

**Секция №7**  
**«Иностранный язык для  
студентов неязыковых  
специальностей: новые  
тенденции, методы,  
содержание обучения»**

## Содержание

Акопян Л.Г. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ .....	619
Антонюк Е.А., Колосова Т.В. КРАТКИЙ ОБЗОР ОСНОВНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАНДАРТЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ .....	623
Байрева О.В., Ремизова В.Ф. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ .....	630
Борозна О.Ф. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ .....	638
Бочкарева Т.С. РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ.....	643
Гореликова С.Н. НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА .....	648
Иванова С.Г. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	651
Калинина Е.Р. РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ. ....	658
Крапивина М.Ю. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	662
Кузнецова. Н.К. УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА НЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	667
Куклина А.И., Маслова О.В. ИЗ ОПЫТА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ГРАНИЦ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	673
Кулешова С.А. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА .	680
Латаева С.С. ПОНЯТИЕ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ».....	684
Лисачева Л.В., Абдрашитова Н.Т. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО АУДИРОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	688

Маслова О.В., Куклина А.И. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	693
Матвеева Т.П. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УРОВЕНЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	698
Мачнева Л.Ф., Мороз В.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	702
Миллер В.В. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....	706
Обухова С.С., Мишустина В.Д. НЕОБХОДИМОСТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ МОДЕЛИ «РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 2020».....	711
Прокошева И.И. ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ .....	715
Пфейфер С.А. МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	720
Сахарова Н.С. ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПАРАДИГМЫ .....	725
Стренева Н.В. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.....	734
Терехова Г.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....	737
Хамедова Г.Н. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	746
Чернышова Е.Н. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СПЕЦИАЛИСТА .....	751
Шагатов Р.Г. ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА.....	758
Шпекторова Н.Ю., Ларькова Г.С. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТА АКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	762

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Акопян Л.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Открытость современного российского общества, расширение деловых и культурных контактов нашей страны со странами мирового сообщества породили потребность в академической мобильности, в специалистах, владеющих иностранными языками в своей профессиональной деятельности.

Иностранный язык становится важным ресурсом социального и профессионального роста, обязательным условием участия России в Болонском процессе.

Знание иностранного языка открывает будущему специалисту доступ к зарубежным источникам информации, без которой в настоящее время немыслима деятельность дипломированного специалиста. Умение работать с оригинальной литературой по специальности включает в себя получение информации, содержащейся в тексте, ее критическое осмысление, обобщение, анализ и оценку достоверности. Иноязычная компетентность обеспечивает готовность выпускника университета реально использовать полученные знания в условиях профессиональной среды.

Новые требования к выпускникам вузов предъявляет все более активное участие российских предприятий и организаций в международном разделении труда. Расширение профессионального международного общения, деловые переговоры с зарубежными партнерами, работа с технической документацией на иностранном языке, возможность производственной стажировки за границей обуславливают необходимость более полного использования возможностей иностранного языка в профессиональной подготовке будущих инженеров и предполагают формирование иноязычной компетенции студентов, обучающихся на технических специальностях. Как указывается в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, специалист в любой сфере деятельности должен уметь «осуществлять иноязычное общение в устной и письменной форме»[1, с. 27], т.е. обладать высоким уровнем готовности к эффективному общению с зарубежными партнерами на иностранном языке. Будущий инженер должен знать достижения науки и техники, передовой отечественный и зарубежный опыт в сфере организации производства, труда и управления. Однако решение подобных задач для будущего инженера невозможно без анализа зарубежных публикаций и обмена информацией на иностранном языке. В связи с этим образовательные стандарты требуют учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на будущую профессиональную деятельность выпускников. В сфере профессиональной подготовки будущих инженеров существуют следующие противоречия:

– между потребностью гуманитарной подготовки специалистов и системой обучения, ориентированной на конкретную специализированную область профессиональной деятельности;

– между возрастающими потребностями современного общества в высоко- профессиональных кадрах, владеющих иностранным языком, и низким уровнем сформированности иноязычной компетенции выпускников вузов;

– между большими возможностями курса иностранного языка в плане подготовки компетентных специалистов в свете современных требований к их профессиональной деятельности и несистемным использованием его в образовательной деятельности вузов.

В условиях глобальной экономической интеграции и взаимозависимости, требующей многостороннего международного сотрудничества и совместных инициатив, одной из наиболее актуальных компетенций инженера становится высокий уровень владения иностранным языком, обеспечивающий возможность эффективной реализации профессиональной деятельности на российском и международном рынках труда. В данном контексте особое значение приобретает проблема совершенствования иноязычной подготовки инженеров в вузах.

Дисциплина «Иностранный язык» на технических специальностях носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер. Основными целями обучения иностранному языку являются формирование и развитие профессиональной иноязычной компетенции, которая предполагает совершенствование коммуникативных умений в четырех видах деятельности (говорении, чтении, письме, аудировании), а также развитие умений планирования речевого и неречевого поведения на иностранном языке, что позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования [2, с. 94].

Описывая результат подготовки специалиста с высшим образованием с помощью компетентностного подхода, Ю.Г. Татур приходит к выводу о том, что «компетентность специалиста с высшим образованием это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал(знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [3, с. 9].

Н.А. Гришахова подчеркивает такие сущностные характеристики компетенции, как «эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места; овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое

сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой; интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности в современной производственной среде; способность делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды» [4, с. 4].

Рассматривая компетентность в качестве желаемого результата подготовки специалиста с высшим образованием, практически все исследователи СВЕ-подхода (competence-based education) стремятся описать его наличием некоторого набора компетенций. По их мнению, использование компетенций как главных целевых установок при подготовке специалиста с высшим образованием означает существенный сдвиг в сторону личностно-ориентированного обучения, попытку реализовать деятельностно-практическую и культурологическую составляющие образования, перейти от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции.

В проекте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения [5] выделяются два типа компетенций: общие (ключевые, базовые, универсальные, личностные) компетенции, являющиеся широкими, «метапрофессиональными» концепциями в образовании; а также компетенции определенной предметной области, ориентированные на предмет (знания, навыки, соответствующие методы и технические приемы, свойственные различным предметным областям). При этом отмечается, что предметоспециализированные компетенции в большой степени оказываются под влиянием общих компетенций и определяются ими. Вторые могут служить инструментом освоения первых. Акцентирование тех или иных компетенций является основанием для определения целей, которые будут устанавливаться для каждой образовательной программы.

В системе инновационного инженерного образования компетентностный подход реализуется в комплексной подготовке будущих инженеров к профессиональной деятельности, которая предполагает ориентацию на международные стандарты качества подготовки специалистов в области техники и технологии. Изучение российских и международных требований к подготовке квалифицированного специалиста-инженера [5, 6] показывает, что профессиональная компетентность инженеров в настоящее время определяется не только высоким уровнем профессиональных знаний, но и развитием таких общих (личностных, надпредметных) компетенций, как:

- понимание сущности профессии инженера, обязанности служить обществу, профессии и осознание ответственности за инженерные решения, в том числе в социальном и экологическом контексте;

- способность эффективно работать индивидуально и как член команды;

-умение использовать различные методы эффективной коммуникации в профессиональной среде и в социуме (написание отчетов, презентация материалов, выдача и прием ясных и понятных инструкций);

-владение иностранными языками, достаточное для общения при работе в международных командах;

-осведомленность в вопросах проектной деятельности;

-творческий поиск в рамках профессии, осознание необходимости и способность самостоятельного обучения в течение всей жизни.

Высокое качество изучения иностранного языка способствует конкурентоспособности и профессиональной мобильности в сфере профессиональной деятельности и общения будущего специалиста. Приобретение студентами иноязычной компетенции заключается в овладении иностранным языком на таком уровне, который позволит использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования.

#### *Список литературы*

1. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М.: Высш. шк., 1995. 250 с.*

2. **Беляев, Б.В.** *Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. М., 1965. 227 с.*

3. **Татур, Ю.Г.** *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко 2-му заседанию методол. семинара: авторская версия. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.*

4. **Гришахова, Н.А.** *Компетентностный подход в обучении взрослых // Материалы к 3-му заседанию методологического семинара, 28 сент. 2004 г. / Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. М., 2004. С. 16.*

5. *Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: Метод. рекомендации для рук. УМО вузов Рос. Федерации: проект / Авт.-сост.: В.И. Байденко, Е.Б. Белов [и др.]. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.*

6. **Чучалин, А.И., Боев О.В., Криушова А.А.** *Качество инженерного образования: баланс интересов на основе компетенций. Материалы Междунар. симп. (Москва, 11 нояб. 2005 г.).*

# **КРАТКИЙ ОБЗОР ОСНОВНЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАНДАРТЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

**Антонюк Е.А., Колосова Т.В.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Использование компьютерных технологий в обучении иностранным языкам в значительной мере изменило подходы к разработке учебных материалов по этой дисциплине. В отличие от традиционного, интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс познания более интересным и творческим. Так, возможности учитывать уровни языковой подготовки обучаемых и разрабатывать задания различной степени сложности в рамках одной программы служат хорошей основой для реализации принципа индивидуализации и дифференцированного подхода в обучении. При этом обеспечивается соблюдение принципа посильной трудности и доступности заданий, учитывается индивидуальный темп работы каждого обучаемого.

Использование новых информационных технологий в обучении иностранным языкам предполагает активную позицию самого обучаемого в процессе усвоения знаний. Новый вид познавательной деятельности исключает пассивное восприятие информации и способствует развитию познавательной самостоятельности учащихся, формированию умений самостоятельно пополнять знания, осуществлять поиск и ориентироваться в потоке информации [1].

Мультимедиа – это совокупность программно-аппаратных средств, реализующих обработку информации в звуковом и зрительном виде. Мультимедиа передает звук, данные и изображения по местным, региональным и глобальным сетям (для проведения персональных видеоконференций). Графика, анимация, фото, видео, звук, текст в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой пользователь обретает качественно новые возможности.

Некоторые интерактивные технологии представляют собой неразделимый симбиоз аппаратного и программного обеспечения. Примером служит мультимедиа-лингафонный класс RINEL-LINGO (далее КЛАСС), основной возможностью которого является видеосвязь преподавателя со всеми учащимися или группой учащихся. Под видеосвязью понимается возможность просмотра экрана учащегося на мониторе преподавателя, просмотра экрана преподавателя учащимся, просмотр экрана учащегося другим учащимся. Просмотр экрана может быть как пассивный, так и активный. Пассивный просмотр экрана - это получение изображения экрана компьютера другого рабочего места. Активный просмотр экрана - это просмотр экрана компьютера другого рабочего места с возможностью управлять его клавиатурой и мышью. Новые возможности класса в сочетании с мультимедиа-возможностями самих



компьютеров позволяют использовать самые разнообразные методики обучения, ранее не доступные при персональном использовании компьютеров. КЛАСС также может быть использован для развития разнообразных навыков работы в группе, требующей активного речевого взаимодействия между участниками группы. В КЛАССе возможны следующие варианты работы.

Преподаватель делает объявление в классе или что-либо говорит и его речь транслируется на головные телефоны всех учащихся, а также по громкоговорящей связи. Учащийся слышит смешанный звук, синтезируемый его собственным компьютером и звук, идущий от преподавателя и компьютера преподавателя. Преподаватель, работая с учащимся, ведет речевую связь с ним и видит содержимое его экрана на своем мониторе, а также может управлять его клавиатурой и манипулятором, используя свою клавиатуру и манипулятор. Данная возможность позволяет преподавателю индивидуально работать с учащимся, не покидая своего рабочего места.

Преподаватель работает с группой учащихся. Данный вариант работы отличается от предыдущего варианта тем, что не происходит трансляции по громкоговорящей связи, и работа ведется не со всеми учащимися, а с определенной группой. Учащийся что-либо рассказывает группе учащихся с демонстрацией содержимого своего экрана на мониторы рабочей группы, что создает эффект деления класса на несколько аудиторий (виртуальные аудитории). В виртуальных аудиториях одновременно несколько учащихся могут отвечать пройденный материал или совместно решать задачи с демонстрацией программ, на уроках иностранного языка читать текст или вести диалоги. Преподаватель может подключаться к каждой из виртуальных аудиторий и контролировать ход работы учащихся [2].

NiClass - сетевой обучающий комплекс, который создает динамичную образовательную среду. Лекционный материал, демонстрируемый на преподавательском компьютере, в реальном времени и с реальной скоростью, отображается на мониторах учащихся. Мультимедийная сеть сочетает изучение и обсуждение, интерактивное общение студента и преподавателя, что существенно повышает эффективность обучения. Контрольная панель предлагает преподавателю набор инструментов для изложения аудио- и видео-материалов на ПК обучающихся в реальном времени; для наблюдения за процессом обучения без вмешательства; для оперативного контроля и помощи в обучении. Этот режим обеспечивает дистанционное управление компьютером студента и формирование группы внутри класса для проведения дискуссий, либо изучения языков.

Language Teacher Partner — аппарат, используемый для интерактивного обучения английскому языку и проверки знаний. Он содержит подробный грамматический справочник и туристический разговорник на 7 европейских языках и встроенный образец экзамена TOEFL. Синтезатор английской речи с возможностью регулировки тональности и частоты воспроизведения в сочетании с системой интерактивной фонетической практики позволяет услышать и отработать правильное произношение слов и фраз.

Интерактивная совместная среда изучения ICLE (Interactive Collaborative Learning Environment) дает возможность изучения иностранных языков в совместной трехмерной окружающей среде в реальном времени. ICLE интегрирует самую последнюю технологию наушников с трехмерной средой, разработанную специально для обучения иностранным языкам в различных уровнях. ICLE использует Multimedia компьютеры, подключенные к локальной сети или к ISDN. Обучение проходит в четырех 3D уровнях (зал, офис, спальная комната и прихожая). Каждый уровень имеет ряд трехмерных моделей, сопровождающиеся звуками. Эти звуки издаются на английском языке, другие звуки могут быть импортированы или созданы пользователем [3].

Необходимо также отметить, что визуализация учебного материала — создание обучающей среды с наглядным представлением информации, использованием цвета и звука, воздействуя на эмоциональные и понятийные сферы, способствует более глубокому усвоению языкового материала. Мультимедийные программы одновременно стимулируют у обучаемого сразу несколько каналов восприятия, лучше поддерживают его внимание, способствуют снижению. В свою очередь, сочетание зрительного образа, текста и звукового ряда предоставляет большие возможности для комплексного развития навыков речевой деятельности учащегося на иностранном языке. Этот процесс приобретает интерактивный характер благодаря возможности двусторонней связи, диалога с компьютером, когда обучаемый и компьютер могут задавать друг другу вопросы, получать на них ответы, когда компьютер может давать корректирующие подсказки и к нему можно обратиться за помощью [3].

Большим преимуществом автоматизированных обучающих систем является способность регистрировать, хранить и анализировать ответы учащихся, предоставлять им в случае необходимости помощь, осуществлять поэтапную и сквозную оценку знаний, определять прогресс в их работе, т.е. осуществлять более гибкую систему контроля усвоения и оценки знаний. Вместе с тем, обеспеченность программ разного рода ключами дает возможность обучаемым осуществлять также и самоконтроль.

Создание качественных обучающих и контролирующих программ — сложный процесс, требующий больших затрат сил и времени преподавателей иностранных языков, лингвистов и методистов, предполагающий активное участие в работе специалистов в области компьютерной техники. Результат этого творческого труда — мультимедийные программы — могут использоваться в методике обучения иностранным языкам.

Привлекательность ресурса Интернет обусловлена несколькими моментами. Во-первых, поскольку Интернет представляет собой безграничный источник информации, он позволяет преподавателю сэкономить время на поиске необходимого современного аутентичного материала и сосредоточиться на методической работе по обработке текстовой, звуковой, визуальной информации. Во-вторых, Интернет предоставляет большие возможности для творчества, т.к. при использовании онлайн-материала преподаватель становится автором: сам определяет цели, разрабатывает структуру урока,

изобретает новые виды работ. При этом подготовленный преподавателем материал будет привлекательным для студентов, поскольку будет ориентирован на конкретные цели и задачи (students' needs).

Задания, разработанные на материалах Интернета, могут быть выполнены online (поиск информации в сети на основе разработанного преподавателем задания) или offline (разгадывание кроссвордов и других лингвистических головоломок, подготовленных при помощи средств Интернета). Онлайн- и офлайн-формы предполагают и третью категорию заданий — проектную работу студентов (лингвистическая Интернет-страничка, тематические постеры и брошюры). В числе достоинств проектной работы можно назвать привлечение творческого потенциала студентов, проблемный подход к материалу, возможность проведения исследовательской работы, ознакомления с правовой базой копирования материалов из сети [3].

Использование Интернета позволяет повысить эффективность обучения иностранному языку за счет повышения мотивации студентов, овладения навыками критического осмысления аутентичных текстов и проведения исследовательской работы в сети, в целом погружения в языковое пространство.

В отличие от разрозненных программ, электронный учебник представляет собой сборник всех основных, теоретических и практических материалов, необходимых для работы обучаемых. Структура учебника предусматривает вводно-корректирующий курс, обязательный для слабых студентов, основной курс и приложение. В зависимости от избранной формы обучения (в автономном режиме, в режиме on-line, видеоконференции, комбинированном) и собственного уровня владения иностранным языком обучаемый либо строго следует логике учебника, либо действует в соответствии с указаниями преподавателя, либо сам выбирает себе темы из учебника для проработки. При любой форме обучения контрольные задания, предназначенные для открытого контроля, выполняются обучаемым в ограниченное время либо в режиме on-line, либо автономно. При работе в автономном режиме все задания тестового типа снабжаются ключами, которые позволяют обучаемым быстро выявлять правильность усвоения ими материала. Обычно ключи предъявляются только после третьей попытки ответа и могут быть снабжены комментариями или ссылками на соответствующие теоретические разделы учебника. Творческие задания проверяются преподавателем. При работе по учебнику в режиме online ключи у обучаемого отсутствуют. Все задания проверяются преподавателем. Преподаватель получает выполненные обучаемыми контрольные задания по e-mail или на дискете по обычной почте. Работая в автономном режиме, студент может просить преподавателя о дополнительной консультации по телефону.

Таким образом, электронный учебник позволяет лучше организовать работу обучаемых и обеспечивает их минимальным комплектом всех необходимых материалов, что особенно актуально для удаленных и труднодоступных областей России и ближнего зарубежья [4].

Видеопрезентация представляет собой один из видов дистанционного обучения. Здесь широко применяются игровые-ролевые, тренировочные

формы, моделирующие профессиональную деятельность обучаемого индивидуально или в составе группы. Роль преподавателя в учебном процессе меняется. На начальном этапе он руководит и дает план презентации, объясняя последовательность действий «оратора» и выделяя специфические речевые образцы, которые нужно использовать при подготовке презентации, а также в процессе дискуссии.

На втором этапе — студенты сами подбирают аутентичные материалы, используя информацию в Интернете и т.д.

А на третьем этапе роль самого преподавателя сводится к наблюдению за тем, как студент-оратор проводит презентацию подобранного им материала на английском языке перед группой, которая и является далее непосредственным участником дискуссии.

Главным принципом в очных занятиях с использованием видеопрезентаций или видеоконференций является принцип единства и взаимопроникновения образовательной и параллельной профессиональной деятельности обучаемых, а учебно-методические материалы, используемые в данном подходе, отличаются ориентацией на практическую деятельность будущих специалистов и определяются развивающим характером заданий, интерактивностью и актуализацией.

Происходящие в жизни общества глубокие перемены, вызванные научно-технической революцией и процессом глобализации, не могли не повлиять на современное образование. С одной стороны, происходит возрастание объемов учебной информации, подлежащей усвоению, а с другой — полученные знания быстро устаревают. В современном обществе возникла необходимость получения образования на протяжении всей жизни. Эту задачу призваны решить новые педагогические и информационные технологии [4].

В последнее десятилетие в учебном процессе все шире используется новый вид технических средств обучения — компьютер. Благодаря своим техническим возможностям компьютер открывает новые пути организации учебного процесса, он может быть использован не только в структуре аудиторного занятия, но и в условиях внеаудиторной самостоятельной работы.

Процесс обучения должен создавать условия для активной познавательной деятельности каждого учащегося. Обычно обучение иностранному языку ведется в разноуровневых группах и преподавателю среди прочих проблем зачастую приходится решать:

а) проблему адаптивности, т.е. организовывать работу над изучением материала с учетом индивидуальных возможностей каждого учащегося;

б) проблему оптимизации учебного процесса, т.е. обеспечить одновременную работу всех членов группы.

Технические возможности компьютера позволяют решить обе эти проблемы. Подлежащий усвоению материал может прорабатываться учащимися в индивидуальном темпе, с различной степенью глубины и полноты и в индивидуальной последовательности.

Для проведения компьютеризированного занятия, как правило, требуется одна машина на группу, состоящую из 3 — 4 человек. По возможности машины

должны быть объединены в локальную компьютерную сеть. Пока преподаватель работает с одной из групп, компьютер «работает» с остальными учащимися. При достаточно большом на сегодняшний день разнообразии предлагаемых на рынке компьютерных программ по изучению иностранных языков, и прежде всего английского, задача преподавателя заключается в том, чтобы выбрать наиболее оптимальный для данной группы вариант. Следует помнить, что, хотя использование компьютеров на занятиях по иностранному языку существенно повышает мотивацию учащихся, графические изображения, звук, движение слов, цвет помогают удерживать их внимание и положительно влияют на учебный процесс в целом, открывая большие возможности для творчества, работу с компьютером на уроке, особенно на младшей и средней ступени обучения, следует ограничивать, учитывая психофизический аспект взаимодействия обучаемых с компьютером. Работу с компьютером рекомендуется чередовать с другими видами работы, поскольку отмечается повышенная интеллектуальная утомляемость учащихся [4].

Набор же упражнений по иностранному языку с использованием компьютера весьма разнообразен — от элементарного заполнения пропусков до сложных языковых игр.

Способы структурирования обучения иностранного языка с применением компьютерной техники полностью зависят от того, какие мотивы движут преподавателем. Определяя цели, задачи и возможности использования компьютерных технологий на уроке, преподаватель может, прежде всего, иметь в виду следующие принципиальные позиции:

- а) сохранение психического и физического здоровья учащихся;
- б) формирование у обучаемых элементарных пользовательских умений и навыков;
- в) помощь обучаемым в усвоении учебного материала на основе специально и грамотно созданных для этой цели прикладных компьютерных программ по изучению иностранного языка.

Перечисленные задачи полностью исключают такую структуру процесса обучения, как стопроцентное сидение обучаемых у компьютера.

В контексте интерактивного обучения знания приобретают иные формы. С одной стороны, они представляют собой определенную информацию об окружающем мире. Особенностью этой информации является то, что учащийся получает ее не в виде уже готовой системы от педагога, а в процессе собственной активности. С другой стороны, учащийся в процессе взаимодействия на занятии с другими учащимися, педагогом овладевает системой испытанных (апробированных) способов деятельности по отношению к себе, социуму, миру вообще, усваивает различные механизмы поиска знаний. Поэтому знания, полученные учащимися, являются одновременно и инструментом для самостоятельного их добывания [5].

Таким образом, цель активного обучения - это создание педагогом условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Это является принципиальным отличием целей активного обучения от целей традиционной системы образования.

### *Список источников литературы*

1 **Селевко, Г.К.** *Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педагогов вузов и институтов повышения квалификации / Г.К. Селевко. - М., 2008.*

2 **Пассов, Е.И.**, *Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.С. Коростелев. - М.: Просвещение, 2001.*

3 **Григальчик, Е. К.** *Обучаем иначе. Стратегия интерактивного обучения / Е.К. Григальчик, Д.И. Губаревич. - Минск, 2003. - с. 13-14*

4 **Полат, Е.С.** *Новые педагогические технологии /Пособие для учителей-М., 2007.*

5 **Смолкин, А.М.** *Методы активного обучения / А.М.Смолкин. - М.: Высшая школа, 1991.*

# **КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ**

**Байрева О.В.**

**ГОУ ВПО Оренбургский государственный университет**

**Ремизова В.Ф.**

**Оренбургский филиал ГОУ ВПО Российский государственный  
торгово-экономический университет**

Коммуникативная компетентность студентов представляет собой комплексное свойство личности, характеризующееся степенью включенности в коммуникативную деятельность и определяющее качество этой деятельности. Так как перед нами стояла цель формирования у студентов неязыкового вуза коммуникативной компетентности, то мы имели в виду не только технику речи, а психотехнику – упражнения, связанные с мыслью, чувством и воображением, ибо они подчиняют технику произнесения творческой мысли говорящего. Эксперимент предполагал выполнение студентами системы тренинговых коммуникативных упражнений, в процессе работы над которыми активизируются теоретические знания (психолого-педагогические, предметные, знание языка общения) и развиваются коммуникативные умения. При выполнении упражнений от студентов требовалось выстраивать свою деятельность в соответствии с конкретными условиями коммуникативной ситуации и развивать соответствующие умения.

Рассматривая коммуникативную ситуацию как форму функционирования процесса общения, при ее создании мы стремились учитывать основные сущностные характеристики делового общения, а именно: передача сообщения как вербальными, так и невербальными средствами, адекватное восприятие и взаимодействие субъектов общения, функциональное назначение (деловая беседа, деловые переговоры, консультации, презентации), уровневый характер общения, виды контактности (непосредственное, опосредованное общение). Содержательную основу делового общения студентов неязыкового вуза составили следующие темы: Организационная структура и виды организаций. Поиск работы и найм персонала. Деловое общение по телефону. Проведение собрания. Деловые зарубежные поездки. Прием гостей из-за рубежа. Реклама и маркетинг; организация и участие в выставках. Международная торговля. Финансы и банки.

Суть коммуникативных упражнений (ситуаций) заключается в свободной, конкретной коммуникативной реакции студентов на комплекс воображаемых или условно-реальных обстоятельств. Использованные нами коммуникативные ситуации представляли собой фрагменты типичных для делового взаимодействия переговоров, бесед, консультаций. Переговоры и беседы характеризуются тремя стадиями: 1. создание позитивной атмосферы взаимодействия; 2. применение техники постановки вопросов и проведения интервью; 3. применение техники завершения бесед, переговоров.

Создание позитивной атмосферы взаимодействия рассматривается как базовая предпосылка удовлетворительного и приятного для всех участников проведения бесед, переговоров и консультаций. Стимулирующим средством

для работы в данном направлении послужило проведение мозговой атаки, когда студенты предлагали возможные способы создания позитивной атмосферы взаимодействия. В качестве таковых были выделены три группы факторов: психологические, речевые, невербальные. К числу психологических факторов были отнесены умение слушать партнера, создавать позитивную атмосферу общения, поддерживать общение, проявлять эмпатию, психологически стимулировать активность партнера. В разряд речевых факторов вошли адекватное ситуации общения приветствие и представление, высказывание комплиментов, похвалы, обращение к партнерам по имени, использование позитивных высказываний, необходимость начинать деловые переговоры с нейтральных тем (погода, впечатления о вновь увиденном и т.д.). Группу невербальных факторов образовали: применение позитивных жестов, сохранение дистанции между участниками общения, необходимость подчеркивать позитивный, дружественный смысл сказанного соответствующей интонацией, ударением, паузацией, использование средней громкости и среднего темпа общения. Студенты совершенно справедливо отметили, что эти факторы взаимосвязаны, тесно переплетены между собой.

Чтобы создать позитивную атмосферу общения, студентам предлагалась следующие коммуникативные ситуации. Сначала каждый студент должен был провести представление, сообщив о себе данные, включающие: имя, возраст, место рождения, два-три эпизода из биографии. Далее студенты высказывались о том, что больше всего поразило их в представлении членов группы. Обсуждение затрагивало не только представленные биографические факты, но и манеру поведения (скованная, фамильярная, официальная, дружеская), движения руками, способы привлечения внимания и т.д.

Затем студенты получили карточки с информацией о лицах, которых они должны были представлять от своего имени. Предлагая это коммуникативное упражнение, мы исходили из того, что в переговорных процессах, касающихся вопросов торговли и бизнеса, участвуют представители различных культур, но при этом очень важным моментом в создании позитивной атмосферы является обращение к участникам переговоров по имени. Задание заключалось в том, что студенты по очереди должны были назвать имена, значившиеся в полученных карточках, говоря в обычном темпе. Затем следовал второй круг, в более медленном темпе, для того, чтобы «участники переговоров» смогли запомнить имена друг друга. После этого следовал третий круг, вновь в обычном темпе. Далее каждый студент пытался воспроизвести имена «коллег», если при этом испытывались трудности, можно было попросить повторить имена, произнести их по буквам и, в случае крайней необходимости, записать. Для выполнения этого упражнения студенты были организованы в малые группы, по 6-7 человек, что представляется очень удачным, ибо подобные группы являют собой модель той действительности, что окружает людей в профессиональной деятельности.

Для установления контакта и его успешного развития необходимо выяснить, что объединяет незнакомых людей. Для этого предлагалось выполнить задания следующего характера. Выясните, какие пять аспектов



объединяют вас и вашего партнера, расспросив друг друга о семье, доме, занятиях, работе, вкусовых пристрастиях и т.д. Установлено, что при проведении деловых бесед, переговоров гораздо легче добиться расположения партнера и желаемого результата, если с самого начала опираться на общность взглядов, вкусов, оценок, восприятия фактов. Задание стимулировало активную роль в установлении контактов – умение ставить вопросы в форме, приемлемой для другого участника, и побуждающие его к ответу. В расширении задания была инициирована и проведена мини-дискуссия на тему: Какие вопросы следует считать неуместными при первой встрече?

С целью научить студентов говорить о положительных моментах, настраиваться на мажорный лад, было выполнено специальное упражнение: студенты рассказывали о событиях, произошедших с ними на прошлой неделе и являющихся для них одновременно как положительными, так и новыми. Каждый студент должен был начинать со своего представления группе. В дальнейшем это упражнение было несколько модифицировано: студентам раздали карточки с именами людей, которых они представляли от первого лица, и некоторыми фактами их биографий. На основе немногочисленных сведений студенты должны были рассказать о нескольких самых важных эпизодах жизни своих персонажей. Помимо нацеливания на положительные эмоции, выполнение данного упражнения давало возможность усвоить образование и употребление группы прошедших временен английского языка, развивало навыки монологической речи.

В ходе проводимой нами опытно-экспериментальной работы студенты пришли к осознанию того, что успешность делового общения во многом зависит не только от умения говорить, но и от умения слушать. Для развития умения активного слушания студентам, во-первых, был дан краткий теоретический материал по рассматриваемой теме, были приведены правила слушания. А во-вторых, они получили возможность закрепить теорию при помощи практических упражнений.

Опишем процедуру выполнения одного из упражнений по развитию умения активного слушания. Студенты разбиваются на пары (по собственному желанию или по указанию преподавателя). Один из членов каждой пары становится рассказчиком, другой – слушателем. Задача рассказчика – говорить на заданную тему. Задача слушателя – слушать и изредка задавать наводящие вопросы или стимулировать продолжение разговора другими способами, когда у рассказчика возникают затруднения. Через десять минут члены пары меняются ролями. Затем проводится групповое обсуждение упражнения, а именно процесс его выполнения (положительные моменты, ошибки слушания, допущенные или замеченные партнерами по общению) и содержание (то, о чем говорили студенты, выполняя упражнение). Данное упражнение проводилось неоднократно при изучении различных тем.

Навыки слушания в контексте работы малых групп развивались следующим образом. Преподаватель или кто-нибудь из студентов инициировал обсуждение темы. Главное правило заключалось в том, что любой студент получал право высказывать свое мнение лишь после того, как он успешно

подведет итог сказанному предыдущим студентом. Таким образом, студент, начавший обсуждение, имел абсолютную свободу, но затем каждый последующий выступающий в соответствии с правилами должен обобщать слова, произнесенные предыдущим участником обсуждения. Групповое обсуждение на тему «Организация своего собственного дела» проходило таким образом.

«You see, I'm thinking of going into business for myself. I hope to succeed. A well managed business can generate considerable profits».

«N. dreams of getting a lot of money. But to my mind, running one's own business is very risky. Many businesses end up in failure».

«M. thinks that going into business can be disastrous. Besides businessmen have to manage their businesses».

«X. is sure that a businessman must be a skilled manager. For me it means to make my own decisions. It gives me freedom. A businessman uses a greater degree of freedom than an employee».

«I don't understand what kind of freedom Y. is thinking of. As I see it, working for yourself you do more, not less. You do more than if you work for somebody else».

«Z. doubts that a businessman can enjoy some freedom. I don't think so, as freedom of action is very important...»

Как видно из этого обсуждения, развитие навыков слушания происходило не изолированно, а было связано с формированием и развитием других коммуникативных умений. Так, приведенный ниже пример упражнения «Проверка правильности понятого» на развитие навыков слушания содержит также еще один аспект, а именно – очень важно, чтобы партнеры по общению стремились понять и понимали друг друга. Форма работы – парная, один из членов пары начинает рассказывать о чем-либо своему партнеру. Это происходит на протяжении десяти минут, и за это время слушающий имеет право предпринимать интервенции, позволяющие проверить, правильно ли он понял своего партнера. Вот как проходило выполнение данного задания по теме «Покупка и продажа»:

«Так, так, насколько я правильно понял, вас вполне устраивает работа приобретенного у нас месяц назад прибора. Так в чем же проблема?»; «Вы хотите сказать, что купленная месяц назад модель уже устарела? Могу вас заверить, что ведущие производители подобного оборудования не снимали с производства данную модель»; «Вы говорите, что габариты модели слишком велики для вашего помещения. В таком случае, мы можем прислать к вам наших дизайнеров, но, как вы понимаете, эта услуга должна быть оплачена дополнительно» и т.д.

В деловом общении, будь то беседы, переговоры или консультации, требуется, чтобы участники общения развивали эмпатию по отношению друг к другу. Использованное нами упражнение на развитие эмпатии заключалось в том, чтобы студенты попытались встать на место другого человека. Работа проводилась в парах, один из членов пары начинал рассказывать о чем-либо своему партнеру, тот должен был предпринимать интервенции, указывающие на наличие эмпатии по отношению к рассказывающему. Через десять минут члены пары менялись ролями. Вот примеры таких эмпатических высказываний: «Похоже,

что вам действительно не нравится эта модель»; «Это звучит так, что вы действительно очень расстроились, купив этот прибор»; «Кажется, что вы еще не пришли к однозначному решению по поводу приобретения данной модели именно у нас».

Цель, с которой используются эмпатические высказывания, - это донесение до другого человека сообщения о том, что слушающий находится на его стороне. Выполнение этих упражнений и создание подобных коммуникативных ситуаций необходимо, чтобы вооружить студентов неязыкового вуза практическими способами создания и поддержания позитивной атмосферы общения. В пользу применения учебно-коммуникативных ситуаций говорят следующие соображения. Ситуации ставят студентов в условия, сходные с естественными, заставляют их оформлять свои мысли иноязычными средствами, позволяют активизировать разговорные формулы, деловую лексику и грамматические структуры, не фиксируя на них как таковых свое внимание, а сконцентрировавшись на процессе общения.

Опытная работа привела к необходимости остановиться на коммуникативных заданиях, применяемых для обучения технике постановки вопросов и проведения интервью. Мы не стали четко разграничивать вопросно-ответные и репликовые ситуации, обозначив их вместе как респонсивные (от англ. *response* – ответ, отклик, реакция), т.к. они являются учебным аналогом реального диалогического общения. Диалогическая речь состоит из обмена высказываниями-репликами, наполненными разнообразным функционально-коммуникативным содержанием: вопрос – ответ; вопрос – контрвопрос; утверждение – вопрос (переспрос, запрос-уточнение, сомнение, удивление, предположение и т.д.); утверждение – утверждение (подтверждение, согласие, суждение, распространение, заверение, поправка, обещание и т.д.); утверждение – отрицание (опровержение, несогласие, возражение, оспаривание, протест и т.д.).

