты имеют большую познавательную и лингвострановедческую ценность. Учитель использует иллюстрированный материал для раскрытия содержания предлагаемых текстов (открытки, карты, меню, рекламные проспекты, аудио-видеозаписи и т.д.). Такие тексты и иллюстрирующие их материалы способствуют реализации в работе важных принципов обучения иностранному языку (коммуникативность, наглядность, новизна, функциональность). Целенаправленная работа по реализации лингвострановедческого аспекта способствует повышению интереса к языку и создает положительную мотивацию при усвоении языковых средств и при приобретении культуроведческой информации. Лингвострановедческий подход вносит свой определенный вклад в формирование различных видов компетенции студентов.

Особой популярностью у студентов пользуются заседания клуба, посвященные английским и американским праздникам, главная цель которых – познакомить студентов с историей традиций этих стран и тем, как они соблюдаются в наше время.

# **Минакова Т.В. ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Среда – это окружение человека, то пространство, которая делает индивидуума активным в поиске и познании. Она является той реальной действительностью и движущей силой, в условиях которой происходит развитие и саморазвитие личности.

Под лингвопрофессиональной средой мы понимаем совокупность факторов, оказывающих влияние на развитие профессиональной компетенции будущего специалиста в процессе изучения иностранного языка.

Лингвопрофессиональная среда относится к категории динамических сред и состоит из следующих компонентов:

- лингвопрофессиональное содержание;
- лингвопрофессиональная обучающая технология;
- лингвоорганизационное взаимодействие.

Владение базовым уровнем английского языка (General Language) и фоновыми знаниями позволяет студенту перейти к языку для специальных целей или профессионально ориентированному. Профессионально ориентированный английский язык (LSP) носит междисциплинарный характер, определяющий готовность к познавательной самостоятельности в процессе профессиональной деятельности.

В работах лингводидактов раскрыты теоретические основания достижения интегративного знания в процессе изучения иностранного языка. Базовый язык (General Language), язык для специальных целей (LSP), страноведение, ссинтегрировавшись, составляют элемент сопряженности трех областей знаний, синтезирующих "Образ профессионального мира" - профессиональный круг знаний в его многообразных проявлениях.

Отмечается, что усиление LSP происходит на фоне формирования социокультурной компетентности. Наличие социокультурной компетентности является одним из главных условий понимания человека человеком, как одна из составляющих "диалога культур". Социокультурная компетентность достигается фоновыми лингвострановедческими и социокультурными знаниями, которые, в свою очередь, усиливают профессионально ориентированный язык.

Лингвострановедение – это страноведение, читаемое на иностранном языке, специальный курс обучения иностранному языку, в ходе которого обучаемые получают страноведческую информацию не только и не столько для решения общеобразовательных задач, сколько для расширения объема фоновых знаний, обеспечивающих успешную коммуникацию на иностранном языке.

LSP – Language for Specific Purposes, быстро развивающаяся область обучения. Ее отличает: тесная связь теории с потребностями практики обучения, растущая специализация курсов, применение английского языка специфическими областями: наукой, техникой, экономикой, юриспруденцией и международными программами.

Первой стадией конкретной программы LSP является анализ потребностей обучаемых на основе подробной информации относительно целей, задач, ролей, функций, для выполнения которых нужен английский язык. Следующая стадия – это определение объема научно-технического содержания программы, т.к. для студентов важно овладение языковыми и коммуникативными аспектами иностранного языка. В зависимости от того, является ли изучение языка частью другой учебной деятельности, предшествует ей или следует за ней, колеблется уровень мотивации студентов. Поэтому задача преподавателя LSP – подготовить подходящий материал и научить участников общаться на языке. Преподаватель, работающий по программе LSP, должен обладать более высокой квалификацией, чем преподаватель, работающий по программе General Language.

Функциональное использование LSP приближает процесс обучения к профессиональной деятельности человека. Для овладения LSP приняты следующие положения:

- удовлетворение профессиональных потребностей будущих специалистов, что требует овладения базовым уровнем английского языка;
- выделение специфических функций, характерных для будущей профессии.

Интеграция базового языка, профессионально ориентированного языка и лингвострановедения выводит на новый качественный уровень познавательную деятельность студентов.

Обращаясь ко второму компоненту лингвопрофессиональной среды – лингвопрофессиональной обучающей технологии, следует отметить, что проектирование основных направлений содержания языкового профессионально ориентированного образования, способствующих развитию профессиональной компетенции будущих специалистов, – необходимое, но недостаточное условие для решения данной проблемы. Многие зависят от технологий обучения (методов, средств и организационных форм).

Технология выявляет закономерности с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных процессов. Она представляет собой совокупность методов, направленных на изменение состояния объекта. Педагогический аспект технологии заключается в технологизации учебного процесса, разработке приёмов, повышающих образовательную эффективность, путём применения алгоритма действий и оценки имеющихся результатов.

Технология обеспечивает процесс восхождения личности к ценностям как к процессу возвышения потребностей посредством механизмов ценностных ориентаций: поиска, оценки, выбора и проекции, обеспечивающих весь цикл

ориентации от побуждающей поиск потребности через выбор, оценку к проекции, определяющей, где и зачем необходима присвоенная ценность.

К наиболее существенным признакам педагогической технологии относятся экономичность, алгоритмичность, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация, диагностичность и результативность. Экономичность выражает качество педагогической технологии в резерве учебного времени и достижения запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени. Оперативная обратная связь предполагает корректируемость целеобразования и результативности.

Технология является составной частью дидактической или методической системы и отвечает на вопрос, как учить результативно.

В исследованиях компаративного плана сравниваются результаты обучения, построенного на современных технологиях, с результатами традиционного. Вывод делается на основе тестов, которые выявляют заметные различия в результатах измеренных показателей. Результаты свидетельствуют в пользу положительного влияния технологии, интегрируемой в учебный процесс. Результаты самооценки студентов свидетельствуют о том, что использование технологии обещает рост:

- мотивации к учебе и самооценке;
- языковых навыков;
- степени взаимодействия с ведущим преподавателем;
- объема интеллектуальной деятельности и знаний;
- объема получаемой информации.

С точки зрения преподавателя использование технологии:

- усиливает взаимодействие преподаватель-студент;
- увеличивает производительность труда и эффективность обучения;
- исключает предвзятое отношение студента.

С точки зрения учебных планов характер и контекст технологии, которую нужно использовать, определяются в зависимости от цели обучения:

- конкретное знание и совокупность умений;
- компетентность в области инструментальных методов и средств;
- развитие интенционального обучения;
- формирование навыков творческого мышления, рефлексии, открытой познавательной установки.

Выбор той или иной лингвообучающей технологии определяется целым рядом причин: возрастными особенностями обучаемых, конкретными целями обучения, различием языков

Под лингвопрофессиональной обучающей технологией мы понимаем совокупность профессиональных методов и приемов, обладающих алгоритмом действий, и позволяющих проследить процесс от цели до результата при профессионально ориентированном обучении иностранному языку.

Третьим компонентом лингвопрофессиональной среды является лингвоорганизационное взаимодействие. Понимая под лингвоорганизационным взаимодействием совокупность элементов, находящихся во взаимодействии и

взаимосвязи друг с другом для создания целенаправленного педагогического влияния на развитие познавательной самостоятельности личности при изучении иностранного языка, мы отводим значительное место раскрытию аксиологического потенциала личности и творческой инициативы для проведения познавательной деятельности, активности и поиска. Самостоятельное извлечение знаний и их качественное усвоение, подведение итогов и анализ результатов продвижения в усвоении знаний, развитие умений обеспечиваются предметной деятельностью, на основе обучающей технологии. Познавательное развитие происходит в ходе логических и поисковых творческих процессов и имеет результирующий эффект в репродуктивных и продуктивных процессах.

Совокупность задач и заданий не должна быть случайной, она должна представлять собой системы в зависимости от целей и круга изучаемых проблем. Эти системы состоят из последовательных учебных процедур (упражнений, построенных с использованием определенных психолого-педагогических знаний о процессе усвоения знаний обучаемым).

Исходными положениями системы упражнений в учебном процессе являются:

- постепенный переход по уровням усвоения (от исходного уровня к его конечному уровню);
- постепенный переход по уровням усвоения в процессе выполнения студентами системы упражнений, в которых задаются учебно-познавательные действия соответственно формируемым уровням усвоения, обеспечивающие познавательную активность студентов;
- упражнения разрабатываются в виде упорядоченной последовательности, развивающей познавательный поиск.

Выбор лингвоорганизационных форм обусловлен содержанием процесса обучения. Целостность лингвоорганизационного взаимодействия предполагает единство связей и взаимообусловленности как фактора функциональной деятельности педагога и студента, что позволяет выделить две группы принципов лингвоорганизационного взаимодействия: организация учебного процесса и управление деятельностью студентов.

К принципам организации учебного процесса овладения иностранным языком относятся:

- принцип системности: определение целей, задач, мотивов, критериев обучения студентов;
- принцип динамичности: вариативная гибкость в определении содержания, форм, средств, методов обучения, исходя из меняющихся требований к подготовке специалистов;
- принцип ситуативности: создание в процессе обучения социально-проблемных ситуаций, требующих от студента для своего разрешения продуктивного мышления, обмена результатами труда, согласования интересов, взаимодействия и общения, т.е. не только компетентных предметных действий, но и прежде всего поступков;



- принцип обратной связи: получение информации о результатах обучения, анализ трудностей, обеспечение корректировки форм, средств, методов обучения, анализ мотивов и потребностей обучаемых.

К принципам управления деятельностью студентов мы относим:

- принцип доступности: учет уровня языковой и профессиональной подготовки студентов, анализ условий, в которых происходит развитие познавательной самостоятельности студентов. Обучение должно быть доступным и посильным по возрасту, уровню развития и опыту студентов;
- принцип самосознания: развитие способности индивида к рефлексированию мышлению, в процессе которого осуществляется непрерывное осознание реально протекающей деятельности и осуществление на этой основе обобщения таких приемов и процедур деятельности, которые способствовали бы достижению цели;
- принцип синергетики: проектирование и реализация в образовательной программе взаимосвязи многофакторных взаимодействий во встречных процессах воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, приводящие к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала личности, и, обеспечивающие её переход от развития к саморазвитию;
- принцип креативности: развитие творческой личности, обладающей возможностями принимать нестандартные решения, осуществлять самостоятельный поиск, проявлять познавательную активность, выдвигать новые идеи;
- принцип самоопределения: освоение студентом роли активного и творческого субъекта, приобретение равнопартнерской позиции и таких стратегий работы с языком, которые обеспечат ему ориентацию на самостоятельную творческую активность, на поиск оптимальной именно для него стратегии овладения языком при решении конкретных коммуникативных задач и на использование скрытых резервов именно его личности.

Основной практической задачей лингвопрофессиональной среды является развитие профессиональной компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка. Создание лингвопрофессиональной среды позволяет перенести акцент на развитие аксиологического потенциала личности будущего специалиста, который проецирует саморазвитие и самоактуализацию личности и приводит в движение механизм познавательной деятельности, активности и поиска.

Лингвопрофессиональная среда формирует ценностное отношение к профессии, составляющее аксиологическую компоненту языковой личности. Студенты открывают для себя профессионально значимые ценности, что активизирует познавательный поиск профессионально значимых знаний, и способствует развитию профессиональной компетенции будущего специалиста.

# **Михайлова Н.В., Хамедова Г. Н. КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В настоящее время в связи с ориентацией на поликультурное языковое образование в мире в целом, и в России, в частности, возникает необходимость обратиться к изучению культуроведческих основ обучения нормам иноязычного общения. При подготовке студентов особую значимость и актуальность приобретает изучение не одной из неродных культур (американской или британской), а расширение круга культур всего англоязычного мира, не сужая его к традиционному изучению только российской и британской цивилизаций. При этом возникает задача воспитания личности, осознающей себя культурно-историческим субъектом и готовой к конструктивному участию в диалоге культур народов, стран, регионов и континентов. Не случайно в октябре 1998 года Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 2001-2010 гг. международным десятилетием за культуру мира и ненасилия. А 2001 год был объявлен ЮНЕСКО «Годом Диалога между Цивилизациями», который в свою очередь явился логическим продолжением «Международного Года Культуры Мира - 2000». Обращение к данной проблеме является закономерным, ибо если в рамках средней школы возможно овладение лишь основами иноязычного межкультурного общения в единстве его компонентов в определенных государственным стандартом пределах, то среди требований, предъявляемых к выпускнику вуза, одним из важнейших на современном этапе является владение им знаниями и умениями, необходимыми для выполнения роли субъекта диалога культур. Иными словами, целью образования становятся не просто формирование знаний и умений, а определенных качеств личности и способностей, например, способности брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, критически мыслить. Культуроведческие аспекты были предметом ряда научно-методических исследований. Была подготовлена некоторая лингводидактическая основа изучения иноязычной культуры на занятиях по ИЯ (Аполлонова Л. И., 1991; Твердохлебова И. П., 1992; Александрова Г. П., 1995; Ощепкова В. В., 1995, 1998; Саланович Н. А., 1995; Пальцева Т. И., 1997; Соловьева Н. Г., 1997; Ильина С. Ю., 1998; Могилевич Б. Р., 1998; Широких В. М., 1998; Прядко С. Б., 1999 и др.).

В работах этих авторов изучалась социокультурная окрашенность текстов (страноведческой и лингвострановедческой), проблема определения структуры и содержания курса страноведения и лингвокультуроведения как учебной дисциплины для вузов, как аспекта в обучении ИЯ для школ; результаты обучения в терминах культурно-страноведческой, лингвострановедческой, лингвосоциокультурной, интеркультурной компетенции. В некоторых работах затрагивались такие важные вопросы, как дидактические условия

культуроведческого обогащения иноязычной коммуникативной практики студентов языковых вузов, опасности стереотипизации сознания студентов в процессе соизучения языка и культуры, методические доминанты построения культуроведческих спецкурсов.

По сути своей коммуникативная компетенция, формирование которой является целью обучения иностранным языкам в российских учебных заведениях, интегративна и включает в себя несколько компонентов: коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении, письме; языковые умения и навыки владения этим «строительным материалом» для порождения и распространения информации; лингвострановедческие и страноведческие знания для обеспечения социализации, социокультурного фона, без которых нельзя сформировать коммуникативную компетенцию. В процессе достижения таким образом планируемого результата решается комплекс воспитательных, образовательных и развивающих задач. К.С.Кричевская считает, что включение в целевую установку обучения иностранным языкам, а, следовательно, и в содержание обучения страноведческих знания в качестве полноценного компонента обеспечит усвоение студентами реалий другой национальной культуры, расширение их кругозора, что приведет также к повышению интереса к изучаемому иностранному языку и стойкой мотивации.