Остановимся на вопросно-ответных ситуациях. В реальных актах общения вопрос-ответ (или иная, даже невербальная реакция на вопрос) представляет собой самое частотное диалогическое единство. Ученые отмечают, что вопросы, даже праздные, всегда коммуникативны, они нацелены на собеседника, требуют от него отклика. Вопрос – это побуждение к коммуникативной реакции, как речевой, так и внеречевой (кивок головой, жест, предъявление предмета и т.д.), один из способов воздействия на партнеров.

Из всего многообразия классификаций вопросов мы остановились на той, которая в большей степени характеризует сущность переговорного процесса. Итак, студенты были ознакомлены с тем, что в деловых переговорах, беседах наиболее часто встречаются следующие виды вопросов: информационные вопросы (для уточнения ситуации и расширения знаний); альтернативные вопросы, которые должны показать партнеру возможности решения проблемы; суггестивные вопросы, склоняющие партнера к определенному мнению; риторические вопросы, ответ на которые не ожидается; встречные вопросы, которые побуждают партнера к дополнительным высказываниям и уточнениям; мотивирующие вопросы, побуждающие партнера к дальнейшему продолжению переговоров; наступательные вопросы, с помощью которых пытаются выяснить то, что партнер скрывает; контрольные вопросы, используемые для подтверждения прошлых высказываний партнера; вопросы, на которые, по мнению спрашивающего, будет получен положительный ответ.

Ознакомление с теоретическими положениями подготовило студентов к практическому участию в вопросно-ответных ситуациях. Одной из самых простых ситуаций, выполнение которой было для студентов и полезно, и увлекательно, является так называемый «блиц-опрос», разыгрываемый в парах. Студенты получали карточки с информацией о лицах, которых они должны были представлять как самих себя и бланки с вопросами интервью. Члены каждой пары задавали друг другу вопросы в течение десяти минут. После окончания отведенного времени студенты предоставляли бланки с полностью заполненными графами. Стоит отметить, что вопросы для интервью постоянно усложнялись.

В соответствии с целями конкретных коммуникативных ситуаций от студентов требовалось задавать вопросы, различные не только по содержанию, но и по форме. Так появилась необходимость активизировать умение использовать открытые и закрытые вопросы. Закрытые вопросы – это вопросы, задавая которые мы ожидаем услышать односложный ответ; такой тип вопросов часто встречается в опросниках, например: «Кем вы работаете?», «Как долго вы работаете в этой компании?», «Нравится ли вам ваша работа?» и т.п. Открытые вопросы требуют развернутых ответов, они обычно начинаются со слов «Как?», «Когда?», «Почему?», «Что?», «Кто?»: «Что вы думаете о...?», «Что вас больше всего привлекает в... и почему?», «Как вы себя чувствовали, когда...?», «Кто оказал влияние на ваш выбор профессии и почему вы последовали именно этому совету?» и т.д.

Студенты тренировались в использовании поочередно открытых и закрытых вопросов, а также в различных их комбинациях. Так, студентам для обсуждения была предложена тема «Выбор профессии» и даны карточки следующего вида: С. О. О. С. С. О. и пр., где символ С означает закрытый вопрос (closed), а символ О – открытый вопрос (open). Форма работы варьировалась от фронтальной (один студент - группа) и групповой до парной. Приведем пример, как было выполнено задание в одной из групп: «Самостоятельно ли вы выбрали свою будущую профессию?»; «Почему вы считаете, что эта профессия востребована в настоящее время?»; «Какие преимущества вы получите в будущем, овладев этой профессией?»; «Знание каких предметов необходимо для овладения вашей профессией?»; «Планируете ли вы работать по специальности уже в период обучения?»; «Как вы работаете над приобретением и совершенствованием умений и навыков, необходимых в деловом общении?»

Как отмечалось, в естественном диалоге реплики не всегда соотносятся как вопрос-ответ. В свободной беседе партнеры довольно продуктивно реагируют на невопросительные высказывания, такие, как утверждение, побуждение, приглашение, оценка суждения, сигналы эмоциональной экспрессии, понимания/непонимания услышанного и т.п. Чтобы добиться от студентов распространенной коммуникативной реакции на высказывание, не содержащее непосредственного требования или приглашения высказаться, мы обратились к таким ситуациям, где реакция четко не программируется: студенты сами создают содержание высказывания и свободно выбирают форму

его выражения, опираясь на ранее усвоенный языковой материал. Используемые нами ранее ситуации для создания позитивной атмосферы взаимодействия (проверка правильности понятого, использование эмпатических высказываний и т.д.) представляют собой ничто иное, как респонсивные коммуникативные ситуации. Добавим к ним еще несколько.

Большой интерес у студентов вызвало упражнение, условно обозначенное как «зондирование», целью которого было выяснить намерения (в том числе и скрытые) одного из участников общения. Остановимся на том, как проводилось «зондирование» при работе над темой «Оказание консультационных услуг». Студенты разбиваются на пары, один из членов пары становится посетителем магазина, «клиентом», другой - продавцом, «консультантом». Клиент начинает рассказывать о чем-либо своему консультанту, а задача консультанта – слушать и время от времени задавать вопросы, подавать реплики, «зондировать почву», т.е. использовать приемы, способствующие тому, чтобы клиент начал развивать нужную тему или рассказал о чем-либо более подробно. Затем члены пары меняются ролями:

«Что случилось после того, как вы купили тот компьютер?»; «Получилось ли все так, как вы ожидали?»; «Понравилось ли вам то, что вы увидели в каталоге?»; «Оправдали ли себя ваши ожидания?».

Формирование коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза требовало включения упражнений и ситуаций, сочетающих диалогическую и монологическую, продуктивную и репродуктивную речь. Наиболее частотным видом репродуктивной речи в рамках вузовских занятий является пересказ. С психолингвистической точки зрения пересказ включает 4 основные стадии: 1) восприятие текста, 2) удержание его в памяти, 3) смыслоязыковую его перестройку для последующего изложения и 4) само изложение. При обучении иноязычному общению пересказ используется в разных целях: как средство проверки понимания прочитанного или прослушанного текста (при чтении и аудировании) и как вид репродуктивной речи (говорение), поэтому от пересказа как классического речевого упражнения требуется полнота изложения текста и использование слов и оборотов речи, заложенных в тексте. Используемые нами коммуникативные упражнения и ситуации наиболее полно приближали условно-учебное общение к естественному. Дело в том, что в естественных условиях пересказ характеризуется лаконичностью передаваемого содержания, резюмированностью, включением оценки и т.д., трансформацией языковых средств. Именно этим особенностям мы уделяли много внимания, например, при выполнении упражнений и разыгрывании ситуаций, в которых требовалось подводить итоги сделанному или сказанному. Опишем, как происходило «подытоживание» в парной работе. Один из членов пары выступал в роли «клиента», другой – «консультанта». Задача клиента – рассказывать о своей проблеме консультанту, в то время как задача консультанта состояла в том, чтобы внимательно слушать клиента. Через некоторое время (4-5 минут) консультант старался как можно более полно подытожить все сказанное клиентом. Затем члены пары менялись ролями и проходили те же фазы выполнения упражнения. Это задание предлагалось не

только для парной работы, но и в режиме «один – вся группа», «один – малая группа» и т.д.

Кроме того, подведение итогов сказанному является одним из эффективных приемов завершения деловой беседы, переговоров, консультаций. «Подытоживание» было сделано в таком виде: «Вы сказали о том, возникали некоторые сложности, связанные с покупкой автомобиля. Далее вы рассказали о проблемах, возникших при получении кредита в банке. И закончили словами о том, что, несмотря на все трудности, вы приобрели автомобиль, полностью удовлетворяющий ваши запросы».

Для овладения приемами завершения переговоров послужило упражнение, в котором необходимо было поделиться планами на будущее. Один из студентов, представляя одну из договаривающихся сторон, вносил свое предложение, остальные члены группы могли модифицировать его таким образом, чтобы оно отвечало и их интересам. Вот пример, иллюстрирующий внесение и дальнейшую модификацию предложения: «Я предлагаю ограничить продолжительность каждого выступления тремя минутами, чтобы каждый имел возможность высказать свое мнение»; «Я считаю, что на предстоящем совещании должны присутствовать все начальники отделов, чтобы мы имели возможность скоординировать деятельность всех служб предприятия»; «Я бы предпочел на сегодняшнем совещании не касаться данного вопроса, так как он не имеет отношения к обсуждаемой теме».

Выполнение описанных заданий способствовало формированию и развитию умений использовать все приемы для создания позитивной атмосферы взаимодействия, для непосредственного ведения и завершения переговоров, а именно: приветствовать партнеров и представляться друг другу; задавать открытые вопросы; задавать закрытые вопросы; использовать эмпатические высказывания; проверять правильность понятого; строить предположения; подытоживать сказанное; вносить и модифицировать предложение, и явилось средством формирования коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза в процессе обучения иноязычному деловому общению.

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

**Борозна О.Ф.**

**Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург**

Преподавание иностранного языка представляет собой сложный и трудоемкий процесс даже в специальных языковых вузах, где обязательны вступительные экзамены и производится отбор и обучение студентов, чей уровень владения всеми видами речевой деятельности является изначально очень высоким, где на изучение этой дисциплины выделяется двадцать и более часов в неделю.

В неязыковом вузе иностранный язык в течение десятилетий считался, а иногда и по сей день считается, «легкой» дисциплиной, на иностранный язык выделяется согласно учебному плану минимальное количество часов, в большинстве вузов отсутствуют вступительные экзамены по этому предмету, в результате чего значительная часть первокурсников имеет весьма низкий, а иногда и «нулевой», уровень владения иностранным языком. И тем не менее, утвердилась точка зрения, согласно которой выпускник неязыкового вуза должен владеть иностранным языком в той же степени, в какой иностранным языком владеет выпускник специального языкового вуза. Поэтому главной задачей является подготовка студентов, творчески мыслящих, умеющих на практике применять полученные знания и умения, умения аргументировать и отстаивать свою точку зрения. Современные исследования по педагогике и психологии ставят эффективность обучения в прямую зависимость от мотивации учения. Среди основных задач, стоящих в настоящее время перед каждым педагогом, нет другой более важной в то же время более сложной, чем задача формирования у студентов положительной, устойчивой мотивации, которая побуждала бы к упорной, систематической учебной работе. Это особенно важно, на наш взгляд, при изучении иностранного языка.

Многие исследования показывают, что в настоящее время у студентов неязыковых специальностей наблюдается низкая мотивация к изучению иностранного языка, потому что иностранный язык – трудный предмет, требующий много сил, времени и упорства. Убежденность в невозможности преодолеть эти препятствия, неверие в свои силы, а порой и нежелание преодолевать определённые трудности, ведет к снижению интереса к иностранному языку. Поэтому главная задача, которая стоит перед преподавателем, это раскрыть творческий потенциал студентов, найти такие дидактические средства, которые пробуждали бы мыслительную активность студентов и интерес к иностранному языку. Важно создать на занятии такие условия, при которых у студентов появится заинтересованность и желание к изучению иностранного языка. Очень часто главной целью при обучении иностранному языку для многих студентов остается не извлечение знаний для своего развития и самосовершенствования, а получение зачета. Поэтому необходимо стимулировать развитие познавательного интереса у студентов.

Они должны осознать, зачем им нужен иностранный язык, какова его практическая значимость для их будущего. Таким образом, при изучении иностранного языка на первом месте должен находиться мотив, который есть предмет потребности, ее непосредственное психологическое проявление. Потребность находит себя в конкретных мотивах, реализуется в них. Мотив – это ответ на вопрос: что нужно для удовлетворения потребности? Мотив – это то психологически реальное, что побуждает и направляет деятельность, придает ей личностный смысл. Мотив принадлежит личности, которая «прилагает» его к той или иной деятельности. Мотивы образуют собственную иерархическую систему, которая выступает одним из проявлений направленности личности.

В настоящее время идут активные поиски новых методов в обучении иностранным языкам, способных стимулировать устойчивый познавательный интерес к процессу обучения. В обучении иностранным языкам существуют различные подходы, различные стратегии в обучении. Признание личностно-ориентированного подхода в качестве новой парадигмы образования и воспитания привело к изменениям в постановке целей, в отборе содержания, принципов и технологий обучения иностранным языкам. Самое важное - найти дифференцированный подход к студенту, учитывать его возможности, склонности, потребности. Применительно к содержанию обучения иностранным языкам необходима проблемная подача материала, показ особенностей нравов, обычаев и культуры людей в нашей стране и в странах изучаемого языка в сопоставлении. Одним из важных моментов является то, что акцент делается не на сообщение готовых знаний, а на побуждение студентов к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и обобщениям, а также «перенос на себя», то есть апелляция к жизненному и речевому опыту самих студентов.

Студент и преподаватель в процессе обучения все время ставятся в ситуацию выбора (текстов, упражнений, последовательности работы). Необходимо также отметить, что личностно-ориентированный подход предполагает, что, проявляя самостоятельность в выборе того или иного дополнительного материала, студенты исходят из своих потребностей, интересов, и это придает обучению личностный смысл. Этот подход предусматривает также развитие у них рефлексии, умение видеть себя «со стороны», самостоятельно оценивать свои возможности и потребности.

Личностно-ориентированный подход позволяет внедрить в учебный процесс активные формы в обучении, способствующие развитию творческих способностей студентов, мышлению, умению перестраиваться в быстро меняющемся современном обществе. Делается акцент на групповые и парные работы, которые «вытесняют» фронтальные формы работы. В качестве наиболее адекватных технологий обучения выступает обучение в сотрудничестве, метод проектов, включение таких видов работ, которые вызывают эмоциональную разрядку студентов. Выбирая метод обучения, преподаватель должен осознавать, что главное при изучении дисциплины – это формирование знаний, умений, навыков, а также воспитание и развитие



обучающихся. Каждый из методов, применяющихся в педагогической практике, имеет свои достоинства и недостатки, но использование их в системе, во взаимосвязи поможет достигнуть наилучших результатов в усвоении студентами знаний и в развитии их мыслительной активности. Выбор методов зависит от ряда условий: от специфики содержания изучаемого материала, от общих задач подготовки специалистов, от учебного времени, которым располагает преподаватель, особенностей состава студентов, от наличия средств обучения. Положительный результат для формирования аналитических умений студентов находится в прямой зависимости от средств и условий, в которых будет формироваться данное качество. Можно выделить следующие условия:

- 1) индивидуальный подход к студенту;
- 2) создание комфортных (психологических) условий, в которых будет раскрываться творческий потенциал студентов;
- 3) тщательный отбор учебного материала, значимый и интересный для студентов;
- 4) применение новых технологий в обучении иностранным языкам (групповая, парная работа, индивидуальная).

Как отмечают многие исследователи, аналитические умения формируются в различных познавательно-исследовательских упражнениях, ситуативно-игровых упражнениях, проблемных ситуациях, различных конкурсах, ролевых играх. Все это способствует активизации мыслительной деятельности студентов, а именно умению сравнивать, сопоставлять, делать выводы, то есть активизации аналитических операций. Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учебного процесса. В зависимости от направленности активные методы обучения делятся на:

- неимитационные;
- имитационные, которые предполагают, как правило, обучение профессиональным умениям и навыкам и связаны с моделированием профессиональной деятельности, иначе говоря, имитируются как ситуация, так и сама профессиональная деятельность;
- неигровые, предполагающие анализ конкретных ситуаций; решение ситуационных задач; упражнения, выполнение индивидуальных задач (практика);
- игровые; разыгрывание ролей (ролевая, деловая игра).

Отличием активных методов обучения от традиционных является то, что они способствуют активизации мышления студентов. Именно активное обучение формирует у студентов познавательную мотивацию, но речь должна идти не о «принуждении» к активности, а о побуждении к ней; необходимо создавать дидактические и психологические условия порождения активности личности в познавательной деятельности. Таким образом, понятие «активное обучение» знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, программированных форм и методов организации дидактического процесса в вузе к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим порождение познавательных мотивов, интереса к будущей

профессиональной деятельности, условий для творчества в обучении. Как показывает практика, студенты принимают активное участие в дискуссиях, в ролевых, деловых, ситуативных играх, в различных проектах. Метод проектов как один из эффективных методов развития критичности мышления получил большое признание среди педагогов. Он привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического мышления. В педагогической практике метод проектов направлен на реализацию творческого потенциала студентов, креативность, нестандартность мышления, на развитие их мыслительной деятельности, учит отбору и анализу информации. Метод проектов хорош тем, что он предполагает совместное целеполагание студентов и педагога, предоставляет студентам право выбора, развивает мышление и рефлексию. Студенты становятся активными участниками, а педагог направляет их деятельность и помогает им. Проектная деятельность предполагает рефлексивную деятельность, потому что данный вид деятельности нацелен также и на самостоятельный поиск новых решений и информации. Опыт работы преподавания иностранного языка в вузе подсказывает, что в группе всегда есть студенты с различным уровнем языковой подготовленности. При традиционной форме проведения занятий менее подготовленные студенты отмалчиваются, стесняются, боятся сказать что-то не то и не так. Данный же вид деятельности проходит в непринужденной обстановке, в которой студенты не испытывают психологической закрепощенности, поэтому каждый студент может привнести что-то своё в этот вид деятельности, он может полнее осознать свое собственное «я» в процессе взаимодействия с другими людьми. Таким образом, в работе над проектом каждый студент вносит свою лепту в его реализацию в зависимости от знаний и личностных интересов. Каждый в равной мере несет ответственность за выполнение проекта и должен представить результаты своей работы. Деятельность студентов носит целенаправленный, осмысленный характер. Осуществляется взаимодействие студентов друг с другом и учителем, роль которого меняется от контролера до равноправного партнера и консультанта.

Включение данного метода в учебный процесс стимулирует развитие познавательного интереса. Поэтому познавательный интерес можно охарактеризовать как сложное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности, в котором выражено его стремление к всестороннему глубокому изучению, познанию их существенных свойств. Именно применение активных методов в отличие от традиционных, активизирует мыслительные процессы студентов, побуждает их к постоянному творческому поиску, учит студентов анализировать информацию, строить связное логичное высказывание, учит общению друг с другом, умению правильно излагать свою точку зрения, терпимо относиться к мнению другого человека. Все эти умения имеют практическое значение для будущей

педагогической деятельности студентов, все это является фундаментом их будущей профессии. Таким образом, можно сказать, что активные методы направлены на создание благоприятного мотивационного и эмоционального фона на занятии иностранного языка, что ведет к развитию устойчивого интереса к его овладению. Такие формы работы имеют большое значение для формирования аналитичности мышления студентов, активизации мыслительной деятельности студентов, раскрытия их творческих способностей, а также способности к рефлексии.

#### *Список литературы*

- 1. Байбородова, Л.В. Воспитательный процесс в современной школе. / Л.В. Байбородова, М.И. Рожков. - Ярославль, 2001.*
- 2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А.А. Вербицкий - 1VL 1991.*
- 3. Сосновский, Б.А. Психология: Учебник для педагогических вузов. / Б.А. Сосновский. - М., 2005.*
- 4. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. / Г.И. Щукина. - М., 1988.*

# **РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

**Бочкарева Т.С.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Одним из условий становления личности является совершенствование речевой культуры, в процессе которого формируется мировоззрение, развивается эстетический вкус, повышается уровень внутренней культуры, в том числе и культуры речи.

Современный этап развития, современные государственные и общественные реалии, состояние образования в нашей стране, перспективы его обновления делают настоятельной задачей повышения и развития речевой культуры нашего общества.

Речевая культура человека является одной из составных частей общей культуры. Речевая культура современного молодого человека неразрывно связана с культурой мышления, чувств, культурой поведения, во многом определяет качества нравственного облика личности, влияет на эффективность коммуникативной деятельности.

В настоящее время речевая культура становится одним из условий гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса в целом, нацеленного на личностный характер, коммуникативную деятельность, что также придает актуальность проблеме развития речевой культуры.

Особенно актуально это в период вузовского обучения студентов, когда потребность в образовании и общении находится в неразрывной связи с самой личностью, ее культурой, речевыми умениями и навыками, используемыми в учебной, повседневной и будущей профессиональной деятельности.

Сложность и педагогическая особенность процесса развития речевой культуры студентов в период вузовского обучения состоит в необходимости осуществления коммуникативного подхода к решению данной проблемы, нацеленного на речевую адаптацию личности в условиях образовательного процесса высшего учебного заведения.

Происходящие в России преобразования неоднозначно сказываются на состоянии и путях развития речевой культуры. С одной стороны, осуществляется постепенное освобождение языка от стереотипов и речевых штампов, с другой стороны, происходит явное снижение речевой культуры в массовой информации, публичных выступлениях, бытовом общении людей, в том числе и студентов. На сегодняшний день уровень речевой культуры студентов остается не до конца изученным. Не определена роль речевой культуры в контексте гуманитарного образования студентов, их жизненного самоопределения и самореализации.

Современные процессы в образовании обусловили удовлетворение образовательных потребностей посредством образовательных услуг. Деятельность современных высших учебных образовательных учреждений

направлена на создание условий, обеспечивающих реализацию различных образовательных потребностей человека.

Между тем проблема развития и формирования речевой культуры студентов на сегодняшний день до конца так и не решена. Многие вопросы, связанные с культурно-речевым аспектом формирования личности студента, остаются неразработанными. В частности, недостаточно изучена проблема развития речевой культуры студентов в период их обучения в университете, нечетко обозначены особенности и условия организации данного процесса в общей системе вузовского образования.

Основополагающим в речевой культуре является речь, в которой главными качествами являются правильность языковых норм, правильность стиле-речевых употреблений, качество содержания речевого общения, качество и этичность коммуникативных намерений. Это вид деятельности членов общества, который проявляется в пользовании языком в процессах общения и мышления. Речь – самая яркая человеческая принадлежность жизнедеятельности каждого человека, представляющая уровень его общего развития и культуры. Речевая культура человека является одной из составных частей общей культуры, связана с культурой мышления, чувств, культурой поведения, во многом определяет качества нравственного воспитания личности, влияет на эффективность коммуникативной деятельности. Речь рассматривается как явление не только лингвистическое, но и психологическое, этическое и эстетическое. Еще в Древнем Риме предпринимались попытки создания, теории и качеств хорошей, речи, теории языка и стиля. В современной педагогической науке создана система, в которой определены качества хорошей речи, представлено теоретическое обоснование и описание главных качеств речи, их структурно-языковых свойств и особенностей, системности их связей, непротиворечивость терминологических обозначений через анализ соотнесенности речи с неречевыми структурами: речь-язык, речь-мышление, речь-сознание, речь-действительность, речь-человек, речь - условие общения.

При обращении к феномену «речевая культура» мы опираемся на теорию речевой деятельности, рассматриваемую современной психологией и лингвистикой с позиции общей теории деятельности. Речевая деятельность - это совокупность психофизических работ человеческого организма, необходимых для построения речи, специфический компонент любого вида деятельности человека. В педагогической теории речевой деятельности речевая культура рассматривается как один из важнейших показателей духовного богатства человека, культуры его мышления как средство развития личности [1].

Речевой деятельностью называется процесс пользования человеком языка для общения. В системе деятельности речь может занимать различное место: выступать как орудие контроля, сопоставление полученного результата с намеченной целью. С точки зрения психологии речь тождественна любой другой деятельности: она имеет определенную цель, управляется мотивом, у нее есть определенная ориентировка, программа и система операций,

осуществляется контроль за результатом и процессом действий, она использует в качестве орудий знаки языка [1].

Всякое речевое воздействие сводится к заранее запланированным преобразованиям, то есть к изменению в системе отношений человека к миру. На самом деле, слово, особенно в педагогической деятельности, может оказать на человека более сильное влияние, чем любой другой фактор, оно способно привести к серьезным изменениям в структуре мышления, сознания, всей деятельности личности.

Но необходимо обладать определенным мастерством, чтобы оптимально осуществить речевое воздействие. Это мастерство должно быть направлено на осуществление результатов данной деятельности и оно складывается из ряда умений, навыков, отработанной техники.

В педагогической деятельности, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью использования речи в качестве основных средств воздействия, ведь под речевой культурой мы понимаем процесс сознательного отбора и использования тех языковых средств, которые помогают осуществлять речевое воздействие, позволяющее с максимальной эффективностью обеспечить решение конкретных педагогических задач в реальной ситуации учебного процесса.

В современной научной литературе до последнего времени преобладала тенденция отождествления понятий «культура речи» и «правильность речи».

Правильность как критерий речи связывается с нормой, которая очень часто меняется. Это нельзя представить без функциональных разновидностей языка, его стилистики. И здесь она не всегда единообразна. В деловых и научных стилях норма строга, а в разговорном стиле нормы меняются. В публицистическом стиле могут быть и отступления, хотя они и не всегда мотивированы. Правильность речи это необходимая составная часть общего понятия хорошей речи, один из ее критериев. Это обеспечивается знанием всего богатства языка, знанием логики, предмета речи, умение говорить просто, кратко, ясно, уместно [2].

Тем не менее, понятие «культура речи» не совпадает по своей сущности с термином «правильность». Оно скорее связано с возможностями всей языковой системы, выражающей конкретное содержание в каждой реальной ситуации речевого общения. Речевая культура вырабатывает умения отбирать и употреблять языковые средства в процессе речевого общения, помогает формировать сознательное отношение к их использованию в речевой практике.

Из всего выше изложенного ясно, что речевое развитие студентов это важнейшая задача преподавателя. Творческое развитие человека невозможно без умения четко, логично, правильно мыслить и выражать свои мысли. В соответствии с особенностями и потребностями каждого предмета должно обогащаться и речевое развитие студента. Преподаватель любого предмета должен совершенствовать речевую культуру студента и бороться с речевой неряшливостью. Именно на это и направлено внимание во всех исследованиях по проблемам развития речи и речевой культуры [3].

Различные циклы дисциплин в университете, в качестве специфических, выдвигают на первый план те или иные структурные компоненты и особенности речевой культуры. Это обуславливается особенностями научного и художественного мышления, а так же на какие сферы мышления прежде всего воздействует речь преподавателя, ведь специфика речевой культуры зависит от функциональной потребности.

Для преподавателя, думающего о культуре речевого развития студентов, важным является не столько закрепление навыков правильности их речевого высказывания в полном соответствии с нормой литературно-речевого высказывания языка, сколько разработки умения точного выбора и использования языковых средств, необходимых для каждой конкретной ситуации общения, возможность в должной степени владеть речью как в отборе слов, так и ее экспрессивных форм эмоциональной выразительности для передачи мыслей и чувств [2].

При этом нужно уметь воспринимать и осмысливать научно-учебную форму речи, которая, как и профессиональная, отличается большим количеством терминов, научной фразеологией, преобладанием абстрактной лексики, сложностью изложения и насыщенностью содержания.

Коммуникативные потребности студентов, не ограничиваясь рамками учебной деятельности, реализуются и в разговорном стиле речи, который, в противоположность научному, отличается простотой и доступностью, спонтанностью высказывания, употреблением бытовой лексики. Кроме того, расширение международных связей, коммерческая и научно-исследовательская деятельность в области образования требует знаний официально-делового назначения, предусматривает определенную стандартность, обязательность использования языковых и речевых средств. И, наконец, гуманитаризация образования как главный принцип осуществления образовательной политики в современных условиях общества определяет место публицистического и литературно художественного стилей в учебно-воспитательном процессе вуза, нацеливает на дискуссионный, полемический характер данного процесса, личностную направленность, ценностную ориентацию, что связано с эмоциональностью, побудительностью, эстетичностью речи, оценочным отношением к сообщаемому.

Следовательно, в вузе должна формироваться речевая культура студентов в системе вузовского обучения, при этом формирование речевой культуры студентов представляет собой целенаправленный процесс, обеспечивающий вербальное общение, как в устной, так и в письменной формах. Специфика вузовского обучения заключается в том, что студенты будут вовлечены во все виды речевой деятельности, являющиеся составными частями образовательного процесса в целом. Кроме того, будущая профессиональная деятельность также требует овладения всеми видами речевой деятельности, особенно в так называемых коммуникативных видах профессиональной деятельности.

Рассматривая потенциальные возможности каждого из видов речевой деятельности, необходимо направить усилия на то, чтобы с их помощью

обеспечить процесс развития речевой культуры в условиях вузовского обучения для успешной реализации студентами своих возможностей, будущей профессиональной деятельности.

*Список использованной литературы*

- 1 **Ксенофонтова, А.Н.** Педагогические основы речевой деятельности школьников : монография / А.Н. Ксенофонтова. – СПб.: СПбГУ, 1999. – 166 с.
- 2 **Васильева, А.Н.** Основы культуры речи / А.Н. Васильева. – М.: Рус.яз., 1990. – 247 с.
- 3 **Ксенофонтова, А.Н.** Речевая культура – основа речевой деятельности школьников / А.Н. Ксенофонтова. – Оренбург: ОГУ, 1999. – 48 с.



## НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СВЕТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Гореликова С.Н.

Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург

При вступлении стран участников Болонского процесса, в том числе и России, в общее поле европейской системы Высшего образования студенты и преподаватели смогут участвовать в программах академической мобильности, т.е. смогут выезжать в любую страну Европы для учебы и работы. Заметно увеличатся в связи с этим масштабы и поднимется качество владения российскими студентами и преподавателями иностранными языками. Пребывание представителей российских вузов в языковой среде в ходе реализации академической мобильности сделает их лингвистические навыки гораздо более прагматическими. Знания же иностранных языков откроет для студентов и преподавателей широкий доступ аутентичным зарубежным публикациям.

Гуманитарная природа образования в свете Болонского процесса ставит перед всеми преподавателями иностранных языков конкретную задачу подготовки студентов, готовых к обучению в рамках образования европейских университетов. Такая подготовка должна опираться не только на традиционное фактическое владение всеми аспектами языка, но и на значительное расширение того раздела, который связан со страноведческой и культурологической подготовкой, на дополнительные знания о разнообразии культур, языков, национальных системах образования в целях естественного вхождения студентов в зону европейского высшего образования.

Новая образовательная модель должна содержать мотивированный подход к изучению английского языка как основного средства международной коммуникации, что даст студентам возможность подключиться к Европейской информационно-образовательной среде уже на начальном этапе.

Следование нормам и правилам Болонской декларации предполагает значительную самостоятельность студента при овладении знаниями, что требует особой информационной поддержки. Необходимость постоянной обратной связи между участниками процесса обучения определяет новую структуру как для презентации учебного материала, так и для формы и содержания сопроводительных материалов, которые составляют мультимедийный учебно-методический комплекс для конкретной дисциплины и реализуются в условиях высокотехнологической информационной среды.

При изучении иностранного языка проблемы коммуникации и диалога являются основными понятиями. Если языковая компетентность предполагает знание грамматики и словаря и умение порождать множество грамматически правильных высказываний конкретного языка, то коммуникативная компетенция, т.е. способность к эффективному использованию языка в процессе общения, включает умение вести осмысленный и связный диалог [Федорова Л.Л., 2007].

Диалог как система правил взаимодействия и выбора стратегий обучения в условиях высокотехнологической информационной среды приобретает важное значение.

Процесс языковой, особенно иноязычной коммуникации, представляет собой настолько сложное и многоаспектное явление, что его адекватное рассмотрение вряд ли возможно в пределах понимания логической и грамматической структуры высказывания, его лексического понимания. Участие в процессе общения требует нечто большего, а именно, коммуникативной компетенции или знаний коммуникативного поведения.

Коммуникативный подход направлен на развитие у студентов умения практически пользоваться реальным живым языком и призван обучать не манипулированию языковыми средствами, а осознанному соотношению этих структур с их коммуникативными функциями. В последнее время в методике отечественных и зарубежных исследований возрос интерес к изучению вопросов, связанных с употреблением языка, с необходимостью сообщать студентам не только определенную сумму знаний о языке, но и о реализации полученных знаний в той или иной ситуации общения. Это, в свою очередь, требует от коммуникантов знаний норм и традиций общения народа – носителя изучаемого языка, то есть всего того, что подразумевается под коммуникативным поведением как части национальной культуры. Знание норм и традиций общения народа позволит участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга. Незнание норм и традиций общения носителей другой культуры повлечет за собой «состояние, возникающее по причине несовпадения культур, называемое культурным шоком (culture shock)». Применительно к ситуации преподавания иностранного языка В.Риверс пишет: «Когда студенты сталкиваются с отличным от своего набора поведенческих моделей и с новой совокупностью ценностей, у них может возникнуть шок, в результате которого они начинают считать носителей изучаемого языка чужаками, плохо воспитанными и т.д.».

Языковые различия между народами очевидны не только в том, что нации говорят на разных языках, но и в особых привычках.

Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, т.е с формированием способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны.

Все выше перечисленные факторы - языковые знания и знания национальной культуры - не будут иметь значения без привития студентам навыков и умений речевого и неречевого поведения. Таким образом, студенты, приобретая знания по иностранному языку, должны уметь оперировать отобраным языковым материалом, должны формировать навыки и умения оперирования отобранными страноведческими знаниями, нормами повседневного поведения, а также минимумом коммуникативно стереотипизированных телодвижений (мимика, жесты, позы). Современное преподавание иностранного языка невозможно без привития студентам

иностранной культуры с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности.

#### *Список литературы*

1. **Фёдорова, Л.Л.** Теория речевой коммуникации и грамматика диалога./ Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарной технологии: Научно-методические материалы. /Л.Л.Фёдорова. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2007. - С. 103-135.

2. **Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство.- 3-е издание переработанное и дополненное. / Е.М. Верещагин, В.Г.Костомаров. - М.: Русский язык, 1983.

3. **Пассов, Е.И., Кузовлёв, В.П., Коростелёв, В.С.** Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. / Е.И.Пассов, В.П.Кузовлёв, В.С.Коростелёв. – ИЯШ.:1987.- №6.

4. **Пассов,Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. / Е.И.Пассов. – М.: Просвещение,1991.

5. **Revers, W.** Teaching foreign language skills. / W.Revers. – Chicago, London. – The University of Chicago press, 1981.

# КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Иванова С.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Образовательные стандарты нового поколения в условиях университетского комплекса основаны на компетентностном подходе и ориентируют студентов на овладение полезными знаниями, необходимыми для успешного достижения целей в реальных жизненных условиях.

Сторонники компетентностного подхода видят в нем перспективу развития у обучаемых активных жизненных знаний, умений и ценностных отношений.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам на основе компетентностного подхода предполагает развитие знаний, речевых умений и навыков. Вместе с этим, в современном мире требуется значительно более высокая компетентность, чем способность «расспросить иностранца о его любимой еде или рассказать зарубежным гостям о традициях отечественного образования». В существующей парадигме учебных знаний важнейшим компонентом компетентности выступают способность и готовность к достижению реальной цели - целеполаганию. Данную ситуацию можно представить с помощью метафоры «игры в карты». Возможно, хорошо выучить названия карт и запомнить их форму (иметь знания), можно научиться успешно демонстрировать карточные фокусы (владение способами решения проблемных задач), в реальной жизни важно уметь выигрывать. Без способности ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат, любое учение теряет жизненный смысл, а развиваемая компетентность остается лишь декларируемой на словах.

В компетенциях обучаемых можно выделить базовый и продвинутый уровни. Покажем это на примере компетенций в области компьютерной грамотности и овладении языком. Базовые компетенции обеспечивают умение обучаемого включить, выключить компьютер и знать, для чего нужны те или иные виртуальные кнопки или «иконки» на экране, создавать, редактировать, сохранять, извлекать из памяти компьютера нужные документы и файлы, понимать термины типа «интерфейс», «приложение», «директория».

Творческие компетенции предполагают способность использовать компьютер в целях изучения языка, поиска информации в сети Интернет, её сохранения, общения со сверстниками через электронную почту, в социальных сетях, «чатах», участие в международных проектах, форумах и т.д. Обучаемым также нужны этические, юридические и социокультурные знания, без которых использование компьютера может быть осложнено.