С начала 90-х XX века интенсивно развиваются теоретические основы современного культуроведческого образования средствами иностранных языков в условиях иноязычного учебного общения и разрабатываются технологии культуроведческого обогащения иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых, которые нашли воплощение в ряде федеральных школьных программ и учебной литературы по иностранным языкам для школ с углубленным изучением ИЯ. Однако в вузе не всегда осознается дидактическое различие не только между страноведением и культуроведением, но и между культуроведением и культурологией.

Знание иностранного языка не ограничивается знаниями лексики, грамматики, фонетики. Оно значительно шире и означает владение иноязычной культурой, знаниями о людях-носителях этого языка, их менталитета. Иноязычная культура - это культура страны изучаемого языка.

Приобщение к культуре происходит через тексты, в которых отражаются языковой и концептуальный образы мира данного народа. В процессе коммуникативного обучения иностранному языку иноязычная культура становится доступной студентам во всей совокупности аспектов обучения: учебном, познавательном, развивающем, воспитывающем. Умение общаться на изучаемом языке означает овладение иноязычной культурой. Формирование иноязычной культуры студентов предполагает постижение культуры стран изучаемого языка сквозь призму предмета «иностраный язык», формирование ментальных качеств личности с ее мировосприятием и поведением, отличающих один этнос от другого, а главное сопоставление своих культурных ценностей с ценностями чужой культуры.

Иностранный язык является элементом культуры того или иного народа-носителей данного языка и средством передачи его другим. Он открывает

доступ к огромному духовному богатству этого народа и служит дополнительным окном в мир, важным средством взаимопонимания и взаимодействия людей. Анализ научных взглядов на проблемы национального образа мира и построения картины мира приводит к мысли о том, что человек, овладевая иноязычной культурой, осваивает определенную систему идей, положений, позиций, мыслей и присущих особенностей другого народа.

90-е годы прошлого столетия радикально изменили социокультурный контекст изучения языков международного общения в России. Мысль о необходимости культуроведческого образования средствами иностранного языка начинает приобретать аксиоматичное звучание. Если рассматривать культуроведение как одну из культурологических наук, то область научного знания на контрастивно-сопоставительной основе изучает:

1) образ жизни и вариативность стилей жизни стран в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций и обычаев;

2) социокультурный портрет стран, их народов и языков;

3) ценностно-смысловые аспекты духовной, физической и материальной культуры изучаемых сообществ;

4) историко-культурный фон и особенности исторической этнической памяти;

5) культурное наследие, культурную идентичность и ментальность изучаемых народов;

6) социокультурные аспекты коммуникативного поведения членов культурного сообщества;

7) социокультурные нормы поведения в условиях межкультурной коммуникации.

Однако, если говорить о культуроведении как о теоретико-прикладной области в сфере языковой педагогики, то оно приобретает дополнительно целый ряд социально-педагогических и методических функций. Во-первых, оно изучает общетеоретические основы развития поликультурной языковой личности обучаемого в процессе соизучения языков, культур и цивилизаций. Во-вторых, оно сконцентрировано на ценностно-ориентационном содержании культуроведческого образования средствами соизучаемых языков и исследует диапазон социализирующего воздействия иноязычного общения на студентов. В-третьих, оно призвано определять принципы культуроведческого образования средствами соизучаемых языков с учетом социокультурного контекста изучения иностранных языков и обучения им. В-четвертых, на него ложится обязанность обратиться к проблемам культуроведческого материала для учебных целей, его методического структурирования для различных образовательных контекстов и разработки технологии экспертной оценки культуроведческого наполнения учебной литературы. Именно в языковой педагогике можно обратиться к проблемам многоуровневой модели культуроведческого образования и самообразования, а также технологий социокультурного образования средствами иностранного языка.

Говоря о задачах культуроведческого образования средствами иностранного языка, представляется уместным в их число включить такие, как:

- 1) развитие культуры восприятия современного многоязычного мира;
- 2) комплексное билингвическое и поликультурное развитие языковой личности студентов;
- 3) развитие у студентов полифункциональной социокультурной компетенции, помогающей им ориентироваться в изучаемых типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных норм и форм общения, в стратегиях социокультурного поиска в незнакомых культурных сообществах, в выборе культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми в условиях современного межкультурного общения;
- 4) развитие культуры систематизации и интерпретации фактов культуры;
- 5) развитие основ культуры описания родной культуры в терминах, понятных для членов международных сообществ;
- 6) обучение технологиям защиты от культурного вандализма, культурной ассимиляции, культурной дискриминации;
- 7) создание условий для культурного творчества (в том числе и речетворчества)

В рамках социокультурного подхода к обучению иностранным языкам под межкультурным общением понимается функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам.

Если идет речь об иноязычном межкультурном общении, то имеется в виду, что в качестве инструмента выступает неродной язык.

Социокультурное/культуроведческое образование средствами соизучаемых языков является необходимым условием для подготовки к межкультурному общению. Однако оно может быть эффективно лишь в том случае, если этот тип образования осуществляется с учетом таких принципов, как принцип дидактической культуросообразности, принцип диалога культур и цивилизаций, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий.

В настоящее время перед высшим образованием встает комплекс проблем и задач, которые включают: развитие аксиологических установок личности посредством ее обогащения универсальными и национально-специфическими ценностями своей и иных культур; усиление гуманитарности - общекультурного содержания образования, связанного с широтой понимания феноменов человеческой жизни, полифоничным мировидением и предполагающего гармонию знания, чувств, творческих действий. Необходимо расширение коммуникативного диапазона специалиста за счет взаимодействия с представителями других культур и повышения качества подготовки на основе интегративных профессиональных компетенций.

Данные проблемы, преломляясь через контекст глобализации и культурной динамики, предполагают формирование у современного специалиста способности ориентироваться в мировом профессиональном пространстве. Одним из средств, обеспечивающих достижение этой цели, является межкультурная коммуникация (МК) - взаимодействие представителей различных культур.

Приобретение межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), которая представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения становится максимально востребованным для современного специалиста. Она создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности. В создавшихся условиях расширение международного сотрудничества требует от современного специалиста владения иностранным языком на принципиально новом уровне - как инструментом профессиональной МКК. Это подтверждается нормативными документами Российской Федерации (Закон РФ «Об образовании», Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Сообщения пресс-службы Президента РФ). Многоаспектность востребованных качеств высокообразованного выпускника вуза, способного ликвидировать существующий «кадровый голод» на специалиста, отвечающего запросам XXI века, нацеливает на формирование у него компетенций, которые интегрируют в себе не только знания и умения, но мотивационную, аффективную, ценностную и социально-поведенческую составляющие. Результатом сложившейся вузовской практики в области профессионально-направленного преподавания иностранных языков является тот факт, что в процессе МК специалисты, достаточно хорошо владеющие иностранным языком, испытывают большие затруднения в понимании смысла иноязычной профессиональной коммуникации в силу незнания норм и ценностей, свойственных культуре другой страны, несформированности поликультурного мировоззрения, личностных поведенческих качеств, необходимых для эффективного общения в межкультурной среде.

Делая выводы, можно сказать, что культура в целом продуцируется человеком и обществом. Она неотделима от человеческого общества. Человек влияет на культуру, но и культура имеет свое влияние на него. Люди сосуществуют в мире и понимают различные явления с помощью родного языка. Изучение иностранного языка расширяет возможности познания других культур.

Иноязычная культура отображает культурные особенности стран изучаемого языка. Через иностранный язык формируются знания в области иностранной культуры. Необходимо внедрять культуроведческую направленность в обучение иностранного языка, так как привлечение

материалов культуры резко повышает мотивацию учения, что чрезвычайно важно для развития иноязычной компетенции студентов.

# **Мишустина В.Д. СИМВОЛИЧЕСКАЯ НАГЛЯДНОСТЬ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ПРЕЗЕНТАЦИИ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Известно, что эффективность учебного процесса зависит от различных факторов, в частности, от применения наиболее рациональных приемов преподавания с одной стороны и от наличия соответствующего учебно-методического материала, который отвечал бы современным требованиям научной организации работы, с другой стороны. Таким действенным способом, на наш взгляд, является использование наглядности при обучении грамматике иностранного языка.

В психологии и научно-методической литературе можно найти много информации о наглядности. Само понятие «наглядность» означает такое предъявление учебного материала, которое раскрывает его основные признаки и свойства.

Однако к пониманию наглядности существуют разные подходы. Одни ученые считают, что теория не может быть наглядной, поскольку в ней формируется объект в виде образов, обобщаемых с помощью суждений и понятий.

Но существует и такая точка зрения, что любую теорию можно представить наглядно. В таком случае наглядность имеет два уровня: абстрактный и конкретный – то есть абстрактная наглядность на уровне общего, сущности, а конкретная наглядность – на уровне явления.

С практической стороны для нас более приемлемым является вторая точка зрения, так как обучаемый может понять языковую закономерность только тогда, когда у него сформировался образ, например, конкретного грамматического явления. А уже вид наглядности влияет на создание конкретно-языкового образа или абстрактно-логического.

Оба уровня наглядности необходимы, так как они могут использоваться в зависимости от поставленных задач обучения. Так, при обучении грамматике иностранного языка наглядность должна раскрывать суть грамматического явления, когда грамматические признаки становятся предметом осознания и усвоения. Для создания разных уровней наглядности используются и разные формы наглядности.

Исходя из того, что человеческий язык по своей природе является знаковым образованием, в методической литературе применяются понятия «знаковая наглядность», «символический язык». При работе над грамматикой иностранного языка использование символического языка позволяет наглядно выразить логическую структуру мысли, так как при этом отсутствует лексическое наполнение, которое отвлекло бы внимание обучаемого на семантику слов.



Обратиться к поиску и изучению более эффективных способов введения грамматического материала по иностранному языку, в частности, символической наглядности, нас заставили трудности, постоянно возникающие при работе со взрослой аудиторией. Под взрослой аудиторией мы имеем в виду студентов заочной формы обучения, которые имеют достаточно большой перерыв между окончанием учебы в школе и поступлением в вуз. При таких условиях у студентов теряется в значительной мере школьная языковая база. При этом большая часть этих студентов утрачивает знания грамматической терминологии не только в иностранном языке, но и в русском: путаются части речи с членами предложения, формы с функциями и т.д. Это неизбежно создает трудности у студентов в понимании того, что словесно объясняет преподаватель в аудитории и тем более при самостоятельном овладении знаниями по той или иной грамматической теме. Кроме того, то небольшое количество часов, которое отводится студентам заочной формы обучения для работы с преподавателем в аудитории, совершенно недостаточно, чтобы дать обучаемым знания и сформировать умения и навыки пользования языковым материалом.

Для выхода из сложившейся ситуации на кафедре иностранных языков ГиСЭС ОГУ было составлено учебное пособие “English Reader” для самостоятельного чтения специальных текстов для студентов-экономистов заочной формы обучения. При чтении текстов на иностранном языке важно владеть грамматическим материалом, поэтому преподаватель должен научить студента быстро узнавать в тексте языковые формы в их взаимосвязи и понимать их значение. Для достижения этой цели при объяснении грамматики мы использовали символическую наглядность.

К сожалению, в методической литературе мало статей, посвященных применению символической наглядности в практической грамматике. Однако мы считаем, что существующая информация по данному вопросу и собственный опыт работы, нашедший воплощение в учебном пособии для студентов-заочников, помогли нам еще раз подтвердить преимущества символической наглядности при обучении грамматике перед словесным описанием.

Учебное пособие “English Reader” содержит тексты для чтения экономического характера, а также предтекстовые упражнения и послетекстовые задания. Предтекстовые упражнения предназначены для снятия не только лексических, но и грамматических трудностей, а послетекстовые задания проверяют степень понимания прочитанного. Так, для объяснения грамматических явлений вместо письменных правил, мы предлагаем так называемые правила-формулы (в методической литературе их называют правила-модели), которые представляют собой соответствующую форму абстрактной наглядности. Во время установочной сессии студенты получают рекомендации от преподавателя, как расшифровать правила-формулы. Кроме того, в конце учебного пособия дается объяснение, что означает каждый символ, используемый для введения грамматических явлений.

Мы полностью согласны с утверждением в методической литературе о том, что целесообразно использовать те символы, к которым обучаемые уже привыкли, работая еще в школе со словарями. Почти всегда форма грамматических терминов отражается формой символов в словарях, например: символы V, N, которые используются для обозначения глагола и существительного, легко воспринимаются студентами, так как это начальные буквы глагола и существительного – Verb, Noun, с которыми они постоянно встречаются, работая с лексикой по словарю.

С точки зрения мотивированности мы шли, так сказать, по принципу наименьшего сопротивления, то есть наибольшей простоты символов, что делает правило нагляднее, но, естественно, не ниже допустимого предела, чтобы не потерять смысл правила.

Естественно, что кроме собственно символов, мы используем дополнительные символы – это скобки, цифры, занятые и т.д. Для усиления структурной наглядности в правилах-формулах мы использовали заглавные символы для знаменательных слов, а для служебных слов – строчные символы.

Что касается непосредственного использования формул в учебном пособии, мы придерживались принципа частотности грамматического явления в тексте. Если оно встречается в тексте часто, то мы даем его правило-формулу и упражнение для закрепления.

Например:

1) правило-формула:

N + N
N + N + N

образец перевода: money supply – денежная масса;

money supply growth – рост денежной массы.

переведите по образцу (упражнение для закрепления):

- bank deposits;
- market operations;
- note issues;
- bank payments;
- vocation trip;
- currency exchange rate.

2) правило-формула:

by + [ V + (-ing) ]
---------------------

образец для перевода: by helping – помогая.

переведите по образцу (упражнение для закрепления):

- by choosing;
- by making;
- by using;
- by providing;

- by saving.

3) правило-формула: 

to have to + V
----------------

образец для перевода: the country has to increase its GDP .... – страна должна повысить свой В.В.П. ....

переведите по образцу (упражнение для закрепления):

- each country has to measure its economic activity ...;
- the company has to produce more goods ...;
- the banks have to cut back lending .....
- the stockholders have to calculate the stockholders' equity ...;
- the government had to print more money.

Итак, символическая наглядность, представленная в виде правил-формул, имеет ряд преимуществ. Правила-формулы:

1 обладают способностью просто и наглядно объяснить сложные грамматические явления;

2 лучше выполняют демонстрационную функцию из-за высокой степени наглядности, чем словесное правило;

3 помогают наглядно показать структурно-функциональные отношения в языке, которые обычно скрыты за конкретными лексико-семантическими отношениями между единицами языка;

4 являются максимально экономным средством отображения языковых явлений.

# **Мокрицкая Е. А. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ**

**Оренбургский государственный университет, г.Оренбург**

Развитие современного общества оказывает значительное влияние на все сферы социальной жизни человечества, предъявляя все новые требования и к образовательному процессу. Сегодня Министерство образования РФ определяет в качестве основной задачи профессионального высшего образования подготовку «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов».

Большинство отечественных ученых рассматривают качество современного профессионального образования как многомерную системную характеристику, в которой качество результата, а именно – качество подготовки специалиста, рассматривается как важнейший компонент этой характеристики. Под качеством результата при этом принято понимать соответствие профессиональной подготовки выпускника вуза современным нормам и тенденциям. В соответствии с таким запросом меняется, соответственно, и понимание конечного результата обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей.

Как и при обучении другим учебным предметам, обучение иностранному языку в неязыковом вузе преследует практические, общеобразовательные, воспитательные и развивающие цели. Однако, предмет «иностраный язык» значительно отличается от других, поскольку основное место при его изучении занимает реализация практических целей, в процессе достижения которых осуществляется достижение всех остальных. Кроме того, практическая цель в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе заключается в формировании коммуникативной компетенции; другими словами – формировании способности вступать в общение с представителями той страны, язык которой изучается.

Понятие «коммуникативная компетенция» достаточно емкое и многогранное. Оно включает в себя ряд других компетенций, к которым относятся: лингвистическая (языковая), социолингвистическая, социокультурная, учебная, дискурсивная и компенсаторная компетенции.

Говоря о формировании коммуникативной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык в стенах неязыковых вузов, нельзя не отметить, что преимущественное число студентов профессиональных учебных заведений неязыкового профиля характеризуются в целом низким общекультурным уровнем, узким кругозором, отсутствием гибкости мышления. Для многих из

них характерна низкая культура речи, слабое владение не только иностранным, но и русским языком, неумение четко и грамотно сформулировать свои мысли, работать с научной литературой, слабо развита способность к самокритике, потребность в самообразовании и самовоспитании.

Принимая во внимание вышеизложенное, в рамках обучения иностранному языку в неязыковом вузе целесообразно говорить о возможности и необходимости формирования учебной, языковой, социолингвистической, социокультурной и компенсаторной компетенций, как основных составляющих в процессе формирования коммуникативной компетенции. При этом формирование языковой компетенции должно быть направлено на развитие умения пользоваться языковым материалом в процессе получения определенной информации в ходе межкультурного общения. Наличие социолингвистической компетенции у студентов неязыковых вузов подразумевает умение пользоваться реалиями, особыми оборотами речи, специфическими правилами речевого общения, характерными для стран изучаемого языка.

Социокультурная компетенция, в свою очередь, определяется знанием социокультурных особенностей страны изучаемого языка. Умение, обеспечивающее приобретение речевых навыков, как то: умение работать со словарем, справочной литературой и т.п., формируют учебную компетенцию. Особое место в системе формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей занимает компенсаторная компетенция. Несмотря на важную роль, которую играет данный вид компетенции в процессе обучения студентов «нефилологов» иностранному языку, в научной и учебной литературе вопрос о ее формировании остается достаточно актуальным.

Говоря о компенсаторной компетенции, подразумевается ситуация, когда от учащегося требуется, чтобы он был способен решать поставленные коммуникативные задачи различной сложности с использованием ограниченных языковых средств, при условии, что развитие каждого вида речевой деятельности будет коммуникативно достаточным. И.Л. Бим в этой связи говорит следующее: «Что касается компенсаторной компетенции, то ее формирование предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков, а именно: 1) умение при незнании какого-нибудь слова заменить его синонимом или описанием понятия; 2) уметь переконструировать свое высказывание...; 3) уметь «не заикливаться» на незнакомом и т.д.»

Анализ явления стратегической компетенции показывает, что данная компетенция проходит через все языковые уровни и трансформируется от уровня к уровню. Данная особенность делает возможным утверждать, что именно компенсаторная компетенция учит искать новые варианты решения, приспособляться, менять свое коммуникативное поведение в связи с ситуацией, управлять процессом общения и осуществлять планирование всего коммуникативного акта в целом.

Кроме того, при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей преподавателю важно помнить, что у учащихся должны быть

сформированы общие умения, позволяющие им вступать в коммуникацию в тех ситуациях и условиях общения, к которым они не были специально подготовлены. Существует целый ряд языковых и речевых умений, которые необходимо развивать и укреплять в процессе усвоения иностранного языка. Говоря на иностранном языке, учащийся должен избавиться от сильного влияния родного языка, научиться излагать содержание прочитанного или услышанного, которое он не умеет точно сформулировать надлежащими лексическими и грамматическими средствами. Используя приемы компенсаторной компетенции, учащийся осуществляет поиск наиболее значимой информации в содержании и отделяет все второстепенное. При этом важен тот факт, что основным условием для успешной реализации приемов компенсаторной компетенции является усвоение соответствующего языкового минимума.

Можно также утверждать, что стратегии компенсаторной компетенции не являются преимуществом усвоения исключительно иностранного языка, поскольку они находят широкое применение и в родном языке. Следовательно, преподаватель иностранного языка может опираться на уже существующий опыт с целью дальнейшего развития необходимых умений.

Таким образом, в плане изучения иностранного языка в неязыковом вузе приемы компенсаторной компетенции должны стать неотъемлемой частью учебных приемов, что в свою очередь будет иметь положительную динамику в процессе интенсификации и облегчения усвоения иностранного языка.

# **Обухова С.С. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**Оренбургский государственный университет, г.Оренбург**

Бурное развитие политической и экономической жизни нашей страны и глобализация процессов, происходящих в мировом сообществе, определяют изменения в обучении иностранным языкам.

Обучение иностранному языку в условиях отсутствия естественной языковой среды требует больших усилий, как со стороны преподавателя, так и со стороны обучаемого. Умение говорить на иностранном языке дает чувство свободы и независимости. Растет внутренняя мотивация обучаемых к изучению иностранных языков, в первую очередь английского языка как языка международного общения. При этом наблюдается потребность в овладении, прежде всего устной речью. В настоящее время в России резко увеличилось число образовательных центров, стремящихся обучить иностранному языку. Большим спросом пользуются частные лингвистические школы, в которых большинство преподавателей являются носителями языка (99%). Непосредственное общение с представителями другой культуры на их родном языке является ключом к пониманию этой культуры и ее правильной оценке. Это развивает широту мышления, гибкость ума, повышает кругозор и является еще большим стимулом для овладения иностранными языками.

Наряду с общими курсами обучения языку развивается сеть курсов обучения иностранному языку в специальных целях, учитывающих потребности разных групп обучаемых.

В практике преподавания широко применяются зарубежные учебники. Задача преподавателя состоит в том, чтобы освоить и определить новые подходы к обучению. Поскольку зарубежные учебники не учитывают полностью специфику целей, содержания обучения и особенности обучаемых в нашей стране, актуальной задачей является подготовка отечественных учебных материалов нового поколения, которые бы отражали происходящие изменения в условиях обучения.

В настоящее время, время интеграции и глобализации, в методике преподавания английского языка намечается тенденция к использованию наилучшего опыта, накопленного в разных системах обучения, но предпочтение отдается коммуникативному подходу.

Метод коммуникативного подхода основан на работах социолингвистов. Они подчеркивали, что знание языка представляет собой нечто большее, чем набор грамматических, лексических и фонетических правил. Для того чтобы использовать язык эффективно обучаемые должны развивать коммуникативную компетенцию - способность использовать (применять) язык, который они изучают соответствующим образом в данном социальном окружении.

При разнообразии курсов и программ обучения их целью и средством ее достижения является общение на иностранном языке. Обучение иностранному языку не должно сводиться к процессам чтения, перевода заучивания грамматических правил и воспроизведения заученных тем. Язык – это средство выражения мысли. Создать при обучении устной иностранной речи естественную речевую ситуацию – значит поставить обучаемого в такие условия, в которых общение на иностранном языке становится для него насущной необходимостью.

Сама учебная обстановка содержит специфические условия, которые препятствуют естественному общению. К этим условиям в первую очередь относятся отношение обучаемого к иностранному языку, как учебному предмету, его отношение к преподавателю, как к человеку, занятому главным образом обучением и наконец то, что обучаемый боится ошибок, оперируя языковым материалом на иностранном языке. Поэтому преподаватель должен обладать способностью превращаться из человека обучающего в человека беседующего, должен обладать профессиональным умением создавать условия для дифференцированного отношения к ошибкам и помочь обучаемому достичь результатов наиболее эффективно. Для создания в учебной обстановке естественных ситуаций общения необходимо тем или иным путем, вводить в нее содержание, которое ей не свойственно. Это содержание должно соответствовать потребностям обучаемых. Как правило оно вводится в учебную обстановку вербальным или графическим путем, то есть с помощью текстов или рисунков.

Обучая говорению, необходимо сбалансировать обучение системе языка с обучением способности общаться на основе различных типов коммуникативных упражнений: диалогов, упражнений, основанных на недостатке информации (information gap tasks). Необходимо на каждом занятии вести спонтанный разговор о политических и культурных событиях последних дней и у нас и за рубежом, особенно в стране изучаемого языка. Одной из самых активных форм работы по овладению иностранным языком является аудирование.

Ведение занятий на английском языке способствует эффективному обучению говорению и наглядно демонстрирует язык, как средство живого общения, а не просто как предмет для изучения, дает возможность осваивать язык естественным путем.

Работа в парах, небольшими группами дает студентам возможность чувствовать себя раскованно и активно участвовать в работе. Если же обучаемый нервничает, испытывает отрицательные эмоции по отношению к изучаемому языку или обстановке, в которой происходит обучение, то процесс общения прекращается.

Важной стороной обучения иноязычному говорению является умение осуществлять обратную связь со студентами. При выполнении контролируемых упражнений обучаемым необходимо дать возможность для самоисправления. Во время процесса говорения нет необходимости исправлять ошибки



немедленно. Лучше дать возможность студентам высказаться, а затем работать над ошибками вместе с ними в корректной форме.

Так как студенты обычно приходят в университет с разным уровнем развития умений и навыков в языке, с разными проблемами, приоритетами и стилем работы, то учебный материал, который используется для обучения студентов, должен быть гибким и охватывать довольно большой диапазон уровней. Например, в работе с нашими студентами мы стараемся использовать современные, надежные, привлекательные удобные для пользователя опубликованные материалы, такие как Round Up, Language in Use, наряду с материалами, подготовленными преподавателями.

До того, как наши студенты приходят в высшие учебные заведения, они изучают язык в школе в течение многих лет. К сожалению, многие приходят из школы с очень низким уровнем знаний по иностранному языку. Многие ученые лингвисты, исследуя процесс обучения иностранным языкам в государственных школах единодушны в том, что российское министерство образования и науки должно полностью реформировать систему лингвистического образования.

Писатель Андрей Битов мечтает о том времени, когда у ребенка, наряду с азбукой, одной из любимых и необходимых книг будет учебник лингвистики. Этот учебник откроет перед ребенком картину всего мира.

Лингвистика – потрясающий предмет, который дает людям возможность не бояться учить и понимать иностранные языки. Если с самого раннего детства человек будет знать, что его родной (русский) язык так или иначе связан со всеми языками мира, учить иностранные языки будет гораздо легче и интереснее.

# **Прокошева И.И. ДИАЛОГ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Оренбургский государственный университет, г.Оренбург**

На сегодняшний день раскрытие закономерностей личностно-ориентированного обучения открывает пути к новому технологическому обеспечению педагогического процесса.

Само проектирование обучения становится совместной деятельностью обучающего и обучаемого, где диалог выступает не как запланированная ситуация, а как способ взаимодействия субъектов в реальной жизни, обретающего черты полноценного межличностного общения, потому что элементом проектирования является не фрагмент материала, а событие жизни личности. При этом процесс (диалог, поиск, игра) превращается в источник личностного опыта, внутреннего мира личности, который становится частью содержания образования.

Поиск технологий личностно-ориентированной ситуации на материале различных предметов, сфер жизнедеятельности и периодов развития личности, будучи одной из перспективных областей педагогического исследования, открывает особенности этих технологий: контекстуальность, диалогичность, имитационность.

Диалогичность - это детерминированная изнутри потребность в общении, во встрече с другой личностью. Личность не развивается вне значимого другого человека.

Обучение языку должно содержать ситуации, требующие не только адекватного употребления лексических единиц и грамматических структур, но также нравственного переживания и адекватного действия обучающегося, формируя его индивидуальный смысл жизни и мышления. Ибо «никакие знания об отношениях людей к миру и друг другу не заменят самих этих отношений».

Личность не растворяется в учебной ситуации а, оставаясь независимой, стремится к ее преобразованию. При этом появляется совершенно новая мотивация обучения, т.к. ценность (содержание) не просто понимается, но обязательно принимается и именно от этого зависит, как она будет понята. И тогда понятие «содержание материала» утрачивает свои четкие программные границы, становясь функцией, продуктом взаимодействия субъектов учебной деятельности.

Отступление от материала урока в сферу личностных ценностей и переживаний - это скорее не отступление, а придание учебному процессу подлинной диалогичности.

Элементарной технологической единицей гуманистически ориентированного образования и воспитания выступает диалог, как форма

обмена духовно-личностными потенциалами и, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и воспитанников.

Именно в диалоге, по мнению Серикова В.В. и его лаборатории, приобретается опыт субъективирования, придания личностного смысла элементам содержания образования. При субъективации происходит оценка личностной значимости объективно существующего предмета, а также осознание самого себя субъектом, личностью. В процессе субъективации исследователи выделяют несколько этапов, знание которых важно для построения собственных оценочных суждений из массива информации, а также выработке индивидуального стиля, способа самовыражения в диалоге. К таким этапам относят:

- актуализацию смысла, понимание проблемно-конфликтной ситуации;
- мысленную апробацию стереотипов опыта и поведения, исчерпывание их возможностей;
- дискредитацию прежних смыслов в контексте обнаруженных противоречий;
- инновацию принципов поведения;
- реализацию вновь обретенного смысла.

Готовность к диалогу - один из универсальных показателей индивидуальности личности. Готовность к диалогу предполагает мотивированность этого процесса в особой ситуации общения. Включение обучаемого в диалог и означает создание личностно-развивающей педагогической ситуации.

Чтобы диалог состоялся, необходим материал, проблема, а объективно существующую проблему нужно представить в виде субъективно значимого вопроса, который разрешает жизненную ситуацию образа жизни преподавателя и студента. При этом происходит пересечение нескольких плоскостей мировосприятия - философского, этического, эстетического, обыденно-жизневого. Но главное - интерес к личности, и менее - интерес к вопросу.