Базовые компетенции обнаруживаются в овладении иностранным языком как предметом учебной программы. На базовом уровне предполагается овладение языком как средством общения. Творческий уровень означает, что

владение иностранным языком предполагает продуктивную деятельность и позволяет решать практическую задачу, например, найти необходимую информацию на иностранном языке в определенной области знаний. Творческий уровень компетенции на иностранном языке носит междисциплинарный характер и оценивается по достигаемому результату, а не только правильности грамматических конструкций.

Об успешной реализации компетентного подхода можно судить по тому, насколько студент со своей подготовкой по иностранному языку оказывается готовым выдержать конкуренцию на рынке труда и занять достойное место не только в своем обществе, но и в международном сообществе, имеется в виду академическая и профессиональная мобильность.

В условиях предметного образования основы компетентности студентов закладываются через приобретение необходимых для последующей деятельности знаний, овладение способами решения проблемно-познавательных задач, опытом эффективного принятия решений и достижения значимых целей через преодоление препятствий. Запас знаний, владение способами решения проблем и опыт достижения цели являются необходимыми составляющими компетентности обучаемого. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов делает компетентность дефектной.

Овладение иностранным языком требует усвоения запаса языковых и энциклопедических (социокультурных) знаний. Помимо этого, усвоение языка неотделимо от приобретения опыта поведения в типичных речевых (проблемных) ситуациях. Наконец, уровень владения языком будет ограниченным без погружения в реальную жизненную среду с присущим ей разнообразием языка, социокультурных традиций и представлений о «должных» нормах поведения. Предметную компетенцию в языковом образовании можно представить следующим образом: предметная компетенция: знания, проблемные задачи, деятельность.

Знания, представленные декларативно и процессуально в умениях являются традиционным компонентом этой парадигмы. Решение проблемных коммуникативных задач представляет собой активно разрабатываемый компонент развития так называемого «творческого и критического мышления» в обучении иностранному языку и инновационную область предметного образования.

Эксперименты, проведенные Э. Торндайком, показали, что возможно обучение поведению в проблемных ситуациях. Так называемая «кривая научения» убедительно доказывала, что можно постепенно овладевать способами решения предложенной проблемной задачи и решать её всё более и более успешно. Главным был вывод о том, что можно обучать успешному решению как типовых, так и нетипичных проблемных задач [1].

Когнитивная психология показывает, что предметные знания формируются путем передачи информации от преподавателя к студенту, а также друг от друга в ходе совместной работы. Опыт решения проблемных задач является результатом активного учения, когда учебные достижения становятся результатом размышлений, дискуссий реального конструирования

знаний через формирование соответствующих умений индивидуального и коллективного мышления. Достижение цели в деятельности обеспечивается глубоким познанием, которое возможно только в условиях погружения в реальную жизненную атмосферу. Этот процесс состоит из следующих этапов: 1) знания, 2) передача знаний, 3) решений проблем, 4) активное учение, 5) деятельность, 6) глубокое познание.

Развитие предметной компетентности в преподавании иностранных языков традиционно связывается с декларируемыми и процессуальными знаниями, т.е. с воспроизведением заученного материала и общением в предложенных ситуативных обстоятельствах. Данное представление является частью традиционной культуры преподавания иностранных языков. Именно поэтому преподаватели нередко сетуют на то, что в современных зарубежных учебниках по иностранным языкам «мало текстов». Тексты, правила, и примеры составляют важную часть материала для развития знаний и умений у студентов, изучающих иностранный язык.

Студенты эффективнее овладевают способами решения проблемно-ситуативных задач с помощью заданий интерактивного коммуникативного характера, стимулирующих речевое мышление и взаимодействие участников. Данные задания используются как средства коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку, например, задания в форме коммуникативных деловых игр и «круглых столов», имитирующих реальное деловое общение, создающих информационное неравенство между участниками.

Деятельностный компонент развивается в условиях самостоятельности, постановки цели и планирования поэтапных шагов, преодоления препятствий и достижения поставленной цели через взаимодействие с партнерами. В учебных условиях более всего соответствуют решению данной задачи задания проектного характера, включая индивидуальные, групповые, а также международные проекты с использованием интернет-технологий. Проектные задания содержат все компоненты продуктивной коммуникативной деятельности, включая исходную проблему, постановку цели, планирование достижения результата, реализацию плана, получение конечного продукта и оценку достигнутого. Развитие деятельностного компонента предметной компетентности по иностранному языку может успешно решаться в условиях обучения деловому общению на иностранном языке. Обучение деловому общению, соединяет языковую программу и, например, гуманитарные науки и специальные, закладывает основы успешной продуктивной коммуникативной деятельности студентов, профессионального диалога с зарубежными партнерами, открывает доступ к мировым информационным ресурсам.

Эффективная организация коммуникативной деятельности включает способность видеть проблему, планировать цель и пути достижения желаемого результата. Достижение цели связано со способностью принимать решения, находить решение к возникающим проблемам и преодолевать препятствия. Развитие невозможно без рефлексии результатов отбора успешного опыта и анализа причин неудач. Развитие личности студентов также включает

овладение необходимыми нравственными нормами, рост собственного личностного потенциала, развитие умений социального взаимодействия с партнерами в деловом общении.

Коммуникативная компетенция предполагает знание иностранного языка и способов взаимодействия в группе, владение различными социальными ролями.

Социальная компетенция предполагает выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи, права и обязанности в вопросах экономики и в области профессионального самоопределения. Данная компетенция развивает умения студентов анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой деловых и гражданских взаимоотношений.

Использование ролевых игр для моделирования ситуаций квази-делового общения выступает как важное средство социализации студентов для развития социальной и коммуникативной компетенций. Играя те или иные социальные роли (в том числе на иностранном языке), студенты учатся «вживаться в роль», строить свое деловое вербальное и невербальное поведение в соответствии с выбранной ролью.

Компетентностный подход и социальная компетенция, выделенная в «Стратегии модернизации содержания общего образования», «...в сфере гражданско-общественной деятельности», предусматривает «выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя». (Стратегии модернизации содержания общего образования (2001) Социальный компонент предполагает активное участие студентов в усвоении и создании социальных норм деятельности, ценностных ориентаций в поведении, знание принятых в обществе и глобальном пространстве «правил социальной игры» [1].

В «Стратегии модернизации содержания общего образования», разработанной в 2000 году выделены основные характеристики базовых компетентностей и дан анализ компетентностного подхода и содержания его смыслообразующих конструктов – «компетенция» и «компетентность».

Западные исследователи отмечают, что существующие в английском языке слова «competence» и «competency» в большинстве словарей используются как синонимы и поэтому в ряде научных работ по проблемам компетентностного подхода в обучении иностранному языку эти два понятия нередко чередуются и взаимозаменяются.

Понятие «компетенция» впервые стало употребляться в США в 60-е годы в контексте деятельностного образования (performance-based education), целью которого было готовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда. Было предложено различать два понятия: компетентность и компетенции (competence and competencies). Компетентность стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции трактуются с позиций единиц учебной программы, которые составляют «анатомию компетентности» [2]. Компетенции нередко используются для характеристики потенциальных возможностей специалиста получить работу на рынке труда.

Для этого нужно обладать, по крайней мере, «ключевыми компетенциями». В современном мире они включают «грамотный» уровень владения языком (literacy), компьютерную грамотность (information technology skills), владение способами решения проблем (problem-solving skills), гибкое и инновационное мышление (flexibility and adaptability to innovations), склонность и способность к непрерывному образованию (life-long learning). Базовые компетенции - компетентности показывают, что лингвообразование может соответствовать жизненным требованиям, если узко понимаемая коммуникативная компетентность (как готовность общаться на занятии) будет дополнена подготовкой к реальному деловому общению [1].

Компетентность можно представить как комплекс компетенций, то есть наблюдаемых проявлений успешной продуктивной коммуникативной деятельности. Компетентность – это комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области, зависящий от необходимых для этого компетенций.

Исходя из структуры коммуникативной компетентности студентов, объектом тестирования и оценки выступают её критерии: информационно-когнитивный (различные типы знаний); деятельностный (различные типы умений); аксиологический аспект (ценностные отношения), а также использование иностранного языка в самостоятельной образовательной деятельности в деловом общении (дополнительное чтение оригинальной литературы по специальности, поиск специальной информации в сети Интернет, общение с зарубежными партнёрами по электронной почте, участие в международных исследовательских проектах).

Сложность тестирования этих знаний заключается в том, что количественные измерения коммуникативной компетентности студентов в деловом общении связаны с трудностями в оценке коммуникативного поведения и самостоятельных продуктов коммуникативной деятельности на иностранном языке. Главное состоит не в количестве материала, который студент запомнил на языке или о языке, а в качестве коммуникативных языковых продуктов (дискурсов). Качество речемыслительных процессов особенно важно при оценке продуктивных видов коммуникативной деятельности, где «объем знаний» оказывается менее важным, количественная оценка крайне затрудненной и где главное внимание обращается на качество владения языковыми средствами как орудиями мысли в процессе достижения поставленной продуктивной коммуникативной цели. В связи с этим, уровень развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении намного удобнее оценивать по критериям, а не выводить в баллах (например, «мысль выражается четко», «речь подвижна», «высказывание логично», «лексическое наполнение адекватно», «грамматическое оформление правильное») [1; 2; 3; 5; 6].

Еще труднее измерить и оценить уровень развития коммуникативной компетентности студентов в деловом общении на иностранном языке. Между тем, именно, здесь овладение деловым общением выступает



смыслообразующей ценностью студентов, повышает мотивацию развития индивидуальных коммуникативных умений и актуализирует профессиональное самоопределение. Одним из предлагаемых способов оценки данного компонента предметной компетенции является оценка «портфеля личностных достижений». Он состоит из всего накопленного материала, свидетельствующего об использовании иностранного языка в студенческих проектах, во внеаудиторной самостоятельной деятельности (наблюдение за языковыми явлениями в специальной аутентичной литературе по деловому общению, в найденном материале Интернет ресурсов и образовательных сайтов) [3]. Оценка проектов и продуктивной коммуникативной деятельности студентов позволяет сделать вывод о «компетентности», т.е. способности и готовности продуктивно использовать имеющиеся знания на соответствующем языковом уровне (elementary, pre-intermediate, intermediate, advanced, proficient).

Таким образом, коммуникативная компетентность на иностранном языке может быть оценена количественно (языковые знания), качественно (виды речевой деятельности – коммуникативные умения) и «компетентностно» в том или ином виде продуктивной коммуникативной деятельности в деловом общении на иностранном языке. В сложившейся мировой практике языковые знания как составляющая предметной компетенции, а также различные виды речевой деятельности (говорение, чтение, слушание и письмо) оцениваются количественно с помощью тестов. Это соответствует положению о том, что любое «качественное» явление можно оценить «количественно» с помощью шкал и баллов, однако при этом теряется важная информация.

Анализ показывает, что многие тестовые задания на чтение и слушание студенты выполняют хотя и с одинаковым результатом, но по-разному, в то время как качественный уровень их мыслительных операций остается без оценки. Можно сделать вывод, что предметная компетентность студентов пока еще оценивается преимущественно количественно. Качественный анализ владения языком как средством коммуникативной компетентности в деловом общении во многих случаях остается без глубокой оценки.

Без оценивания остается также количество компетенций студентов, которые нередко измеряются «на данный момент». Большой и напряженный труд преподавателя и студентов, результатом которого стал пусть скромный в целом, но явный рост знаний, нередко игнорируется. Неслучайно, в Едином Европейском Стандарте языковых знаний учащихся (Common European Framework), большое внимание уделяется замерам исходного уровня компетентности обучаемых (benchmarking).

Наилучшим способом аттестовать готовность студентов к применению иностранного языка в реальной продуктивной коммуникативной деятельности и непрерывному личностному росту в ряде стран считается участие студентов в разнообразных языковых проектах, связанных с их будущей профессиональной деятельностью, а также конфиденциальная характеристика (confidential reference), направляемая по месту требования. На основании этой характеристики можно сделать вывод о том, насколько студент компетентен в иностранном языке, готов к продуктивной коммуникативной устной или

письменной деятельности, способен и готов к непрерывному образованию. Образовательные стандарты нового поколения ориентируют студентов университета на непрерывное лингвообразование.

#### *Список литературы*

1. **Millrood, R.** *English teaching methodology* / R. Millrood. – Moscow: Drofa, 2007. – 253 p.
2. **Lawley, D.M.** *The estimation of factor loadings by the method of maximum likelihood* / D.M. Lawley. – Edinburgh : Edinburgh Press , 1940. – 282 p.
3. **Smith, K.** *Children's rights, assessment and the digital portfolio: Brighton Conference Selections* / K. Smith. – Brighton: IATEFL, 2001. – P. 55 - 69.
4. **Bachman, L.** *Fundamental Considerations in Language Testing* / L. Bachman. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 230 p.
5. **Canale, M.** *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics* / M. Canale, M. Swain. - Oxford : Oxford University Press. - 1980. – 300 p.
6. **Hymes, D.** *On Communicative Competence* / D. Hymes. - Pennsylvania : University of Pennsylvania Press, 1971. – 210 p.

# **РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ.**

**Калинина Е.Р.**

**«Оренбургский государственный университет», г. Оренбург**

Согласно концепции российского образования основная цель профессионального образования заключается в подготовке квалификационного работника, компетентного, профессионально владеющего своей профессией, способного к постоянному профессиональному росту. Успех модернизации образования, в первую очередь зависит от качества и эффективности профессиональной деятельности и компетентности работников образования.

В последние годы очень часто встает вопрос о применении новых информационных технологий в педагогической деятельности преподавателя иностранного языка. Как правило, это не только новые технические средства, а также формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Главной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов и обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача преподавателя заключается в создании условий для практического овладения языком каждого учащегося и в выборе таких методов обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, свое творчество. Преподавателю также необходимо активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам. Современные методики, такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика с использованием новых информационных технологий и Интернет-ресурсов, помогают реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей, интересов и преподаватель должен использовать данные методики в своей педагогической деятельности.

Использование компьютерных информационных технологий в педагогической деятельности преподавателя иностранного языка, является приоритетным, так как это помогает превратить обучение иностранному языку в творческий процесс и многие студенты, даже самые слабые, начинают раскрываться, перестают комплексовать и проявляют огромный интерес к изучению иностранного языка. Таким образом, компьютер – это наиболее подходящий помощник преподавателю в обучении иностранному языку, цель которого - интерактивное общение. Использование компьютерного обучения в педагогической деятельности преподавателя иностранного языка является огромным мотивационным потенциалом, т.к. красочность и увлекательность компьютерных программ вызывает огромный интерес у студентов. Компьютер является важным помощником для преподавателя в разработке занятия английского языка. При помощи компьютера и новых программ мы можем

выполнять те виды заданий, которые, на наш взгляд, являются наиболее сложными.

Использование компьютера в обучении иностранному языку имеет много преимуществ. Помимо повышения мотивационного потенциала студента, компьютер гарантирует конфиденциальность. Если преподаватель не ведет запись результатов, то только сам студент знает, какие ошибки он допустил, и не боится, что его остальные ребята его группы и преподаватель узнают его результаты, так как правильность выполнения того или иного вида работ проверяется и оценивается только компьютером. Таким образом, самооценка студента не снижается, а на занятии создается психологически комфортная атмосфера. Кроме того, использование преподавателем компьютера в обучении иностранному языку предоставляет возможность учитывать индивидуальные особенности студентов, организовать самостоятельные действия каждого учащегося. Следующее, наиболее значительное преимущество заключается в методических достоинствах информационных технологий в деятельности преподавателя. Уже около 15 лет преподаватели начали применять способность компьютера моментально реагировать на введенную информацию для создания простейших обучающих программ в виде упражнений. Компьютер обеспечивает большую степень интерактивности обучения, чем работа в аудитории или в лингафонном кабинете. Все это обеспечивается постоянной и моментальной реакцией компьютера на ответы студента в ходе выполнения задания. Кроме того, говоря о применении компьютерных технологий в обучении иностранному языку, нельзя не отметить важность данного процесса и для самого преподавателя, так как новые современные программы помогают и преподавателю в развитии профессиональной иноязычной компетентности, что является главным в повышении профессионального уровня преподавателя, обучающего студентов иностранному языку. Это обуславливается тем, что Интернет-ресурсы расширяют языковое пространство, а также преподаватель получает возможность следить за последними разработками и программами, связанными с обучением иностранному языку и имеет возможность общаться с носителями того языка, которому обучает студентов и владеет сам. Умение работать с иноязычной информацией приобретает все большее значение. В основном, та доля информации, которая содержится в Интернете, - на английском языке и он по сути дела стал международным языком общения в сфере образования и науки. Даже самые развитые страны всегда изучают и перенимают положительный опыт друг друга в этих сферах, что помогает им принимать обоснованные решения.

Кроме того, студенты и преподаватели вузов получают возможность выехать за рубеж для стажировки в образовательных центрах. Существуют различные программы сотрудничества, которые получают все большее развитие, как в Европе, так и в США и позволяют преподавателям высшей школы изучать опыт в сфере образования, а также участвовать в международных исследованиях и преподавать в зарубежных вузах. Кроме того, необходимо, чтобы наша система образования стала более конкурентоспособной на мировом рынке образования, и перед ней поставлена

задача увеличить потоки студентов из других стран, обучающихся в РФ. При этом необходимо углубление англоязычной подготовки студентов для их мобильности, как в системе образования, так и на рынке труда, которые во все большей степени приобретают международное измерение. Таким образом, все большее значение приобретает иноязычная компетентность преподавателей высшей школы. [1] В нашей стране проблеме развития иноязычной компетентности преподавателя высшей школы уделяется большое внимание, так как уровень данного вида компетентности российских преподавателей оставляет желать лучшего. Знания иностранного языка у преподавателя в основном складываются из той подготовки, которую они получили в школе и вузе. И как раз сейчас у нас есть великолепная возможность улучшить эти знания, пополнить нашу иноязычную культуру, используя наиболее эффективные методики обучения иностранному языку при помощи информационных технологий. Изменяются некоторые подходы к методике преподавания иностранного языка как следствие интенсивного внедрения современных компьютерных технологий в образовательный процесс высшего учебного заведения. В лингвистической иноязычной подготовке студентов и преподавателей мультимедийные технологии занимают первостепенное место и, как следствие этого, необходимо сформировать представление о современных компьютерных технологиях обучения, а также ознакомить студентов и преподавателей с новыми компьютерными программами, принципами работы современных электронных словарей и другими новинками, которые нам предоставляет Интернет для развития нашей иноязычной компетентности.

Компьютерный рынок предоставляет огромное разнообразие программ, обучающих иностранному языку. Среди наиболее интересных те программы, которые включают в себя аудио и видео сопровождение текстов, возможность записи речи и функции контроля усвоения материала. Одной из наиболее значимых программ, которую начинают использовать преподаватели вуза в обучении иностранному языку является «система Moodle». Данная система позволяет на новом уровне организовать самостоятельную работу студентов. Кроме того, одним из важных компонентов данной информационно-образовательной среды является коммуникационный и основными средствами общения являются следующие: форум, электронная почта, обмен вложенными файлами с преподавателем, чат и обмен личными сообщениями.[2] Переход системы обучения иностранным языкам к использованию ресурсов сети Интернет и других информационно-коммуникационных технологий неизбежен, так как именно здесь возможно использование иностранного языка в реальном контексте, что способствует эффективному формированию иноязычной компетентности преподавателей вуза.

### *Список литературы*

1. **Гурье, Л.И.** Последипломное образование преподавателей вуза в условиях инновационных процессов /Л.И.Гурье.– Казань: РИЦ «Школа», 2008. – 243 с.
2. **Поздеев. И.В.** Система обучения Moodle.
3. <http://moodle.org/>

## **КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**Крапивина М.Ю.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Растущий интерес к вопросу образования носит закономерный характер, отражая тенденции общемирового цивилизационного процесса. Известная традиционная модель образования практически всегда представляет собой простую трансляцию культуры, притом, как правило - некоторой монокультуры, господствующей в данном обществе и государстве в определенное время. Основным смыслом такого образования обычно является обучение, понимаемое как простое усвоение учащимися некоторой суммы накопленных человечеством в различных областях, и, в значительной степени - разрозненных знаний, с целью подготовки специалиста, готового включиться в существующие социально-экономические институты и комплексы.

При этом полагается возможным и достаточным перенесение в сознание «образующихся» специально выделенного и соответствующим образом обработанного культурного материала. В таком образовании человек не только не является субъектом образовательного процесса, но и вообще отсутствует как личность, являясь объектом обучения. Как известно, вполне адекватны этим принципиальным установкам и традиционные формы образовательной деятельности: урок, вопрос, ответ; лекция, задание, семинар. Данное образование авторитарно и тоталитарно как по содержанию, так и по форме, причем авторитарность содержания образования является ключевым моментом, предопределяющим и все остальное в образовательных системах и комплексах. В нем нет никакой установки на личностное самоопределение, поиск образов себя, своих образов мысли и чувства, своей жизни в этом мире. Иначе говоря, такое образование вообще не является таковым в собственном смысле этого слова, понимаемом как процесс становления человека.

Достижение большей совместимости и сравнимости систем высшего образования требует непрерывного совершенствования. Рассмотрение цели увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования, является решающим направлением в решении вопроса глобализации образования. Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран.

Европейские высшие учебные заведения, следуя фундаментальным принципам, сформулированным в университетской хартии "Magna Charta Universitatum", принятой в Болонье в 1988 году, восприняли вызов, в части их касающейся, и стали играть основную роль в построении Зоны европейского высшего образования. Это имеет самую высокую значимость, поскольку независимость и автономия университетов дают уверенность в том, что системы высшего образования и научных исследований будут непрерывно

адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний [1].

Переход Российского высшего образования к новым стандартам требует кардинального пересмотра всех аспектов обеспечения процесса обучения. Так, в оценке знаний и умений, которыми овладевают студенты на первый план выходит не способность к их простой ретрансляции, а их активное встраивание в схемы будущей профессиональной деятельности, в саму структуру личности. Такой подход позволяет получить не просто образованного выпускника, но выпускника компетентного.

Компетентность – сложное личностное образование, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять образовательную деятельность, обеспечивающее процесс развития и саморазвития учащихся. Компетентность – мера включенности человека в деятельность. Такая включенность не может быть без сформированного у личности ценностного отношения к той или иной деятельности. Таким образом, можно констатировать, что компетентность – есть готовность и способность человека действовать в какой-либо области.

Мы не противопоставляем компетентность знаниям и/или умениям. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания + умения). Обладание компетентностью трансформирует «культурного» человека в смысле носителя академических знаний в человека «активного», «социально адаптивного», настроенного не на «общение» в смысле обмена информацией, а на социализацию в обществе и влияние на общество в целях его изменения.

В настоящее время значительно возросла образовательная значимость изучения иностранных языков, их профессиональная функция на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в их изучении. Существенно изменился также социокультурный контекст изучения иностранных языков во всех странах Европы, включая Россию. Задачу оказания содействия странам Европы в согласовании целей и содержания обучения иностранным языкам взяла на себя международная организация Совет Европы. Факт вхождения России в Совет Европы определил необходимость согласования образовательных стандартов России с общими европейскими стандартами.

Применительно к иностранному языку в материалах Совета Европы [2] рассматривается два вида компетенций в области иностранного языка: общие компетенции (General competences) и коммуникативную языковую компетенцию (Communicative language competence). Общие компетенции включают:

- способность учиться (ability to learn),
- экзистенциальную компетентность (existential competence),
- декларативные знания (declarative knowledge),
- умения и навыки (skills and know-how).

Коммуникативная компетенция (Communicative language competence), включает:



- лингвистический компонент (linguistic component - lexical, phonological, syntactical knowledge and skills),
- социолингвистический компонент (sociolinguistic component),
- прагматический компонент (pragmatic component - knowledge, existencial competence and skills and know-how relating to the linguistic system and its sociolinguistic variation).

В результате многолетней работы под эгидой Совета Европы созданы лингво-дидактические описания живых европейских языков, выполненные в русле коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам. Внедрение в практику обучения иностранным языкам коммуникативно-ориентированного подхода было предпринято с целью сохранения и умножения богатого языкового и культурного наследия разных народов, для интенсивного обмена технической и научной информацией, достижениями в области культуры, идеями, рабочей силой, для повышения мобильности людей. Ключевым принципом этого подхода явилась ориентация на овладение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях, актуальных для учащихся [3].

Овладение студентами неязыковых факультетов вузов совокупностью языковых знаний и навыков, коммуникативных умений ограничено в силу недостаточного количества часов, отводимых на изучение иностранного языка. Данное ограничение делает необходимым определение уровня владения иностранным языком, релевантного для данных условий обучения.

Под уровнем владения иностранным языком понимают определенную степень развития коммуникативной способности индивида с точки зрения эффективности процесса межкультурного взаимодействия с инофонами, т.е. с представителями иного лингвосоциума [4]. Система уровней владения современными неродными языками разработана, в частности, учеными Совета Европы (Общеввропейские компетенции владения иностранными языками). Данная система предполагает шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней владения неродными языками, представленных в таблице 1.

Таблица 1 - Европейская система уровней владения иностранными языками

А Элементарное владение (Basic User)	A1 Уровень выживания (Breakthrough)
	A2 Предпороговый уровень (Waystage)
В Самостоятельное владение (Independent User)	B1 Пороговый уровень (Threshold)
	B2 Пороговый продвинутый уровень (Vantage)
С Свободное владение (Proficient User)	C1 Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)
	C2 Уровень владения в совершенстве (Mastery)

Каждый из названных уровней характеризуется:

– различной степенью сформированности коммуникативных умений; характером, степенью сложности ситуаций, в которых эти умения могут быть реализованы; различной степенью развития способности адаптироваться к новизне речевых ситуаций;

– вариативностью целей и способов речевого общения, уместностью использования языковых и речевых средств;

– различным качеством порождаемого/воспринимаемого речевого высказывания с точки зрения новизны, степени сложности, объема, наличия и реализации собственного коммуникативного намерения, языковых трудностей и разнообразия используемых языковых средств;

– нормативностью языкового оформления текста в плане правильности и уместности использования языковых средств, точности передаваемой или понимаемой информации, а также соответствия используемых языковых средств конкретным ситуациям общения;

– беглостью речи, которая проявляется в скорости выполнения коммуникативной задачи в конкретной ситуации, а также уверенности/неуверенности в использовании языковых средств, отсутствии/наличии неоправданных пауз и повторов в процессе речевого общения;

– степенью самостоятельности/свободы в ходе речевых контактов, которая выражается в инициативности говорящего/слушающего, в отсутствии необходимости дополнительной помощи со стороны партнера по общению, справочных материалов и других средств.

Очевидно, что определение границ между уровнями всегда субъективно. В настоящее время количество уровней владения иностранным языком в разных странах составляет от двух до девяти и более. Опираясь на общеевропейские требования, учитывая специфику лингвообразования в неязыковом вузе, мы выделяем следующие уровни:

1. элементарный
2. промежуточный
3. профессионально-достаточный

Данные уровни соответствуют первым трём уровням, обозначенным Советом Европы – уровню выживания, предпороговому и пороговому уровню, соответственно.

Применительно к рассматриваемому нами объекту необходимо ответить на вопросы: как и на какой основе оценивается уровень владения речевыми умениями у обучаемых по окончании всего курса обучения или на каждом отдельном этапе учебного процесса? На наш взгляд, он должен оцениваться и через "функциональные" параметры; 1) умение решать коммуникативные задачи; 2) сферы, темы и ситуации общения, то есть предметно-содержательную сторону общения; 3) степень лингвистической и прагматической корректности и адекватности решения этих задач.

Таким образом, с учётом основных компетенций, выделенных Советом Европы, анализа критериального аппарата, применяемого в отечественной и

зарубежной теории и практике обучения иностранному языку, ориентируясь на цели и содержание обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, мы смогли уточнить следующие критерии успешности и результативности процесса обучения, а также соответствующие им показатели:

1. Владение профессионально-релевантными знаниями (Информационно-фактологическая наполненность общения в соответствии с поставленной коммуникативной задачей).

2. Владение умениями лингвистического оформления общения (Грамматическая правильность; адекватность выбора лексических средств (терминологии, профессиональных клише) решению коммуникативных задач).

3. Скорость речевой реакции (Скорость построения инициативного высказывания; наличие неоправданных пауз; скорость реакции при ответе).

4. Формирование личностных качеств специалистов (Ценностная ориентация студентов при обучении иностранному языку; коммуникативная мобильность в ситуациях общения; способность к корпоративному взаимодействию).

#### *Список использованных источников*

*1. Ильинский И.М. Об элитарном образовании // Знание. Понимание. Умение / И.М. Ильинский. - 2005. - № 3. стр. 8-9.*

*2. Learning and teaching modern languages for communication. –Strasbourg: Council of Europe Press, 1988. – 176 p.*

*3. Council of Europe. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка. «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» Страсбург, 1996*

*2. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учебное пособие / П.И. Образцова, О.Ю. Иванова. - Орел: ОГУ, 2005. - 114 с.*

# **УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА НЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Кузнецова. Н.К.**

**Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и  
экономики (Старорусский филиал), г. Старая русса**

Процесс глобализации, набирающий темпы во всем мире, затрагивает все стороны жизни, в том числе влияет и на тенденции развития современного образования.

С изменением потребностей общества, с учетом меняющихся условий обучения, вузовский курс преподавания иностранного языка подвергается переосмыслению. Особенно очевидной становится необходимость усовершенствования преподавания английского языка, который приобрел черты языка международного общения еще в начале XX века. Вузовский предмет «Иностранный язык» из учебного на наших глазах превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности, особенно для выпускника вуза нефилологического профиля.

Смена образовательной парадигмы, развитие новой педагогики, новых педагогических технологий происходит при ориентации на развитие нового типа образования – инновационного.

Главная цель инновационного образования заключается в развитии личностного потенциала обучающегося, в адаптации образовательного процесса к запросам и потребностям личности, в ориентации обучения на обеспечение возможностей ее самораскрытия.

Известно, что подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения [1]. Очевидно, что адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности возможна при реализации личностно-ориентированного подхода к обучению, в том числе в вузе нефилологического профиля.

Данный подход имеет следующие особенности:

- 1) Учет возрастных особенностей, интересов, возможностей, потребностей студентов;
- 2) Опора на принципы дифференциации и индивидуализации обучения;
- 3) Постановка обучающегося в ситуации выбора;
- 4) Использование учебного материала, форм работы, в том числе при разноуровневом обучении, включающих студента в процесс целеполагания, определение того, какого уровня обученности следует достигнуть на определенном этапе;
- 5) Учет профессиональных устремлений обучающихся;

б) Формулировка требований к уровню подготовленности студентов к развитию интегративной, коммуникативной цели обучения, при которой деятельностная составляющая доминирует над знаниевой и крайне актуально их личностное развитие, в том числе в результате овладения выделяемыми в настоящее время ключевыми компетенциями [2].

Однако, при вдумчивом подходе и грамотном учете возрастных особенностей студентов вуза, становится ясно, что в вышеперечисленных особенностях учет 1-го пункта автоматически приводит к учету 2,3,4,5 и 6-го.

Вопреки традиционно существующему мнению, что иностранный язык лучше дается в ходе его изучения в довузовский период, следует отметить, что все не так однозначно.

На протяжении многих лет отечественные и зарубежные методисты вели речь в своих работах о большом значении логического мышления взрослых, о некоторых других особенностях, связанных с их жизненным опытом.

Например, еще Карл Нейз несколько десятилетий назад, проводя сравнительную характеристику способностей к изучению иностранных языков детей и взрослых, указывал: «Взрослые обладают способностью к логическому мышлению и рассуждениям в значительно большей степени, чем дети. Дети не любят много заучивать... их разум, прежде всего, требует быстрых успехов» [3]. Он придает большое значение зрелости ума взрослых обучающихся, их жизненному опыту и тому обстоятельству, что взрослый берется за обучение добровольно. Он подчеркивает необходимость учитывать жизненный опыт студента, повышающий его требования ко всему процессу обучения. Ребенок обязан ходить в школу... И если постановка дела интересна и правильна с точки зрения задач образования, тогда результаты у взрослых скажутся гораздо быстрее, чем у детей [3].

Процесс восприятия знаний у взрослых иной, чем у детей. У них зрелость ума, жизненный опыт, сила воли, настойчивость, способность рассуждать, умение правильно разбираться в практических вопросах, к тому же они обладают языковыми навыками... У ребенка имеются определенные преимущества в восприятии знаний. Относительно иностранного языка установлено, что эти преимущества заключаются в гибкости голоса, в способности чутко улавливать на слух иностранную речь и в природной склонности к подражанию. У юноши и у взрослого некоторые из перечисленных свойств значительно слабее, однако это компенсируется организованным запоминанием и значительно большей способностью к волевому усилию.

Положительное влияние иноязычных компетенций у студентов, в отличие от школьников, например, заключается в том, что взрослые учащиеся, как правило, серьезнее относятся к учению. Они осознают, что им придется сталкиваться с иностранными языками на практике, например, в процессе работы при чтении и составлении иноязычных документов, во время путешествий, при общении с зарубежными партнерами.

Взрослый учащийся, как указано выше, обладает способностью к волевому усилию, и это качество помогает ему преодолевать трудности, а

процесс обучения иностранным языкам по своей сути трудоемкий, занимающий значительный период времени. Учащиеся особенно в начале обучения в школе, или в дошкольный период, как известно, ждут легких, быстрых успехов, но, столкнувшись с реальностью, часто, будучи нетерпеливыми в силу своих возрастных особенностей, теряют внутренние мотивы к изучению иностранного языка.

Работа преподавателя вуза, в отличие от школьного учителя, частично облегчается более развитым мышлением взрослых обучающихся, способностью сопоставлять и осмысливать, в том числе языковые явления.

Однако, особенности организации обучения иностранному языку в вузе нефилологического профиля, зачастую, сводят к «нулю» усилия преподавателей и студентов. Известно, что в наши дни картина просто удручающая – с одной стороны, возросшие потребности общества требуют качественного владения языками специалистами неязыковых специальностей, а с другой – условия обучения (ограниченное количество аудиторных занятий, проблемы с организацией самостоятельного труда студентов, в том числе из-за недостаточного внимания к данным проблемам со стороны методической науки ) оставляют желать лучшего.

Преподавателю необходимо в условиях такого вуза особенно настойчиво искать пути уплотнения при прохождении материала, способы отбора необходимого и достаточного лексико-грамматического минимума, активизации деятельности всех студентов. Необходим более тщательный подход к отбору учебного материала и методов преподавания в неязыковом вузе, учет возрастных особенностей обучающихся, то есть тех требований, которые студент, будучи взрослым человеком, объективно предъявляет к учебному процессу.

В частности, при управлении учебным процессом, постоянно включать студентов в процесс целеполагания в работе должно стать правилом, так как студенту необходимо четко представлять перспективы не только к концу изучения иностранного языка в вузе, но и на каждом отдельном этапе процесса обучения. То есть, принимая во внимание при обучении добровольный характер работы взрослого учащегося, конкретность, безотлагательность задач, которые он ставит перед собой, необходимо постоянно знакомить студентов с учебным планом.

Опыт преподавания показывает, что теоретический материал по грамматике, например, должен быть изложен кратко и компактно. Содержание текстов и упражнений должно представлять интерес для взрослого, а методы преподавания, с одной стороны, соответствовать склонности взрослого учащегося воспринимать материал сознательно, а с другой – побуждать к активному участию в учебном процессе.

Необходимо уделять достаточное внимание повышению мотивации к обучению у студентов, для чего на постоянной основе не только ставить задачи, но и объяснять, насколько реальна, например, возможность ведения элементарной беседы на бытовые темы и чтения текстов по специальности в результате обучения иностранному языку в вузе данного профиля.

Действительно, в силу возрастных особенностей, взрослых обучающихся обычно интересует практическая сторона дела, то есть смогут ли они и когда именно вести беседу на иностранном языке, читать инструкции, статьи по их основной специальности.

В частности, взрослые, зная, что им нужно, критически разбираются в учебных пособиях, «в то время как дети проявляют большее и более непосредственное любопытство к своим учебникам». Подбор материалов и отбор методов обучения обусловлен еще и тем, что взрослые обучающиеся предпочитают иметь дело с источниками, которые дадут им возможность продвинуться не только в самом иностранном языке, но и узнать что-то практически важное для их будущей специальности, изучив основы иностранного языка при этом с минимальными временными затратами и усилиями, так как считают, как правило, что наибольшие усилия следует прилагать к «основным» предметам, напрямую раскрывающим суть их будущей специальности. На практике, к сожалению, наблюдается явный разрыв между интересами обучающихся, и их крайне ограниченными, в большинстве случаев, языковыми компетенциями.

Данное противоречие также устраняются подбором материала для изучения. Необходимо, с одной стороны, учитывать мотивационные проблемы, с другой – проблемы, связанные с необходимостью повысить языковые компетенции учащегося, с тем, чтобы в дальнейшем развить речевые компетенции на их основе.

Языковые компетенции многие методисты и преподаватели советуют развивать, используя «язык для специальных целей», отбирая уже на начальном этапе материалы тематически с учетом будущей деятельности студентов. Как уже отмечалось, материалы, неотражающие жизнь и быт, а также профессиональные интересы взрослого человека, воспринимаются равнодушно и гасят интерес к изучению языка.

Личностно – ориентированный подход основывается также на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются, как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Для каждого студента типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению иностранным языком.

Преподавателю необходимо также через обучение предмету проследить развитие учебных умений, соответствующих характерным для той или иной личности учебным стратегиям.

Основным достижением методистов в этой области является исследование и разработка различных учебных стратегий, которыми пользуются обучаемые в процессе обучения. Выделяют такие основные учебные стратегии [4], как:

- стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти;
- когнитивные стратегии;
- компенсаторные стратегии.

Следует также отметить стратегии, входящие в группу вспомогательных:

- метакогнитивные стратегии;

- эмоциональные, аффективные стратегии;
- социальные стратегии.

Для реализации личностно – ориентированного подхода в обучении необходимо применять соответствующие методы и технологии в обучении.

Таковыми технологиями являются проблемное, модульное обучение, а также метод проектов, элементы интенсивного метода, интерактивные (например, метод «кластера»).

Метод проектов применяется для формирования потребности в использовании изучаемого языка, что важно, так как обучение иностранному языку в нашем случае происходит в условиях искусственного билингвизма.

Элементы интенсивного метода иногда используются для организации ролевых игр. ( Ролевая организация материала – один из принципов, используемых в интенсивном методе обучения).

Интерактивные методы преподавания, центральной идеей которых является развитие критического мышления как конструктивной, интеллектуальной деятельности, а также способствуют индивидуализации, развивая личность обучающегося. Нельзя обойти вниманием и проблемные технологии. Необходимо особо выделить такую организацию занятия с использованием проблемной технологии, когда:

- 1) наблюдается коллективная деятельность студентов с широким участием самих обучающихся в организации и проведении занятий;
- 2) обучаемым точно известно, какую учебную или проблемную задачу они должны решить, каких результатов добиться.

Именно вышеописанные разновидности данной технологии применяются в процессе обучения предмету. Проблемность в обучении способствует формированию познавательной самостоятельности студентов, развитию их логического, критического и творческого мышления.

Для реализации существенных признаков личностно – ориентированного обучения огромные возможности заложены в технологии модульного обучения. «Прежде всего в ней заложен принцип, который классик гуманистической психологии К. Роджерс считает основным» [5]- это то, что обучаемый с помощью модульной программы включен в активный, самостоятельный процесс учения, а преподаватель в этом процессе его сопровождает, помогая освоить приемы учения и самоуправления.

Таким образом, учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов неязыковых вузов является основой личностно – ориентированного подхода к обучению иностранному языку в вузах данного профиля, позволяет оптимизировать процесс обучения, который становится, в свою очередь, инновационным, если направлен, главным образом на развитие личностного потенциала обучающегося.



## Список литературы

1. **Колесникова И.Л.** «Англо – русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков»: справочное пособие. – М.: Дрофа, 2008 – 431,[1] с. ISBN 978 – 5 – 358 – 026 360.
2. **Бим И.Л., Биболетова М.З., Щепилова А.В., В Копылова В.В.** «Иностранный язык в системе школьного филологического образования» (Концепция), журнал «Иностранные языки в школе» №1 2009 г., стр..4-9
3. *NeijsKarel, Literacy primes, construction, evaluation and use, UNESCO, 1961, p.17.*
4. *Современные направления в методике обучения иностранным языкам: учебное пособие /Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой . – Воронеж:НОУ «Интерлингва».ю 2002. – 40 с. (серия «Методика обучения иностранным языкам», №22).*
5. **Белогорцева И.Е.** методика и технология профессиональной деятельности учителя английского языка. Учебно – методическое пособие/ Белогорцева И.Е. – Белгород, 2008г. – 72с.

## **ИЗ ОПЫТА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ГРАНИЦ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Куклина А.И., Маслова О.В.**

**Сибирский государственный аэрокосмический университет  
им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск**

На особую роль грамматики при обучении иностранному языку указывают многие крупные языковеды и методисты. Известны слова Л.В.Щербы: «Грамматика, с одной стороны, должна научить пользоваться словарным материалом... для составления правильных фраз, выражающих нашу мысль, с другой стороны, она должна служить для того, чтобы научить понимать сказанную или написанную фразу и прежде всего — её строй».

Организирующую роль грамматики в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе отмечает и большинство современных методистов и преподавателей, в частности, Г.А. Борисенко в одной из своих статей так объясняет важность изучения грамматики: «Для выражения смысла речи в иностранном языке словам, состоящим из звуков, придаются однозначные формы. Одновременно словоформы объединяются в словосочетания, предложения, тексты в соответствии со свойственными данному языку синтаксическими схемами. В коре головного мозга действует система стереотипов, которая и диктует эти правила организации слов в связное целое. Система стереотипов определяет существование интуитивной, неосознаваемой грамматики, которую носит в себе каждый человек на родном языке. При изучении же иностранного языка также необходимо запустить механизм стереотипии на базе отобранного грамматического минимума, т.е. создать интуитивную грамматику, которая способствовала бы организации речи на иностранном языке». Таким образом, становится очевидно, что грамматический аспект отбора языкового материала — это особая проблема, требующая специального решения.

Известно, что в истории методики было немало ошибок в подходе к отбору и организации грамматического материала в целях обучения: от гипертрофического преувеличения роли грамматики до полного к ней пренебрежения. Анализ методической литературы прошлого в ряде исследований показал, как относились к грамматике в разное время и как это отношение отражалось на методике преподавания иностранному языку.

Был период, когда отбором языкового материала не занимались вообще. За основу обучения брали всю систему языка. В учебниках давались полные парадигмы и пространные правила, которые нужно было усвоить. Естественно, что на обучение навыкам и умениям времени не оставалось. Когда грамматику стали рассматривать как средство обучения навыкам перевода, авторы учебников вынуждены были заняться некоторым отбором грамматического материала, однако без учета его употребительности в тексте. Наконец, когда обучение устной речи было выдвинуто на первый план, пытались обойтись

вовсе без грамматики. Механическая тренировка речевых моделей (drill) потребовала неоправданно много времени в ущерб творческим видам работы, необходимым для формирования истинных умений.

Постепенно сформировался дифференцированный метод, который наиболее полно отражает специфику иностранного языка как предмета, так как исходит из рассмотрения языка и как системы, и как речевой деятельности. Также все большее распространение в методической литературе получает идея существования грамматических явлений, не требующих специального объяснения и активизации. В данной статье мы попытаемся дать экспериментальное подтверждение этой теории и остановимся на проблеме отбора грамматического материала для чтения.

Общепризнано, что отбор языкового материала для чтения (пассивная лексика и пассивная грамматика) связан:

1. с установлением фактической распространенности языкового материала в литературе;
2. с выявлением «потенциального» языкового материала.

Как известно, к «потенциальному» языковому материалу относят два круга явлений. Это:

1. явления, которые могут признаны «потенциальными» априори, в силу полного совпадения с их аналогами в родном языке, что устанавливается путем сопоставительного анализа;
2. явления, неполностью совпадающие с их аналогами в родном языке, но степень схожести которых настолько велика, что они могут быть поняты без предварительного объяснения; установить, какие из частично совпадающих грамматических явлений понимаются, а какие нет, можно только путем экспериментальной проверки.

Применительно к английскому языку первый круг — это явления, полностью совпадающие с соответствующими явлениями родного языка. Языковая догадка происходит на основе установления аналогии между явлениями родного и английского языков. Нами был определен круг явлений, полностью совпадающих с родным языком, а также был проведен лингвостатистический анализ с целью установления распространенности грамматических явлений, оставшихся в списке после изъятия полностью совпадающих явлений.

Для завершения отбора рецептивных грамматических явлений необходимо было также выявить путем экспериментальной проверки те грамматические явления, которые не вызывают затруднений в понимании у абсолютного большинства студентов в силу их достаточного сходства с их аналогами в родном языке.

При выявлении грамматических явлений английского языка, которые могут быть отнесены к «потенциальным» априори из-за их полного совпадения с аналогами в русском языке, мы считали возможным относить к этому кругу те синтаксические явления, которые расходились хотя бы по одному из следующих критериев:

1. по количеству членов английской конструкции и ее

эквивалента в русском языке;

2. по синтаксическим функциям хотя бы одного из членов английской конструкции и ее русского эквивалента;

3. по порядку расположения членов английской конструкции и ее русского эквивалента, а также в тех случаях, когда:

4. в качестве одного и того же члена в английской конструкции и ее эквивалента в русском языке употреблена другая часть речи;

5. в качестве одного и того же члена в английской конструкции употреблено знаменательное слово, а в ее русском эквиваленте — несамостоятельное предложение.

Наше исследование касалось не только синтаксических, но и морфологических явлений. К «потенциальной» грамматике относились те еще не изученные значения еще не известных морфологических явлений, которые совпадают с соответствующими значениями аналога морфологического явления в родном языке.

Идея констатирующего эксперимента заключалась в следующем: студентам предъявлялись предложения на английском языке, содержащие только одну трудность, а именно — исследуемое грамматическое явление. Все лексические и остальные грамматические явления, кроме исследуемого, были либо известны, либо, если они не были известны, снабжались подстрочным переводом. Перевод на русский язык как показатель понимания мы избрали на том основании, что в исследованиях по общим проблемам понимания он рассматривается как достаточно надежное и объективное средство.

Эксперимент проводился в феврале-мае 2009/10 учебного года в Институте информатики и телекоммуникаций Сибирского Государственного Аэрокосмического Университета им. Академика М.Ф. Решетнева. Испытуемыми были студенты 1 курса. Мы полагали, что, если бы эксперимент проводился в более поздние сроки, студенты к тому времени могли встретить явления, включенные в эксперимент, читая адаптированную литературу. Число испытуемых составляло от 50 до 70 человек.

В целях более компактной организации языкового материала для эксперимента все подлежащие исследованию грамматические явления были сгруппированы в шесть тестов по одному ведущему явлению. Например, в один из тестов были включены: инфинитив в функции обстоятельства последующего действия, инфинитив действительного залога в субстантивных словосочетаниях, словосочетание *to* + наречие + инфинитив, слово-заместитель *to*. Тесты предъявлялись после того, как ведущее явление, вокруг которого они были построены, уже было изучено студентами, а явления, которые непосредственно подвергались проверке, еще оставались неизвестными. Ввиду того, что к моменту проведения эксперимента ряд явлений, вокруг которых строились тесты, еще не были усвоены студентами, нам пришлось самим ввести их. В таких случаях тестовый материал начинался с объяснения нового грамматического явления, за ним следовали предложения, направленные на закрепление этого явления, и, наконец, собственно тестовая часть —

предложения, с помощью которых выявлялось понимание исследуемых грамматических явлений.

Одиночные явления из числа тех, которые подвергались экспериментальной проверке (случаи типа I do know him) были равномерно распределены по шести тестам так, чтобы проверка проводилась до появления этих явлений в учебнике. Продолжительность каждого теста определялась в зависимости от характера грамматических явлений и их числа, но не превышала 50 минут.

Перед проведением первого теста испытуемым сообщалось, что цель эксперимента - получить достаточно объективные данные о трудности ряда грамматических явлений для решения вопроса о необходимости включения тех или иных явлений в рецептивный минимум и определения характера работы над ними. Это разъяснение было сделано с целью снятия возможного дополнительного эмоционального напряжения, связанного с выполнением работы «на оценку». С другой стороны, студенты были ориентированы на более самостоятельную работу с применением, где это было необходимо, имеющегося у них языкового опыта в русском языке, что, как предполагалось, должно было обеспечить большую достоверность и убедительность результатов.

Результаты эксперимента позволяют прийти к следующим выводам:

1. часть грамматических явлений английского языка была понята не менее чем 75% испытуемых. Как известно, в педагогической литературе материал считается усвоенным, если им овладели  $\frac{3}{4}$  учащихся. Следовательно, следующие явления, не вызывающие затруднений в понимании у абсолютного большинства испытуемых, исключаются из рецептивного минимума: синтетическая форма конъюнктива; предложения с подлежащим, определяемым отрицательным местоимением no; сказуемое в форме настоящего неопределенного времени в придаточных предложениях условия; трехчленные конструкции, третий элемент которых выражен не инфинитивом или не простым инфинитивом; словосочетание to + наречие + инфинитив; определенный артикль как средство субстантивации других частей речи при обозначении абстрактных понятий; сравнительная конструкция с so ... as; конструкция десемантизированное there + существительное; субстантивные словосочетания типа any friend of his; местоимение she, замещающее названия стран как политических единиц и средств передвижения типа a car, a ship; слово-заместитель to; обособленное обстоятельство внешних условий, субъект которого не совпадает с подлежащим; расчлененные вопросы с глаголами в утвердительной или отрицательной форме в обеих частях предложения; конструкция So I do/ So she was и т.п. в значении подтверждения; словосочетание the + прилагательное/наречие + имя собственное, обозначающее состояние лица в конкретный момент; конструкция will/would + инфинитив, выражающая многократность, обычность

действия; сказуемое с глаголом *may/might* в придаточных предложениях уступки.

2. остальные грамматические явления английского языка были доступны для самостоятельного понимания лишь 25 % студентов и меньше. По нашему мнению, эти явления представляют собой тот подвергшийся рациональному и тщательному отбору объем грамматического материала, который при данных задачах может быть признан не только необходимым, но и достаточным при преподавании английского языка в неязыковом вузе. Приводимые грамматические явления расположены с учетом их употребительности в современной технической литературе от наиболее употребительных к наименее употребительным:

Грамматические явления и иллюстративные примеры	95% доверитель- ный интервал генеральной доли текстов объемом 2000п.з. каждый, содержащих данное грамматичес- кое явление
1. Предложения с вторичным сказуемым: The phenomenon was believed to have been thoroughly investigated.	12,28 — 15,71%
2. Выделение сказуемого при помощи <i>do</i> в значении подтверждения: Well, I do believe that.	8,70 — 12, 30%
3. Выделительная конструкция: It was at the conference that we met.	8,54 — 12, 06%
4. Трехчленная конструкция с глаголами <i>have/get</i> в каузативном значении: They got the results of their experiments published.	6,08 — 9,35%
5. Инфинитив действительного и страдательного залога в субстантивных словосочетаниях: This was not a matter to be easily agreed upon.	4, 64 — 8, 16%
6. Инфинитив в адъективных словосочетаниях в значении отнесения действия к будущему: The experiment is likely to be repeated.	4, 22 — 7,88%
7. Неперфектная форма причастия I страдательного залога: The results being discussed are doubtful.	3, 98 — 7,02%

8. Т.н. «косвенный пассив»: We were given the book.	2,74 — 5,02%
9. Перфектная форма причастия I: He began to eat having talked to Mr.S.	1,86 — 4,85%
10. Перфектная форма продолженного вида настоящего времени, без обстоятельства времени, обозначающая действие, завершившееся к моменту речи: Have you been trying to contact him?	1,72 — 4,08%
11. Определенный артикль как средство субстантивации причастия или прилагательного при обозначении множества лиц: They turned out from the old.	1,58 — 3,84%
12. Конструкция So do I/So was she.	1,48 — 3,72%
13. Конструкции с wish: I wish I saw you again. I wish I were with them.	1,27 — 3,14%
14. Конструкция to be + инфинитив в страдательном залоге, выражающая возможность/невозможность осуществления действия: This book is to be found at any bookshop.	1,16 — 3,08%
15. Перфектная форма герундия действительного залога: He is proud of having proved his beliefs.	1,12 — 3,02%
16. Конструкция will + not + инфинитив как способ выражения нежелания, отказа выполнить какое-либо действие: A parent who won't trust his child isn't worthy of his child's trust.	0,78 — 2,62%
17. Конструкция to be + инфинитив в условных предложениях, выражающая намерение, желание: If we are to be on friendly terms, we must stop arguing.	0,50 — 2,10%
18. Инфинитив в функции обстоятельства последующего действия: She ran there to find him alive.	0,44 — 1,96%
19. Конструкция to be + перфектный инфинитив в значении неосуществившегося действия: They were to have met him.	0,36 — 1,84%
20. Собираательные существительные в ед.ч. с глаголом во мн.ч.: As a general rule a couple keep together.	0,32 — 1,75%
21. Конъюнктив в придаточных подлежащих предложениях после It is important, it is desirable.	0,26 — 1,54%
22. Пассивная конструкция (двучленная и трехчленная) с отделенным предлогом: These data are often referred to.	0,16 — 1,44%
23. Shall с подлежащим во втором или третьем лице в повествовательных предложениях, выражающий твердое	0,1 — 1,2%

обещание, угрозу и т.п.	
24. Перфектная форма герундия страдательного залога: The scientist is happy about having been interviewed.	0,05 — 0,63%
25. Трехчленная конструкция с глаголами have/get в некаузативном значении: He has his article published.	0,03 — 0,63%

Таким образом, благодаря отсечению так называемой «потенциальной» грамматики, количество явлений, которые были включены в исходный список для исследования, уменьшилось со 100 до 32.

### *Список литературы*

1. *Борисенко, Г.А. Роль и место грамматики в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе: материалы региональной заочной науч.-практ. конф. «Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе», 30 апреля 2006г., Красноярск /отв.ред. А.А. Ворошилова. — Красноярск: СибГАУ, 2006. — с. 109 -112 — ISBN- 5-86433-238-0.*
2. *Примерная Программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей). М., 2000 г.*



# ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Кулешова С.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современные социально-экономические отношения в России, совершенствование технологических систем вызвали качественные изменения в характере и содержании подготовки специалистов. Приоритетным направлением модернизации образования становится формирование профессиональной компетентности специалиста, о которой можно судить по тем умениям и навыкам, которые специалист применяет для решения сложных профессиональных и жизненных ситуаций, для эффективного социального взаимодействия. Компетентность - качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным [1]. А. В. Хуторской определяет компетентность как состоявшееся личностное качество, владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, отношение к ней и к предмету деятельности [2]. Характеристиками, позволившими определить границы содержания данного понятия, являются: «компетентность» - это деятельностная категория, то есть она проявляется только в определённой деятельности, причём значительную роль в проявлении компетентности играют контекст и конкретная ситуация.

Компетентностный подход к определению целей и содержания образования позволяет выделить значение формирования профессиональной коммуникативной компетентности в подготовке специалиста не только как основы для становления грамотного, культурного профессионала, но и как инструмента приобретения навыков будущей профессиональной деятельности, позволяющих применять полученные в различных отраслях знания на практике. Профессиональная коммуникативная компетентность предполагает способность специалиста реализовать приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки для обеспечения эффективного непосредственного (при понимании на слух и говорении) и опосредованного (при чтении и письме) профессионального общения.

Иностранный язык закономерно выступает одним из основных средств формирования профессиональной коммуникативной компетентности студента, поскольку это предмет интегративный и обучение иностранному языку предполагает концентрацию и интеграцию языкового и специального знания.

Владение иностранным языком является не только атрибутом культурного развития человека, но и условием его успешной деятельности в различных сферах производственной и общественной жизни. Критерием эффективности реального общения является его продуктивность, достижение взаимовыгодных результатов. Иностранный язык используется выпускниками высших учебных заведений в процессе работы с иностранными компаниями,

при коммуникации на различных профессиональных конференциях, в личном общении. Умение адаптироваться к новым информационным средствам (в плане определения их надежности, профессиональной значимости); быть готовым к участию в международных профессиональных коммуникациях; умение гибко приспосабливаться к условиям современного рынка труда - вот те качества, которые формируются в процессе развития иноязычной коммуникативной компетентности, и которые, наряду с квалификационными характеристиками выпускника современного вуза, определяют его конкурентное преимущество, обеспечивают его карьерный рост и определяют, в конечном счете, его жизненный успех. Стратегия обучения иностранным языкам в современных условиях нацелена на последовательную взаимосвязь, взаимообусловленность и взаимодействие практических, образовательных и развивающих задач. Очевидно, что формирование иноязычной коммуникативной компетентности является одним из важных аспектов профессиональной подготовки специалистов.

В современной лингвистике под коммуникативной компетентностью понимается владение лингвистической компетенцией, т.е. овладение определенной суммой сведений языкового материала, умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а также способность организовать речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Иноязычную коммуникативную компетентность можно определить, как способность решать коммуникативные задачи в определенных рамках множества коммуникативных ситуаций. В условиях бизнес-общения (в широком смысле) профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность - это способность решать бизнес-задачи для достижения определенного бизнес-результата в контексте другой бизнес-реальности и другой культуры [3].

Структура профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности достаточно сложна и включает не только лингвистический компонент (владение средствами речевой коммуникации), информационный компонент (профессиональная компетенция), но и культурологический компонент (наличие фоновых знаний о партнерах по коммуникации и реалиях, принадлежащих другой культуре). Коммуникативная компетентность представляет собой взаимодействие основополагающих систем знаний и умений, необходимых для осуществления общения.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности направлено на развитие умения практически пользоваться реальным, живым языком и призвано обучать не манипулированию языковыми структурами, а осознанному соотношению лингвистических явлений с их коммуникативными функциями: информативной, регулятивной, эмоционально-оценочной и этикетной.

И. А. Зимняя выделяет следующие коммуникативные умения, формируемые в ходе реализации данных функций:

- информационная функция – запрос информации, сообщение информации, восприятие и понимание воспринимаемой информации;
- регулятивная/побудительная функция – побуждение к чему-либо, просьба о чем-либо, совет, договор о чем-либо, восприятие побуждения и реакция на него;
- эмоционально-оценочная функция – выражение мнения, оценки, чувства, эмоции, убеждение, выражение удовольствия/неудовольствия;
- этикетная функция – обращение, начало разговора, выражение интереса к собеседнику, поддержание разговора, окончание разговора, поздравление, благодарность, выражение сочувствия [4].

Для успешной реализации указанных функций средствами иностранного языка, необходимо владеть этими средствами, уметь употреблять их в основных видах речевой деятельности, знать страноведческие реалии, особенности речевого и неречевого поведения в социокультурном контексте.

Адекватное речевое поведение в любом профессиональном формате требует освоения студентами не только системно-языковых знаний, но и знаний законов, обычаев, национального менталитета страны изучаемого языка, так как несовпадение деловых культур в процессе взаимодействия означает дисбаланс в работе механизмов принятия решений, самоорганизации, разрешения конфликтов. Необходимость включения культурологических знаний в содержание обучения иностранному языку в учебных заведениях разного профиля отмечается ведущими отечественными методистами [5, 6], которые говорят о качественно новом подходе к формированию иноязычной коммуникативной компетентности в условиях как языкового, так и неязыкового вуза. Владение языковыми средствами, беглость и правильность речи при отсутствии представлений о культурном компоненте значения не гарантируют взаимопонимания и результативного общения с представителями других культур. Получая в процессе обучения знания о культуре родной страны и страны изучаемого языка, о социальных явлениях, о культуросообразной деятельности, студент сопоставляет полученные знания и приобретает навык адекватной речевой и поведенческой реакции в различных коммуникативных ситуациях. формирует свое отношение к ним, свои убеждения. Кроме того, иностранный язык, являясь средством приобретения знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях, сходстве и различии с родным языком, способствует формированию у студентов речевой и языковой культуры.

Обучение иностранным языкам заключается не только в научении оперированию языковым и культурологическим наполнением материала, но и требует формирования навыков межличностного общения. Задачей преподавателя является организация такого взаимодействия, в котором студенты смогут выступать в качестве участников процесса восприятия и производства иноязычной информации в определенной ситуации, с определенной целью, с определенным партнером. Для успешной реализации такого общения необходимо усвоить необходимые способы взаимодействия с

окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. В процессе общения усваиваются культурно-этические нормы поведения, укрепляются межличностные отношения. Благодаря этому студенты получают возможность обсуждать актуальные современные события, учатся высказывать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение. Такое взаимодействие способствует приобретению социального опыта общения, функциональной грамотности, усвоению этики трудовых и гражданских взаимоотношений.

Таким образом, одна из основных целей обучения иностранному языку в высшей школе - формирование иноязычной коммуникативной компетенции - является средством достижения другой, общей цели - развития профессиональной компетентности студента. Обогащаясь за счет соответствующих знаний, умений и навыков в процессе учебно-профессиональной деятельности, иноязычная коммуникативная деятельность способствует формированию у обучаемых коммуникативной компетентности и обеспечивает в дальнейшем их успешную профессиональную деятельность. Иноязычную коммуникативную компетенцию следует, на наш взгляд, рассматривать как ресурсное качество, которое выступает в качестве основы для формирования профессионально-компетентного специалиста и, следовательно, должно учитываться при конструировании образовательных программ нового поколения.

#### *Список литературы*

1 **Кондаков, Н.И.** Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. - М. : Наука, 1975. - С. 254.

2 **Хуторской, А.В.** Методологические основы личностно ориентированного направления модернизации российской школы / А.В. Хуторской // Педагогический журнал. - Оренбург : Изд-во ОГПУ. - 2002. - № 4(5) - С. 4-9.

3 **Газова, Н.А.** Обучение студентов неязыковых вузов иноязычному профессиональному общению как способ формирования профессиональной компетентности специалистов-менеджеров / Н. А. Газова // «Наука та освіта-2006»: матеріали ІХ міжнарод. науч.-практ. конф. – Днепропетровск : Наука та освіта, 2006. - Т. 3: Педагогические науки. - С. 31–33

4 **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. - М. : Логос, 2001. - 384 с.

5 **Грушевицкая, Т.Г.** Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. - М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 352 с.

6 **Тер – Минасова, С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. - М. : Слово/Slovo, 2000. - 624 с.

## ПОНЯТИЕ «КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

Латаева С.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Сегодня обязательным компонентом непрерывного профессионального образования вуза является обучение иностранным языкам. Курс обучения иностранным языкам в вузах носит коммуникативно-ориентированный и профессионально-направленный характер и ведет к формированию коммуникативной профессиональной компетенции. В связи с тенденциями глобализации и интернационализации функциональная значимость иностранных языков возрастает, и вопросы коммуникативного обучения иностранному языку приобретают особое значение.

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции специалиста является основной целью обучения иностранному языку. Так что же такое коммуникативная компетенция? Рассмотрим данное понятие с момента возникновения термина и по сегодняшний день. Как будет раскрыто ниже, составляющие коммуникативной компетенции, представленные от Н. Хомского и по сегодняшний день, в процессе эволюции понятия «коммуникативная компетенция» приобретали все более сложный характер.

В трудах американского лингвиста Н. Хомского был введен в активный научный обиход термин "компетенция" (этот термин встречался еще в работах В.Гумбольдта и других языковедов в связи с исследованием проблем порождающей / генеративной грамматики), который возник как развитие идеи о лингвистической компетенции. Под языковой компетенцией Н.Хомский понимал "систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет... виды поведения" [1, с.15]. Н.Хомский выделил понятия компетенции (прирожденной способности к речи – competence) и продуцирования речи (реального речевого произведения – performance) [2, с.4]. Компетентный говорящий / слушающий должен, по мнению Н.Хомского, образовывать / понимать неограниченное число предложений по моделям и иметь суждение о высказывании. По Н.Хомскому, порождение речи представляет собой процесс последовательной реализации семантических, грамматических и прагматических правил, формирующихся у носителя языка на базе врожденных когнитивных структур, т.е. существует некая универсальная грамматика, состоящая из комплекса глубинных структур и эксплицирующая основные свойства человеческого разума [3, с.44].

Далее эту идею развивает в своих работах А.Р.Лурия, основной акцент он делает на две стороны речевой деятельности (кодирование и декодирование речевого сообщения) и называет условия психологического процесса понимания речевого сообщения – понимание слова, структуры и целого сообщения [4].

Согласно социолингвистическому подходу, связанному с именами Дж. Остина, Дж. Серла, разрабатывавших логико-философские теории речевых

актов, важным становится учет прагматического эффекта высказывания, компетенция не является врожденной способностью, а формируется в результате взаимодействия индивида с социальной средой (приобретение этой способности обеспечивается социальным опытом и нуждами индивидов в неразрывной связи с процессом социализации личности) [3].

Поскольку лингвистическая компетенция существенно ограничивала объект языкового тестирования в условиях коммуникативного обучения языку, возникли идеи расширения этого конструкта, который был назван «коммуникативная компетенция» [5, с.47].

Коммуникативная компетенция это навыки и умения адекватного использования лексических и грамматических средств в конкретной ситуации общения. Коммуникативная компетенция определяется, как творческая способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний и дискурсов), которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию. В данное понятие включаются когнитивные, аффективные и интенциональные факторы. Приобретение коммуникативной компетенции индивидом становится доминирующей целью обучения. Центр внимания педагогов переносится со структуры или системы языка (как это имело место в структурной лингвистике) на структуру речи, отличающейся ситуативностью и национально-культурной спецификой. [3]

С точки зрения теории речевой деятельности, составляющими коммуникативной компетенции были названы компетенции в говорении, чтении, письме, аудировании [6].

Функциональный подход к языку позволил говорить о компонентном составе коммуникативной компетенции – грамматической, социолингвистической, дискурсивной (дискурсивной), стратегической компетенциях [5, 6].

Согласно модели коммуникативной компетенции С.Савиньон, представленной в виде “перевернутой пирамиды”, коммуникативная компетенция включает в себя грамматическую, дискурсивную, стратегическую и социокультурную компетенции (границы представленной пирамиды) [7].

В отечественную лингводидактику термин “коммуникативная компетенция” был введен М.Н. Вятютневым. Он понимает коммуникативную компетенцию “как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации” [8, с. 38]. Эта способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения осуществляется “на фоне культурного контекста” [9] и приобретается в результате “естественной коммуникации или специально организованного обучения” [10, с. 55].

Коммуникативная компетенция отражает картину иноязычного общения личности в коллективе, в данном национально-языковом сообществе, а ее методически интерпретированное конкретное содержание выступает в качестве

коммуникативной программы обучения, включающей три аспекта: 1) материальный аспект, или средства языка и речи, 2) процессуальный аспект, или речевые действия в конкретных сферах и ситуациях общения, 3) идеальный аспект (предметы речи, темы, проблемы). Данные аспекты имеют двустороннюю связь со знаниями, навыками и умениями во всех видах речевой деятельности [11]. Коммуникативное поведение партнеров по общению осуществляется благодаря знанию репертуара коммуникативных умений в области прогнозирования, планирования и осуществления общения, основанного на знании прагматики речи, умении стереотипно и творчески выражать определенные интенции, применять адекватные цели стратегии и тактики [12].

При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции, наиболее общими компонентами являются:

- лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография),
- дискурсивный (построение устных и письменных текстов),
- прагматический (успешное достижение коммуникативной цели),
- стратегический (преодоление трудностей коммуникации),
- социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Успешность общения зависит не только от желания говорящего вступить в контакт, но и от умения реализовать речевое намерение, которое зависит от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения (при этом знание отдельных элементов языка само по себе не может быть отнесено к понятию "владение языком как средством общения"). Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции [13, с.1].

Современная антропоцентрическая лингвистика рассматривает коммуникативную компетенцию как феноменальную категорию, отражающую нормативные знания семантики языковых единиц разных уровней, овладение механизмами построения и перефразирования высказывания, умение порождать дискурс любой протяженности, соотносясь с культурно-речевой ситуацией, включающей параметры адресата, места, времени и условий общения, умение реализовать в иноязычной речи различия между родным и иностранным языком, осуществлять сознательный и автоматический перенос языковых средств из одного вида речевой деятельности в другой, из одной ситуации в другую [3]. Овладение коммуникативной компетенцией студентами вуза в процессе обучения является довольно сложной и многоплановой задачей.

#### *Список литературы*

1. **Хомский, Н.** *Язык и мышление / Н.Хомский.* – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

2. **Chomsky, N.** *Aspects of the Theory of Syntax /N. Chomsky.* – Cambridge: The M.I.T Press, 1965. – 251 p.

3. **Бастрикова, Е.М.** *Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. / Бастрикова Е.М. // Русская и*

сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т.- Казань: Казан. гос. ун-т, 2004.- 348 с.

4. **Лурия, А.Р.** Основные проблемы нейролингвистики / А.Р.Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.

5. **Canale, M.** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M.Canale, M.Swaine // *Applied Linguistics*. - 1. – 1980. – 60 p.

6. **Omaggio, A.C.** *Teaching language in context*. – Boston : Heinle & Heinle Publishers Inc., 1986.– 479 p.

7. **Savignon, S.J.** *Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education* / S.J. Savignon. – London : Yale University Press. New Haven & London, 2002. – 243 p

8. **Вяْتُютнев, М.Н.** Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н.Вяْتُютнев // *Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ*. – М. : Рус. яз., 1986.– 90 с.

9. **Дэвидсон, Д.** Функционирование русского языка: методический аспект: Планарный доклад / Д.Дэвидсон, О.Д.Митрофанова // *Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания*. – М. : Рус. яз., 1990. – 27 с.

10. **Изаренков, Д.И.** Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И.Изаренков // *Русский язык за рубежом*. – 1990. – № 4. – 60с.

11. **Бим, И.Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.

12. **Константинова, А.Ю.** Что же входит в структуру коммуникативной компетенции нефилолога в области продуктивной речи? / А.Ю.Константинова // *Русский язык за рубежом*.– 1993. - № 3. – 83 с.

13. **Radislav, Millrood** [Электронный ресурс] «Коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность. Чем отличаются эти термины». – Режим доступа: <http://www.englishteachers.ru/>



## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО АУДИРОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Лисачева Л.В., Абдрашитова Н.Т.  
Оренбургский государственный университет, Оренбург**

Преобразования, происходящие в обществе, расширение деловых и культурных связей с зарубежными странами предъявляют новые требования к языковому образованию — обществу нужны специалисты, знание иностранного языка для которых является профессиональной необходимостью. В соответствии с таким социальным запросом меняется и понимание конечного результата обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Если ранее считалось, что специалист должен быть таковым только в сфере своей профессиональной деятельности, то теперь помимо профессиональной квалификации специалист должен обладать массой других навыков и умений. Среди них не последнее место занимают умения и навыки свободного владения языком как средством повседневного и делового общения в рамках профессиональной деятельности. Следовательно, конечной целью обучения является приобретение обучаемыми навыков грамотного использования иностранного языка в реальной жизни как средства не только повседневного, но и делового, профессионального общения.