Поскольку студенты не сразу овладевают опытом диалога (а тем более, если этот диалог ведется на неродном для них языке), то вначале необходима некая имитация, своеобразная игра в диалог. Необходимость в таких действиях (драматизациях, эмоционально-эстетическом самовыражении участников учебного процесса через креативность, экспрессивность, художественность) появляется, когда возникает осознание ограниченности возможностей усвоения материала только при его логико-понятийной интерпретации.

Перед обучающим возникает задача, парадоксальная по своей методологической сущности, как технологизировать свою деятельность по формированию неалгоритмизируемой индивидуально-личностной сферы обучаемого.

В.В.Сериков раскрывает сущность нового педагогического мышления в личностно-ориентированном обучении, которое предполагает следующие действия учителя:

1) рефлексирование в своем жизненном опыте собственно педагогических элементов;

2) показ через свою деятельность и поведение преимущества тех ценностей, к которым он приобщает своих учеников;

3) критическая оценка и переоценка собственных ценностей как способ побуждения своих учеников к аналогичным действиям;

4) поиск в ученике «точки опоры» - динамично развивающихся личностных смыслов и приоритетов;

5) принятие иных точек зрения и мировоззрений;

6) утверждение личности ученика, себя через собственное приобщение его ценностям и др.

По-новому раскрывается и сущность педагогической технологии. Так, например, развитие диалога должно быть подчинено не логике исследуемого предмета, а логике развивающегося сотрудничества, реализующего внутреннюю программу его субъектов. Новое педагогическое мировосприятие влечет преподавателя к самовоспитанию, самообразованию, самосовершенствованию, и формирует концептуальную позицию:

- приоритетности личностного (а не какого-либо другого, например, функционально-ролевого, «государственного», и т.п.) начала в образовании;
- рассмотрения обучения как процесса смысловорчества и субъективирования содержания образования;
- построения целевых, содержательных и процессуальных компонентов обучения как результатов сотворчества его субъектов;
- ориентации конструктивно-педагогической деятельности на проектирование ситуации, обеспечивающей целостно-личностную самореализацию субъектов педагогического процесса - учителя и ученика.

В структуре речевой ситуации выделяется несколько компонентов: тема общения; социальные роли участников общения; предполагаемое развитие сюжета общения; языковой и речевой материал, которым следует воспользоваться для реализации темы общения.

В методической литературе рекомендуется использовать следующие типы ситуаций общения:

- 1 Ситуации статусно-ролевых отношений. Такие ситуации носят преимущественно стандартизированный характер. Обучаемые исполняют роли в таких контекстах, как студент – студент, студент - преподаватель, продавец - покупатель.
- 2 Ситуации социальных, взаимоотношений. В них одни обучающиеся выступают как представители разных социальных профессиональных групп (студент, преподаватель, врач, инженер и др.).
- 3 Ситуации совместной деятельности. Они возникают в условиях конкретной деятельности: учебно-познавательной, (урок, посещение музея и др.), трудовой, спортивной, художественной.
- 4 Ситуации нравственных взаимоотношений. Такие ситуации касаются отношений между людьми, которые становятся предметом обсуждения.

До настоящего времени считалось, что целевая установка на достижения культуры общения оправдана только в языковом ВУЗе, однако в изменившихся социально-экономических условиях современного глобализирующегося общества культура речевого иноязычного общения необходима при любом, в том числе, профессионально-ориентированном изучении иностранного языка.

Одним из необходимых условий является использование диалога, ситуаций общения, в которых на каждом уроке ставятся познавательные речемыслительные задачи, связанные с преобразованием самого субъекта учебной деятельности. 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 учащихся решать какую-либо задачу в процессе общения необходима проблема. 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 личностно-развивающим эффектом.

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 собеседника к своей проблеме. Личностно-развивающий потенциал диалога связан с самой диалогической природой личности, с тем, что она существует в постоянном внутреннем диалоге с самим собой. В ней неизменно своеобразное движение от сознания к мышлению и обратно.

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 преподавателем 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) элементы театрализации включены в учебный процесс;

4) проблемное диалогическое общение представляет собой целостную систему знаний вопросов, ситуаций, предполагающую постепенное, последовательное восхождение к все большей самостоятельности учащихся; от репродуктивного уровня к проблемному, а от него – к исследовательскому;

5) преподаватель в соответствии с выбранной им моделью диалога систематически диагностирует готовность к нему учащихся, степень их самовыражения;

6) преподаватель отказывается от оценки личности учащихся как «плохой» или «хороший», а оценивает эффективность общения в решении коммуникативной задачи.

В зависимости от степени зрелости внутренней мотивации участников диалога определяются следующие уровни готовности к речевому общению на неродном языке: репродуктивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивный.

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.

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, характеризуется постановкой исследовательских задач, предполагающих самостоятельные речевые действия, определяющие личностные цели, смыслы, задачи общения и отражающие интересы, активность, и самостоятельность участника диалога.

Лингво-дидактическая лаборатория в области проектирования педагогических технологий ГОУ ОГУ выделяет такие этапы обучения диалогу:

1. Обучение диалогической речи обычно начинается с отработки различных типов вопросов. Вопрос — ответ, объединенные общей темой, составляют микродиалог.

2. Вопросно-ответные упражнения расширяются введением в тренировку разнообразных реплик, поддерживающих или стимулирующих разговор, выражающих отношение говорящих к предмету беседы и друг к другу. Таким образом, упражнения, подготавливающие собственно диалог, направлены на овладение его компонентами - лексико-грамматическими блоками различных реплик, дающими возможность выработать быстроту реакции на услышанное. К ним относятся такие упражнения: имитация реплик, повторение с модификацией (например, сокращение реплики), заучивание образцов, завершение, расширение и сужение реплики, замена отдельных слов реплики синонимами, заполнение пропусков в реплике выученным выражением, составление реплик по образцу, ключевым словам, с опорой на картину, ответы на вопросы диктора с использованием данной структуры, но с изменением лексической наполняемости, ответы на вопросы с перифразой, трансформация вопросов в ответы и наоборот, составление реплики-реакции с темпоральным

ограничением (магнитофонная запись с паузами); восстановление пропущенных реплик в диалоге, заполнение пропущенной в диалоге реплики на основании указания обучающего (диктора) о содержании предстоящей реплики (выражение удивления, согласия, возмущения, просьбы); изменение содержания реплики на противоположное, изменение в реплике места или времени действия, предмета или действующего лица, комментирование предмета, картины; уточнение нерасслышанного, обращение за справкой на основании предложенного материала (расписание поездов, прейскурант цен). Тренируя отдельные реплики, следует разграничивать модели начала диалога (типа: Послушайте... Скажите, пожалуйста, ...) и его продолжение (Что касается меня, то... А я, напротив, считаю...).

3. Развитию диалогической речи способствуют, кроме того, следующие упражнения: прослушивание полного диалога и затем, при вторичном прослушивании, повторение реплик в паузах между записями; прослушивание диалога и определение нелогичных реплик; заучивание диалогов-образцов, управляемый диалог (Спросите вашего друга о...); прослушивание короткой беседы между дикторами и выражение своего согласия или несогласия; решение несложных логических задач (инструкция и задачи составлены так, что обучающийся вынужден употребить структуру, подсказанную ему, например: Вы открываете дверь другу и видите что его волосы и пальто мокрые. Что Вы при этом скажете?); расширение и сужение диалога, завершение начатого диалога, добавление реплик, отсутствующих в нем, трансформации диалога, связанные с изменением структуры ситуации; драматизация текста, тематический расспрос, контрвопросы, прерывание собеседника вопросами и ответы на них рассказчика, перекрестный опрос; составление диалога с опорой на ключевые слова, план, картину, диафильм, ситуативную схему, авторские ремарки, вводящие прямую речь; составление диалога, соответствующего определенной ситуации; составление ситуаций, иллюстрирующих пословицу или поговорку, инсценировка ситуации с использованием предложений лексики, одновременная беседа в парах, диспут с участием двух групп учащихся.

При обучении говорению рекомендуется варьировать различные виды диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-инсценировка, беседа учащихся между собой и с преподавателем, парная и групповая, активность собеседников определяется ситуацией, знанием темы беседы, их личностными характеристиками, знанием языка, заинтересованностью. Инициатива обычно переходит от одного партнера к другому. Однако, если один из собеседников ставит своей целью получить какие-то сведения, он заранее планирует свое речевое поведение и сохраняет инициативу на протяжении всего разговора. Такой диалог называется инициативным со стороны ведущего расспрос и реактивным со стороны отвечающего. Он имеет характер интервью, устного анкетирования. В обучении инициативный диалог представляет большую трудность, чем реактивный, поскольку требует проявления активности при получении нужных сведений, инициативы в установлении определенной направленности содержания диалога и выборе средств воздействия.



Управление диалогом со стороны обучающего облегчается применением различного рода подсказок, которые могут быть вербальными (слова, пункты плана, беседы, образцы выполнения заданий, инструкции для предотвращения лексических и структурных ошибок); наглядными (реальные или изображенные на картине предметы, лица, действия); знаковыми (плюс, минус, знак равенства, вопросительный и восклицательный знаки, соответствующие положительной реакции, тождеству взглядов, удивлению, возмущению).

При организации диалога, беседы, диспута обучающий определяет предмет беседы, информационный источник, участников, время и место событий, причинно-следственную мотивацию, отношение разных участников к фактам. Обучающий управляет диалогом так, чтобы использовались вопросы, контр-вопросы, переспросы, парные диалоги по схеме: вопрос - ответ - контр-вопрос, реплики третьих лиц, подведение итогов.

В обучении необходимо также ориентироваться на возможность использования собеседником достаточно пространственных ответов с применением сложных грамматических конструкций, идиом, лексики, неизвестной слушающему.

Полезная форма упражнения при обучении инициативному диалогу - имитация работы устного переводчика. Она способствует повышению интереса и активизации внимания не только учащегося, непосредственно занятого в диалоге, но также и остальных, так как они ощущают практическую пользу от речевого общения и потенциальные возможности владения иноязычной речью.

Таким образом, речевая деятельность на разных уровнях общения проходит путь: восприятие - выражение - воздействие. Так реализуется смысл речевого общения на неродном языке, обеспечивающего саморазвитие личности.

# Романенко О.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ДОСТИЖЕНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТАМИ МНОГОПРОФИЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одним из условий успешной реализации развития иноязычной компетенции является методическое обеспечение процесса развития иноязычной компетенции. Системообразующим ядром развития иноязычной компетенции является личность студента в многообразии проявлений её ценностных отношений.

Иноязычная компетенция студентов университета — системно-ценностное новообразование, синтезирующее профессиональные, иноязычные знания и умения, ценностные отношения и выражающее ценностное самоопределение и способность личности организовать учебную деятельность и управлять ею от постановки цели, выбора способов познания до контроля и оценки полученного результата.

К моменту поступления в университет элементарный уровень иноязычной компетенции в значительной мере уже сформирован, поэтому именно период обучения в вузе рассматривается как наиболее важный этап в жизни студента - время развития когнитивного иноязычного потенциала, ценностного самоопределения, самоактуализации, подготовки к профессиональной деятельности и самостоятельной личной жизни. Педагогическая задача состоит в том, чтобы помочь студенту найти в образовании тот индивидуальный для него смысл, который позволит ему самореализоваться. «Смысл образования – в образовании смыслов», - положение, выдвинутое Е.В. Сенько, определяет «экзистенциальную целевую установку образования» (2000, С.22). Мы согласны с позицией автора в том, что образование представляет собой единство, синтез знания, опыта и понимания. Понимание трактуется как «смыслообразование», и именно оно делает знание знанием, сравнивая его с духовным опытом личности, не позволяя ему стать интеллектуальным балластом (2000, С.23). Поиск личного смысла может привести личность к получению действительного гуманитарного знания.

Для успешного развития языковой компетенции студентов выделяют следующие методические приёмы:

- целостность;
- системность иноязычных знаний и умений;
- интеграцию учебных дисциплин;
- интенсивность;
- коммуникативность и прагматичность;
- достижение эмоционально-ценностных взаимоотношений «преподаватель-студент»;

- автономность.

Методические приёмы охватывают весь образовательный процесс вместе с его составляющими (с содержанием, формами, средствами обучения, а также с формами и средствами внеучебной работы). Рассмотрим выделенные методические приёмы.

Целостность. В данном методическом приёме основными составляющими являются связи между видами иноязычной речевой деятельности и между различными этапами и уровнями формирования и развития системы иноязычной компетенции. В процессе обучения иностранным языкам важным моментом является не только разделение видов речевой деятельности (на говорение, письмо, аудирование, чтение), но и подвидов и форм речевой деятельности.

Речевая деятельность – сложное явление, сочетающее психологические, физиологические, интеллектуальные аспекты развития личности. Иноязычная речевая деятельность – сложное и своеобразное явление, базирующееся на принципах сопоставления, сравнения, интерференции родного и иностранного языков. Сложность речевой деятельности заключается в иерархичности структурных элементов, которые в своей совокупности образуют систему. Системность, как основополагающая характеристика иноязычной речевой деятельности (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Э.П.Шубин), обеспечивается актуализацией целостной функции.

В развитии иноязычной компетенции важной связью является связь между видами речевой деятельности. Так, например, нельзя осуществить письменный перевод, не владея такими видами речевой деятельности, как чтение, письмо. Устный перевод также невозможен без говорения и аудирования.

Целостность в нашем понимании, как единство видов, форм иноязычной речевой деятельности и личностного аспекта обучения с учётом системы ценностных отношений, реализуется в учебном процессе в ходе формирования активной личностной позиции, развития творческого потенциала, умения принимать самостоятельные решения, конструировать и управлять иноязычной деятельностью.

Практическая реализация целостности возможна в нашем опыте при создании конкретных педагогических условий:

- автономизации («автономия учащегося», learner autonomy)
- комплексной подаче иноязычного материала, направленного на развитие всех видов и форм речевой деятельности.

Как было сказано ранее, целостность определяется не только связью между видами речевой деятельности, но и различными этапами и уровнями формирования и развития системы. Так выделим условно три этапа в развитии системы:

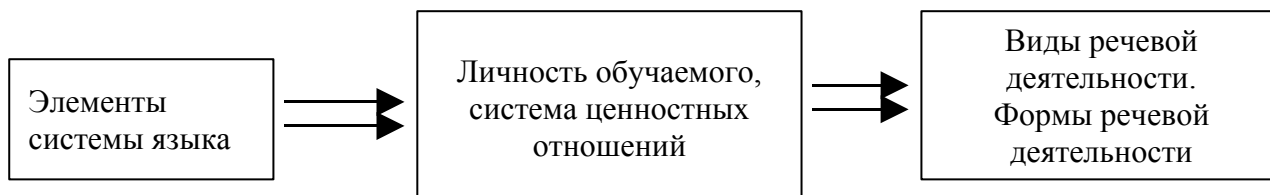
- ознакомительный;
- формирующий;
- завершающий.