Возросший статус иностранного языка как средства общения сказывается не только на условиях, но и на содержании обучения, стимулирует поиск новых подходов, модернизацию теоретической базы построения системы обучения. Задачи, стоящие на современном этапе перед высшей школой, ориентируют обучение иностранному языку не на пассивное владение, которое заключается в умении читать и переводить литературу по специальности, а на практическое использование иностранного языка как средства общения в социокультурной и профессиональной сферах, т.е. на обучение умениям говорения и аудирования. Без сформированных навыков и умений аудирования как составной части коммуникативной компетентности невозможны полноценные международные творческие и научные контакты. Основной целью дисциплины «Иностранный язык» является повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной, научной, культурной и бытовой сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования.

Что касается аудирования, то в результате изучения дисциплины студент должен уметь в этой области: воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, относящихся к различным типам речи (сообщение, рассказ), а также выделять в них значимую

запрашиваемую информацию. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык». Рекомендуются для социально-гуманитарных, технических, естественнонаучных и экономических направлений подготовки. Москва. 2009). Поскольку материал, предъявляемый обучаемым на слух, служит моделью реальной языковой среды, передавая ее главные особенности, аудирование вовлекает обучаемых в активную речевую деятельность. Овладение этим видом речевой деятельности должно сформировать у обучаемых психологическую и языковую базу из необходимых для иноязычного общения знаний, навыков и умений.

Одним из главных обстоятельств недостаточного внимания к аудированию со стороны преподавателей является тот факт, что до недавнего времени аудирование считалось легким умением. Существовала точка зрения, что если при обучении устной речи преподаватель сосредоточит все усилия на говорении и обеспечит овладение этим умением, то понимать речь студенты научатся стихийно, без специального целенаправленного обучения. Несостоятельность данной точки зрения была подтверждена как теорией, так и практикой. Хотя речевые умения говорения и аудирования находятся в известной взаимосвязи, добиться их равномерного развития можно лишь при условии внедрения специально разработанной системы упражнений для развития понимания устной речи в естественных условиях общения.

Обучение аудированию иноязычной речи – это наиболее трудный для освоения вид рецептивной речевой деятельности и ему невозможно научиться самостоятельно. Но, повторимся, ему пока не уделяется должного внимания в процессе обучения иностранному языку в высшей школе, в частности в техническом вузе. Между тем, умение аудирования иноязычной речи — одно из важных условий участия выпускников технических вузов, будущих специалистов в сфере международных отношений, деловых коммерческих и личностных контактов. Поэтому в условиях технического вуза проблема обучения аудированию иноязычной речи в профессиональной сфере становится особенно актуальной. В процессе устной иноязычной коммуникации в сфере профессионального общения осуществляется передача говорящим и прием слушающим информации, представляющей интерес для специалистов, и успех акта коммуникации зависит от того, насколько точно и полно воспринято сообщение. Следовательно, возникает необходимость обучать студентов неязыковым специальностям эффективным способам восприятия иноязычной речи на слух. Воспринимая речь на слух, обучаемые с самого начала погружаются в среду изучаемого языка, у них формируются механизмы восприятия и понимания речи, внутренняя речь с использованием средств нового языкового кода, знания по всем аспектам языковой системы.

Отбор учебного материала должен осуществляться на основе методических и лингводидактических принципов, учитывающих личность обучаемого и особенности развиваемого вида речевой деятельности. Одной из практических задач в области обучения аудированию является обучение студентов восприятию иноязычной речи в условиях, приближенных к настоящим. Актуальность использования аутентичных материалов в обучении

аудированию заключается в их функциональности. Под функциональностью понимается их ориентация на реальное внедрение, так как именно они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ведущих специалистов в области методики, является основным фактором в успешном овладении иностранным языком. Лучший результат, конечно, может быть достигнут за счёт использования аудиовизуальных аутентичных источников. Специфика аутентичных видеоматериалов (как одного из средств обучения аудированию) способствует созданию реальной ситуации общения, что способствует обучению естественному, живому языку, и служит огромным стимулом для повышения мотивации студентов в обучении иностранному языку. Визуально-изобразительная опора важна не только для смыслового понимания, но и для последующей передачи содержания.

Обучение аудированию должно быть построено с учетом постепенного возрастания сложности речевых операций обучаемых с учебным материалом. Отбор учебного материала должен осуществляться на основе методических и лингводидактических принципов, учитывающих личность обучаемого и особенности развиваемого вида речевой деятельности. Аудирование должно стать основой общения, ведущим видом речевой деятельности для обучаемых и средством обучения иноязычному общению сначала на начальном этапе, а затем на последующих ступенях обучения. Воспринимая речь на слух, обучаемые с самого начала погружаются в среду изучаемого языка, у них формируются механизмы восприятия и понимания речи, внутренняя речь с использованием средств нового языкового кода, знания по всем аспектам языковой системы. Информация, воспринятая на слух, становится стимулом к осмыслению, к активизации знаний и умений, а также к обсуждению. Так происходит постепенный переход от рецептивной деятельности к продуктивной и коммуникативной. Действительно, для студентов технических вузов умение слушать устные презентации в виде сообщений и извлекать из них полезную информацию является важным академическим и профессиональным умением.

Развивая у студентов базовые умения восприятия и понимания иноязычной речи на слух, нужно помнить о том, что коммуникативное аудирование нацелено в конечном итоге на формирование умения понимать устную речь на слух при ее однократном предъявлении (что соответствует реальным жизненным ситуациям общения). Языковая база, навыки и умения, сформировавшиеся в процессе аудирования, являются для обучаемого основой развития способности к формированию и формулированию мысли на иностранном языке

В процессе обучения иностранному языку необходимо обучать студентов неязыковых специальностей следующим видам аудирования:

- а) аудированию с полным, детальным пониманием сообщения;
- б) аудированию с пониманием основного содержания сообщения (темы, главной мысли, основных фактов);

в) выборочному аудированию (пониманию отдельных, конкретных, выборочных фактов, необходимой информации) и формировать соответствующие им стратегии.

При подготовке и разработке аудиотекстов необходимо учитывать следующие факторы:

- а) выбор учебных материалов должен иметь коммуникативную целесообразность, что является основой для моделирования учебной ситуации и составления контрольных заданий для оценки качества умений слушать и понимать аудиотекст на иностранном языке;
- б) необходимо учитывать степень реальной коммуникативной ориентированности при разработке заданий для моделирования ситуации опосредованного общения;
- в) большое значение имеет воспитательная и образовательная ценность предлагаемых материалов.

Тексты, предлагаемые для аудирования, должны обладать следующими характеристиками:

- а) коммуникативной ценностью, то есть соответствием аудиотекста условиям реального общения;
- б) соответствием аудиотекста уровню языковой подготовки обучаемых;
- в) возрастной и образовательной приемлемостью аудиотекста для обучаемого;
- г) профессионально-ориентированной значимостью аудиотекста;
- д) воспитательной ценностью.

Процесс обучения профессионально-ориентированному аудированию студентов технических вузов на среднем этапе (3-4 семестры) обеспечивает более эффективное формирование и дальнейшее развитие умений и навыков восприятия иноязычной речи на слух, если:

- обучение осуществляется с учетом видов и ситуаций профессионально-ориентированного аудирования;
- при обучении применяется специально разработанный учебно-методический комплекс, включающий в себя учебно-методические задания, аудио-видео-мультимедийные средства обучения, практикум самостоятельной работы, терминологический словарь, грамматический справочник);
- компоненты данного учебно-методического комплекса построены на основе специально разработанного комплекса и последовательности упражнений по обучению профессионально-ориентированному аудированию;
- при отборе аудиотекстов учитываются принципы коммуникативной значимости профессиональной информации, достаточности профессиональной информации, учета предметно-содержательной стороны текста, занимательности текста, языковой посильности текста, языковой доступности, аутентичности.

Таким образом, становится очевидным, что для обучения аудированию, сложному и необходимому виду речевой деятельности, необходима разработка новых учебных материалов, отвечающих требованиям сегодняшнего времени и отражающих последние научные достижения в области обучения иноязычному общению. Требуется совершенствование учебно-методических комплексов

посредством включения видеоматериалов, насыщенных страноведческой информацией и знакомящих с повседневными реалиями соответствующей национальной культуры, кассет с записями аутентичных текстов страноведческого содержания, а также профессионально-ориентированных текстов.

### *Список литературы*

1 **Колкова, М.К.** *Языковое образование в вузе. Текст.: метод.пособие для препод, выс.шк., аспирант, студ./ под общ.ред. М.К. Колковой.* - СПб.: КАРО, 2005. - 160 с.

2 **Федорова, О.Н.** *Компетентностно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе. Текст. / О.Н.Федорова // Языковое образование в вузе: метод.пособие для преподавателей.* - СПб.: Изд-во КАРО, 2005. - 21-37.

3 **Сысоев, П.В.** *Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух (окончание) Текст. / П.В.Сысоев // Иностранные языки в школе.* - 2008. - №2. - 16-21.

4 **Сысоев, П.В.** *Развитие умений учащихся воспринимать на слух рекст на средней и старшей ступенях общего среднего образования Текст. / П.В.Сысоев // Иностранные языки в школе.* - 2007. - №4. - 9-18.

5 **Поляков, О.Г.** *Цели профильно-ориентированного обучения иностранному языку в вузе. Опыт формулирования Текст. / О.Г.Поляков // Иностранные языки в школе.* - 2008. - №1. - 3-7.

6 **Сафонова В.В.** *Спорные вопросы создания материалов для контроля умения аудировать на ИЯ // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой.* – М., 2004.

7 *Язык. Культура. Образование: Сборник материалов международной научной конференции «Чтения Ушинского». Вып. 2. / Науч. ред. О.С. Егорова.* – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. – 160 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

**Маслова О.В., Куклина А.И.**

**Сибирский государственный аэрокосмический университет  
им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск**

Проблема обучения взрослой аудитории языку специальности давно и по праву занимает методистов и преподавателей, работающих в области обучения взрослых иностранным языкам. Когда мы говорим о постоянно возрастающей общественной необходимости обучения иностранному языку взрослой аудитории в короткие сроки, мы автоматически понимаем, что речь идет не только о необходимости научить взрослую аудиторию общаться на иностранном языке, но, в первую очередь, общаться по специальности, по профессиональным интересам. Постоянно растущие научные и деловые контакты специалистов разных стран делают такое общение необходимым и, как показала практика, возможным при условии краткосрочного, но правильно организованного обучения соответствующему языку.

Несмотря на большую важность этого вопроса, ему до настоящего времени не было уделено в литературе достаточно внимания. В то время, как вопрос обучения студентов чтению литературы по специальности на иностранном языке стал темой целого ряда исследований, вопрос работы с подготовленной с точки зрения специальности аудиторией все еще остается мало исследованным.

Правомерным было бы задать вопрос, является ли обучение специалиста языку специальности на иностранном языке принципиально отличающимся от такого обучения для студентов. Ответ более чем очевиден. Обучая студентов чтению литературы, владению устной речью на материале их будущей специальности, мы все время осознаем, что сообщаем студентам новые факты и, соответственно, сталкиваемся с трудностями двоякого рода: лингвистическими и экстралингвистическими.

Учитывая это обстоятельство, преподаватели и методисты, составляя учебные пособия, отбирают для них такие тексты, которые содержат понятный с точки зрения специальности материал, не требующий глубоких профессиональных знаний. Практика показывает, что чаще всего это материал описательного характера, понятный и не специалисту, каковым обычно является сам преподаватель или методист. Легкость с точки зрения содержания влечет за собой лингвистические трудности, такие как разнородность грамматических структур в предлагаемом отрывке, наличие синонимов и другие особенности, не характерные для стиля научной прозы. Мы проанализировали около 50 отрывков из различных учебников для студентов: по физике, математике, системному анализу, информационной безопасности и т.п. Отрывки содержат трудности как лингвистического, так и экстралингвистического характера: малое или недостаточно широкое знание предмета, невозможность из-за специфического содержания предлагаемого

материала работать с учетом антиципирующего понимания. Сама структура языка при обучении студентов уходит из поля зрения обучаемых. Структура служит средством для понимания содержания читаемого отрывка. Этот факт является определяющим при выборе как самого материала, так и форм работы с ним. Обучая студента, мы заботимся о логике той или иной науки, вернее, о логике построения курса обучения той или иной науке. Отсюда понятие расположения материала «по нарастающей трудности» определяет его расположение в учебном пособии по иностранному языку от более общего по содержанию к более частному, от описательного материала к конкретному, содержащему схемы, чертежи, формулы. При этом, как уже указывалось выше, определителем уровня трудности такого материала служит его понятность для самого преподавателя. Интересно также отметить факт наличия избыточной информации в легких текстах и ее отсутствие в трудных текстах, что затрудняет понимание дополнительных текстов.

Принципиально иной подход к решению вопроса прослеживается в нашем опыте работы со специалистами высокой квалификации при обучении их языку специальности в рамках 10-месячного курса обучения. Отметим сразу же, что в случае различных специальностей нам приходится часто говорить о различных особенностях научной прозы. Язык математической книги серьезно отличается от языка книг и статей по инженерной экологии, электротехника отличается от физики, системный анализ — от экономики и т.д. И, тем не менее, есть одна важная особенность, объединяющая принципиально все отрасли обучения взрослой аудитории, определяющая формы и приемы в работе с языком специальности, сам метод обучения специалиста языку специальности. Это — глубокое и всестороннее знание специалистом своего предмета. Для понимания читаемого специалисту достаточно понять одно-два слова из предложения, чтобы безошибочно догадаться о содержании предложения, а несколько предложений подряд дают ему возможность более или менее полно судить о большом отрывке. В отличие от студента или человека, вовсе не владеющего данной специальностью, которые понимают содержание предложения через его форму, специалист опознает и воспринимает форму как средство передачи понятной ему мысли. Отсюда парадоксальное на первый взгляд явление: огромное число специалистов может знакомиться с литературой по своей специальности, вовсе не зная язык или зная его крайне слабо. Сразу же необходимо оговориться, что это замечание справедливо в отношении точных наук, и почти неприменимо в отношении к социальным наукам. Более глубокий анализ причин этого явления может послужить материалом отдельного большого исследования, нам бы хотелось ограничиться здесь лишь замечанием самого общего характера, отметив, что в социальных науках модальность, оценочность самого материала является особенностью самого стиля. В отличие от текстов по математике, где автор не высказывает своего отношения к сообщаемому им факту и где толкование самого факта однозначно, в гуманитарных и общественных науках несколько точек зрения, присутствующих в тексте, отношение автора к высказываемой им

мысли требуют полного понимания смысла прочитанного через анализ формы текста.

В настоящей статье нам хотелось бы поделиться некоторым опытом работы по специальности со взрослыми обучаемыми, имеющими высокую специальную и профессиональную подготовку. Речь идет о преподавателях различных технических дисциплин.

Прежде всего, важен отбор материала для работы в классе и самостоятельной работы дома. Аутентичность материала, в первую очередь, его научная аутентичность, без каких-либо попыток профанированного или намеренно упрощенного изложения, является основным требованием, предъявляемым к отбору материала. Попытки «популяризировать» материал, исходя из представления о его «понятности» для преподавателя, не могут не вызвать отрицательной реакции обучаемого, излишне критичного отношения к изучаемому материалу, что, на наш взгляд, отрицательно сказывается на успехах обучения. И наоборот, одобрение выбора материала для работы является моментом, определяющим высокую мотивацию учащегося при его усвоении.

Второе положение, отмечающее отбор материала для работы со специалистами, - это необязательность такой последовательности прохождения материала, которая объясняется логикой построения курса по той или иной дисциплине. Интересно, что такая последовательность прохождения отрывков часто вызывает обучаемых на дополнительные спонтанные или самостоятельно подготовленные выступления относительно места данного материала в системе курса, его относительной ценности, следствия или причины описываемых явлений или фактов.

Обязательным при отборе учебного материала по специальности является, на наш взгляд, его подчиненность одной лингвистической теме: грамматической, лексической или фонетической, а в пределах одной из каких-либо более конкретной теме: определенная структура или модель, та или иная грамматическая форма, слово и формообразование и т.д.

Сам предлагаемый отрывок может быть очень небольшим по объему (начиная от 100 - 120 слов). Для первых пяти-шести занятий по специальности мы рекомендуем отрывки, содержащие одну мысль. Они, как правило, не превышают 200 - 250 слов.

Порядок работы с таким отрывком на начальном этапе более или менее унифицирован. Обучаемому предлагается прочесть отрывок про себя с заданием понять его. После этого преподаватель читает данный отрывок вслух, а обучаемый следит по книге. Восприятие отрывка на слух, поддержанное его графической формой, с необходимыми паузами, логическими ударениями, позволяет учащемуся еще раз убедиться, что он правильно понял текст, пробежав его глазами. Далее следует вопросно-ответная работа. Вопросы носят специфический характер. Они имеют своей целью обеспечить и проконтролировать полное понимание содержания прочитанного. Затем преподаватель может попросить учащегося закончить предложение или восстановить какую-либо часть предложения. Результативным упражнением,



направленным на развитие навыка устной речи, является перефразирование предложения с сохранением его смысла. Сохранение смысловых отношений между элементами предложения при любых комбинациях и упражнениях — неперемное условие работы. Мы широко используем также упражнения типа: «Исправь неверное суждение». И если на занятиях по общему языку ему не требуется особое пояснение или задание, то на занятиях по специальности на уровне операции задание к этому типу упражнения звучит так: « Вот что вы услышали в ответ на свой вопрос к студенту. Постарайтесь исправить его ответ». Или такое: « Ваш оппонент неверно понял ход вашего рассуждения. Он полагает, что ...» Конкретность задания повышает эффективность выполнения упражнения через его высокую мотивацию.

И на самом начальном этапе работы, и на более продвинутых этапах обучения специальности мы не отказываемся от использования на уроках родного языка, т.е. система понятий сформирована именно на родном языке и, вероятно, было бы излишне оптимистичным надеяться на быстрое ее формирование на иностранном языке. Перевод часто используется как средство профилактики и исправления логической, смысловой или грамматической ошибки. Быстрый перевод фразы, сказанной обучаемым, на родной язык позволяет ему, увидев ошибку, немедленно исправить ее или искать пути к ее исправлению.

И последнее, но весьма значительное. Когда следует начинать обучение языку специальности? Имеющийся у нас опыт обучения специалистов языку специальности убедительно доказывает, что усвоение терминов не представляет трудностей для специалиста. Во-первых, потому, что многие термины интернациональны, а во-вторых, из-за стимула, характерного на этом этапе работы. Тогда естественно предположить, что основную трудность представляют грамматические конструкции. Отсюда следует вывод, что специально отобранный, хорошо «препарированный» материал, расположенный по признаку одной ведущей конструкции, может изучаться, как только изучена эта конструкция.

Тем не менее, очень ранний переход к занятиям по специальности не дает ожидаемого эффекта, т.к. отсутствует сконцентрированность такого материала во времени, изучаемый материал имеет небольшой объем, и, в силу общей недостаточной подготовленности обучаемых по иностранному языку, не позволяет работать с ним так, чтобы обеспечить максимальное его закрепление. Поэтому более верным представляется нам переход к занятиям по специальности на более продвинутом этапе, когда усвоен достаточный словарь и вся нормативная грамматика, когда до известной степени автоматизированы навыки, когда выработан навык чтения текста с общим пониманием прочитанного. При таком положении можно подавать материал по специальности большими порциями, работать с ним эффективнее, добиваться лучших результатов.

Однако окончательный ответ на этот вопрос может дать только практика, эксперимент по эффективности введения материала по специальности на

различных этапах обучения с сохранением всех принципиальных особенностей работы с таким материалом.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ УРОВЕНЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Матвеева Т.П.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста является владение иностранным языком. Поэтому обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит профессионально-направленный и коммуникативно-ориентированный характер. В настоящее время международные деловые контакты, компьютерные сети, спутниковое телевидение предоставили большие возможности общения с зарубежными коллегами, и в связи с этим растет потребность в специалистах со знанием иностранного языка. Владение иностранным языком является неперенным условием и для тех, кто стремится добиться успеха в карьере. Многие студенты высших учебных заведений стараются наряду с освоением основной профессии совершенствовать и знание иностранного языка. Вузовский курс продолжает школьный, поэтому обучение иностранному языку в вузе должно обеспечить преемственность в языковой подготовке студентов. И на этом этапе важно продолжить, но на более высоком качественном уровне, формирование коммуникативных умений, предполагающих овладение языковыми средствами и навыками оперирования ими в процессе говорения, аудирования, чтения и письма, а также освоение социокультурных знаний и умений, т.е. обучаемый должен приобрести знания и умения, необходимые для нравственного самоопределения, творчества в социальной и профессиональной сфере.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе традиционно было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведение научных дискуссий, тем более что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется. Устная речь в учебном виде должна, по-видимому, пониматься как слушание или чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного в формах как устной так и письменной. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории. Иностранный язык становится не только инструментом формирования знаний, но, прежде всего, средством общения, в том числе и профессионального, а соответственно и показателем профессиональной компетентности.

Обучение иностранному языку было и остается составной частью процесса формирования специалиста с высшим образованием. Современный специалист должен активно владеть хотя бы одним иностранным языком как средством общения в социально-обусловленных сферах повседневной жизни и в своей профессиональной деятельности. Обучение в вузе должно обеспечить для этого прочный фундамент из основных знаний, умений и навыков в

иноязычной, речемыслительной, коммуникативной деятельности и научить приемам и способам самостоятельной работы и иностранным языком после окончания вуза.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности. Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает в их профессиональной деятельности. Анализ педагогических и научно-методических источников показал, что существует бесчисленное множество методических направлений и технологий обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности.

Мотивацией при овладении иностранным языком прежде всего служит профессиональная потребность студента, который готовится стать высококвалифицированным специалистом со знанием иностранного языка. Поэтому одной из главных особенностей иностранного языка для неязыковой специальности должен быть профессионально-ориентированный характер, отраженный в учебной цели и содержании обучения.

Цель профессионально-ориентированного уровня обучения иностранному языку в университете - наделить студента языковой компетенцией, позволяющей профессионально общаться во всех ситуациях, где такое общение необходимо. Содержание профессионально-ориентированного уровня определяется данной целевой установкой. В рамках этого уровня мы обучаем языку специальности. Это означает, во-первых, накопление - на базе владения общеязыковыми лексико-грамматическими компонентами - специальной терминологии; во-вторых, активное освоение тех грамматических (синтаксических) особенностей, которые характеризуют научный стиль речи. При этом, необходимо привлечь внимание студентов к особенностям языка именно той специальности, которую они изучают. В-третьих, необходимо научить студента принципам структурирования научного высказывания, как письменного, так и устного: имеются в виду приемы комментирования, анализа, синтеза, аргументирования и дискуссии. Именно здесь особое значение приобретают упражнения на понимание заголовков (всех видов), на вычленение ключевых слов, на распознавание дефиниций, на установление роли коннекторов. Студент должен приобрести навыки работы с источниками информации - определение основной мысли текста, логической основы высказывания, извлечение разных видов информации (работа со схемами), приемы компрессии текста и, конечно, уметь активизировать эти навыки в устном высказывании. При этом, вопрос о том, какие виды работы - с устной речью или письменной - должны превалировать, решается дифференцированно, в приложении к каждой отдельной специальности.

Изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности. Учет специфики профилирующих специальностей должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся. На занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах предлагается использовать страноведческий комментарий. Страноведческий материал это одна из форм реализации межпредметных связей. Краткие комментарии страноведческого или лингвострановедческого характера четко обнаруживают связь практики обучения иностранному языку с содержанием программ других дисциплин и оказывают положительное воздействие на приобретение студентами неязыковых вузов более глубоких профессиональных знаний.

Студент должен знать, какие виды работы с текстом существуют и приняты в стране изучаемого языка, потому что, во многих случаях, правила оформления, скажем, разных форм компрессии информации (например, аннотация, реферат) существенно отличаются в русском и французском языках. Если мы хотим помочь нашим студентам быть полноправными членами международного научного сообщества, мы обязаны наделить их всем лингвистическим инструментарием, который позволил бы нашим специалистам общаться с зарубежными коллегами на равных. Кроме того, обучая, мы создаем необходимую для успешного обучения мотивацию. Студент, должен быть убежден, что то, чему его учат, будет необходимо в профессиональной практической деятельности, а не просто составляет элемент учебного плана.

Основой курса иностранного языка на профессионально-ориентированном уровне становятся аутентичные тексты, сформированные по тематическому принципу. Их сопровождает система упражнений, направленная на развитие необходимых для этого уровня навыков и умений. Упражнения лексико-грамматического характера (на словообразование, заимствования, характерные для языка специальности синтаксические и грамматические конструкции, нахождение синонимов, антонимов, терминологических эквивалентов и т.д.) направлены на накопления специальной лексики. Упражнения на уровне текста (вычленение основной мысли ключевых слов, коннекторов, различные виды чтения и т.д.) подводят студента к формированию содержательного высказывания в устной или письменной речи (от подготовленного высказывания к неподготовленному). Упражнения по структурированию информации формируют навыки самостоятельной научной работы с источниками информации на основе определенных правил и критериев. Через них же студент приобретает навыки комментирования, аргументирования, ведения дискуссии и т.д.

Как видно из вышеизложенного, на завершающем этапе университетского курса иностранного языка меняется характер материалов и,

соответственно, набор упражнений, позволяющий обучать всем составляющим профессионально-ориентированной компетенции.

### *Список литературы*

*1. Иностранный язык как фактор становления профессиональных качеств современных специалистов // Сборник тезисов научно-практической конференции – Ростов н/Д, 2000. – с. 52-53.*

*2. Пассов Е.И. Новая концепция иноязычного образования. // Е.И. Пассов – М., 2000, с.16*

*3. Профессионально-ориентированный подход к преподаванию иностранных языков в техническом университете // Материалы научно-практической конференции – Ростов н/Д, 2000. – с. 80-82.*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Мачнева Л.Ф., Мороз В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

*До чего дошёл прогресс -  
До невиданных чудес!*

Последнее время мы много слышим о модернизации общества и образования, в частности. Не так давно разработана модель «Российское образование – 2020», которая нацелена на необходимость получения образования в течение всей жизни.

Конечно же, данная модель не предполагает, чтобы студент учился всю жизнь и так неучем и вышел. Но, применительно к иностранным языкам, зачастую так и получается. Нередки высказывания студентов о том, что я учу английский лет 10-12, а так его до конца и не выучил. И эти упреки не лишены оснований. Назрела необходимость изменения системы организации учебного процесса, организация самостоятельной работы студентов.

Как предполагает модель образования, студентам должен быть обеспечен доступ к образовательным ресурсам, библиотекам не только отечественным, но и зарубежным. Но, использовать зарубежные источники, они смогут только при условии владения иностранным языком, английским, в частности, поскольку подавляющее большинство информации в сети представлено именно на этом языке. Таким образом, мы подходим к главной задаче в обучении иностранному языку – его практической и профессиональной направленности.

Студенты, проходившие стажировку в зарубежных вузах, отмечают, что наше образование более теоретизированное, в то время как вузы за рубежом, отдают предпочтение практике и развитию практических навыков у студентов. Ключевыми методами работы там являются кейс-методы, презентации, проекты. Несомненно, что данные способы обучения ориентированы на развитие творческого потенциала, самостоятельной работы студентов.

Преподавание иностранного языка претерпело необычайно много подходов и нововведений, методик и технологий, призванных повысить эффективность обучения, обеспечить интенсивность процесса и мотивацию изучения. Какие только новинки технического прогресса не использовались в процессе обучения иностранному языку.

В последнее время интерактивная доска становится все более популярной в сфере образования. Студенческая аудитория, несмотря на то, что вышла из детского возраста, тем не менее, очень отзывчива на игровые формы обучения и применение разнообразных технических новинок. Для преподавателя же интерактивная доска предоставляет массу возможностей для оптимизации учебного процесса и повышения мотивации студентов.

Кроме готовых интерактивных курсов преподаватель может самостоятельно подготовить материал для использования на интерактивной доске. Это дает преподавателю шанс проявить весь свой творческий потенциал и привлечь к творчеству студентов.

Итак, обо всем по порядку. Во-первых, интерактивная доска представляет собой сенсорную доску, поверхность которой чувствительна к прикосновениям руки и специального маркера. Для работы доски необходим проектор, интерактивная доска и компьютер с мышью и колонками.

Для начала работы доску необходимо настроить. Даже простая операция «ориентирования» доски вызывает у студентов положительные эмоции. После этого на экране можно увидеть все то, что отображается на дисплее компьютера. Но, доска, по своей сути, гораздо интереснее в использовании. Необходимо отметить, что в компьютерном классе, каждый студент сидит за своим компьютером и работает в индивидуальном темпе. Этот вид работы можно использовать при тестировании, контроле знаний и т. д., когда необходима индивидуальная работа студентов. Однако, при работе в группах, парах и с целой аудиторией, несомненным преимуществом обладает интерактивная доска.

При работе над новой темой, когда необходимо провести «мозговой штурм», для того, чтобы студенты предложили как можно больше идей, можно использовать интерактивную доску. Все записи наносятся специальными маркерами в виде кластера, который потом сохраняется в отдельном файле. При необходимости к этому файлу можно вернуться, внести коррективы или дополнить новой информацией. В данном случае мы используем обычные функции компьютера.

Появление интерактивной доски в процессе обучения иностранному языку значительно его обогатило и разнообразило. Так с помощью интерактивной доски стало возможным использование мультимедийных курсов в аудитории. Например, к учебнику «Intelligent Business» для студентов экономических специальностей прилагается дополнительный мультимедийный курс, в котором содержатся грамматические и лексические упражнения, аудио и видео ролики и задания к ним. Кроме того, прилагаются справочники по грамматике и особенностям межкультурной коммуникации. Данное приложение вызывает живой интерес даже у студентов старших курсов. Ведь на экран можно вывести клавиатуру, чтобы в печатываемые слова. На доске можно писать либо специально прилагаемым маркером, либо просто пальцем. Даже если почерк неразборчивый, доска распознает его и превратит в печатный текст. Кроме того, существуют такие функции, как «лупа», увеличивающая необходимый фрагмент, «затемнение», открывающая лишь нужную часть доски, и т.д.

Существуют диски с обучающими программами, как например ЕВС (English Business Contracts), нацеленные на обучение составлению деловых контрактов и состоящими из обучающих модулей, упражнений, грамматического справочника и итоговых тестов. Работать с таким диском,



также можно стоя у доски. Звук поступает через подключенные к компьютеру колонки.

Для работы с лексикой можно использовать диски, прилагаемые к словарям, например, Macmillan English Dictionary. Данный компакт-диск оснащен многими функциями: кроме поиска и толкования слова, можно услышать Британский и Американский вариант произношения, увидеть иллюстрации некоторых слов. Так, например, «family tree» представляет собой изображение фамильного древа с рисунками родственников в правом окне, в левом же находятся слова, обозначающие родственные отношения. Выбрав слово, вы активируете его, и на картинке выделяется данный предмет (родственник, в данном примере).

Для изучения и закрепления лексики можно использовать функцию «список слов». Вы выбираете слова по определенной теме, словарь автоматически составляет список словарных статей по алфавиту. Его можно распечатать или использовать для заучивания лексики. Для этого существует функция flash cards (карточки с текстом и картинкой), которая показывает только слово из списка или толкование (по выбору), если слово знакомо, вы нажимаете клавишу вперед, если слово забыли, нажимаете клавишу для просмотра толкования и т.д. Можно также использовать функцию «блокнота», который позволяет внести свои дополнительные заметки к словарной статье. Кроме того, на компакт-диске существуют страницы для самостоятельного изучения Study pages, где можно найти грамматический справочник, справочник написания деловых писем, географический атлас и т.д. Очевидным преимуществом данного словаря является то, что словарные статьи в нем на английском, что составляет дополнительную практику для студентов.

Доска работает от компьютера, соответственно можно работать с программами, дисками или непосредственно в Интернете.

При использовании интерактивной доски, подключенной непосредственно к Интернету, можно выйти на обучающие сайты, где существуют различные дидактические игры. Так, на сайте [www.quia.com](http://www.quia.com) находится банк данных таких игр на различные темы, аспекты изучения языка, (грамматика, словообразование, орфография, термины и т.д.) Можно тренировать формы неправильных глаголов в игре для двух человек (как в телеигре «Своя игра»), или экономические термины в подобии игры «Кто хочет стать миллионером» и т.д. Более того, на этом сайте можно самим составлять подобные игры, выкладывая их на сайте, для того, чтобы студенты выполняли данные задания. Для постоянных пользователей возможно ведение Интернет журналов учета успеваемости и успехов студентов.

Но работа с интерактивной доской не сводится только к использованию готовых продуктов. Интерактивная доска располагает к творчеству как преподавателя, так и студента.

При чтении лекций в Power Point мы можем по ходу вносить изменения, сохранять их, делать примечания, дополнять, объяснять материал, приводить примеры, записывать вопросы аудитории для дальнейшего рассмотрения. то есть работать как с компьютером, только не сидя за ним, а стоя у доски.

Сохраненные изменения и дополнения позволяют преподавателю обратить внимание на те вопросы, которые вызвали у студентов особый интерес или трудность и непонимание, и следовательно доработать и исправить лекцию, в соответствии с потребностями студентов. Можно также записать и сохранить отдельные занятия, на случай если преподаватель не может провести их.

При работе над грамматическим материалом, можно использовать функцию «текстовыделителя», чтобы обозначить необходимые части речи или структуры, или с помощью маркеров объяснить необходимый материал.

Преподаватель может составить необходимые упражнения, используя программу Hot Potatoes, которая позволяет без особого труда сделать собственные упражнения для необходимого урока или темы. Данная программа помогает преподавателю разработать материал, раскрывая свой творческий потенциал. Студенты, в свою очередь, могут подготовить презентации по определенной теме, и также представить их группе. При работе с презентацией можно записать вопросы и ответы и сохранить их.

Таким образом, коснувшись лишь некоторых аспектов использования интерактивной доски на занятиях по иностранному языку, мы хотели бы привлечь внимание к этой удивительной технике и тем безграничным возможностям, которые она представляет не только на занятиях по иностранному языку, но и по другим дисциплинам.

#### *Список литературы*

1 *Интеллектуальные технологии в образовании [Электронный ресурс]: международная конференция «Информационные технологии в образовании».* – Режим доступа :<http://msk.ito.edu.ru>.

2 *Проект «Использование интерактивной доски» [Электронный ресурс] : студенческая педагогическая Интернет-площадка / библиотека проектов.* - Режим доступа :<http://studprojekt.stavsu.ru>.

3 *Использование интерактивной доски в образовательном процессе [Электронный ресурс] : повышение квалификации студентов МОС.* - Режим доступа :<http://sites.google.com>.

4 *Интерактивные доски в образовании. Методическая поддержка педагогов, использующих интерактивное оборудование в учебном процессе [Электронный ресурс] : учебно-методический центр по Советскому району г. Челябинск.* - Режим доступа :<http://interactivdoska.-blogpost.com>.

# КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Миллер В.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

К специалисту в современном обществе предъявляются требования не только высокого профессионализма, но и глубокого понимания принципов общения, особенно речевого. Речь является по существу одной из составных и важнейших частей профессиональной подготовки специалистов. Существует насущная потребность в совершенстве владеть различными видами речевой деятельности, обладать навыками речевого общения, уметь квалифицированно вести беседу, а не просто участвовать в ней. Иными словами, чувствовать себя уверенно в бытовой и в деловой сферах общения.

Речевая коммуникация является достаточно сложной по своей структуре. Познать ее сущность, природу человеческого общения стремятся не только лингвисты, но и психологи, социологи, философы. На стыке наук существуют такие направления, как психолингвистика (дисциплина на стыке психологии и лингвистики, изучающая взаимоотношение языка, мышления и сознания), паралингвистика (раздел языкознания, изучающий невербальные (неязыковые) средства, передающие совместно с вербальными смысловую информацию в составе речевого сообщения, а также совокупность таких средств), социолингвистика (это раздел языкознания, изучающий связь между языком и социальными условиями его бытования) и этнолингвистика (область языкознания, изучающая язык в его взаимоотношении с культурой).