Условность выделения этих этапов обусловлена индивидуальными способами личности к обучению, индивидуализацией и дифференциацией обучения.

Выделенные нами этапы свидетельствуют о таких взаимосвязанных характеристиках как устойчивость (на фазе формирования) и изменчивость (на фазе развития). Отражение этой особенности целостности трёх этапов развития системы иноязычной компетенции в образовательном процессе предполагает, что в учебных планах по специальностям и программе развития иноязычной компетенции имеется центральная, основная часть общего целого, являющаяся стержнем всего механизма развития.

Целостность, как взаимосвязь видов иноязычной речевой деятельности и личностного развития обучаемого, отражает горизонтальную направленную в развитии системы иноязычной компетенции (по Н.С.Сахаровой).

### Схема горизонтальной целостности развития иноязычной компетенции



Целостность, как отражение единства и взаимосвязи этапов развития системы иноязычной компетенции, представляет вертикальную направляющую этого процесса.

### Схема вертикальной целостности развития иноязычной компетенции



Исследовательская задача (по Н.С.Сахаровой) состояла в том, чтобы проследить вертикальную направляющую целостного развития иноязычной компетенции на различных этапах, определить основную и вариативную составляющую иноязычной компетенции.

Целостность развития системы иноязычной компетенции, связана с содержанием образования, его структурой и организацией, если горизонтальная

целостность отражает количественные изменения, то вертикальная связана с качественными изменениями. Пересечение количественных и качественных показателей свидетельствует о целостности развития системы иноязычной компетенции студентов.

Нарушение целостности влечёт усложнение, нестабильность, прерывание в развитии иноязычной компетенции. Целостность развития системы иноязычной компетенции строится на системности иноязычных знаний и умений.

Системность иноязычных знаний и умений. Педагогическая задача состоит в том, чтобы «добиться такого построения системы деятельности, такой организации её, которая обеспечивает реальное воздействие на переструктурирование внутренней деятельности» обучаемого (по Д.И. Фельдштейну).

Первый этап развития иноязычной компетенции характеризуется нарушением системы предметно-ориентированных знаний и формированием предметно-конкретных иноязычных умений в различных видах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании, письме. На первом этапе необходимо создать конкретные педагогические условия для формирования системных иноязычных знаний, тематически связанных с повседневным общением студентов. Форма речевой деятельности предпочтительно используется диалогическая, создаваемая в ходе учебной коммуникации.

Помимо диалогической формы речевой деятельности на первом этапе целесообразно вводить монологический текстовый материал, ориентированный на общепрофессиональную тематику, а также тематику повседневного общения.

Подача грамматического материала рекомендуется в рамках функционального подхода, который оптимальным образом раскрывает коммуникативный аспект использования грамматических явлений.

Первый этап характеризуется начальным уровнем формирования ценностных отношений. Задача данного этапа заключается в формировании системы ценностных отношений личности студента к социально значимым ценностям. На первом этапе развития студентам предложены общеобразовательные, общетехнические тексты, содержащие диалогическую и монологическую речь. Данные тексты ориентированы на такие ценностные понятия как «наука», «техника», «образование» и т.д.

Второй этап в развитии системы иноязычной компетенции основывается на сформированных на первом этапе задатках во всех видах речевой деятельности. Этот этап предполагает дальнейшее формирование речевого и грамматического минимума за счёт изменения характера текстового материала. Данный этап характеризуется новым принципиальным отбором иноязычного материала. Тексты предпочитают не только общетехнического, но и специального характера, взятые из журнальных статей, специализированной литературы, справочников. Такой материал стимулирует интерес личности к познавательной деятельности и побуждает студента к развитию ценностного отношения к иноязычной информации.

Третий, завершающий этап является главной, основной частью компетенции. Данный этап предполагает высокий уровень синтеза иноязычных и профессиональных специальных знаний и характеризуется широким использованием специальной неадаптированной литературы.

Интеграция, как методический приём развития системы иноязычной компетенции максимально реализуется в течение завершающего этапа в развитии исследуемого феномена. Так результатом развития системы иноязычной компетенции на третьем этапе является следующий перечень креативных и проективных мероприятий: защита рефератов, конкурсных работ по специальности на иностранном языке, создание научно-технических разработок проектов, технических изобретений с описанием на иностранном языке, презентация научных докладов.

Интенсивность. Проблема интенсификации учебного процесса является одной из наиболее актуальных в современной психолого-педагогической и методической литературе (В.И. Богородицкая, Н.И. Гез, К.Г. Павлова, Н.И. Минина, Г.А. Китайгородская) и определяется, как правило, такими понятиями, как компрессия, сжатость, насыщенность. В нашем исследовании интенсивность курса иностранного языка понимается как мера его присвоения студентами и актуализации как способа выражения собственных мыслей. Интенсивность предполагает не столько увеличение часов учебной и самостоятельной работы, сколько результаты развития системы иноязычной компетенции. Повышение интенсивности зависит от нескольких условий: создания искусственной среды за счёт внедрения новых информационных

1. технологий, а также использования взаимодействия с преподавателями – носителями иностранного языка;
2. содержания иноязычного материала, используемого в учебных и воспитательных целях;
3. системы ценностных отношений личности к социально значимым ценностям.

Создание педагогического взаимодействия «преподаватель – студент», т.е. учебного диалога является важным педагогическим условием обеспечения прогрессивного процесса жизнедеятельности иноязычной компетенции. В педагогических исследованиях под учебным диалогом понимается развитие какой-либо позиции или точки зрения в контексте участников диалого-субъектов диалога. Учебный диалог рассматривается не только как «фрагмент педагогической действительности, но и событие, совместное проживание» ... индивидуумов в горизонте личности (Сенько, 2000. – С.37). Преподаватель должен формировать свои взаимоотношения с обучаемыми на основе уважения, симпатии. Данное условие является показателем в стимуляции актуальных иноязычных потребностей. В этом процессе студент рассматривается нечто главным, субъектом в процессе обучения. В этом и заключается обратная связь, ценностная рефлексия, которая даёт возможность студенту произвести самодиагностику – идентифицировать себя в мире объектов иноязычной действительности – в мире ценностей. Формирование эмоционально-ценностного взаимодействия предполагает взаимосвязь,

взаимообогащение ценностными представлениями преподавателя и обучаемых студентов в ходе развития системы иноязычной компетенции.

В учебном диалоге сочетаются различные педагогические функции: от информационной, до контактоустанавливающей, креативной, профессионально значимой. В ходе учебного диалога охватываются все этапы развития иноязычной компетенции.

Объекты реальной иноязычной действительности, в совокупности составляющие основу лингвистического образования, представлены в практике обучения иностранным языкам текстами. Ведущими признаками учебного текста, определяемого через социокультурный контекст, являются гуманитарная направленность и диалогичность (Сенько, 2000. – С.126). Педагогически адаптированный текст ориентирован на слияние объяснения и понимания, что предполагает отнесённость индивидов к одной социокультурной среде, наличие общего совместного опыта, знаний, представлений (Сенько, 2000. – С.128). Обучение посредством учебного текста и в рамках учебного диалога создаёт предпосылки к развитию личности студента, расширяя его возможности в понимании ценностей, располагающихся в сфере иноязычной действительности, иноязычной культуры.

Автономность. Формирование эмоционально-ценностного взаимодействия преподаватель-студент опосредует создание атмосферы творчества, самовыражения, самоактуализации личности преподавателя и студента. Методический приём автономности, реализуемый в практике овладения иностранными языками, обеспечивает возможности для самоактуализации и самовыражения личности обучаемого. Практическая реализация автономности выражается в создании педагогических условий в учебной и внеучебной работе, способствующих развитию ответственности личности за ожидаемый результат иноязычной речевой деятельности. Автономность обучаемого в педагогическом смысле означает стимулирование личности в её творческом поиске, направленном на конструирование, проектирование иноязычной деятельности с перспективой её управления.

Создание педагогических условий, обеспечивающих самоактуализацию личности средствами иностранного языка, в нашем опыте становится возможным в диалогической модели образования, которая во многом ориентирована на развитие автономности личности.

Диалогическая модель образования позволяет развивать систему иноязычной компетенции студентов с позиции диалога в конкретном и более широком понимании. Диалог в общем понимании трактуется нами как способ подачи и восприятия иноязычного материала, трансформированного под действием системы ценностных отношений преподавателя и студента.

Конкретная реализация диалога в образовательном процессе выражается в развитии педагогических условий, направленных на автономность личности. Этим обосновано включение в программу развития иноязычной компетенции дисциплин, связанных с практикой письменного и устного перевода

(«Практикум по профессионально ориентированному переводу», «Спецкурс по переводу»).

Диалогическая модель образования развивает прежде всего личностный аспект обучения иностранного языка и такие свойства как автономность, самостоятельность принятия решений, самостоятельное проектирование деятельности и управление ею.

Коммуникативность и прагматика. Личностный объект обучения иностранным языкам на неязыковых специальностях обуславливает использование методического приёма коммуникативности и прагматики в организации образовательного процесса, ориентированного на развитие системы иноязычной компетенции.

Коммуникативность мы рассматриваем в соответствии с тремя уровнями коммуникации, выделенными К.Шенноном, Н. Винером и далее развитыми Ч.Моррисом. Первый уровень связан с соблюдением синтаксических правил. Второй уровень определяет точность выражения определёнными символами желаемого значения. Третий обуславливает эффективность влияния сообщения на поведение собеседника в желаемом русле. Данный уровень связан с прагматикой.

Прагматика в определении Е. Бейта «есть изучение языковых средств, которые могут быть интерпретированы только при условии их употребления; нельзя описать значение языковых средств, можно описать только правила отношения их к контексту, в котором обнаруживается их значение» (Е. Bates).

В соответствии с концепцией Ч. Морриса между языковым знаком и его пользователем, то есть коммуникантом, существует особое отношение - прагматика, всеобщий контекст осуществления речевой деятельности. Следовательно, прагматика сводится к эффективности использования языкового выражения в плане воздействия на поведение коммуникантов.

Основной педагогической задачей при реализации методического приёма коммуникативности и прагматики в организации образовательного процесса является создание педагогических условий в учебной и внеучебной сфере для ценностного переосмысления иноязычного страноведческого материала личностью обучаемого.

К формам организации образовательного процесса в аспекте реализации коммуникативности и прагматики как методического приёма развития иноязычной компетенции, программа предлагает:

- проведение учебных аудиторных лекционных и практических занятий по дисциплинам «Страноведение», «Межкультурные коммуникации»;

- проведение внеучебных мероприятий, связанных с развитием культурной компетенции студентов в аспекте изучения иностранных языков (пресс-конференции с представителями консульств, посольств, университетов США, ФРГ, Великобритании, встречи, диспуты, дискуссии, «круглые» столы с носителями языка - преподавателями и студентами);



- организация конкурсов на лучшие иллюстрации, предметы художественного творчества к литературам, иноязычным произведениям, национальным праздникам;

- организация тематических занятий, посвященных творчеству какого-либо поэта, художника, писателя или деятельности выдающегося историка, философа, учёного, политика страны изучаемого языка;

- привлечение информационных средств в глобальной сети Интернет, связанных с культурой, историей, политикой страны (стран) изучаемого языка с использованием иноязычной информации на сайтах, имеющих отношение к зарубежным библиотекам, музеям, университетам и т.д.

Коммуникативность и прагматика обозначают практические аспекты развития иноязычной компетенции студентов в контексте диалогической образовательной модели. Формирование иноязычного когнитивного потенциала за счёт системных знаний о языке осуществляется путём приобщения личности к знаниям о коммуникативно-прагматической направленности языковых единиц.

Итак, данные выше перечисленные методические приёмы, а также благоприятные условия, при которых происходит обучение иностранным языкам, приводят студентов к достижению основной цели, к развитию иноязычной компетенции.

#### **Литература:**

1. Багрова А.Я. Коммуникативное обучение чтению в рамках многоуровневой подготовки специалистов в неязыковом вузе // Сб. науч. тр. «Формирование коммуникативной иноязычной компетенции» - Москва, МГЛУ, 1999 – с.3-8.
2. Звегинцев В.А. Мысли о лингвистики. – М.: изд-во МГУ, 1996. – 336С.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – М., 1992.
4. Сахарова Н.С. Иноязычная компетенция студентов университета: теория и диагностика. Моногр/ Н.С. Сахарова – Челябинск, 2002 – 169С.
5. Сахарова Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов транспортного факультета. Учебное пособие. – Оренбург, 2000 – 104С.
6. Сахарова Н.С., Ломакина Н.Н., Абдрашитова Н.Т. Развитие иноязычной компетенции. Учебное пособие для студентов. – Оренбург, 2002 – 69С.
7. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – Москва, 1994.

# Сахарова Н.С. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Содержание лингвистического образования в неязыковом вузе определяется задачами, ориентированными на развитие личности студента средствами иностранных языков в процессе овладения специальными профессиональными знаниями и умениями. Эффективность и результативность лингвистического образования определяется уровнем развития иноязычной компетенции студентов. Структура иноязычной компетенции представлена: (1) информационно-когнитивным блоком; (2) деятельностным блоком; (3) эмотивным блоком.

Информационно-когнитивный блок иноязычной компетенции представляет собой совокупность иноязычных знаний различных типов: (1) предметно-ориентированных; (2) абстрактных; (3) метазнаний; (4) тезаурусных. Деятельностный блок иноязычной компетенции представлен иноязычными умениями различных типов: (1) предметно-конкретными; (2) аналитико-синтетическими; (3) креативными; (4) проективными. Формирование иноязычных умений предъявляет особые требования к уровню интеллектуального развития личности студента, степени развитости учебной и познавательной мотивации, к наличию ценностных представлений о социально значимых ценностях и системы ценностных отношений личности студента. В целом речь идёт о развитии эмотивного блока иноязычной компетенции, и переводческой суб-компетенции в частности. В этой связи аксиологизация лингвистического образования представляет собой перспективное направление в обучении переводу, как одному из образовательных аспектов на неязыковых специальностях. Продуктивным способом опредмечивания иноязычных знаний на уровне деятельности, то есть в область иноязычных знаний, целесообразно принять системно-ценностную интеграцию, как педагогическую технологию. В основу предлагаемой технологии заложен принцип ценностного преобразования личностью студента иноязычных знаний в процессе аккумуляции иноязычной и специальной профессиональной информации. Процесс ценностной трансформации знаний в умения опирается на принцип возвышения потребностей и ценностных ориентаций личности на социально значимые ценности: иностранный язык, образование, информацию, перевод, как ценность интеркультурной коммуникации. Процесс ценностной ориентации структурирован во времени и пространстве и представляет собой траекторию личностного роста. Ценностная трансформация иноязычных знаний в ходе развития переводческой суб-компетенции определяется сменой фаз присвоения, преобразования и проектирования.