Коммуникацию можно считать необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности человека и одной из фундаментальных основ существования общества. Общество - не столько совокупность индивидов, сколько те связи и отношения, в которых данные индивиды находятся друг с другом. Главным образом этим и объясняется столь пристальный интерес к коммуникации со стороны представителей самых разных научных направлений. Педагоги и лингвисты всегда обращаются к проблемам человеческого общения. Однако оказывается, что коммуникативная проблематика оказывается едва ли не самой сложной.

По мнению некоторых исследователей, коммуникативная проблематика столь же безгранична и разнообразна, как и само человеческое общество, если не сказать - как окружающий нас мир в целом.

Коммуникативный процесс наряду с такими компонентами, как индивидуальность и социальная роль, входит в содержание понятия личности. Личность - индивидуальность в коммуникации. Большинство исследователей согласны с тем, что в этом определении наиболее четко проявляются взаимосвязь и взаимозависимость личностного и социального самоопределения.

Развитие информационной цивилизации требует постоянного совершенствования самого человека, его творческих и созидательных

способностей. Человек становится главным социальным измерением общества его главным социальным содержанием. Огромную важность приобретает формирование духовной, нравственной личности. Это фундаментальная задача современной науки.

Современная социальная система общества выдвигает новые объективные требования к личности такие как: высокий уровень профессионализма; обширные познания в области духовной культуры; неукоснительное следование нормам морали; ответственность за результаты своей деятельности; требовательное отношение к себе.

Коммуникативная компетентность определяется как обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее развитые коммуникативные способности и сформированные навыки и умения межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах. При этом коммуникативная компетентность человека сводится не только к определенному состоянию сознания людей, стремящихся понять друг друга, но включает в себя и некий поведенческий аспект.

Трудно недооценить значение коммуникативной компетентности личности для современного общества.

Широкий и гибкий диапазон тактик и стратегий коммуникации позволяет коммуникативной компетентности проявляться в многообразных качествах, необходимых в различных видах профессионального коммуникативного взаимодействия.

Более благоприятной и потенциально эффективной формой коммуникации является форма диалога. Подлинный диалог непременно предполагает, что каждый из его участников самостоятелен, активен, и привносит в него личностное своеобразие. Вступая в диалог, люди исходят из признания ценности и значимости позиции другой стороны, стремясь понять друг друга.

В наиболее общем виде коммуникативную компетентность специалиста можно охарактеризовать как определенный уровень сформированности личностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в профессиональной среде и обществе. Из этого определения следует, что коммуникативная компетентность зависит: от присущих индивиду свойств; от изменений, происходящих в обществе; от связанной с этими изменениями социальной мобильности самого специалиста.

Основными источниками приобретения коммуникативной компетентности являются знание языков общения; опыт межличностного общения в деловой, повседневной и праздничной обстановке; опыт восприятия искусства; знания, общая эрудиция и научные методы обучения общению.

Из этих источников формируется сложный комплекс коммуникативных знаний и навыков, составляющих коммуникативную компетентность личности. Этот комплекс включает в себя: знание норм и правил общения; высокий уровень речевого развития, позволяющий человеку в процессе общения

свободно передавать и воспринимать информацию; понимание невербального языка общения; умение вступать в контакт с людьми с учетом их половозрастных, социально-культурных, статусных характеристик; умение вести себя адекватно ситуации и использовать ее специфику для достижения собственных коммуникативных целей; умение воздействовать на собеседника таким образом, чтобы склонить его на свою сторону, убедить в силе своих аргументов; способность правильно оценить собеседника как личность, как потенциального конкурента или партнера и выбирать собственную коммуникативную стратегию в зависимости от этой оценки; способность вызвать у собеседника положительное восприятие собственной личности.

Таким образом, возрастание коммуникативной компетентности во всех сферах жизнедеятельности в конечном счете означает, что современный специалист - это высококвалифицированный профессионал, сочетающий эрудицию со знанием конкретной области деятельности, умеющий выделить стратегические вопросы, наладить взаимопонимание и взаимодействие с общественностью, конкретной социальной группой, отдельными людьми, т.е. обладающий высокой культурой коммуникативной деятельности.

Межкультурная коммуникация предполагает общение между представителями разных культур, в ходе которого, по крайней мере, один из участников может говорить на иностранном языке. В современном мире английский язык прочно занял положение языка международного общения, и нередко оба участника коммуникации выбирают его для общения, но привнося в него собственные культурные нюансы. В связи с расширением межкультурных контактов возрастает потребность общества в специалистах различного профиля, владеющих иностранным языком. На первый план выступает необходимость вербального обеспечения межкультурной коммуникации (установление личных контактов, ведение телефонных разговоров, обмен корреспонденцией, проведение презентаций, совещаний и собраний, переговоров, участие в конференциях и семинарах). Язык - главный выразитель самобытности культуры - одновременно является и главным посредником в межкультурном коммуникационном процессе.

Главная проблема это проблема понимания. При ее решении следует помнить, что язык является только инструментом для передачи форм речевого поведения, он лишь создает среду для межкультурной коммуникации. Понимание в межкультурной коммуникации это сложный процесс интерпретации, который зависит от как собственно языковых, так и неязыковых факторов. Для достижения понимания в межкультурной коммуникации участники должны не просто владеть грамматикой и лексикой того или иного языка, но знать культурный компонент значения слова, реалии чужой культуры.

Речь идет о том, что реальное употребление слов в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на этом языке речевого коллектива. «Язык не существует вне культуры, т.е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни»[1]. Поскольку в основе языковых структур

лежат социокультурные аспекты, то для активного использования языка как средства общения необходимо как можно глубже знать «мир изучаемого языка» (С.Г. Тер-Минасова)[2].

Этот мир состоит из совокупности внеязыковых фактов. Можно сказать, что языковая картина мира есть отражение социокультурной картины мира. Не зная мир изучаемого языка, невозможно освоить язык как средство общения, он может быть освоен лишь как способ хранения и передачи информации, как «мертвый» язык, лишенный культуры носителя. Именно поэтому изучение иностранного языка предполагает не только усвоение плана выражения некоторого языкового явления, но и плана его содержания, т.е. выработки в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Для этого в преподавание языка необходимо включать элементы страноведения (это создает синтетический вид преподавательской работы, названный Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым «лингвострановедческим преподаванием»)[3].

Механизмы овладения иностранным языком изучаются психологами, этнологами, лингвистами. Принципы усвоения второго языка, наблюдаемые в бикультурной и билингвистичной среде, несколько иные, чем в однородной культурной и монологичной среде. Таким образом, формируется установка на культурную толерантность. «С повышением материального благосостояния общества и его культурного уровня такие состояния культурного и языкового дву- и многоязычия имеют тенденцию к количественному росту и качественной стабильности»[4].

Процесс овладения иностранным языком основывается на тех же навыках, которые получены при овладении родным языком. Не удивительно, что человек, овладевший одним иностранным языком, с большей легкостью овладевает вторым и третьим. Изучение коммуникативного поведения представителей иноязычного социума, их лингвосоциологических и культурологических особенностей способствует приобщению «неносителей» языка к концептуальной системе, картине мировидения, ценностным ориентирам его носителей, сокращению межкультурной дистанции, воспитанию готовности адаптироваться к культуре другого народа, иному социокультурному контексту взаимодействия и воздействия с целью выработки оптимальной стратегии сотрудничества и общения на иностранном языке.

Безусловно, в межкультурной коммуникации есть области значений, общих для всего человечества, и значений, одинаковых для носителей разных языков. Так, в деловом общении понимание облегчается за счет знакомого всем участникам общения и одинакового для всех них предметного содержания деятельности. Тем не менее, содержательные и смысловые барьеры, возникающие в межкультурной коммуникации, — скорее правило, чем исключение, поскольку каждый участник коммуникации привносит в нее собственную систему смыслов, присущих ему как индивидуальности и как представителю соответствующей культуры. Именно последние выходят на первый план в межкультурной коммуникации.

В заключение обзора необходимо отметить следующее: проблема коммуникативной компетентности, привлекая пристальное внимание лингвистов в конце XX столетия, относится к кругу проблем, потенциал которой настолько велик, что эта проблема, несомненно, будет разрабатываться и далее.

#### *Список литературы*

1. **Сепир, Э.** *Язык. Введение в изучение речи* / Э. Сепир.- М., 1993.- 323 с.
2. **Тер-Минасова, С.Г.** *Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие* / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Слово/ Slovo , 2000.- 259 с.
3. **Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г.** *«Язык и культура»: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного: метод. руководство* / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров.- М., 1990.- 4-е изд, перераб. и доп. Рус. яз.-246с.
4. **Арутюнов, С.А.** *Народы и культуры: развитие и взаимодействие* / С.А. Арутюнов. - М., 1989.- 246 с.

## **НЕОБХОДИМОСТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ МОДЕЛИ «РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 2020»**

**Обухова С.С., Мишустина В.Д.  
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Современное общество - это общество быстрых и глобальных изменений. Процветание государства, его экономический рост, роль на мировом рынке зависит во многом от системы образования. Объективной потребностью современного общества является поиск оптимальных путей реформирования системы образования. Начало реформирования системы высшего образования берет свое начало с 2003 года – года вступления России в Болонский процесс.

В настоящее время абсолютное большинство выпускников ВУЗа не видят свою будущую деятельность без знания иностранных языков. Английский язык приобрел статус международного общения. Владение иностранным языком – это то средство, с помощью которого человек получает возможность не только обогатить свой общекультурный уровень, свою способность мыслить, творить, но и возможность оценивать чужую мысль и выражать свое отношение к чужой культуре, чужому творчеству, ранее нам во многом недоступному [1].

Образование студентов средствами иностранного языка предполагает осознание сущности языковых явлений, сопоставление изучаемого языка с родным.

Воспитание личностных качеств, таких как самостоятельность, трудолюбие, работоспособность, внимательность может быть успешно решено через предмет «иностраный язык».

Знание иностранного языка дает бесспорные преимущества. Одним из основных требований к кандидатам, претендующим на работу в престижных фирмах, является свободное владение одним или несколькими иностранными языками.

В связи с этим возникает естественная необходимость в совершенствовании процесса обучения иностранным языкам в рамках модели «Российское образование 2020». При обучении иностранному языку предпочтение отдается тем методикам, которые обладают развивающим потенциалом. Коммуникативно-ориентированный подход в обучении является на сегодняшний день самым востребованным и приоритетным.

В начале 2000 годов благодаря усилиям Евросовета сложилась единая система оценки знаний по иностранным языкам. Результаты международных экзаменов признаются различными учебными заведениями многих стран, а также при приеме на работу. Экзамены становятся объективным показателем прогресса в языке. Евросовет определил так называемый Пороговый уровень (Threshold level) как базовый общеобразовательный и многие учебные программы уже построены с учетом Евростандартов.

Формирование коммуникативной компетенции – это основная цель обучения иностранному языку в Пороговом уровне. Выделяются ее основные



составляющие: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая и социальная компетенции [2].

Процесс формирования языковой компетенции и компетентности у студентов изучающих иностранный язык - это процесс долгой и кропотливой учебы. Основу коммуникативной компетенции составляют коммуникативные умения, сформированные на базе языковых знаний и навыков:

- умение читать аутентичные тексты (изучающее, ознакомительное, просмотровое чтение);
- умение осуществлять диалогическое общение и монологическое высказывание с целью выражения собственного мнения;
- умение составлять открытки, письма друзьям и деловые письма;
- умение понимать на слух аутентичные тексты.

Прочность овладения языковым материалом достижима при комплексном обучении всем видам речевой деятельности.

Коммуникативная компетентность – многообразная способность вести иноязычное общение с представителями другой культуры - включает в себя и умение оперировать соответствующими современными технологиями.

Использование современных технологий на занятиях повышает мотивацию и активность обучаемых, расширяет их кругозор и позволяет применять личностно-ориентированную технологию интерактивного обучения иностранному языку, т.е. обучения во взаимодействии.

Компьютерные технологии помогают преодолеть психологический барьер при использовании иностранного языка как средства общения. При подготовке к занятиям необходимо поощрять использование Интернета, электронной почты.

Исследования ученых показывают, что на протяжении последних лет в разных странах мира обучение строится в контексте непрерывного образования и создания для учащихся возможности занимать инициативную позицию в учебном процессе.

Профессиональная компетенция педагога включает в себя организационно-управленческую, аналитическую и коммуникативную компетенцию.

Преподаватель несет ответственность за учебный процесс, поскольку он должен стимулировать деятельность студентов. Для этого ему необходимо знать их проблемы и интересы. Студент должен иметь право высказывать свое отношение к заданной проблеме.

Обучение должно строиться на субъектно-субъективных отношениях, на праве студента получить консультацию, совет, рекомендацию преподавателя, индивидуальную помощь, где бы учитывались способности каждого студента группы.

Развитие познавательной самостоятельности студентов служит важнейшим условием их активности и подготовки к непрерывному повышению квалификации после окончания ВУЗа.

Задача преподавателя ВУЗа состоит в том, чтобы обучать студентов общим приемам использования иностранного языка в работе по специальности по следующим направлениям:

- как источника информации для работы по профессии;
- как средства коммуникации с зарубежными партнерами;
- как орудия переводческой работы в области специальности;
- как основы дальнейшего образования за рубежом.

Процесс реформирования в любой области всегда является очень сложным и неоднозначным для его реализации, поэтому необходимо учитывать все положительные и отрицательные моменты современной системы образования в нашей стране. Обучение иностранному языку в условиях отсутствия естественной языковой среды требует больших усилий со стороны преподавателя и обучаемого. В настоящее время большим спросом пользуются частные лингвистические курсы и лингвистические школы и гимназии. Но очень маленький процент населения может позволить себе занятия в таких школах. Традиционная школа, где иностранному языку отводится 2 или 3 часа в неделю не может решить проблему качественной подготовки школьников по иностранному языку. Поверхностное изучение иностранного языка бесполезно. Многие выпускники школы игнорируют обучение иностранному языку после введения ЕГЭ, зная, что ему не потребуется сдавать выпускной экзамен по этому предмету.

Формирование студенческих групп без учета уровня знания студентов приводит к тому, что многие студенты испытывают дискомфорт и психологический стресс. Оценки в аттестате «хорошо» или «отлично» не соответствуют реальным знаниям. Изучение иностранного языка превращается в тяжелое испытание. Поэтому, материал, которым пользуется преподаватель, должен быть гибким и охватывать разный диапазон уровней. Большую помощь преподавателям могут оказать сильные студенты консультанты, которые при правильной организации занятий помогают слабым студентам [3].

На неязыковых специальностях существует практика проведения вводно-коррективных курсов, которые делятся, в основном, первый семестр. Однако они далеко не справляются со своей задачей и проблема остается. Для решения многих проблем, которые обсуждались специалистами в области обучения иностранным языкам, современному преподавателю нужно быть готовым к инновационной деятельности.

#### *Список литературы*

*1 Яковлева, Т.И. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка / Т.И. Яковлева // Английский язык. – 2010. - № 3. – С.4-5.*

*2 Косоротова, И.С. Новые тенденции в обучении иностранным языкам / И.С. Косоротова // Актуальные проблемы подготовки кадров для развития экономики Оренбуржья: материалы всероссийской научно-практической конференции. – Оренбург : ИПК ОГУ, 2002. – 304 с.*

*3 Гайнуллина, И.И. Взаимопонимание и взаимодействие как психологическая основа педагогического сотрудничества / И.И. Гайнуллина // Модернизация образования: проблемы, поиски, решения: материалы всероссийской научно-практической конференции: в 2х ч.- Ч.1. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 420 с.*

# ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Прокошева И.И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В одном из своих выступлении доктор педагогических наук Н.В. Баграмова заявила, что в связи с модернизацией образования основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не традиционная система знаний умений и навыков, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах. Компетентность, подчеркнула она, - это многоплановая и многоструктурная характеристика качества подготовки учащихся. Это качество, сочетающее знания, умения, навыки со способностью применять их на практике. Именно, поэтому федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения предполагают переход в конструировании содержания образования от «знаний» к «способам деятельности».

Рассмотрение процесса обучения иностранному языку с позиций компетентностного подхода в соответствии с требованиями стандартов заставляет задуматься о дополнительных компетенциях: учебно-познавательной, включающей умение самостоятельно добывать информацию и использовать ее в соответствующих жизненных ситуациях; интерактивной, в числе компонентов которой находится умение грамотно осуществлять речевую коммуникацию в рамках диалога и полилога. Последняя базируется на серии умений, к числу которых относятся умение диагностировать и модулировать личность собеседника, умение слушать и представлять себя на месте собеседника, умение критиковать идеи, а не людей, их высказывающих, умение интегрировать различные взгляды и др. [1].

Сегодня одна из ведущих целей обучения иностранному языку - формирование коммуникативной компетенции, составными компонентами которой являются лингвистическая (языковая и речевая) и социокультурная компетенции. Овладение иноязычным общением сопровождается изучением культуры носителей языка, всего, что связано со страной изучаемого языка.

Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями. В едином комплексе они выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой действительностью и обеспечения коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов.

Не менее актуальным представляется процесс формирования умений и навыков повседневной, практической культуры, охватывающей диапазон жизнедеятельности от познания, труда, деловых и неформальных отношений, общения до быта и досуга.

В речевом общении всегда имеют значение три аспекта: позиция говорящего, позиция слушающего и тематические рамки общения. Поэтому главной альтернативой доминирующим сегодня лингво-грамматическим методикам является коммуникативный подход. Коммуникативная направленность обучения выражается в развитии речевых навыков через общение, через насущные интенции, необходимые в повседневной жизни, через формирование интереса к выражению особенностей собственного восприятия мира, индивидуального у каждого человека, развитие механизмов языкового прогнозирования ситуации. Усвоение грамматики при этом становится более эффективным за счет того, что определенные формы слов включаются в коммуникативно-значимые конструкции [2].

Организация изучения иностранного языка в тесной связи с национальной культурой народа, который говорит на этом языке, лингвострановедческая «окраска» обучения в целом, учебных материалов в частности, а также направленность результата процесса обучения на возможность реальной межкультурной коммуникации вызывают необходимость нового подхода к оцениванию достижений учащихся, выработке новых требований к уровню формирования и развития общекультурных, ключевых и общепрофессиональных компетенций будущих бакалавров.

Человека, который берется за изучение иностранного языка, подстерегает ряд трудностей, связанных с особенностями языкового сознания. Для иностранца свойства используемого материала не вполне знакомы, он не всегда употребляет слова в правильной форме, не всегда учитывает их сочетаемость с конкретными словами, в конкретном контексте. Отечественные методисты предлагают также учитывать параметры длины предложений, логическую связность частей предложения, статус описываемых в предложении событий, способы их презентации.

Наряду с языковой компетентностью объектом методической работы может быть коммуникативно-нарративная компетентность обучающихся - владение репертуаром базовых схем, ситуаций, сюжетов, необходимых для построения рассказа. Умение вербально выражать события - это, безусловно, фундаментальное общекультурное и системно-коммуникативное умение современного человека. Без развития этой способности невозможна коммуникация и такие авторитетные сегодня типы повествований, как, например, биография и автобиография [3].

Бесспорно, важным является также умение учащихся осуществлять самоконтроль и самооценку. Правильная организация учебной деятельности реализуется с учетом потребностей самих учащихся в овладении духовными богатствами людей с постановкой перед ними учебной задачи, решение которой требует экспериментирования с материалом. [4].

При выставлении отметки мы выражаем субъективное мнение о ком-нибудь или о чем-нибудь в максимально формализованной и наименее информативной форме, а при самооценке даем самим себе содержательную и развернутую характеристику своих результатов анализируем свои достоинства

и недостатки, а также ищем пути устранения последних. Главный смысл самооценки заключается в самоконтроле обучающегося, его саморегуляции, самостоятельной экспертизе собственной деятельности и самостимуляции. Особая важность самооценки заключается в том, что на основе осмысления личных результатов обучающийся получает возможность выстроить собственную программу дальнейшей деятельности [5].

Изучая проблему профессионального портфолио, профессор К.Э. Безукладников под профессиональной компетентностью понимает комплексный ресурс личности, который обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной профессиональной сфере и который зависит от необходимого для этого набора профессиональных компетенций. Именно они обеспечивают возможность субъекту ставить перед собой значимые цели, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат [6].

Документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» отражает итог начатой еще в 1971 году работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком [3]. В документе подчеркивается, что использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд компетенций: общую и коммуникативную. Они обеспечивают решение задач в различных условиях и реализуются в видах деятельности и процессах, направленных на порождение и восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий.

Сформулированные в документе компетенции разных уровней владения языком (элементарное, самостоятельное, свободное) определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях профессионального общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы профессиональная коммуникация была успешной, что соответствует требованиям федеральных государственных стандартов третьего поколения.

Так свободный уровень профессионального владения языком, предполагает, что выпускник понимает объемные сложные тексты различной тематики, распознает их скрытое значение; говорит спонтанно в быстром темпе, не испытывая затруднений с подбором слов и выражений; гибко и эффективно использует язык для общения в научной и профессиональной деятельности; может создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов.

Советом Европы предложен также инструмент поуровневой самооценки знаний и умений по основным аспектам владения языком: понимание (аудирование, и чтение), говорение (диалог и монолог) и письмо.

В указанном документе подробно рассматриваются критерии оценки говорения как одного из аспектов коммуникативной компетенции: диапазон

точность, беглость, взаимодействие и связность согласно уровням их сформированности. Кроме того понятно, что выделенные Советом Европы базовые компетенции, необходимы любым специалистам.

Это касается политических и социальных компетенций, связанных со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений.

Стратегическая карта компетенций коммуницирования в международной среде, разработанная современными специалистами включает способности выпускника неязыкового вуза работать с нормами и традициями других стран; работать в межкультурной среде и быть толерантным; владеть особенностями ведения бизнеса [7]; обеспечить привлекательность и живость дискуссий внутри сообщества в режиме реального времени; прекращать дискуссию, предоставить собеседнику возможность конструктивного обратного отклика; редактировать материалы. Среди упомянутых общих компетенций особенно актуальны: способность к восприятию и документированию мультимедийной информации на иностранном языке; представлению своих работ в письменной форме на иностранном языке; мышлению и проведению научного исследования на иностранном языке; комплексному и ситуационному анализу языковых и культурных процессов; сравнительному анализу и синтезу языковых и культурных процессов; соединению разнодисциплинарных аналитических инструментов в приложении к решению конкретной задачи; самостоятельному расширению портфеля аналитических инструментов; а также навыки презентации на иностранном языке; устного выступления на иностранном языке; оценки (мозговой штурм, ситуативный анализ, рейтингование, аналитические интервью), самооценки и планирования.

Так, например, критериями оценки говорения как одного из аспектов коммуникативной компетенции должны быть: диапазон, точность, беглость, взаимодействие и связность согласно уровням их сформированности.

Внедрение системы контроля качества учебной и научной деятельности, должна учитывать компетентностную модель выпускника вуза и применять общепринятые в ФГОС третьего поколения механизмы оценивания.

#### *Список литературы*

1. **Баграмова, Н.В.** Обучение иностранным языкам в контексте модернизации Российского образования [Текст]: III международные Лихачевские чтения / Н.В. Баграмова. - СПб.: [б.и.], 2003. - С.67-68.

2. **Макавчик, В. О.** Языковая подготовка: коммуникативный подход // Сибирь. Философия. Образование [Текст]: научно-публицистический альманах. 2002 (Вып.6) / В.О Макавчик, В.В. Максимов. - Новокузнецк: Ин-т повышения квалификации, 2003. - С.47-59.

3. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка [Электронный ресурс]: русский перевод. Мос. гос. лингв. ун-т. - 2003. – Режим доступа : <http://linaucant.ru>. – 20.10.2010.*

4. **Капаева, А.Е.** О формировании готовности учащихся к

самообучению иностранным языкам [Текст] А.Е. Капаева // Иностр. языки в школе. - 2001. - ЖЗ. - С.12-17.

5. **Ксензова, Г.Ю.** Оценочная деятельность учителя [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г.Ю. Ксензова. - М.: Педагогическое общество России, 2001. – 209 с.

6. **Безукладников, К.Э.** Профессиональный портфолио как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка [Текст] / К.Э. Безукладников // Иностранные языки в школе. - 2008. - №8. - С. 66-70.

7. **Баранов, И. Н.** Стандарты третьего поколения и конкуренция в бизнес-образовании / И. Н. Баранов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 8, Менеджмент. - 2010. - N 1. - С. 166-183.

8. **Фурсенко, А.А.** Качество образования и государственные стандарты : [выступление министра образования и науки РФ на VIII съезде Российского союза ректоров] / А.А. Фурсенко // Ученый совет. - 2006. - N 9. - С. 17-18



# МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Пфейфер С.А.**

**Индустриально-педагогический колледж ГОУ ОГУ, г. Оренбург**

Модульная программа рассматривается как инструмент и средство самообразования студентов и представляет целостный комплекс формирования самооценки достигнутых результатов и компетентности, благодаря многократно повторяющейся диагностике уровня знаний и профессиональных навыков. [3,с.19] В свою очередь преподаватель обязан мотивировать, организовывать, координировать, консультировать и контролировать действия студента.

По мнению В.С. Сенашенко, модуль – это завершенный фрагмент учебного плана, включающий блок информации, программу действий, методическое руководство и обеспечивающий достижение поставленных целей как студентами, так и преподавателями. Обязательной составляющей учебного модуля является оценивание уровня его освоения обучающимися, что дает возможность рассредоточить в течение семестра контрольные мероприятия, стимулируя студентов к регулярной работе на протяжении всего периода обучения. Использование модульной системы планирования и организации учебного процесса способствует развитию навыков творческой и аналитической работы студентов, умения самостоятельно искать и организовывать информацию с целью конструирования новых знаний. Учебные модули – это пространственно-временные структуры, которые в наиболее общем случае могут рассматриваться как структурные единицы содержания, регламентируемого Государственными образовательными стандартами профессионального образования. Их временная протяженность может быть различна и составлять не более четверти общей трудоемкости образовательной программы, реализуемой в течение учебного года [2, с. 58]

К преимуществам и особенностям модульного обучения С.В. Соколова относит: разбивка материала на значительные части (модули и его элементы), имеющие самостоятельное значение; отсеивание материала, являющегося «лишним» в конкретном виде работ; максимальная индивидуализация продвижения в обучении [3,с.20].

Практическая задача обучения иностранному языку в колледже состоит в том, чтобы обучаемые не только владели иностранным языком как средством общения, но и знали специальную лексику, без затруднений переводили иноязычные тексты профессиональной направленности.

Введение модулей в учебный процесс нужно осуществлять постепенно. Можно сочетать традиционную систему обучения с модульной.

Изучение иностранного языка существенно отличается от изучения любой другой дисциплины: обучить иностранному языку - это не только передать студентам определенную сумму знаний, но и выработать у студентов языковые умения и навыки.

Модульная система подразумевает обучение как отдельным, так и всем видам речевой деятельности в зависимости от целей и задач, которые необходимо реализовать в процессе прохождения материала. При полной самостоятельности отдельного модульного курса, он, тем не менее, зависим от других модулей и интегрирован в общий курс иностранного языка.

Модульное обучение способствует формированию системы занятий разных видов и типов, применяемых педагогами при изучении целостных тем по иностранному языку. Одним из вариантов может быть такая система учебных занятий по отдельной теме:

1) **Мотивационное занятие** предназначено для создания многосторонней мотивации изучения темы.

2) **Занятия разбора нового материала.** От педагога здесь требуется высокое педагогическое мастерство, грамотное использование научной терминологии. Его роль состоит в том, чтобы и ставить проблемы, и организовывать их решение.

3) **Занятия фронтальной проработки материала** целостной темы. На этих занятиях предлагается детальная проработка отдельных вопросов темы, имеющих самостоятельное значение. Формами таких занятий чаще всего служат беседы, рассказ; учащиеся работают индивидуально и парами. Преподаватель при изложении нового материала использует разнообразные демонстрации, обращается к различным учебникам и пособиям.

4) **Занятия индивидуальной проработки материала.** Эти занятия обращены к индивидуальному, глубокому осмыслению знаний, которые превращаются в умения и навыки. Типичные формы подобных занятий – практикумы. Следует отметить, что такие занятия наиболее трудны для студентов, ведь здесь преобладает их самостоятельная деятельность, что требует индивидуально-дифференцированного подхода к студентам, грамотного использования личностных потенциалов каждого.

5) **Занятия систематизации и обобщения.** Их целью является итоговое повторение целостной учебной темы, но не механическое, а системное. Наряду с этим важно раскрыть многостороннюю взаимосвязь фундаментальных и профессионально-прикладных знаний.

6) **Контрольно-корректировочные занятия.** Такие занятия служат выявлению того, насколько достигнуты темы и внесению корректив в случае ее недостаточной проработки.

В будущем планируется создание модульной системы обучения иностранному языку, которая будет включать в себя курсы, логическая последовательность которых продиктована необходимостью комплексного подхода к изучению иностранного языка, а также конечными целями обучения в колледже.

I этап будет включать в себя следующие модули:

- формирование активного и пассивного словарного запаса;
- теоретическая и практическая грамматика;
- беседы и монологические высказывания на иностранном языке;
- понимание прослушанного и прочитанного на иностранном языке;

II - III этапы содержат в себе нижеизложенные модули:

- овладение специальной активной и пассивной лексикой;
- интенсивное чтение специализированной литературы;
- анализ;
- аннотация;
- устная презентация информации;
- литературный перевод;
- чтение и перевод газет и журналов на иностранном языке.

Как видно из схемы, модули первого этапа подобраны таким образом, чтобы систематизировать и углубить те языковые знания, которые были получены в средней школе, чтобы довести так называемый государственный общеобразовательный стандарт до уровня, который позволит перейти к изучению иностранного языка для профессиональных целей. Модули второго и третьего этапов вводятся постепенно, по степени возрастания трудностей и по мере изучения студентами профилирующих дисциплин. Примечательно, что благодаря модульному характеру системы преподавания иностранного языка изменения, которые иногда имеют место в профессиональных образовательных программах, не влекут за собой необходимость радикальных изменений в структуре обучения иностранному языку: меняется лишь содержание модуля, текстовое и др. наполнение, а методика работы остается прежней ввиду универсального характера и гибкости модуля [2].

Основным условием функционирования каждого модуля является обеспеченность его программой и дидактическим материалом, состоящим из следующих основных компонентов: набора соответствующих аутентичных текстов/учебного пособия; рабочей тетради студента; словаря-минимума; дидактических материалов для работы с ТСО.

Если говорить о приоритете построения учебных модулей по иностранному языку, мы считаем, что модульное обучение имеет следующие преимущества:

- оно «состыковывает» все уровни обучения и сокращает разрыв между возникшими в последние годы в силу объективных причин высокими требованиями к уровню владения иностранным языком выпускника неязыкового учебного заведения и ограниченным количеством учебных часов, выделяемых на иностранный язык учебными профессиональными программами.

- почти все студенты будут работать самостоятельно, (некоторые с определенной дозой помощи преподавателя), достигать конкретной цели учебно-познавательной деятельности - закреплять знания по определенной теме;

- при этом к материалу модульного курса предъявляются унифицированные требования, единые формы отчетности студентов, стандартизируются цели и задачи, осуществляемые и решаемые в процессе прохождения модуля. Ввиду логической последовательности и преемственности всех этапов языковой подготовки модульный характер обучения способствует системному овладению лингвистическим материалом, расширению фоновых (лингвострановедческих, профессиональных, культурологических и др.) знаний студентов, совершенствованию умений и навыков по основным видам речевой деятельности;

- работая максимум времени самостоятельно, студенты учатся самоорганизации, самоконтролю, и самооценке, это дает им возможность осознать себя в деятельности, самим определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях и исправить эти пробелы.

Если говорить о недостатках модульного обучения, то к основным следует отнести следующие:

- составление модулей довольно трудоемкий процесс и занимает много времени;

- невозможность применения данного метода на любом материале: малопригоден для такого обучения эмоционально-образный или описательный материал.

Модульный характер обучения дает возможность определить интеграционные связи между модулями иностранного языка и модулями специальных дисциплинарных циклов, выявить, на основе этого, возможное сочетание этих образовательных сфер и проводить «бинарные» занятия и даже целые циклы занятий. [4, с.24].

Модульный подход как нельзя лучше сочетает традиционные и нетрадиционные методы обучения иностранным языкам, соответствуя тем требованиям, которые обычно предъявляются дидактикой к обучению иностранному языку в неязыковой - искусственной среде.

## Список литературы

1. **Катаева, А.Г.** Иностранный язык в историко-Архивном институте РГГУ: модульная система обучения. – Режим доступа <http://www.rsuh.ru/section.html?id=1550>.
2. **Сенашенко, В.С.** О соотношении зачетных единиц и модульной структуры учебного процесса // Инф. бюл. УМО. СПб., 2005. № 6.
3. **Соколова, С.В.** Модульно-компетентностное обучение / С.В. Соколова // Профессиональное образование, 2005. - №10. – С. 19-20.
4. **Щукин, А.Н.** Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебн.пособие/А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с. – ISBN 978-5-98111-108-2

# ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Сахарова Н.С.

Оренбургский государственный университет

Иноязычная компетенция студентов университета, как системно-ценностное новообразование, предполагает взаимоотношения элементов на структурном и смысловом уровнях.

Структурные взаимоотношения элементов выражаются в изменениях, имеющих место вследствие количественно-качественных преобразований внутри системы иноязычной компетенции. С целью определения педагогических условий, необходимых для управления структурными изменениями в системе иноязычной компетенции студентов, целесообразно обратиться к содержанию блоков исследуемой системы: информационно-когнитивного, деятельностного, аксиологического.

Совокупность иноязычных и профессиональных знаний является основой формирования информационно-когнитивного блока. Иноязычные знания, в свою очередь, складываются из теоретических знаний о системе изучаемого языка, практических коммуникативных знаний, лингвострановедческих и культурологических знаний о стране изучаемого языка.

Иноязычные знания, представляющие информационно-когнитивный блок иноязычной компетенции, представляют собой совокупность уровней: предметно-ориентированных знаний, абстрактных знаний, метазнаний, тезаурусных знаний.

Системное наращение *предметно-ориентированных* знаний и их интеграция на теоретическом, практическом, лингвострановедческом и культурологическом уровнях определяет не только предметную область, но и выводит иноязычные знания на качественной новый уровень – *абстрактного* восприятия иноязычного материала.

На *метауровне* иноязычных знаний выражается способность студентов управлять знаниями предшествующих этапов информационно-когнитивного роста. Метауровень предполагает высокую степень обобщения и ценностного осмысления приоритетных знаний.

Организация гетерархических взаимоотношений реализуется на уровне интеграции различных типов иноязычных знаний студентов. Теоретические знания о системе иностранного языка, практические знания о его коммуникативном использовании в речевой деятельности, страноведческие и культурологические знания взаимно дополняют и обогащают формирование блока иноязычных знаний студента. Интеграция, взаимопроникновение типов иноязычных знаний обеспечивают необходимое условие формирования деятельностного блока иноязычной компетенции студентов.

Наряду с предметно-ориентированными, абстрактными и метазнаниями мы считаем целесообразным определить четвёртый, *тезаурусный* уровень

знаний студента в области овладения иностранными языками и формирования иноязычной компетенции.

При определении тезаурусного уровня иноязычных знаний мы оперируем понятием тезауруса в трактовке Г.В. Колшанского применительно к разработке конкретного коммуникативного акта. Основой понятия коммуникативного тезауруса является так называемая «обращённость» - явление, предполагающее наличие у коммуникантов полной степени владения языком, равно как, и сведений, необходимых для понимания определённой информации. Степень владения языком отражает языковую компоненту тезауруса коммуникантов. Помимо языкового наполнения существует познавательная сторона общения, то есть совокупность экстралингвистических факторов, способствующих восприятию иноязычной речи.