В целом понятийный аппарат системно-ценностной интеграции (технологии) опирается на следующие ключевые позиции: системный анализ

языковых явлений, аксиологизация содержания образования, интеграция в образовании.

В прикладном плане системно-ценностная интеграция (технология) трактуется нами с позиций педагогического целеполагания учебного процесса и достижения учебных результатов. В качестве последних мы имеем в виду развитие иноязычной компетенции как совокупности суб-компетенций. Цель, как базисное понятие педагогического целеполагания, определяет разработку систем – учебных целей, то есть педагогических таксономий. Основа функционирования предполагаемой технологии – иноязычная коммуникация, как цель лингвистического образования.

Предлагаемая технология представляет собой:

- понятийно-концептуальную модель обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей на основе интеграции и синтеза знаний, умений и системы ценностных отношений личности;
- комплекс средств развития иноязычной компетенции как системно-ценностного новообразования личности.

С целью раскрытия комплекса средств о реализации системно-ценностной интеграции (технологии) в учебном процессе в Оренбургском государственном университете разработана системно-ценностная программа развития иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей, которая представляет собой совокупность инварианта и вариативных разделов.

Инвариант программы ориентирован на развитие иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей, в рамках ГСЭ учебных планов по специальности в объёме 340 учебных часов. Вариативные разделы программы предназначены для формирования и развития иноязычной компетенции студентов, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в объёме 1500 учебных часов.

Вариативные разделы предлагаемой программы охватывают такие учебные дисциплины переводческой квалификации, как: «Теория перевода», «Практикум по профессионально ориентированному переводу», «Спецкурс по переводу». Апробация системно-ценностной интеграции (технологии) и программы, как средства её реализации, позволяет сделать следующий вывод:

- предложенная технология и программа позволяет сформировать и развивать далее высокий уровень иноязычной компетенции, и переводческой суб-компетенции в том числе;
- системный анализ и аксиологизация лингвистического образования определяют интегрированную методологическую основу реализации предлагаемой технологии и программы.

Модернизация лингвистического образования – многоаспектный процесс. Он предполагает преобразования в содержании образования, стандартах специальностей, учебных планах и рабочих программах. Основная цель этих преобразований - приведение в соответствие иноязычных знаний и умений

студентов с меняющимися требованиями современного общества. Одним из путей модернизации образования является его аксиологизация.

# **Сильнова Н.А. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Новый социальный заказ общества обучать иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, формировать личность, вобравшую в себя ценности родной и иноязычной культуры и готовую к межнациональному общению, находит своё отражение и в концепциях межкультурного и социокультурного обучения иностранным языкам. Особенно ярко это выражено при чтении иноязычной литературы. Что как ни чтение является живой формой общения со всем человечеством и является «мудростью многих веков»?

На современном этапе развития человечества роль чтения возрастает со всей очевидностью, так как благодаря научно-техническому прогрессу растет количество информации на разных языках, что в свою очередь ведет к возрастанию потребности в людях, способных и умеющих эту информацию принять и использовать в тех или иных целях. Отсюда необходимость в более целенаправленном обучении чтению на иностранном языке.

По выражению Э. М. Береговской «чтение обеспечивает сохранность и пополнение запаса знаний, возможность использовать их при любых обстоятельствах, а не только в ситуации непосредственного общения с носителем языка». К тому же, чтение на иностранном языке, как вид учебной деятельности, наиболее доступен учащимся, так как, являясь рецептивным видом деятельности, усваивается легче, чем продуктивные виды речи на неродном языке. Поэтому необходимо, чтобы чтение стало эффективным средством обучения, а для этого надо помнить, чтобы оно, в свою очередь, стало для учащихся приятным занятием и превратилось в удовольствие.

В зависимости от целевой установки различают просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Зрелое умение читать предполагает как владение всеми видами чтения, так и легкость перехода от одного его вида к другому в зависимости от изменения цели получения информации из данного текста.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Его целью является получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение, чтение текста по блокам для более подробного ознакомления с его «фокусирующими» деталями и частями. Оно обычно имеет место при первичном ознакомлении с содержанием новой публикации с целью определить, есть ли в ней интересующая читателя информация, и на этой основе принять решение – читать ее или нет. Оно также может завершаться оформлением результатов прочитанного в виде сообщения или реферата.

При просмотровом чтении иногда достаточно ознакомиться с содержанием первого абзаца и ключевого предложения и просмотреть текст.

Количество смысловых кусков гораздо меньше, чем при изучающем и ознакомительном видах чтения; они крупнее, так как читающий ориентируется на главные факты, оперирует более крупными разделами. Этот вид чтения требует от читающего довольно высокой квалификации как читателя и владения значительным объемом языкового материала.

В зависимости от цели просмотрового чтения и степени полноты извлечения информации выделяют четыре подвида просмотрового чтения:

1. Конспективное – для выделения основных мыслей. Оно заключается в восприятии только наиболее значимых смысловых единиц текста, составляющих логико-фактологическую цепочку.

2. Реферативное – для выделения основных мыслей. При этом читающего интересует только самое основное в содержании материала, все подробности опускаются как несущественные для понимания главного.

3. Обзорное – для определения сущности сообщаемого. Оно направлено на выделение главной мысли текста, причем задачи сводятся в основном к ее обнаружению на основе структурно-смысловой организации текста. Понимание главной мысли, выраженной имплицитно, в данном случае невозможно. Интерпретация прочитанного ограничивается вынесением самой общей оценки читаемому и определением соответствия текста интересам читающего.

4. Ориентировочное – для установления наличия в тексте информации, представляющей для читающего интерес или относящейся к определенной проблеме. Основная задача читающего – установить, относится ли данный материал к интересующей его теме.

Ознакомительное чтение представляет собой познавательное чтение, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение (книга, статья, рассказ) без установки на получение определенной информации. Это чтение «для себя», без предварительной специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации.

Упражнения для обучения ознакомительному чтению целесообразно строить на элементах текста (абзацах) и на целых текстах. Отработка того или иного умения на элементах текста позволяет сократить время работы и выполнить большее количество обучающих упражнений.

При ознакомительном чтении основная коммуникативная задача, которая стоит перед читающим, заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, то есть выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам и т.д. Оно требует умения различать главную и второстепенную информацию. Переработка информации текста совершается последовательно и произвольно, ее результатом является построение комплексных образов прочитанного.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста. Его задачей является также формирование у

обучаемого умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста. Объектом «изучения» при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте, но никак не языковой материал. Изучающее чтение отличается большим количеством регрессий, чем другие виды чтения, - повторным перечитыванием частей текста, иногда с отчетливым произнесением текста про себя или вслух, установлением смысла текста путем анализа языковых форм, намеренным выделением наиболее важных тезисов и неоднократным проговариванием их вслух с целью лучшего запоминания содержания для последующего пересказа, обсуждения, использования в работе. Именно изучающее чтение учит бережному отношению к тексту.

Задачи, которые читающий решает в процессе изучающего чтения, условно можно поделить на три основные группы, соответствующие характеру переработки информации (степени полноты, точности и глубины):

1. восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте;
2. извлечение полной фактической информации, содержащейся в тексте;
3. осмысление извлеченной информации.

Поисковое чтение ориентированно на чтение газет и литературы по специальности. Его цель – быстрое нахождение в тексте или в массиве текстов вполне определенных данных (фактов, характеристик, цифровых показателей, указаний). Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации. Читающему известно из других источников, что такая информация находится в данной книге, статье. Поэтому, исходя из типовой структуры данных текстов, он сразу же обращается к определенным частям или разделам, которые и подвергает изучающему чтению без детального анализа. При поисковом чтении извлечение смысловой информации не требует дискурсивных процессов и происходит автоматизировано. Такое чтение, как и просмотровое, предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, выбрать из него необходимую информацию по определенной проблеме, выбрать и объединить информацию нескольких текстов по отдельным вопросам.

В условиях обучения поисковое чтение выступает скорее как упражнение, так как поиск той или иной информации, как правило, осуществляется по указанию преподавателя. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

Следует отметить, что обучение чтению дает возможность познакомить студентов с творчеством, философией и особенностями стиля писателей разных поколений. Этот аспект обучения иностранному языку включает не только образовательную, но и воспитательную функцию, развивает ценностные ориентации учащихся. Отмечено, что после прочтения отрывка из произведения какого-либо автора, у обучающихся возникает желание прочитать все произведение. В процессе обсуждения содержания произведения, оценки действующих лиц у студентов складывается своя точка зрения на жизненные ситуации, а в итоге свое собственное определенное мировоззрение, так как проблематика художественного произведения ставит

перед студентами задачи, заставляет рассуждать, делать выводы, принимать решения.

Таким образом, можно утверждать, что обучение чтению обладает огромными потенциальными возможностями в деле развития нравственной культуры студентов.



# **Соловых Ю.С. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЛИЧНОСТНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Оренбургский государственный университет, г.Оренбург**

В современных условиях интеграции России в мировое образовательное и информационное пространство стремительный рост международных контактов ставит все большее число коммуникантов перед необходимостью преодоления не только языкового, но и культурно-ментального барьера между представителями различных культур. Новые обстоятельства жизни предъявляют новые требования к подготовке специалистов в области иностранных языков и межкультурной коммуникации. Современному обществу требуются не просто квалифицированные специалисты, а гораздо шире специалисты способные осуществлять международное и межкультурное общение. Это выходит за рамки просто знания языка, которым общение между людьми отнюдь не исчерпывается. В процессе обучения студенты неязыковых специальностей должны овладеть умениями, выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культур, определять причины нарушения межкультурной коммуникации и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями. Таким образом, в задачи профессиональной подготовки студентов технических специальностей входит изучение межкультурных различий, позволяющее четче осознать особенности своей культуры, более эффективно взаимодействовать с представителями другой культуры. На современном этапе для образования возникает принципиально новая и важная задача, определенная в докладе ЮНЕСКО, о глобальных стратегиях развития - научить людей жить вместе. В этой связи особый интерес российских и зарубежных специалистов вызывает проблема овладения студентами через непосредственное использование иностранного языка вербальными и невербальными моделями поведения, принятыми в иной лингвокультурной общности, осознание ими национально-специфических особенностей восприятия мира иноязычными представителями, что в целом ведет к формированию межкультурной компетентности. В связи с этим одной из задач профессионального образования становится поиск оптимальных способов включения обучающихся в культуру своей страны и страны изучаемого языка, обеспечивающего положительное развитие личности и ее самосознания в результате приобретения нового языкового и культурного опыта. Приоритет педагогического аспекта в исследовании по проблеме формирования межкультурной компетентности проявляется в том, что он не определяет лингвистические качества личности, но благодаря развитию самостоятельности, активности, ценностных ориентации делает личность способной к межкультурному взаимодействию. Межкультурная

компетентность, являясь важным компонентом профессиональной компетентности будущих специалистов, представляет собой интегративное качество личности, характеризуемое совокупностью специальных знаний, межкультурных умений и системой ценностных ориентации, необходимых для решения профессиональных задач в условиях межкультурного взаимодействия в стиле сотрудничества и толерантного поведения. Это означает, что основная цель образования рассматривается теперь как формирование у студентов способности к активной профессиональной деятельности, которая превращается в средство развития личности будущих специалистов. Данные задачи могут быть решены через изменение содержания образования на основе компетентностного подхода, который был предложен концепцией модернизации российского образования до 2010 года. Компетентностный подход рассматривается как одно из оснований обновления современного образования, так как позволяет ликвидировать разрыв между когнитивным, деятельностным и личностным уровнями развития будущего специалиста. Новый, взгляд на глобальные изменения в обществе вызвал к жизни необходимость модернизации образования, конструирования новой, образовательной среды, образование в которой было бы ориентировано на развитие иноязычной компетенции в соответствии с ценностными приоритетами личности. Иноязычная компетенция выступает как гуманитарный феномен; в личностном и профессиональном самоопределении студентов. Вхождение личности в мир иноязычной культуры происходит в условиях меняющихся; ценностных отношений личности к социально значимым ценностям - образованию, познанию, профессии, иностранному языку, иноязычной межкультурной; коммуникации; Это связано с интеграцией; России в европейское образовательное пространство, общими тенденциями к модернизации и глобализации образования, с вступлением России в Болонский процесс. Овладение иностранными языками является обязательной составляющей содержания высшего профессионального образования и условием - вхождения личности в культуру. При этом совокупность знаний, умений, навыков традиционно воспринимается как ожидаемый образовательный; результат. Однако для профессионального самоопределения этот образовательный результат не является основополагающим. Иноязычная компетенция, выражающая результат высшего профессионального образования, в отличие от совокупности знаний, умений, навыков, обеспечивает готовность выпускника университета различных специальностей действительно использовать полученные знания в соответствии с возрастающими требованиями общества и профессиональной среды. Приоритетные направления в познании иноязычной действительности определяются ценностными отношениями личности, а формирование способов иноязычной профессионально значимой деятельности закладывает основу развития иноязычной компетенций. Иноязычная компетенция предполагает наряду с усвоением знаний, развитие способов иноязычной деятельности, имеющих ценностно-ориентированный характер. Иноязычная действительность и личность студента, как субъект образовательного процесса,

представляют системные образования, взаимодействие между которыми осуществляется на основе ценностных ориентации. Мерой этого взаимодействия выступает иноязычная компетенция как системно-ценностное новообразование личности, синтезирующее иноязычные и специальные профессиональные знания, умения и ценностные отношения, которое способствует личностному и профессиональному самоопределению.

Несмотря на постоянный интерес учёных к различным аспектам профессионального становления личности, студента, есть основание полагать, что в теории и практике высшего профессионального образования остаются недостаточно исследованные вопросы среди которых иноязычная компетенция студентов университета как образовательный результат. Перед педагогической теорией и практикой в связи с этим возникают вопросы каким должно быть содержание профессионального образования с позиций его ценностного осмысления студентами, каковы педагогические условия формирования системно-ценностного целеполагания в контексте развития иноязычной компетенции; каковы педагогические закономерности и механизмы аксиологического осмысления объектов реальной иноязычной действительности, какова роль педагогического взаимодействия «преподаватель-студент» в развитии иноязычной компетенции студентов университета. Сложившиеся к настоящему моменту в педагогике представления об информационной сути образования для студентов неязыковых специальностей, о механизмах усвоения знаний, развитии умений и навыков как основополагающих составляющих образовательного результата, обусловили ряд противоречий, препятствующих активному овладению иностранным языком и развитию иноязычной компетенции как меры аксиологического осмысления иноязычной действительности. Игнорирование роли аксиологического аспекта в содержании образования, недостаточная разработанность педагогических условий формирования системно-ценностного целеполагания, а также отсутствие ориентации на освоение объектов умение общаться включает в себя одновременно со знанием языка и знание культуры, следовательно, преподавание иностранного языка как средства общения должно сопровождаться изучением культуры и мира данного языка. При обучении иностранным языкам следует обращать особое внимание на отношение к личности в различных культурах, различия между коллективистскими и индивидуалистическими культурами.

# Спицина Н.П. РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Правильная организация студентами самостоятельной работы является важным вопросом не только методики обучения иностранному языку по неязыковым специальностям, но и методики его изучения. Очень важно знать в этом отношении, как осуществляют студенты свою самостоятельную работу по иностранному языку, какие трудности они при этом испытывают.

В этой связи преподаватели, обычно, предлагают студентам ответить на ряд основных вопросов:

а) какие виды домашних заданий являются наиболее трудными и требуют много времени;

б) почему те или иные виды заданий для самостоятельной работы являются трудными;

в) что мешает студентам своевременно и правильно выполнять трудные самостоятельные задания;

г) что может облегчить выполнение самостоятельных заданий, повысить эффективность самостоятельной работы студентов по иностранному языку.

Анализ ответов показывает интересную закономерность: самым трудным, видом самостоятельной работы, требующим большого количества времени, студенты показывают перевод.

На втором месте по трудности стоят задания типа рассказать, пересказать, сообщить устно. Далее идут грамматические и лексические упражнения. На четвертое место по трудности поставлен диалог, на пятое – ответы на вопросы, чтение и понимание как вид задания занимает последнее место.

В ответах на вопрос, почему те или иные конкретные задания для самостоятельной работы являются трудными, студенты называют несколько причин. Одной из основных причин они считают незнание лексики.

Сопоставление таких факторов, что самым трудным заданием является перевод, а причиной особых затруднений в его выполнении является незнание лексики, заставляет преподавателей глубже вникать в характер самостоятельной работы студентов, проводить с ними собеседование и проверочные работы.

Исходя из этого выясняется то, что из-за нечеткости формулировок любое задание по чтению студенты выполняют как обязательный перевод. И всякий раз эта работа превращается в отыскивание всех слов в словаре. Замедление скорости самостоятельной работы в таких случаях вызывается произвольной установкой на анализ языкового материала. Понимая это, можно сделать вывод, что чтение и понимание текста вызывает затруднения, во-первых, из-за недостаточного, знания лексики; неумения правильно работать, во-вторых; отсутствие четкой и полной инструкции, в-третьих.

Студенты выполняют любое задание по чтению прежде всего как подробный, пословный перевод.

Второй вид заданий (пересказ текста, сообщение по тексту) также отмечается как очень трудный и отнимающий много времени. Как выясняется из бесед со студентами, эти задания они часто связывают с подробным переводом текста. Если же говорить от общих причинах неправильного выполнения самостоятельной домашней работы, то на первый план выдвигаются такие трудности, как неумение правильно и систематически работать. Незнание лексики и грамматики отходит на второй план, становится следствием первого. Именно потому, что студенты неправильно и не систематически выполняют самостоятельные задания, они не знают лексического и грамматического минимума. Студенты понимают, что не активность на занятиях ведет к увеличению объема домашней работы. Они понимают также, насколько важна для совершенствования самостоятельной работы их активная речевая практика на занятиях, выполнение всех заданий под контролем преподавателя. Итак, мы можем выдвинуть следующие условия, необходимые для успешного и своевременного выполнения самостоятельных заданий.

Первое условие – умение правильно и систематически выполнять каждое задание. В формулировке каждого задания должно быть дано «алгоритмическое предписание, однозначно детерминирующее действия обучающегося, управляющее его деятельностью».

Алгоритмические предписания и задания очень важны в различного вида упражнениях для самостоятельной работы студентов в лаборатории и дома, пока не развито умение правильно работать. В противном случае ситуация неопределенности, в которой оказывается студент, не позволяет ему быстро и уверенно выбрать путь выполнения задания, вынуждает самого определять цель задания, последовательность его выполнения, т.е. создать самоинструкцию, оказывающуюся часто не верной. Помимо алгоритмических инструкций к каждому конкретному заданию, студентам нужно указывать каждый раз последовательность всех операций в домашнем задании: когда читать теоретический материал, как и когда учить слова, когда сделать лабораторную работу, а уже после этого выполнять, конкретные задания. Очень важно в любом самостоятельном задании учитывать фактор времени: продолжительность, ритм и темп самостоятельной работы. Они должны задаваться преподавателем. Только в этом случае студент научится укладываться во времени, соблюдать темп, выполняя любое задание.

Второе условие – выполнение большей части работы каждым студентом в аудитории, активность студентов на занятии. Задача преподавателя так организовать занятие, чтобы каждый студент, работая активно все 90 минут, участвовал в выполнении всех упражнений в устной речи и в чтении. При этом очень важно, чтобы выполнение самостоятельной работы было подготовлено на занятии. Здесь возможны различные пути. Во-первых необходимо выполнять аналогичные виды работ на занятии, во-вторых, надо убедить студентов, что языковой материал для домашней работы усвоен. Если имеются

незнакомые слова, то нужно дать их значения, за исключением тех случаев, когда дается задание работать со словарем. В-третьих, на занятиях не следует жалеть времени на разъяснения правильных методов работы, последовательности выполнения самостоятельной домашней работы.

С целью поднятия активности студентов необходимо широко использовать технические средства обучения, наглядность, чтобы наряду с контролем со стороны преподавателя за активной речевой деятельностью студентов имели место самоконтроль и взаимоконтроль.

Следующим условием успешного выполнения самостоятельной работы по иностранному языку является необходимость иметь устойчивый словарный запас, знать минимум слов, а также получать списки незнакомых слов к конкретному заданию от преподавателя.

Это ставит перед преподавателем серьезную задачу проводить постоянную работу по закреплению и усвоению лексики для чтения и устной речи. С этой целью следует широко применять лабораторные упражнения, лексические обучающие и тренировочные программы, вести постоянный контроль усвоения лексики, бороться против языковой неуверенности студентов и предотвращать их постоянное желание отыскивать каждое слово в словаре все это, в свою очередь, должно быть непосредственно связано с высокой активностью студентов во всех видах работы по иностранному языку.

Четвертое условие – наличие хорошего единого учебника и учебных материалов. Следует указать, что это условие является едва ли не самым главным, так как именно учебник должен определять систему самостоятельной работы студента, содержать конкретные задания с полными алгоритмическими предписаниями – инструкциями, т.е. учить правильно работать, иметь строго очерченный словарь – минимум, разделенный для усвоения на части, и многое другое, что обеспечивает эффективность самостоятельной работы в необходимом темпе и ритме. И, наконец, последнее условие – это наличие определенных личностных характеристик. К таковым относятся целеустремленность, усидчивость, организованность, воля, а также интерес, желание изучать иностранный язык. Все эти компоненты должны занимать ведущее место в процессе планирования и организации самостоятельной работы студента по иностранному языку.

Весь учебный материал должен быть построен таким образом, чтобы вызвать у студентов интерес к изучению языка, к тем материалам на языке, которые несут важную и новую информацию, с тем чтобы постоянно поддерживать желание заниматься языком дома, самостоятельно, чтобы студент видел в этом необходимость. Только в этом случае мы можем положительно воздействовать на развитие таких качеств студента, как воля, целеустремленность, организованность, усидчивость.

Таким образом, для организации учебного процесса по иностранному языку важно исследовать не только вопросы работы преподавателя, т.е. вопросы методики преподавания, но и вопросы организации работы студента, а именно вопросы методики изучения, овладения умениями и навыками по иностранным языкам.

# Сулейманов Р. М. ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ИНЖЕНЕРА: РЕЙТИНГ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Французскому писателю и философу-просветителю Мари Франсуа Аруэ (Arouet; 1694–1778), всемирно известному под псевдонимом Вольтер (Voltaire), принадлежат слова «Различие языков – одно из величайших несчастий бытия». В мире сейчас – 2 796 языков и около 3 000 диалектов, к которым ещё надо добавить «мёртвые» языки – латинский, древнегреческий, хеттский, арамейский и т. д. [1]. Современный «Атлас мира» [2] также подтверждает: в настоящее время на земном шаре существует более 6 000 различных языков, от местных диалектов английского и китайского до таких крупных языковых семей, как индоевропейские или сино-тибетские языки. Всего выделяют 15 макросемей.

По данным В. Файнберга, на русский язык переводится около 1 % мировой литературы. Как правило, переводы опаздывают на 5–6 лет. Конечно, в наш компьютеризированный век нет проблем осуществить машинный перевод оригинала в тот же день и даже в тот же час, правда, о качестве перевода говорить не приходится. Но вот полноценный перевод на русский язык поэмы «Божественная комедия» итальянского поэта Алигьери Данте, (Alighieri Dante; 1265–1321) появился лишь через 650 лет после выхода в свет этой гениальной поэтической энциклопедии средних веков, романа «Гаргантюа и Пантагрюэль» Франсуа Рабле (Rabelais; 1494–1553) – через 400 лет, трагедий Уильяма Шекспира (Shakespeare; 1564 – 1616) – через 300 лет. Но есть шедевры, вообще не переведённые ещё на русский язык.

Какой же из 2 795 иностранных языков учить? Какой из них окажется более необходимым будущему инженеру – выпускнику российского вуза – при его профессиональной коммуникации в условиях иноязычной среды? Прежде чем ответить на этот вопрос, следует выделить двадцатку самых больших по числу носителей языков [2]:

### Число носителей родного языка, млн

1	Китайский .....	1 000	11	Французский .....	70
2	Английский .....	350	12	Панджаби .....	70
3	Испанский	250	13	Яванский .....	65
4	Хинди	200	14	Бихари .....	65
5	Арабский	150	15	Итальянский .....	60
6	Бенгальский	150	16	Корейский .....	60
7	Русский	150	17	Телугу .....	55
8	Португальский	135	18	Тамильский .....	55
9	Японский	120	19	Маратхи .....	50
10	Немецкий	100	20	Вьетнамский .....	50

Индоевропейские языки, на которых в настоящее время говорит более половины населения всего земного шара, преобладают в западных странах. Французский, русский и хинди, относящиеся к индоевропейским языкам, имеют множество различий, тем не менее они представляют лишь малую часть того многообразия языков, которое существует в мире. Как показывает анализ приведённых выше данных, по числу носителей из двадцатки самых крупных (на каждом из них говорят не менее 50 млн человек) 12 принадлежат к семье индоевропейских языков и являются государственными языками свыше 60 стран мира.

Таким образом, знание только первой десятки языков (10 из 2 796!) позволяет разговаривать почти с 60 % населения земного шара.

Однако рейтинг изучения иностранного языка, степень его важности для иноязычной компетентности инженера, особенно для профессиональной коммуникации определяется не этим, а количеством и тиражом выпуска книг, газет, журналов, а также географией распространения языка.

Так, больше всего ежедневных газет издаётся на английском, китайском, испанском, немецком языках, языках Индии и т. д.. По общему тиражу газет картина выглядит так: китайский, английский, японский, русский, немецкий и т. д. По ежегодному изданию книг – английский, китайский, русский, немецкий, японский и т. д.

Если за 100 % взять ежегодное количество издаваемых во всех странах переводных книг, то около 35 % составляют переводы с английского. Мало переводов с японского – важного для инженера языка, учитывая большой научно-технический прогресс в Японии за последние десятилетия.

Географическая распространённость языков выглядит так:

- испанский – в 20 странах мира,
- английский – в 15,
- арабский – в 13,
- французский – в 9,
- немецкий в 3 и т. д.

Таким образом, инженеру, получающему образование в России, необходим, пожалуй, в первую очередь английский язык, затем – японский, немецкий, французский, итальянский, испанский, китайский. Знание японского



и китайского языков ценно потому, что мало переводов и самих переводчиков с этих языков.

Владея только пятью (из упоминавшихся 2 795!) иностранных языков, как отмечается в [1], можно ехать в 60 стран без переводчика, разговаривать с 30 % населения земного шара, читать 80 % всех выпускаемых в мире книг, газет и журналов. Поскольку каждый из этих языков в какой-то мере интернационален, то зона их действия ещё более расширяется.

Открытие Японского информационного центра в ОГУ весьма актуально. В России существует несколько японских информационных центров. С 1994 г. они последовательно организованы в Хабаровске, Бишкеке, Владивостоке, на Сахалине, в Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде. В том числе в вузах: первый из них – на базе «Московской международной школы бизнеса» при экономической академии им. Г. В. Плеханова. С января 2001 г. Центр открыт в Московском государственном университете.

В деятельности Японского информационного центра ОГУ будут выделяться три направления – экономика, образование, культура. Здесь можно будет получить информацию по технологиям, промышленности, экономике Японии, различную справочную информацию экономического характера о Японии, японских компаниях. На его базе планируется организация встреч и деловых визитов для проведения коммерческих переговоров, всестороннее содействие продолжению бизнес-контактов.

Болгарская поговорка гласит: «Знать чужой язык – значит иметь ещё одну душу». Так что мотивация для изучения иностранных языков в наш динамичный век есть серьёзная.

А вот сам процесс изучения языков зависит от принятой на вооружение методики. Известны методы интенсивного обучения иностранным языкам. Но главное – самому взяться за настойчивое системное изучение. Полезным подспорьем может оказаться книга известной венгерской переводчицы Като Ломб [3]. Она предлагает ряд практических приёмов:

- заниматься ежедневно; успеха можно добиться лишь при достаточной «плотности» занятий – 10–12 часов в неделю;
- разнообразить форму занятий: устали от занятий грамматикой – читайте, устали читать – слушайте радио или магнитофон и т. д.;
- учить слова в контексте, а не по списку;
- овладеть набором ходовых выражений типа «следует сказать», «обращаю внимание», «по-моему», «имеет смысл», «дайте минуту подумать» и т. п.;
- учить как можно больше наизусть;
- язык – это крепость, которую надо штурмовать со всех сторон и всеми средствами;
- не бойтесь ошибок, на них мы учимся;
- нужно быть уверенным, что Вы сможете овладеть языком!