Таким образом, «тезаурус коммуникантов» должен рассматриваться как часть культурной и научной компетентности коммуникантов при равной языковой компетентности» (Г.В. Колшанский).

Тезаурусный уровень знаний, как мы считаем, предполагает не только обобщённые интегрированные иноязычные знания, но их ценностное присвоение и опредмечивание в деятельности личностью студента. В этой связи мы трактуем деятельность как собственно языковую, речевую и креативную деятельность личности в целом. Собственно языковая, речевая деятельность сводится к порождению и восприятию иноязычных текстов, вне которых «немыслим обмен знаниями и опытом, умениями и навыками, эмоциями, ценностями и нормами – этими важнейшими ориентирами человеческой деятельности, не говоря уже о том, что сами эти ориентиры возникают, поддерживаются, а порой и устраняются именно в ходе текстовой деятельности» (Т.М. Дридзе).

Текстовая деятельность, как тип коммуникативной деятельности, отражает совокупность индивидуального и общественного начала. То есть можно утверждать, что тезаурусные иноязычные знания студентов, востребованные при порождении и восприятии текстов, есть процесс преобразования индивидуального в общественно распределённое знание, то есть в сознание. (В.Т. Ковальчук).

Процесс преобразования индивидуальных тезаурусных знаний студента в общественно распределённое знание непосредственно связан с системой ценностных отношений личности студента и отражает присвоение и преобразование личностью вербальных и невербальных языковых средств.

Совокупность индивидуального и общественного начала в формировании тезаурусных иноязычных знаний есть не что иное, как отражение двойственной природы языкового знака, а точнее его функционального аспекта, так как он обслуживает в равной мере индивидуум и человеческое сообщество.

Тезаурусные иноязычные знания, представляя собой совокупность языкового и познавательного аспектов коммуникации, отражают, таким образом, «результаты не только индивидуального сознания, но и общественного сознания, аккумулируя, ... в себе индивидуально-общественный опыт познания мира» (Г.В. Колшанский).

В аспекте развития иноязычной компетенции студентов университета релевантны не столько отдельные типы иноязычных знаний, сколько их интегративная совокупность, и в этом смысле тезаурусные иноязычные знания являются, как нам представляется, основой формирования информационно-когнитивного блока иноязычной компетенции.

В рамках интеграции различных типов иноязычных знаний нам представляется целесообразным разработка иноязычного тезауруса определённой предметной области.

*Иноязычный тезаурус* представляет собой совокупный ценностно-ориентированный продукт интеграции различных иноязычных и профессиональных знаний студентов. В приложении к развитию иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей иноязычный тезаурус в предметной области формирует информационно-когнитивный потенциал личности студента.

Иноязычный тезаурус является выражением нормативных интегрированных иноязычных знаний об объектах вербальной и невербальной иноязычной действительности, необходимых для развития иноязычной компетенции студента.

Информационно-когнитивный потенциал представляет собой персонифицированный иноязычный тезаурус отдельного студента, то есть, своего рода, продукт присвоения знаний личностью студента через призму его ценностных отношений.

В связи с выделением нами тезаурусного уровня знаний возникает необходимость обозначить те социально значимые ценности, которые являются основой формирования ценностных отношений студента. Мы считаем, что иноязычные знания лишь в том случае становятся базой формирования иноязычной компетенции студента, если вплетаются в систему ценностных отношений личности, если знание, само по себе, представляет для студента социально значимую ценность. Тезаурусный уровень, в отличие от предметно-ориентированного, абстрактного и метауровней, воплощает собой сочленение информации различных типов иноязычных знаний и ценностных отношений личности. К глобальным социально значимым ценностям, ориентация на которые формирует ценностные отношения студента в процессе развития иноязычной компетенции, мы относим следующие: иностранный язык, образование, знание, личность.

Иностранный язык с позиций ценностной ориентации студентов трактуется нами как совокупность языковых знаков, определяющая национально специфические, культурные, исторические характеристики народа-носителя этого языка, что в конечном итоге, составляет «дух народа» (по В. фон Гумбольдту). В контексте ценностного содержания иностранный язык может рассматриваться как один из способов личностного самоопределения студента. Это означает, что ценностное присвоение личностью иноязычных знаний, освоение иностранного языка с позиций культуры и истории народа-носителя этого языка, определяет место обучаемого в тезаурусном иноязычном пространстве, способствует обозначению



собственной личностной позиции и осознанию своего «Я» - представителя другой языковой культуры.

Иностранный язык как социально значимая ценность ориентация на которую формирует систему ценностных отношений студента, выполняет, на наш взгляд, следующие функции:

- *когнитивно-познавательную;*
- *коммуникативную;*
- *культурологическую;*
- *ценностную.*

**Когнитивно-познавательная функция** иностранного языка заключается в развитии, с одной стороны, когнитивного потенциала личности студента и стимулировании, с другой стороны, познавательной активности в учебной и творческой деятельности.

Совокупность иноязычных знаний, приобщение к которым обусловлено системой ценностных отношений личности студента, формируется в личностное образование, характеристикой которого является стремление к самопознанию и саморазвитию. Иными словами, присвоение личностью студента иноязычных знаний стимулирует активизацию его учебной и творческой деятельности.

В аспекте социальной значимости иностранный язык представляет собой особую ценность, так как ориентация на неё формирует отношение отдельной личности и социума, который её окружает.

Иностранный язык формирует языковую личность обучаемого и способствует осознанию социальной позиции отдельной личностью в определённом иноязычном пространстве. Следовательно, **коммуникативная функция** иностранного языка в аспекте социальной значимости определяется нами с позиций развития взаимоотношений обучаемого с субъектами и объектами иноязычного пространства.

**Культурологическая функция** иностранного языка отражает взаимоотношение личности обучаемого, как представителя одной языковой культуры, с ценностями иноязычной культуры. Лишь только сопоставительный анализ реалий иноязычной и родной культуры позволяет личности обучаемого посредством иностранного языка определить своё место в культурном пространстве. Иностранный язык, являясь частью культуры изучаемого языка, даёт возможность осознать ценность иноязычных знаний, органично переплетённых с этическими, историческими, географическими особенностями страны изучаемого языка. Культурные ценности, познаваемые средствами иностранного языка, присваиваются личностью студента, формируя и трансформируя систему его ценностных отношений.

Язык, по мнению С.Г. Тер-Минасовой, является «мощным общественным орудием, формирующим людской поток в этнос, образующий нацию через

хранение и передачу культуры, общественного самосознания данного речевого коллектива... Язык в первую очередь способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей» (Тер-Минасова).

Отсюда следует, что коммуникативная и культурологическая функции иностранного языка с точки зрения социальной значимости находятся в тесной взаимосвязи.

В аспекте развития иноязычной компетенции студентов университета ориентация процесса обучения иностранным языкам должна осуществляться на коммуникацию, то есть создание коммуникативного речевого продукта, являющегося воплощением национальной иноязычной культуры. Языки должны изучаться в единстве с миром и культурой народов-носителей этих языков (Тер-Минасова, Г.А. Антипов и др.).

**Ценностная функция** иностранного языка представляет собой конгломерат когнитивно-познавательного, коммуникативного и культурологического аспектов в изучении иностранного языка. Иными словами, с точки зрения ценностного смысла иностранный язык воспринимается обучаемым как средство развития когнитивного потенциала, при этом иноязычные знания выступают инструментом формирования иноязычных речевых умений и способности к креативной деятельности в целом. Коммуникативная функция иностранного языка реализуется в процессе обмена информацией, получаемой обучаемым в ходе овладения иностранным языком. Осуществление коммуникативной функции трактуется нами с позиций обмена информацией на вербальном и невербальном уровне. То есть иностранный язык, как социально значимый ориентир формирования ценностных отношений студента в аспекте осуществления коммуникативной функции представляет собой, во-первых, средство активной вербальной коммуникации и, во-вторых, способ извлечения, поиска и личностной трансформации иноязычной информации как на вербальном, так и на невербальном уровнях.

При создании педагогических условий, способствующих развитию познавательной активности студентов, мотивации к иноязычной речевой деятельности и креативной деятельности в целом, иностранный язык, как социально значимая ценность, вплетается в систему ценностных отношений личности студента, то есть иностранный язык способствует развитию способности студента к соотнесению собственного «Я» с окружающими общественными реалиями и объектами реальной иноязычной действительности.

Вместе с тем, иностранный язык как социально значимая ценность с позиций формирования ценностных отношений личности студента важен не столько в аспекте представления иноязычных знаний, сколько в управлении результатом образования. Речь идёт о достижении принципиально нового уровня образования - иноязычной компетенции. Иноязычные знания сами по

себе не могут гарантировать достижения высокого уровня образования. Лишь опредмеченные в личностном опыте и деятельности иноязычные знания, вплетённые в систему ценностных отношений личности, представляют собой ценность для образовательного процесса, как специфического вида человеческой деятельности. Мы неслучайно настаиваем на термине «образование», поскольку такие понятия как «обучение», «овладение знаниями», «учение», на наш взгляд, отражают лишь отдельный аспект образования, то есть процесс получения знаний и формирование умений. «Образование» выражает не только процесс учения и обучения, но и результат этого процесса.

С позиций интегративного подхода образование – это «процесс формирования опыта решения значимых для личности проблем на основе использования социального и осмысления собственного опыта обучаемых». При этом «образованность» является индивидуально-личностным результатом образования, качеством личности, которое заключается в способности решать проблемы в различных областях деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт (А.П. Тряпицына).

Если рассматривать “образование” с позиций педагогического целеполагания, то в приложении к нашему исследованию, образовательная цель может быть сформулирована как «формирование креативной иноязычной деятельности студента, а образовательный результат – сформированная иноязычная компетенция студентов». Мы уже отмечали, что иноязычная компетенция студентов – система антропоцентрическая, личностная, следовательно образовательная цель и образовательный результат обучения в университете – категории личностные, сопряжённые с развитием системы её ценностных отношений.

В нашей концепции образовательный интегративный результат – развитая система иноязычной компетенции студентов является, в то же время, степенью образованности личности. Иноязычная компетенция, в отличие от суммы иноязычных знаний и умений, является качеством личности студента, реализующемся на уровне управления своими знаниями и проектирования различных видов деятельности – от вербальной иноязычной деятельности до креативной деятельности в целом. При этом способности личности студента к управлению и проектированию осуществляются на изученном социальном опыте, индивидуальных знаниях и ценностных отношениях.

Таким образом, выделение образования, как социально значимой ценности, ориентация на которую формирует систему ценностных отношений личности студента, актуализируется в процесс обучения иностранным языкам с позиций системно-ценностного подхода.

Иностранный язык в этом аспекте выступает как средство достижения принципиально нового уровня образования, выражаемого в развитой системе иноязычной компетенции студентов университета.

Выделение знаний, как социально значимой ценности, сопряжено с ценностным содержанием иностранного языка и образования в целом. Ценностное содержание знания определяется Л.С. Выготским с позиций реальности: «Единственным ... критерием знания делается его жизненная ценность, надобность для жизни или принцип реальности». Все три понятия, то есть иностранный язык, образование, знания связаны с усвоением информации, с познанием.

Образование, как более общее понятие, непосредственно включает изучение иностранных языков, аккумуляцию иноязычных знаний и знания в целом. В аспекте развития иноязычной компетенции студентов университета понятие «знания» представляет собой социально значимую ценность, ориентация на которую определяет ценностные отношения личности студента и выражает субъект-объектные отношения в пространстве взаимоотношений «студент-знания». Мы уже отмечали, что знания в плане развития системы иноязычной компетенции релевантны с точки зрения их интеграции и соотнесённости к миру ценностных отношений личности студента. При этом иноязычные знания представляют собой лишь часть когнитивно-информационного потока, необходимого для развития системы иноязычной компетенции студента. Это означает, что вхождение в иностранный язык и иноязычные знания, в частности, рассматривается не просто как способ утилизации особой знаковой системы, а как специфический вид человеческой деятельности.

Развитие системы иноязычной компетенции предполагает наличие у студентов умений управлять своими знаниями и проектировать будущую деятельность. В этом смысле особое значение следует уделять развитию абстрактного мышления студентов, умения соотносить когнитивный потенциал с реальными запросами общества, равно как обогащению эмоционально-ценностной сферы личности обучаемого. В русле этой потребности мы рассматриваем иностранный язык как бесконечное развитие и передачу индивидуального знания и трансформацию его в коллективное знание и сознание, в конечном итоге. Иностранный язык, иноязычные знания составляют необходимый стержень иноязычной компетенции и создают предпосылки к развитию речемыслительной деятельности и мышления в целом, что, в конечном итоге, определяет умение студента управлять знаниями и деятельностью, а также проектировать её на уровне самоопределения и самореализации. В любом случае, мыслительные операции, связанные с управлением и проектированием, отражают эмоциональное и понятийное восприятие окружающей среды, подключаясь к речемыслительной деятельности студента.

«Язык функционирует как средство общения, как орудие формирования и существования абстрактного мышления, а также как одно из средств выражения эмоционального состояния человека» (Н.А. Слюсарева). «Язык служит не только средством познания и репрезентации мира предметов и мира идей, он связан с формированием и передачей мыслей, с выражением чувств и

различных интенций и обеспечивает тем самым сферу эмоциональной и речемыслительной деятельности человека» (А.А. Уфимцева).

Понятие личности, как центрального звена в обучении иностранному языку, представляет собой связующее начало рассмотренных ранее социально значимых ценностей: иностранного языка, образования, знания. Последние являются также и личностными категориями, так как изучение иностранного языка воплощается через передачу и трансформацию индивидуального и личностного опыта и знаний, а процесс образования структурирован в рамках субъект-субъектных (преподаватель-студент) и субъект-объектных (студент-учебные знания) взаимоотношений. Более того, рассматриваемая нами система иноязычной компетенции, будучи антропоцентричной по своей направленности, актуализируется через ценностноориентированные знания студентов на уровне вербальной речевой иноязычной деятельности и креативной деятельности в целом.

Понятие личности, принимаемое как социально значимая ценность, ориентация на которую формирует систему ценностных отношений студента, воплощает личностный аспект образования. Личностный аспект образования (или субъективный аспект в терминологии В. Оконя) представлен процессами личностного самопознания, самосовершенствования, самореализации. Именно с личностным аспектом в образовании мы связываем развитие склонности у студентов к управлению своими знаниями и проектированию деятельности. Самоизучение и самопознание самого себя является центральным звеном личностного аспекта образования. Личностный аспект образования, по мнению А.П. Тряпицыной, состоит в том, «что в центре внимания оказывается не только познание мира и культуры, но и познание самого себя» (А.П. Тряпицына).

В приложении к теме нашего исследования познание иностранного языка через познание самого себя представляет тактический приём в развитии системы иноязычной компетенции. Мы признаём личность как социально значимую ценность в многоаспектном понимании. Так иноязычные знания только тогда формируют иноязычный потенциал личности, когда трансформируются через систему ценностных отношений студента. Следовательно личность студента представляет собой социально значимую ценность в плане развития системы иноязычной компетенции. Ориентируясь на себя, как на субъекта социальной среды, личность избирает, аккумулирует, обобщает и синтезирует различные типы знаний, трансформирует их в умения, управляет собственной деятельностью и проектирует своё будущее.

Вместе с тем иноязычные знания, информация поступают к обучаемому в рамках педагогического взаимодействия «преподаватель-студент» в виде трансформации под воздействием ценностных отношений преподавателя. Следовательно личность преподавателя также выступает в качестве социально значимой ценности, хотя в несколько другом ракурсе – с точки зрения генератора ценностных приоритетов, иноязычных знаний и информации.

Личность студентов в плане социальной значимости скорее отражает позицию реципиента. Вместе с тем нельзя отрицать взаимовлияние личности студента и преподавателя в аспекте обмена иноязычными знаниями, информацией, ценностными представлениями.

И, наконец, важную роль в развитии иноязычной компетенции студентов играет авторская личность как социально значимая ценность. В данном случае речь идёт о личности и ценностных отношениях автора-творца определённого текстового или речевого произведения. Авторский выбор лексико-грамматических, синтаксических и стилистических приёмов и средств, осуществлённый под воздействием его ценностных отношений соответственно экстраполируется на личность обучаемого и формирует его систему ценностных отношений посредством языковых вербальных средств.

#### *Список литературы*

1. **Колшанский, Г.В.** Коммуникативная функция и структура языка. / Г.В Колшанский. – Москва: «Наука», 1984. – 176с.
2. **Ковальчук, В.Т.** Язык и коммуникация. / В.Т. Ковальчук. – В кн.: Мышление и общение.- Алма-Ата, 1973. – С.198.
3. **Тер-Минасова, С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: «Слово», 2000. – 264с.
4. **Тряпицына, А.П.** Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников. / А.П. Тряпицын – Л., 1991.
5. **Слюсарева, Н.А.** Проблемы функционального синтаксиса современного английского языка. / Н.А. Слюсарева. – М., 1981. – С. 26.
6. **Дридзе, Т.М.** Язык и социальная психология. / Т.М.Дридзе. – М., 1980. – С. 12.
7. **Уфимцева, А.А.** Типы словесных знаков. / Уфимцева А.А. – М., 1974. – С. 6-7.

## **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**Стренева Н.В.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Обеспечение стабильного функционирования и развития системы образования – необходимое условие развития общества и государства – во многих странах уже давно рассматривается как приоритетный вопрос государственной политики. Реформы образования проводятся сейчас в большинстве стран мира. Общеизвестно, что в 21 веке определяющим в конкуренции государств будет уровень образования нации в целом, ее способность реализовывать и развивать прогрессивные технологии.

Так, в России была принята «Концепция модернизации российского образования» предполагающая, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций в различных сферах.

Согласно Концепции, главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Вследствие подобных изменений в обществе, как в России, так во всем мире, изменилась и роль иностранного языка в системе образования, и из простого учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. Новая социально-экономическая и политическая ситуация требует реализации в обществе языковой политики в области иноязычного образования, нацеленной на удовлетворение как общественных так и личных потребностей по отношению к иностранным языкам.

С реализацией новой языковой политики связано создание гибкой системы выбора языков и условий их изучения, а также вариативной системы форм и средств обучения, отражающих современное состояние теории и практики обучения предмету.

Таким образом, современная система обучения иностранному языку характеризуется тем, что:

1) практическое владение иностранным языком стало насущной потребностью широких слоев общества;

2) общий социальный контекст создает благоприятные условия для дифференциации обучения иностранному языку.

Иностранный язык способствует развитию мыслительных процессов. Это объясняется тем, что при изучении иностранного языка человеку приходится оперировать другой системой знаков. Синтаксические конструкции и грамматика развивают способности к анализу и синтезу, запоминание лексических единиц – оперативную память, изучение не только отдельных слов, но и контекста в целом – языковую догадку, сообразительность и внимание. Иностранный язык способствует развитию коммуникативных

способностей, а также устранению психологических барьеров. На сегодняшний день английский язык негласно признан международным языком. На нем говорит и пишет огромное число пользователей Интернета, независимо от их национальной принадлежности.

На современном этапе развития системы образования меняется отношение к обучению иностранному языку студентов высших учебных заведений. И это закономерно, ведь именно ВУЗ является последней ступенью в образовательной системе государства, и именно он занимается подготовкой специалиста, способного вступить в реальную жизнь со всеми ее требованиями и запросами.

Подобное положение вещей требует, безусловно, поиска и внедрения новых, более совершенных методов в обучении иностранному, в частности английскому языку. Все большую популярность приобретают телекоммуникационные проекты на основе сотрудничества студентов разных университетов, городов и стран, поскольку помимо овладения иностранным языком предполагают усовершенствование умений и навыков при работе с новыми информационными технологиями.

Проектная работа основывается на групповом взаимодействии студентов и дает возможность преподавателю развивать творческий потенциал как отдельно взятой личности, так и группы в целом. Применение этой методики способствует тому, что «язык действительно выступает в своей прямой функции – средства формирования и формулирования мысли» [1:5]. Кроме того, использование данного метода позволяет реализовать личностно-ориентированный подход, а работа в группе увеличивает мотивацию. По мнению С.А. Резцовой, данный метод «уникален для нас в том отношении, что дает возможность создать реальную языковую среду» [2:212], особенно при общении студентов из разных стран.

Е.С. Полат рассматривает телекоммуникационный проект как «совместную учебно-познавательную деятельность студентов-партнеров, организованную на основе компьютерных телекоммуникаций, имеющих общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата совместной деятельности» [1:4].

Достаточно актуальным на современном этапе развития методики преподавания иностранных языков является метод формализации. Под формализацией понимается «метод обучения, сущность которого состоит в управлении мыслительным процессом обучающегося (студента) при переходе с иностранного языка на русский и обратно на основе выбора решения по формальному признаку и в зависимости от выполнения определенного условия» [3:31].

Использование данного метода на занятиях по иностранному языку обусловлено в первую очередь тем, что формализация сама по себе облегчает процесс обучения. Формальные методы особенно эффективны при классификациях и установлении причинно-следственных связей между явлениями. Данный подход позволяет группировать различные блоки



информации. Этот метод направлен на систематизацию информации, на формирование и развитие умений распознавать и образовывать определенные грамматические формы, где форма, так или иначе, замещает содержание.

Как показывает практика, в наиболее выгодном положении на рынке труда находятся те специалисты, которые помимо знаний по основной профессии владеют ещё одним или несколькими иностранными языками. Чтобы быть в курсе последних разработок из мира науки и техники, необходимо уметь читать статьи на языке оригинала. Кроме того, работать с зарубежными партнёрами намного проще, если незнание языка не затрудняет процесс коммуникации.

Изучение иностранного языка – это процесс получения знания, которое жизненно необходимо в современном обществе, развивающемся в направлении всеобщей глобализации. В современном мире знание иностранных языков открывает большие перспективы. Это и хорошая работа, и возможность общения, не ограниченного языковым барьером, и доступ к большому количеству информации, которая стала одной из главных ценностей современности.

#### *Список литературы*

1. **Полат, Е.С.** *Метод проектов на уроке иностранно языка* /Е.С. Полат // *Иностранные языки в школе.* – 2000. - №3. – с. 3 – 9.

2. **Резцова, С.А.** *Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку*/ С.А. Резцова // *Современные теории и методы обучения иностранным языкам.* – М.: издательство «Экзамен», 2006. – 243с.

3. **Вакуленко, Н.С.** *Актуальность метода формализации в преподавании иностранных языков* / Н.С. Вакулнко // *Альманах современной науки и образования.* – Тамбов: издательство «Грамота», 2008. – с. 31 – 32.

# СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Терехова Г.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Весьма интересными представляются данные исследования, проведенного среди студентов вуза. Наиболее популярными ответами на вопрос о мотивации к изучению иностранного языка оказались те, которые так или иначе связаны с деятельностью самого преподавателя. Приведем некоторые из них: «нравится, когда заинтересованность в предмете со стороны преподавателей и студентов взаимная»; «мотивирует высокий уровень профессионализма преподавателя»; «нравится, когда преподаватель заинтересованно анализирует изложенный студентом материал»; «мотивирует интенсивная работа на занятии с просмотром видеофильмов, работой в Интернете»; «вызывает интерес сравнительный анализ русской и англоязычной культур»; «мотивирует изучение основ межкультурной коммуникации». Очевидно, что основная роль в формировании и поддержании интереса к иностранному языку, по мнению студентов, отводится непосредственно преподавателю. Поэтому первоочередной задачей является разработка адекватных моделей изучения языков и культур, при которых познавательная деятельность обучаемых активизируется как положительными эмоциями, так и интеллектуальными потребностями.

Для занятия по страноведению для студентов, получающих доп. квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной компетенции» была разработана последовательность действий (Таблица 1).

Отобранные и обработанные материалы по каждому занятию систематизировались с целью создания «билингвального банка данных», которым можно пользоваться другим преподавателям на протяжении нескольких лет, пополняя его новыми материалами, наполняя его новым содержанием. На занятиях преподаватели пользовались простой лексикой, объясняли материал простыми предложениями, по возможности иллюстрировали свой рассказ.

При планировании занятия преподаватели делили его на этапы, формулировали цели, уточняли необходимую лексику, так как было необходимо соблюдать последовательность действий, обеспечивающих баланс между усвоением учебного материала и использованием иностранного языка.

На всех этапах преподаватели тщательно следили за собственной речью, избегали многословия, пользовались только обдуманной и

недвусмысленными указаниями, старались своевременно чередовать виды деятельности, избегая скуки и усталости студентов.

Таблица 1 - Последовательность действий на занятии по страноведению

<b>Подготовка к занятию</b>	<b>Собственно обучение</b>	<b>Самостоятельная работа</b>
Ревизия усвоенных знаний, раздача нового материала на ИЯ	Объяснение материала: лекция на ИЯ	Подготовка к итоговому занятию по теме
Чтение, сканирование, аудирование новых текстов	Выполнение индивидуальных заданий по теме лекции	Написание сочинений по теме
Контроль понимания нового материала – выполнение домашних заданий	Ролевые игры, круглые столы, обсуждение по аспектам	Сопоставление проблемы иноязычного и родного нам мира
Совместная внеаудиторная работа с преподавателем	Представление ранее выполненных работ	Выпуск бюллетеней
Просмотр фильмов, прослушивание аудиозаписей, работа в лингафонном кабинете	Встречи с носителями языка, обсуждение фильмов и т.д.	Подготовка открытых занятий для других студентов

Немаловажным социокультурным компонентом билингвального образования так же стала подготовка обучаемых к жизни в многоязычном, постоянно изменяющемся мире. Социально-ориентированная задача преподавателя, по сути, и состоит в том, чтобы способствовать установлению связи между различными этносами и культурами, что развивает адаптационный потенциал обучаемых и закладывает основы толерантности и демократизма. Интегрированные языковые программы, включающие культурно-исторические сведения, сведения по истории и культуре науки и техники отвечали требованию системной целостности дисциплин. Преподаватель должен был сам решать, как, в какой последовательности расположить материал, не руководствуясь при этом общими, стереотипными канонами образования. Оптимальным принципом организации занятий стал гибкий взгляд на окружающее общество. Ведь язык - это капитал, доступный любому, не закованному в национальные предрассудки, и толерантному к культурному разнообразию мира.

Зарубежные методики и учебники ориентированы на иностранцев, которые приезжают в страну изучаемого языка, т.е. обучаются в условиях естественной языковой среды. У нас же искусственная языковая среда. В отличие от естественной языковой среды, она не является стрессовым фактором (в результате агрессивного, стрессогенного воздействия чужой языковой среды некоторые люди не овладевают иностранным языком, проживая в стране-носителе). Студент встречается с иностранным языком в основном на занятиях, и поэтому необходим сознательный подход к изучению языкового материала, который отсутствует в зарубежных учебниках. В этих учебниках и методиках мало внимания обращается на фонетические трудности, произносительную сторону речи, становление навыков техники чтения. Обучающимся обычно предлагается просто имитировать речь диктора в аудиозаписи, что, к сожалению, в условиях искусственной языковой среды неэффективно.

Другим недостатком зарубежных методик и учебников является то, что они рассчитаны на среднего иностранца и совершенно не учитывают особенности родного языка обучаемых и соответственно возникающие у них лингвистические трудности при изучении иностранного языка. Кроме того, в зарубежных учебниках представлена только культура страны изучаемого языка, не предусматривается сопоставление фактов культуры родной страны и страны изучаемого языка, отсутствует диалог культур, что очень важно для формирования умений межкультурного общения. Поэтому педагог, работающий творчески, всегда привлекает дополнительные учебные материалы, использует на занятиях различные учебные пособия.

Влияние внешних условий объективной действительности (в масштабах, как макро, так и микросреды) приобретает характер значимых факторов личностного развития в том случае, когда выдвигаемые тенденции и требования соответствуют системе внутренних психологических установок личности, ее потребностям, интересам, направленности, физическим и биологическим особенностям. Только в этом случае собственно воспитательное воздействие становится эффективным средством получения прочных, устойчивых качеств и убеждений личности. В процессе свободной деятельности в этой среде каждый воспитанник возвышается нравственно, «приобретает чувство самостоятельной ценности, чести и сознание определенных нравственных принципов, которые соответствуют его возрасту и которые он может переживать. Молодые люди должны быть в состоянии подготовиться к вступлению в социальную жизнь посредством последовательного, организованного опыта в рамках научно-обоснованного воспитательного процесса.

В связи с этим преподавателями кафедры выработан план действий во внеаудиторное время. Цель воспитательной внеаудиторной работы кафедры иностранных языков ЕН ИТС предполагает взаимосвязанное коммуникативное и социокультурное развитие студентов, изучающих иностранные языки, для подготовки их к межкультурному общению в сфере вузовского и послевузовского образования, к использованию иностранного языка как средства самообразования в интересующих областях человеческого знания, в качестве инструмента индивидуально-личностного проникновения в культуры других народов и ознакомления их с особенностями жизни и быта россиян, духовным наследием России и ее вкладом в мировую культуру. Данная цель достигалась в процессе решения следующих задач:

- воспитательная задача: формирование у студентов уважения и интереса к культуре и народу стран изучаемого языка; воспитание культуры общения; поддержание интереса к изучению формирования познавательной активности; воспитание потребности в практическом использовании языка в различных сферах деятельности.

- развивающая задача: развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей, ценностных ориентаций; готовность к коммуникации; развитие личности студентов в гуманитарном и гуманистическом аспектах;

- образовательная задача: расширение эрудиции студентов; расширение лингвистического кругозора; знакомство со студентами изучаемого языка, их культурой, особенностями этикета и т.д.

Важнейшим условием (и показателем) успешной социализации личности явилось ее умение противостоять нравственно-отвлекающим и негативно-«подстрекающим» факторам открытой, естественной, жизненной социальной среды.

В педагогической практике мы применяли метод так называемого «социального закаливания», который предполагает включение обучающихся в реальные ситуации, требующие волевых усилий для преодоления негативного эмоционального воздействия окружающей среды, выработки способов самосохранения, нравственно адекватных индивидуальным особенностям человека. Успешность процессов «социального закаливания», формирования и развития индивидуального социального опыта во многом зависит от эмоционально-ценностной направленности образовательной среды, что представлено следующими типами: доброжелательная – наиболее благоприятная для процессов «социального закаливания» (студенты ощущают себя субъектами деятельности), формализованная (жизненное пространство организуется взрослыми), аморфная (отсутствуют связи и отношения между участниками совместной деятельности) и агрессивная (здесь все происходящее выталкивает

студента за пределы образовательной среды). В процессе билингвального обучения наблюдалась лишь доброжелательная среда.

Важнейшим показателем успешности социализации является возможность свободного выбора, в процессе обучения на билингвальной основе студенты чувствовали себя раскованными. Чувство социального успеха (или неуспеха), уверенности (или неуверенности) побуждает личность к смысловой иерархизации ценностных ориентации, при этом выстраивание перспективной линии жизни позволяет благотворно влиять на защиту своего личностного пространства и автономию внутренней жизни. Саморазвитие личности является собой фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни.

В билингвальном образовании опорой преподавателя являлся диалогический метод, понимаемый как иерархические взаимоотношения внутри учебной группы. Диалог способствовал коммуникации и устанавливал субъект-субъектную речевую модель поведения в отличие от объектно-субъектной, в которой доминирующая роль преподавателя является причиной пассивности индивидов. Преподаватель находился в состоянии постоянного диалога со своими студентами, что способствовало трансформации знаний.

Важным аспектом диалогического подхода при билингвальном обучении явилось то, что он основывался на реальном жизненном опыте обучаемых. Такой подход предполагал установление тесных связей преподавателя и студента. При изучении страноведческой темы «изменении роли женщины в общественной жизни США» целесообразно было провести сравнение положения женщин в России. Это дало возможность провести параллель между жизненным опытом наших студентов и их сверстников из стран изучаемого языка в таких аспектах как семья, дети, будущее, что, в конечном счете, ведет к осознанию своей культуры, необходимости участия каждого индивида интеграции в общество.

Роль студента состояла в том, чтобы найти и представить (фотография, слайд, видео) типичную ситуацию, показывающую повседневную реальность, а преподаватель на ее основе организовывал имеющее смысл обсуждение, направлял диалог на конкретном аутентичном материале и предлагал инструментарий, с помощью которого индивид может овладеть умением говорить на изучаемом языке. В ходе этого процесса студенты осознали проблемы не только своего общества, но и чуждого им.

Каждое занятие можно представить в виде таблицы (Таблица 2).

Преподаватель являлся в данной ситуации рядовым членом группы, чтобы дать возможность студентам самим отстаивать свою точку зрения в коллективе. Диалог предполагал и требовал создания комфортных условий. Роль педагога в решении данной задачи

определялась его самосознанием— видит он в себе преподавателя – предметника, призванного сообщить студентам некую информацию и чему-то практическому их научить, или же Учителя, который, независимо от преподаваемой им науки, стремится сделать своих студентов интеллигентными людьми, помочь им в успешном вступлении в жизнь. Такое стремление обеспечивалось его собственной жизнью, которая может стать для его учеников примером, моделью собственного поведения, если Учитель завоюет у них высокий авторитет.

Таблица 2 – занятие по иностранному языку

<b>Цель</b>	<b>Деятельность преподавателя</b>	<b>Деятельность студентов</b>	<b>Результат</b>
Определить суть обсуждаемой проблемы.	Предлагает тему	Реагируют на предложения, уточняют детали	Коллективная выработка обсуждаемого вопроса
Определить метод обсуждения	Выясняет предпочтения студентов в методах обсуждения	Предлагают свои методы обсуждения	Коллективная выработка методов обсуждения
Развить умения критически оценивать проблему	Помогает в определении своего отношения к теме	Представляют свое видение проблемы	Научиться терпимому отношению к чужому мнению
Развить навыки умения вести диалог	Предлагает источники дополнительной информации	Вырабатывают общее видение проблемы	Научиться подчинять индивидуальное общественному
Развитие навыков поведения в обществе	Предлагает подумать над решением проблемы	Вырабатывают пути решения проблемы	Социализация личности

Еще один аспект рассматриваемой проблемы— пути претворения в жизнь установки на формирование интеллигентных людей, сопрягающих получаемые знания и умения с нравственными принципами своей профессиональной деятельности. Преподаватель располагает тут двоякими средствами - лекционными и семинарскими. Возможности, предоставляемые обеими формами организации учебного процесса, специфичны и должны быть использованы как можно более полно.

В ходе чтения лекций преподаватель имел возможность рассказать о том, сколь плодотворной была для ее развития деятельность отечественной интеллигенции, которая порождалась отмеченными выше ее атрибутивными качествами - принципиальностью позиций и одновременно терпимостью к иным

точкам зрения, иным позициям в решении тех же проблем, и какие печальные последствия имели действия, порождавшиеся, с одной стороны, беспринципностью, приспособленчеством, а с другой - насильственным навязыванием своих взглядов и преследованием инакомыслящих. Весьма яркие примеры предоставляет тут история российской культуры - науки, искусства, философии.

Что касается семинаров, то на них к тем же выводам умелый руководитель имел возможность подводить студентов, организуя и умело направляя их дискуссии при обсуждении тех или иных проблем, ибо дискуссии эти должны демонстрировать их участникам эвристическую ценность уважения к другой точке зрения, терпимость к взглядам, отличающимся от твоих, умение слушать другого, а не только самого себя, стремление понять мысль своего оппонента и не приписывать ему того, что он не думает, тактично полемизировать с ним, без уверенности в своей абсолютной правоте, и в то же время без комплекса неполноценности; в той мере, в какой преподавателю удастся таким образом проводить семинары, он будет формировать у студентов важное качество интеллигентного человека - владение культурой диалога.