Като Ломб своей книгой вдохновляет, заражает популяризаторским талантом, толкает на более детальное осмысление своей профессии, порождает дискуссии, ибо, конечно, не всё в её книге однозначно; впрочем, и не может

быть однозначности, т. к. язык – это сама жизнь, познание его так же сложно и противоречиво, как познание жизни, и нет ему конца. Выучить язык нельзя, его можно только учить! [4].

**Список использованных источников:**

1 Файнберг, В. Какой язык учить [Текст]/ В. Файнберг//Знание – сила. – 1966.- № 11.

2 Атлас языков мира. Происхождение и развитие языков во всём мире [Текст]/Коллектив авторов. – М.: Лик пресс, 1998. – 224 с.

3 Ломб, Като. Как я изучаю языки [Текст]/ Като Ломб. – М.: Прогресс, 1978. – 92 с.

4 Науменко, А. Като Ломб и её книга/А. Науменко//Наука и жизнь. – 1978. - №8.- С.118-123

# **Шпекторова Н.Ю., Ларькова Г.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Коммуникативная компетенция предполагает соответствие требованиям, установкам и стандартам, предъявляемым будущему специалисту в различных областях его деятельности, в том числе профессиональной. В условиях обучения студентов неязыковых (экономических) специальностей актуальной остается задача совершенствования их подготовки по английскому языку. Действительно, не вызывает сомнения тот факт, что английский язык является инструментом будущей профессии специалистов по управлению экономикой, менеджменту, налогам и налогообложению и др. Всё большее число вовлеченных в учебно-познавательный процесс сознают, что английский язык функционирует не только как предмет изучения, но и как средство передачи специальной информации. В связи с этим работа над официальными (аутентичными) англоязычными источниками входит в качестве обязательной части в рабочие программы по дисциплине английский язык для студентов экономических специальностей, а также служит основополагающим принципом при составлении учебных пособий и методических разработок.

В основу обязательного двухгодичного практического курса английского языка положен тематико-ситуативный принцип, а в рамках темы выделяются подтемы и ситуации, по которым строится обучение. Так, в соответствии с программой в учебное пособие по профориентированным текстам для студентов специальности «налоги и налогообложение» включены аутентичные тексты о понятии «налог», системах налогообложения в России, Великобритании и США; о принципах и целях налогообложения; видах налогов; проблемах налоговой реформы в России и др.

Тематико-ситуативный принцип сочетается с аспектным принципом, который базируется на четырех коммуникативных умениях: аудировании, чтении, говорении, письме, переводе на родной и изучаемый языки. Программа ориентирована на формирование всех аспектов иноязычной компетенции – языковой, речевой (дискурсивной) и профессиональной (деятельностной). Последняя предполагает приобретение знаний, умений и навыков в сфере экономики, в частности, в сфере налогов и основ налогообложения, с целью их дальнейшего использования в современных условиях.

Одним из основных принципов построения программы по английскому языку является модульный принцип. Разработка модулей по дисциплине позволяет осуществить контроль за уровнем усвоения знаний и развитием умений. Данный принцип способствует более ответственному отношению студентов к обучению и служит мобилизирующим фактором. Программа состоит

из нескольких модулей. Их комплекс представляет единое целое и направлен на достижение конечных целей.

Структура модуля выделяет три основных блока: блок, содержащий материал для изучения; тренировочный блок; блок контролирующий (Р.П. Мильруд). Первый блок – основной, так как материал в нем структурирован на информационные элементы в виде текстов, таблиц, схем, наглядно отражающих весь объем представленного материала и внутренние логические связи модуля. Сюда также входит словарь основных терминологических слов и словосочетаний, нацеленный на необходимый уровень усвоения (узнавание, воспроизведение, творческое применение). В дальнейшем планируется использование аудио- и видеоматериалов. Специфические трудности английского языка делают целесообразным включение заданий для совершенствования фонетических навыков.

Второй блок состоит из тренировочных упражнений и заданий, способствующих развитию предметных, профессиональных и общеучебных умений, а также из коммуникативных и практических заданий и методических рекомендаций по их использованию. Важно, чтобы выбор видов упражнений деятельности был достаточно широк, так как они должны соответствовать различным уровням знаний студентов. Все упражнения и задания взаимодействуют и образуют систему, обеспечивая повторяемость и как следствие, прочное усвоение специальной лексики.

Несколько подробнее следует остановиться на содержании и целях проектных заданий. Такие задания имеют ряд неоспоримых преимуществ, хотя не всегда легки для исполнения. Работа по составлению проектов как вида аудиторной практики помогает студентам лучше узнать друг друга и развивает навыки речи на профессиональные темы. Данный вид работы может рассматриваться и как стимул, источник повышения заинтересованности студента в изучаемом материале, так как вносит разнообразие в стереотип занятия. Следует иметь в виду, что повысить эффективность проектной работы можно, если преподавателем осуществляется не столько контролирующая, сколько руководящая и поддерживающая функции, а также, если студентам предоставляется возможность совершенствования проекта в рамках серии занятий.

Проекты, структурированные на максимальную эффективность, предполагают соединение всех вышеперечисленных факторов плюс самая тщательная разработка всех этапов, содержащая достаточную степень трудности (some degree of challenge). Такие проекты многомерны и основаны на целом ряде предпосылок для успешной реализации. Отметим лишь некоторые:

- концентрация внимания студентов на жизненно важных и потому интересных темах и проблемах;
- диалог студента-автора с преподавателем при достаточной степени независимости и самостоятельности первого;
- акцент на использование всех задействованных умений и последующая ориентация на результативность.

Использование метода проектирования создает у студента ощущение идентичности их учебного опыта будущей профессиональной деятельности, совершенствует базовые и профильные знания по английскому языку, повышает способность к критическому и творческому мышлению.

Третий блок, контролирующий, содержит диагностические тесты, вопросники, обзорные упражнения, нацеленные на самооценку и оценку знаний и обретенных умений. Задания разного уровня сложности могут быть использованы как формы промежуточной аттестации по накопительной системе. Такой раздел как грамматика опирается на программный материал и ограничивается явлениями, характерными для литературы по данной специальности.

На занятиях осуществляется билингвальное преподавание при доминировании изучаемого языка. Функционирование английского языка в качестве средства передачи информации, а не только предмета обучения меняет отношение студентов к дисциплине, повышая значимость ее коммуникативного аспекта. Использование английского языка на занятиях значительно увеличивает объем учебного времени, в течение которого происходит совершенствование коммуникативных умений и получение профессионально-ориентированной информации.

В связи с последним, первостепенное значение приобретает обучение проблемно-поисковому чтению. Задания такого рода приводятся в действие уже в дотекстовом этапе работы над источником информации. Его особенность заключается в том, что студенты начинают работу с информацией, еще не открывая текст. Далее организуется энергичный поиск, направленный на активизацию умственной деятельности: кто быстрее найдет и зачитает главные факты текста по смысловым вехам, понимание которых и составит смысл текста; вопросно-ответные задания. Зачитывая и обсуждая ключевые моменты, студенты быстро и эффективно понимают суть прочитанного. Далее, на послетекстовом этапе информация уточняется и расширяется. Опыт показывает, что студенты с удовольствием проводят поиск пропущенных фактов, заполняют проблемные таблицы или решают кроссворды по теме текста. В результате интерес студентов к тексту возрастает.

Широкое применение проблемно-поискового метода чтения создает предпосылки для активного усвоения языковых и профессиональных знаний и прочного формирования навыков использования информации. Логическим завершением над профтекстом является устная и письменная передача содержания текста различными способами: перефразированием, компрессией, в том числе, аннотацией и реферированием.

Полезным и незаменимым остается, на наш взгляд, перевод на родной и изучаемый языки не только как средство обучения, но и как целевое профессиональное умение.

Обретенные в ходе изучения английского языка знания и навыки облегчат выпускникам экономических специальностей их профессиональную деятельность, в том числе работу с оригинальной англоязычной литературой, а также общение со специалистами – носителями языка.

# **Янкина К.В. РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

В современной научной литературе существует позиция по отношению к познанию как личностной ценности, что существенно влияет на активность личности в познавательной деятельности, которая, в свою очередь, является одним из главных источников формирования ее ценностных ориентиров.

С теоретической точки зрения проблема ценностных отношений личности к познанию всегда нова, так как образование человека – процесс непрерывный, продолжающийся в той или иной форме всю активную жизнь.

Опираясь на основополагающие труды по теории ценностей (Т.К.Ахаян, В.П.Бездухов, А.Г.Здравомыслов, М.С.Каган, А.В.Кириякова, Н.С.Розов, В.П.Тугаринов), ориентацию на познание как ценность мы рассматриваем в трех аспектах: как интегративное личностное качество, как процесс его формирования в специальных педагогических условиях и как вид деятельности.

Учебная деятельность – основное средство приобщения студента к профессии, развития у него профессионально – личностных качеств через познание. В учебном процессе познавательная деятельность студента представляет собой процесс восхождения от незнания к знанию, от случайных сведений – к системе познания. На основе учения совершается переход к познанию целостного предметного мира, к овладению научными истинами.

Исследование структуры познавательной деятельности как особой системы метапознавательных процедур и действий значительно изменило и обогатило представление о взаимосвязи процессов обучения и развития психики (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). Появилась возможность более точно дифференцировать план развития познавательных действий и особенно предметно – содержательных умственных действий, усваиваемых в процессе обучения иностранному языку.

Актуальность проблемы ориентации студентов на познание иностранного языка как ценность обусловлена, с одной стороны, требованиями современного общества к подготовке высокообразованных выпускников экономических, технических и других специальностей, владением мобильным иностранным языком на уровне мировых стандартов. С другой стороны, анализ массового опыта подготовки выпускников всех специальностей показывает их слабую языковую подготовку.

Отечественная наука и педагогическая практика показывают, что обучение иностранному языку, прежде всего, зависит от двух факторов: а) от педагогического мастерства организаторов учебной работы, квалификации преподавателей, их способности к общению со студенческой аудиторией; б) от включенности студента в процесс познания, от его активности и сознательности, способностей и мотивации в качестве субъекта учения.

Следует помнить, что ценностный потенциал познавательной деятельности повышается при условии сформированности глубоких, устойчивых мотивов, учета психологических особенностей студентов младших курсов.

Примечательно, что все виды познавательных мотивов становятся смыслообразующими. Приобретение знаний становится важным для студентов, поэтому они проявляют значительный интерес к полученным знаниям и способам их реализации в жизненных ситуациях.

Происходит обогащение личностным смыслом как социальных, так и познавательных мотивов. В связи с этим у студентов возрастают действенность, осознанность, самостоятельность.

Среди множества профилирующих общеобразовательных и специальных учебных дисциплин иностранный язык занимает особое место. Своеобразие заключается в том, что в ходе его изучения студенты не только приобретают знания основ науки, но и формируют умения и навыки пользоваться чужим языком как средством общения, средством получения новой и полезной информации.

Обучение иностранному языку – это процесс, включающий в себя не только формирование представления о языке как системе, но и приобретение умения эффективно применять его на практике. Поэтому, учитывая результаты современных научных исследований, можно с уверенностью заявить: в основе обучения иностранным языкам необходимо применять коммуникативный метод, метод развития критического мышления, личностно-деятельностный подход, а также интенсификацию данного процесса в неязыковых вузах.

Как известно, иностранный язык для студентов неязыковых специальностей является и целью, и средством. Как средство, иностранный язык студентами используется для написания курсовых, дипломных работ, просто для расширения своего кругозора. Реализуя принцип коммуникативности, активные формы обучения являются наиболее эффективным условием овладения иностранным языком, и, прежде всего, такими видами речевой деятельности, как чтение и устная речь.

Необходимо отметить, что студенты, поступившие в ВУЗ, не имеют в активе минимальных навыков культуры речи, боятся публичных выступлений, не умеют связно излагать мысли в устной и письменной речи, не владеют тактикой дистанцирования, не осознают взаимосвязи литературных норм и реализации языковых средств в различных типах речи, соответствующих тем или иным сферам человеческой деятельности. Но при рассмотрении вопросов речевой культуры нельзя ограничиваться только рамками изучения данного феномена у студентов, так как речевая культура преподавателя также является важнейшей составляющей его профессиональных качеств. Ведь главной задачей в работе преподавателя ВУЗа считается умение заинтересовать, увлечь рассказом или объяснением, передать свое отношение к материалу.

Профессиональная культура преподавателя ВУЗа, обретаемая на базе речевой культуры, включающая в себя как составную часть профессионально –

педагогическое общение, реализуется в виде способности, готовности формировать речевую культуру студентов.

Преподаватель ВУЗа должен развивать привычку у студентов следить за своей речью, совершенствовать свою речевую культуру.

Важнейшей задачей преподавателя является научить говорить студентов по-разному, в зависимости от цели высказывания и адресата, то есть научить пользоваться речью сообразно обстоятельствам.

Трудно переоценить роль и значения иностранных языков в современном мире в эпоху глобализации, когда Европа объединяется, и у людей появляются широкие возможности для общения. Неважно путешествуешь по Европе или в глобальной сети Интернет быстрее добьешься цели, если знаешь иностранные языки. Еще немного и иностранные языки станут и в России обязательным условием успеха в карьере, поскольку Россия быстрыми темпами движется по пути сближения с Западной Европой.

Перед преподавателями иностранных языков стоит очень ответственная задача повысить мотивацию обучающихся и эффективность знаний. При подборе тематики занятий преподавателю следует учитывать тот факт, что через иностранный язык происходит знакомство с чужой, а также осмысление собственной культуры. Следовательно, методика преподавания иностранного языка должна быть целиком направлена на развитие восприятия материала, отражающего чужую культуру. Это могут быть аутентичные тексты, видео- и аудио - записи, фильмы, материалы из Интернета, статьи из иноязычных газет и журналов.

Методы и приемы преподавания иностранных языков также должны постоянно обновляться. Необходимо умело сочетать принципы традиционной методики преподавания, которые бесспорно дают свои результаты, с методами и приемами коммуникативной методики, которая вносит новое направление в процесс обучения иностранным языкам. Особенно важно учитывать межкультурный аспект в коммуникативной методике. Поскольку межкультурная коммуникация, осуществляемая в первую очередь посредством иностранных языков, приобретает в последнее время огромное значение.

Однако чтобы процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей был более эффективным, преподаватели должны постоянно повышать свой профессиональный уровень, участвуя в совместных мероприятиях, программах и проектах, а также проходить стажировки в странах изучаемого языка.