Важной целью такого проведения семинаров стало формирование потребности и способности студента превращать познание мира в самопознание, критическое отношение к окружающим - в самооценку, воздействие на других людей - в сознательно-целенаправленное и непрекращающееся самовоспитание.

Культура педагогической деятельности может быть определена как интегративное качество личности, синкретически соединяющее в себе интеллектуальный, деятельностный и эмоциональный компоненты, а также, такой способ ее сознательной организации, в котором обеспечивается полнота овладения студентами знаниями, умениями, ценностями и инструментарием для организации самовоспитания, самообразования и саморазвития.

Факторами развития культуры педагогической деятельности выступают, с одной стороны, рефлексивные развивающие механизмы личности, с другой - сама развивающая деятельность, и с третьей - представляемая личность, которой субъект деятельности «передает» механизм саморазвития. И только после «осознания» может состояться практика, т.е. культура педагогической деятельности.

Ценностные ориентации в культуре педагогической деятельности выступили как движущие силы развития личности. Назовем те из них, которые стали целеобразующими в системе педагогического образования (по А.В. Кирьяковой):

- Жизнь (природа, человек, малая родина, цивилизация как ценность);



- Свобода и права личности. Обеспечение определенной свободы в достижении культурно-образовательных целей в регионально-муниципальной системе непрерывного образования;

- Отечество (Россия как ценность, духовно богатая жизнь человека любой национальности, история и культура России как ценность); Общение и сотрудничество как обмен ценностями национально-этнических культур;

- Красота (гармония, стремление к такому сочетанию человека, природы, продуктов труда, при котором возникает возвышенное чувство красоты жизни в месте проживания и деятельности);

- Познание (культура мышления, культура творчества, воспроизводство культуры в людях конкретного региона, города, доступ к источникам, фактам и т.д.).

Формирование культуры педагогической деятельности преподавателя происходит эффективнее в рамках концепции рефлексивного профессионализма, основными положениями которой явились:

- теоретическое осмысление сущности культуры педагогической деятельности раскрывается с позиций интегративно - культурологического подхода к подготовке учителя с опорой на социо-культурные условия региона, традиции, духовное наследие и гуманистической образовательной парадигмы, включающей идеи педагогической толерантности, гуманитаризации образования, плюрализации исследовательского сознания, этнокультурной самоидентификации и др.

- реализация процесса удается при соблюдении последовательности в направлениях практики и соблюдении педагогических условий: развитие мотивации культуры педагогической деятельности будущего учителя; овладение студентом целеполаганием; включение его в научно-исследовательскую работу; выбор студентом содержания, методов и форм образования с учетом регионального компонента как результат самоопределения будущего профессионала.

- эта модель, единая для всех участников учебного процесса, реализуется, если в ходе педагогического образования происходит сопоставление позиции студента в рамках Я-концепции как обязательного элемента рефлексивного профессионализма с эталонными нормативами педагогической деятельности и создание в результате этого индивидуально выработанных личных норм деятельности, сообразных нормам культуры педагогической деятельности. При соотнесении норм культуры с представлениями студента, полученными в результате рефлексии его собственной деятельности, возникает индивидуально выработанная, сообразно нормам культуры, личная норма деятельности. Процесс формирования

культуры педагогической деятельности приобретает личностный смысл.

Максимальное развитие уникальных возможностей каждого обогатило коллективную деятельность и способствовало оптимизации позитивной социализации личности. В коллективной деятельности студенты предпочитали реализацию различных проектов, в том числе участие в научных конференциях. Оценка сверстников воспринималась как стимул к дальнейшему самосовершенствованию, как поощрение самостоятельности и творческой активности, побуждение к продуктивной рефлексии.

# ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Хамедова Г.Н.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Стремление нашего государства к равноправному и конкурентоспособному существованию в международном экономическом и образовательном пространстве, вызванное процессами глобализации и европеизации, увеличением мобильности специалистов различного профиля, привело к изменению социального заказа общества, что, в свою очередь, повлекло за собой трансформацию всей парадигмы высшего профессионального образования. Согласно Болонской декларации на европейском континенте деятельность учебных заведений будет строиться на основе единых норм и правил, обеспечивающих условия для академической мобильности студентов и преподавателей, гарантирующих признание дипломов, квалификаций, учебных степеней. Полноправное участие в Болонском процессе дает российской высшей школе значительные преимущества с точки зрения расширения возможностей международного сотрудничества. Для любого международного сотрудничества необходима высокая иноязычная подготовка. В этой ситуации иностранный язык (ИЯ) рассматривается как обязательный компонент профессиональной подготовки студента и важная предпосылка построения успешной карьеры выпускника в будущем. Однако, не смотря на необходимость знания иностранного языка специалистами различных сфер деятельности и понимания его значимости, выпускники неязыковых вузов испытывают трудности при овладении иностранным языком. Одной из причин, объясняющих это явление, является низкая мотивация к изучению иностранного языка.

В современной науке существует множество подходов к пониманию сущности, природы, структуры мотивации, а также к методам её изучения. Однако, несмотря на разнообразие подходов, большинством авторов мотивация понимается как побудительный процесс, реализация в действии и поведении тех или иных потребностей, влечений. Особое место занимает исследование учебной мотивации, которая определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом факторов:

- 1) образовательной системой;
- 2) образовательным учреждением;
- 3) организацией образовательного процесса;
- 4) спецификой учебного предмета;
- 5) субъективными особенностями педагога, и др.

Так как в педагогической науке до сих пор не существует единого мнения относительно сущности мотивов учебной деятельности, они изучаются в самых разных аспектах. Е.П. Ильин за мотивы учебной деятельности принимает все факторы, обуславливающие проявление учебной активности, к которым могут

относиться потребности, цели, установки, чувство долга и т.п. [5]. По мнению Л.И. Божович, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания»[1]. Придерживаясь подобной точки зрения, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов под мотивом учебной деятельности понимают направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанную с внутренним к ней отношением [6].

Учебная мотивация, представляя собой, особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Некоторые ученые оспаривают правомерность употребления терминов «внешний» и «внутренний» по отношению к мотивам и мотивации. Так, Е.П.Ильин утверждает, что «мотивы всегда внутренние, в отличие от стимулов, вызывающих процесс мотивации, которые могут быть и внешними, и внутренними. Когда же говорят о внешней мотивации и мотивах, то имеют в виду либо внешние воздействия других лиц, либо привлекательность каких-то объектов».[5] С данными выводами трудно не согласиться. Тем не менее, для удобства мы будем придерживаться традиционной терминологии, подразумевая под «внутренними» мотивы, связанные с содержанием учебного материала или процессом учения, а под «внешними» - мотивы, возникшие под влиянием внешних стимулов.

Как отмечает Х. Хекхаузен, описание поведения по принципу противопоставления как мотивированного либо «изнутри» (интринсивно), либо «извне» (экстринсивно) имеет такой же стаж, как и сама экспериментальная психология мотивации.[8] Мы разделяем мнение тех авторов, которые считают, что внутренние и внешние мотивы не исключают, а взаимодополняют друг друга. Например, по мнению И.А.Васильева, внешние и внутренние мотивы играют неодинаковую роль: внутренние мотивы придают деятельности личностный смысл, а внешние – являются собственно побудителем деятельности.[3] С точки зрения Е.П.Ильина, мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами. Однако большинство исследователей признают, что для успешного овладения ИЯ необходимо наличие внутренних мотивов, т.к. в большинстве случаев мотивы, связанные с внешними влияниями, уступают по силе тем, что формируются под влиянием внутренних побуждений человека.

Рассматривая мотивацию, особенно следует остановиться на потребности, определяемой как направленность активности, психическое состояние, создающее предпосылку к деятельности. Без потребности не пробуждается активность учащегося, не возникают мотивы, он не готов к постановке целей. Преподаватель, прежде всего, должен опираться на потребность в новых впечатлениях, переходящую в познавательную потребность [2], активизировать ее, сделать более четкой, осознанной. Познавательная потребность создает готовность к учебной деятельности и к постановке целей. При этом под познавательной мотивацией имеется в виду такая мотивация, при которой раскрываемое неизвестное новое знание

совпадает с целью познавательной деятельности. В основе учебно-познавательной деятельности лежат познавательные потребности и мотивы, становление и успешное развитие которых обуславливает ее продуктивность, возможность порождения творческого мышления. Познавательная мотивация является одним из наиболее действенных мотивов учения. Формой познавательной потребности является интерес. Интерес определяется как форма познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности [7]. В работах Г.И. Щукиной интерес понимается как избирательная направленность психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира [9]. Посредством интереса устанавливается связь субъекта с объективным миром, поэтому интересы - не только результат формирования личности, но и фактор, способствующий её развитию.

Важность формирования мотивации к изучению иностранного языка подчёркивается многими учёными (А.А. Алхазидзе, Н.И. Гез, П.Б. Гурвичем, И.А. Зимней, А.А. Леонтьевым, В.Л. Скалкиной, Е.И. Пассовым, Э.П. Шубиной и др.). Имеется ряд исследований, в которых рассматриваются различные аспекты указанной проблемы. Достаточно изучены вопросы формирования мотивации при усвоении иностранного языка в языковом вузе (Н.М. Симонова), предлагаются пути её повышения на основе вовлечения студентов в совместную учебно-познавательную деятельность.

Вместе с тем многосложность рассматриваемой проблемы предполагает постоянство обращения к ней ученых и практических работников высшей школы. В том числе существует необходимость разрешения противоречий:

- между возрастающим объёмом информации, возможностью использовать зарубежные источники, общаться с коллегами из разных стран и низким уровнем владения иностранным языком выпускниками вузов;
- между необходимостью изучения иностранного языка будущими специалистами и отсутствием адекватных методик, способствующих положительной динамике формирования мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей;
- между желанием учащегося осваивать иностранный язык и недостаточным научно-методическим обеспечением процесса преподавания.

Для выявления направленности мотивов изучения иностранного языка с целью дальнейшей работы со студенческой аудиторией по формированию мотивации к изучению иностранного языка было проведено исследование.

В исследовании приняли участие 400 студентов электроэнергетического факультета и факультета информационных технологий Оренбургского Государственного Университета.

Гендерная составляющая представлена следующим образом: 300(75%) студентов мужского пола и 100 студентов (25%) женского пола.

Для исследования направленности мотивации студентов к изучению ИЯ мы использовали тест-опросник Т.Д. Дубовицкой. [4] Цель данного опросника – выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной

деятельности учащихся при изучении ими конкретных предметов, в нашем случае, иностранного языка. Мы исходили из предположения, что у студентов неязыковых вузов недостаточно развиты внутренние мотивы к изучению ИЯ в силу многих факторов, а именно: загруженность студентов занятиями по профильным дисциплинам; небольшое количество часов, отведенных на изучение ИЯ; скептический настрой учащихся (особенно первых курсов), по отношению к возможности применения знания ИЯ в будущей профессиональной деятельности и др.

Таким образом, результаты исследования показали, что 52 % опрошенных респондентов руководствуются внешними мотивами учебной деятельности и только у 48% опрошенных преобладают внутренние мотивы учебной деятельности. Также мы определили уровень сформированности внутренней мотивации учебной деятельности студентов и получили следующие результаты: 30%- низкий уровень, 65% - средний уровень и 5%- высокий уровень. Мы не исключаем вероятности, что полученные нами результаты могут быть несколько завышены, из-за желания студентов приукрасить действительность (например, из-за стремления хорошо выглядеть в глазах преподавателей). Как отмечают психологи, мотивация – это явление, которое достаточно сложно измерить, и мы во многом вынуждены полагаться на мнение тех, чьи мотивы и мотивацию изучаем.

Итак, на основании полученных результатов можно сформулировать следующий вывод:

Исследование направленности мотивации к изучению иностранного языка в целом подтвердило наше предположение о невысоком уровне развития внутренних (т.е. связанных с самой учебной деятельностью) мотивов у студентов неязыковых специальностей. Хотя в результате исследования уровень внутренней мотивации у большинства опрошенных респондентов (65%) оценивается как средний, только 5% респондентов имеют высокий уровень внутренней мотивации.

#### *Список литературы:*

1. **Божович, Л.И.** *Изучение мотивации поведения детей и подростков.* Москва, 1972.
2. **Бондаревская, О.И.** *Психологическое изучение способностей к иностранному языку: Автор. дис. ....канд.психол.наук(19.00.01).* – Ярославль: ЯрГУ им.П.Г Демидова, 1998.- 22с
3. **Васильев, И.А.** *Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности. Психологический журнал.* 1998, Т.19, №4, с.49-60
4. **Дубовицкая, Т.Д.** *К проблеме диагностики учебной мотивации// Вопросы психологии, 2005, №1*
5. **Ильин, Е.П.** *Мотивация и мотивы.* – СПб: «Питер», 2000, 512с.
6. **Маркова, А. К., Орлов, А. Б., Фридман, Л.М.** *Мотивация учения и ее воспитание у школьников.* М., 1983, 64 с.

7. Психология .Словарь. Политиздат/ Под ред. А.В Петровского, М.Г Ярошевского. - М.,1990. – С. 219-220.
8. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. М., 1986, т. 1. 408 с.
9. Шукина, Г.И Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979. - С. 98-100.

# **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО СПЕЦИАЛИСТА**

**Чернышова Е.Н.**

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал)  
ГОУ ОГУ, г. Бузулук**

На современном этапе меняются цели социализации и социально-профессионального становления учащейся молодежи. Перед системой образования появляется задача подготовки специалистов к культурному, профессиональному и личностному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством, менталитетом и языковой культурой. Это направление особенно актуально для высших учебных заведений в контексте Болонских соглашений и определяется дальнейшее направление изучения проблемы развития межнационального полилога в процессе глобализации и общеевропейской интеграции средствами языковой и лингвострановедческой подготовки. Педагогическая наука находится в поиске способов подготовки и развития толерантного специалиста, способного к осмыслению и принятию ценностей различных культур и приобщению обучающихся к своей и чужой культуре для расширения и углубления межкультурных коммуникаций. На современном этапе становится важным компонентом общеевропейской стратегии развитие европейского межнационального полилога, который помогает преодолению национальных предрассудков и способствует межкультурному взаимопониманию между различными народами. Языковая и лингвострановедческая подготовка в учебных заведениях способствует развитию межнационального полилога, так как средствами иностранного языка и лингвострановедения, определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему. В лингвострановедении изучаются приёмы и способы включения ознакомительно-познавательного потенциала языка. В процессе преподавания иностранного языка выделяется содержание лингвострановедческой подготовки, обеспечивающее лингвострановедческую компетентность будущих специалистов. Содержание лингвострановедческой подготовки в высших учебных заведениях, базируется на фоновых знаниях, то есть на знаниях географических, культурно-исторических, общественно-политических и этнографических реалиях, необходимых для достижения взаимопонимания участников межнационального полилога в процессе европейской интеграции. Под лингвострановедческой компетентностью будущего специалиста, мы понимаем, способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения, а также



умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания. В рамках профессионально направленного обучения лингвострановедению, необходимо формировать лингвострановедческую компетентность для многих специальностей, что позволит ориентировать студентов относительно черт сходства и различия культур и особенностей проявления национальной специфики в социокультурном поведении их представителей в ситуациях межнационального общения, что, в свою очередь, способствует воспитанию уважения, симпатии к социокультурным ценностям друг друга. Следовательно, обязательным компонентом обучения лингвострановедению будущих специалистов должно быть формирование у обучаемых межкультурной компетентности. Программы с лингвострановедческим содержанием формируют у будущих специалистов, названные выше знания и умения лингвострановедческой компетентности и обеспечивают их коммуникативную компетентность в ситуациях межкультурной коммуникации. Таким образом, студенты получают теоретические знания, которые способствуют повышению их общей и профессиональной компетентности. На наш взгляд, можно выделить следующие положительные черты, отечественной системы лингвострановедческой подготовки: 1) основательная теоретическая подготовка студентов, с опорой на достаточно высокий уровень аутентичной информативности курсов лингвострановедения; 2) следование цели познакомить студентов с культурой страны изучаемого языка во всём её богатстве; 3) языковая подготовка студентов педагогических учебных заведений имеет обязательный лингвострановедческий характер; 4) лингвострановедческая подготовка способствует воспитанию толерантного специалиста, готового к межкультурной коммуникации в условиях европейской интеграции. Благодаря тому, что отечественная система образования основана на традициях гуманизма, нравственности и высокой культуры, возможности и перспективы языковой и лингвострановедческой подготовки как фактора развития межнационального полилога довольно велики. Однако существуют объективные причины, замедляющие процесс интернационализации российской и общеевропейской систем образования: 1) недостаточная разработанность последовательной стратегии активного обмена передовым опытом, мониторинга и экспертной оценки в целях выявления сильных и слабых сторон лингвострановедческого образования; 2) недостаточная разработанность системы применения единых уровней профессиональной подготовки и квалификации; 3) отставание во внедрении современных информационных технологий в отечественную систему педагогического образования; 4) преобладание информативности курсов лингвострановедения над коммуникативным и профессионально ориентированным направлением лингвострановедческой подготовки. Необходимость достижения практической, образовательной и воспитательной целей лингвострановедения вносит существенные изменения в содержание, технологии и методы профессиональной подготовки будущих специалистов, предполагает совершенно иные подходы к организации образовательного процесса в учебных заведениях. Из опыта лингвострановедческой подготовки студентов,

только широкое внедрение новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования, и только новые информационные технологии позволят наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях. Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий, широко используемых в Европе, наиболее адекватными поставленным целям, с нашей точки зрения, являются: а) обучение в сотрудничестве (cooperative learning); б) разноуровневое обучение; в) интерактивное обучение; г) информационные технологии в системе профессионального образования. Это наиболее популярные в настоящее время во всех развитых странах мира технологии, применяемые непосредственно в обучении лингвострановедению на иностранном языке. В настоящее время всё большее значение приобретают такие возможности, как получение образования на расстоянии, общение студентов, преподавателей не только в рамках одного учебного заведения, города, но и других регионов страны. Анализ содержания и технологий лингвострановедческой подготовки в отечественных педагогических учебных заведениях свидетельствует о радикальных изменениях за последние десять лет в области обучения иностранному языку. Благодаря тому, что отечественная система образования основана на традициях гуманизма, нравственности и высокой культуры, возможности и перспективы языковой и лингвострановедческой подготовки как фактора развития межнационального полилога довольно велики. Анализ содержания и технологий лингвострановедческой подготовки в высших учебных заведениях свидетельствует о радикальных изменениях за последние десять лет в области обучения иностранному языку. В настоящее время создаются предпосылки для коренного перелома в преподавании лингвострановедения через превращение его из чисто информативного в коммуникативный и профессионально ориентированный.

В нашем институте это стало возможным благодаря совершенствованию содержания лингвострановедческой подготовки при внедрении разработанного автором содержательно-методического комплексного курса, грамотному использованию современных коммуникативных информационных технологий в процессе лингвострановедческой подготовки, а также широкому использованию лингвострановедческого компонента в обучении иностранному языку. В ходе нашего исследования выявлены возможности использования содержания лингвострановедческого курса «Культура страны изучаемого языка» (праздники) и применения современных педагогических информационных технологий лингвострановедческой подготовки для повышения уровня лингвострановедческой компетентности выпускников высших учебных учреждений. Разработаны и внедрены в практику обучения авторский, изданный электронный УМК «Праздники традиции и обычаи в разных странах», методические рекомендации по становлению познавательного интереса средствами лингвострановедения. Материалы и результаты исследования используются при организации учебной деятельности образовательных учреждений и Вузов, в системе подготовки и переподготовки

педагогических кадров для сферы преподавания иностранных языков в различных типах образовательных учреждений.

Результаты исследования и рекомендации по становлению познавательного интереса студентов в изучении страноведения через научно-исследовательскую проектную деятельность в системе современных информационных технологий, внедрены в практику организации учебного процесса БГТИ (филиал) ГОУОГУ, колледжей и образовательных учреждений г.Оренбурга, г.Бузулука.

Результаты опытно-поисковой работы показали, что в качестве основных организационно-педагогических условий развития лингвострановедческой компетентности выступают содержание, технологии и методы профессиональной подготовки будущих специалистов, принцип межпредметной интеграции, сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм работы. Коллектив студентов характеризуется общностью интересов и целей, совместной деятельностью, имеющей личностную значимость для ее участников. Таким образом, внеаудиторная деятельность студенческих коллективов по подготовке и проведению праздников страны изучаемого языка, стала неотъемлемой частью практической творческой деятельности по изучению лингвострановедческого материала нашими преподавателями и студентами. Подготовка коллективных мероприятий, проектов были основаны на использовании педагогических и телекоммуникационных технологий, на включении групповых и индивидуальных форм работы со студентами, Группы, сплоченные единой целью, взаимными симпатиями, опытом совместной деятельности, ответственным поручением, подбирали аутентичный материал в интернете, городах и сёлах области, готовили оформление мультимедийных презентаций, концертные номера, выступления с докладами по проведённому исследованию на научных конференциях, выпускали газеты, создавали сценарии, разучивали песни. Разнообразные интерактивные формы работы, тематические игры, конкурсы научных рефератов, составление викторин, тестов, проведение их на практических занятиях институте в городских садах школах и колледжах, позволяли организовать целенаправленную речевую практику студентов в различных формах и режимах работы с применением современных информационных технологий. Организованная автором учебно-исследовательская деятельность студентов по курсу «Культура страны изучаемого языка»(праздники): подготовка студентами рефератов, написание научных статей, тезисов, подготовка тестов, викторин, творческих работ мультимедийных презентаций является логическим продолжением изучения важнейшего аспекта иностранного языка лингвострановедения. В ходе исследования мы пришли к выводу, что в процессе лингвострановедческой подготовки студентов основу содержания которой составляют язык и культура страны изучаемого языка, обеспечивается приобщение будущих специалистов к пониманию другой культуры, к признанию окружающего разнообразия.

То есть, мы должны признать, что мир это различие, а поэтому необходимо единение культурного многообразия. В языковой и

лингвострановедческой подготовке, мы видим, не только способ противостоять расизму, предрассудкам, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях, но и, педагогическую попытку помочь понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать свое Я. Как показал анализ зарубежной литературы, языковая и лингвострановедческая подготовка рассматривается европейскими педагогами как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения межкультурных конфликтов и признания индивидуальных различий каждой личности, что, в свою очередь, должно помочь в преодолении национальных предрассудков и способствовать межкультурному взаимопониманию между различными народами. Таким образом, культурное, языковое и лингвострановедческое взаимодействие обеспечивает межкультурные коммуникации, которые реализуются не только в учебной аудитории, но и за ее пределами, интегрируя взаимообмен и культурное сотрудничество с носителями языка. Содержание языковой и лингвострановедческой подготовки не ограничивается знакомством с государственными структурами и социальными институтами, а охватывает все культурное пространство со всеми его особенностями и контрастами, с национальными и региональными феноменами в процессе межнационального диалога. В Евросоюзе существует несколько инициатив, которые призваны повысить уровень знаний кросс-культурных различий преподавателями лингвострановедения и иностранных языков. В процессе теоретического и практического исследования подтверждено, что лингвострановедение становится одним из главных условий развития культуры и мотивации межнационального диалога, а так же оно выступает реальным фактором, влияющим на конкурентоспособность будущего специалиста на расширяющемся на восток европейском рынке труда и позволило сделать следующие выводы: 1. Развитие межгосударственного образовательного сотрудничества в условиях глобализации и общеевропейской интеграции в области языковой и лингвострановедческой подготовки способствует расширению и углублению межкультурных коммуникаций и становится важным компонентом общеевропейской стратегии развития европейского межнационального диалога. 2. Содержание лингвострановедческой подготовки в высших учебных заведениях базируется на фоновых знаниях, то есть на знаниях географических, культурно-исторических, общественно-политических и этнографических реалий, необходимых для достижения взаимопонимания авторов межнационального диалога в процессе европейской интеграции. 3. Языковая и лингвострановедческая подготовка в высших учебных заведениях стран способствует развитию межнационального диалога, так как средствами иностранного языка и лингвострановедения личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему. 4. В современной науке широко обсуждается проблема взаимодействия языка и культуры. Наиболее распространено раздельное изучение вопросов культурных

контактов в рамках лингвистики. Поскольку контакт культур происходит на фоне культурного взаимодействия, и оба эти процесса активно влияют друг на друга, необходим единый лингвострановедческий подход. Следовательно, лингвострановедение нужно рассматривать в системе наук, таких как лингвистика, культурология, лингвокультурология, философия языка и культуры, психолингвистика, этнолингвистика и социолингвистика. 5. Проблемы общения на иностранном языке могут быть вызваны разными причинами: различиями в системе культурных ценностей, структуре социокультурных связей и идеологий культурных групп. В связи с этим высвечивается путь устранения проблем межкультурного общения и обучение социокультурному аспекту иностранного языка. 6. Обучение межкультурному общению следует строить на основе совместного изучения языка и культуры, т.е. на основе лингвострановедческого подхода с применением современных технологий и учетом положительного опыта лингвострановедческой подготовки в высших учебных заведениях. Интеграционные процессы актуализировали трансформацию основных компонентов (содержания, структуры, технологий) и всей системы профессионального образования, что в свою очередь привело к смене образовательной парадигмы. Реализация данного процесса невозможна без выработки нового взгляда на миссию и социально-профессиональный статус специалиста. Европеизация целей и содержания профессионального образования, на наш взгляд, будет способствовать развитию межнационального полилога в рамках европейской цивилизации. Поликультурная реальность Европы требует, чтобы как можно больше граждан были способны понимать не только языки других стран, но так, же и их культуры, так как даже это одно может придать смысл интеграции, её непосредственному назначению и содержанию.

#### *Список литературы*

1. **Финаева, Т.С.** Лингвострановедческое образование как фактор развития диалога культур / Т.С. Финаева // Проблемы модернизации современного образования: сб. науч. статей / под ред. А.Г. Файзуллиной. - Набережные Челны, 2003. - 158с. - С. 130 - 134.

2. **Финаева, Т.С.** Лингвострановедческое образование как фактор развития творческого потенциала личности студента факультета иностранных языков. / Т.С. Финаева // Стимулирование мотивации творческого саморазвития личности: сб. науч. статей и тез. Первой межд. науч. - практ. конф. / под ред. Н.Ш. Чинкиной. - Набережные Челны, 2003. - 321с. - С. 73 - 76. ISBN 5-93962-003-05.

3. **Финаева, Т.С.** Коммуникативные технологии в процессе языковой и лингвострановедческой подготовки будущих учителей иностранного языка в странах Евросоюза / Т.С. Финаева // Образование и воспитание социально-ориентированной личности студента: отечественный и зарубежный опыт.: мат. межд. науч.-практ. конф. (15 - 16 ноября, 2005 г.) / под ред. Г.В.

*Мухаметзяновой - Казань: Отечество, 2005. (Том 2) - 288с. - С.602 - 606. ISBN 5-9222-0125-5*

4. **Финаева, Т.С.** Языковая и лингвострановедческая подготовка в условиях создания единого европейского образовательного пространства / Т.С. Финаева // *Новые вызовы профессиональной подготовке специалистов в России и за рубежом: мат. межд. науч.-практ. конф. и мастер-классов (17 ноября, 2004 г.). - Казань: Издательство Казанского ун-та, 2005. - 278с. - С. 249 - 256. - 300 экз. - ISBN 5-7464-0623-6*

5. **Финаева, Т.С.** Тандемный метод изучения иностранных языков в процессе лингвострановедческой подготовки в странах Евросоюза / Т.С. Финаева // *Вестник Набережночелнинского филиала ГОУ ВПО -Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет-: сб. науч. статей. Выпуск 2. - Набережные Челны: Полиграф-центр -Ренессанс-, 2005. - 183с. - С. 169 -)*

## ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА.

Шагатова Р.Г.

Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург

Расширение международных контактов, усиление процессов интеграции России в мировое сообщество вызывают потребность в специалистах, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества иноязычной профессиональной компетентности, интеллектуальных, информированных о достижениях в отечественной и зарубежной науке, готовых вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур.

Внедрение современных компьютерных технологий в процесс обучения имеет важное значение для подготовки конкурентоспособного специалиста. Проблемы совершенствования образовательного процесса с использованием информационных и коммуникационных технологий отражены в работах таких авторов, как В.П.Беспалько, М.А.Бовтенко, Б.Г.Гершунский, Е.С.Полат, И.В.Роберт, R.Gagne, L.Briggs, K.Ahmad, C.Corbett, M.Rogers, R.Sussex и другие. Вопросам совершенствования профессионально-иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов посвящены работы таких ученых, как И.Л.Бим, И.А.Зимняя, Р.П.Мильруд, Н.С.Сахарова, П.В.Сысоев, T.Dudley-Evans, T.Hutchinson, M. Van Naerssen и другие.

В работах отечественных исследователей понятия «компетентность» и «компетенция» на сегодняшний день трактуется по-разному. В педагогическом контексте приняты следующие определения: *компетенция*- совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; *компетентность*- владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

По мнению И.А.Зимней, компетентность включает такие характеристики, как « а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности ( когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е.поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности»[1, с.41]. В данной трактовке приведенные характеристики рассматриваются ею в качестве общих ориентированных критериев оценки содержания компетентности.

В системе инновационного инженерного образования компетентностный подход реализуется в комплексной подготовке будущих инженеров к профессиональной деятельности, которая предполагает ориентацию на международные стандарты качества подготовки специалистов в области

техники и технологии. Изучение российских и международных требований к подготовке квалифицированного специалиста-инженера [3,4] показывает, что профессиональная компетентность инженеров в настоящее время определяется не только высоким уровнем профессиональных знаний, но и развитием таких общих (личностных) компетенций, как:

- понимание сущности профессии инженера, обязанности служить обществу, профессии и осознание ответственности за инженерные решения, в том числе в экологическом и социальном аспекте;

- способность эффективно работать как индивидуально, так и в команде;

- умение использовать различные методы коммуникации в профессиональной среде и в социуме;

- владение иностранными языками, достаточное для общения по работе в международных компаниях;

- осведомленность в области проектной деятельности;

- творческий поиск в рамках профессии, осознание необходимости и способность самостоятельно обучаться в течение всей жизни.

Согласно исследованиям последних лет, основная задача иноязычной подготовки состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, которая, согласно документу Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», представляет собой многокомпонентное явление и включает в себе три аспекта: лингвистический, социолингвистический и прагматический[5]. Лингвистические компетенции включают в себя знание лексики, фонологии, синтаксиса, а также знания, связанные с другими аспектами языковой системы, независимо от их социолингвистических вариаций и прагматических функций, которые они выполняют. Социолингвистические компетенции связаны с социокультурными условиями использования языка. Сюда относятся нормы вежливости, правила, регулирующие взаимоотношения между полами, разными поколениями, классами и социальными группами, а также языковая кодификация основных норм и ритуалов, принятых в обществе. Прагматические компетенции связаны с функциональным использованием языковых средств в речевой деятельности и определяются знанием принципов, в соответствии с которыми высказывание: формируется и структурируется (дискурсивная компетенция); используется для выполнения коммуникативных функций (функциональная компетенция); выстраивается в определенной последовательности в соответствии с принятыми в обществе моделями взаимодействия (проектировочная компетенция).

Необходимость использования новых информационных технологий в процессе формирования иноязычной компетенции обоснована совершенно новыми возможностями для творчества, обретения и закрепления различных знаний, умений и навыков, которые позволяют реализовать новые формы и методы обучения с применением информационных ресурсов сети Интернет, компьютерных обучающих программ, средств мультимедиа.

Известно, что обучение, основанное на применении мультимедиа, позволяет лучше организовать и структурировать изучаемый материал по



сравнению с традиционной формой, таким образом, предоставленная информация повышает эффективность обучения. Обучение, основанное на применении средств мультимедиа, интерактивно и приводит к повышению качества обученности [2].

Интернет привнес в состав информационных технологий такие элементы, как электронная почта, телеконференции, чат-форумы, веб-сайты. Средства мультимедиа, гипертекст, телекоммуникационные технологии позволяют использовать компьютер для работы над всеми видами речевой деятельности – над развитием навыков чтения, письма, говорения, аудирования, для реального общения с носителями изучаемого языка в письменной и устной форме.

Особенно эффективную помощь преподавателю оказывает использование ресурсов Интернет в обучении иностранным языкам. Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной всемирной сетью, студенты оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, студенты обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

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

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

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов.

Говоря о конкретных способах использования возможностей Интернет в обучении английскому языку, следует выделить следующие как наиболее эффективные:

1. Переписка по электронной почте со сверстниками носителями языка и изучающими английский язык как иностранный в других странах (современный, живой язык, оперативность информации, возможность изучения другой культуры, получать знания из «первых рук»).

2. Участие в текстовых и голосовых чатах.

3. Участие в телекоммуникационных международных проектах (повышение уровня владения языком, развитие общего кругозора, получение специальных, необходимых для выполнения конкретного проекта знаний).

4. Участие в телекоммуникационных конкурсах, олимпиадах, тестировании (возможность получить объективную оценку знаний,

самоутвердиться, подготовиться к экзаменам, участию в других видах конкурсов и олимпиад, отсутствие отрицательного психологического момента, чувства страха, присущих студентам в реальных ситуациях, получение международных сертификатов).

5. Возможность оперативной бесплатной публикации творческих работ обучающихся (повышение мотивации, возможность самоутверждения).

6. Получение самообразования на курсах бесплатного или платного дистанционного обучения, включая обучение в ведущих Британских учебных заведениях.

7. Для преподавателя обилие языкового и страноведческого материала, планы уроков, разработанные ведущими методистами мира, подробное описание новейших обучающих технологий, советы авторов аутентичных учебных комплексов, возможность постоянно повышать собственный уровень владения языком, обмениваться опытом с зарубежными коллегами (виртуальные методические объединения), общаться самим на английском языке и приобщать к этому своих учеников.

#### *Список литературы.*

1. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции - новая парадигма результата// *Высшее образование сегодня.* 2003. №5. С.34-42

2. **Карамышева, Т.В.** Изучение иностранных языков с помощью компьютера. СПб.: Союз, 2001. 192 с.

3. *Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: Метод. рекомендации для рук. УМО вузов Рос. Федерации: проект / Авт.-сост.: В.И. Байденко, Е.Б. Белов [и др.]. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.*

4. **Чучалин, А.И., Боев, О.В., Криушова, А.А.** *Качество инженерного образования : баланс интересов на основе компетенций [Электронный ресурс] //Качество высшего образования и подготовки специалистов к профессиональной деятельности: Материалы Междунар. симп. (Москва, 11 нояб. 2005 г.).* Режим доступа: [http://aeer.cctpu.edu.ru/winn/conf05\\_nov/simp\\_05nov.phtml](http://aeer.cctpu.edu.ru/winn/conf05_nov/simp_05nov.phtml)

5. *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001*

# ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТА АКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Шпекторова Н.Ю., Ларькова Г.С.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время общепризнано, что цели и задачи обучения иностранному языку в условиях вуза должны определяться, исходя из потребностей общества и самих студентов, на основе тех задач, которые студенты будут решать после окончания вуза. Действительно, в современном глобальном мире изучение и знание иностранного (английского) языка в контексте профессиональной подготовки в вузах приобрело новый статус и новые образовательные стандарты (ФГОС ВПО). В соответствии с новыми стандартами языковое обучение будущих специалистов, в частности, менеджеров и экономистов, должно быть ориентировано не только на получение знаний, но, главным образом, на формирование компетенций, то есть, совокупности речевых умений и языковых знаний и навыков их использования, что позволит будущим специалистам быть конкурентно способными в условиях рыночной экономики. Компетенция рассматривается как единица учебной программы и как **результат обучения**.

Инновационный – деятельностный – подход к изучению английского языка соответствует целям и задачам продуктивного владения языком для использования его в различных видах общения. Осознание этих целей и задач требует нового качества преподавания английского языка студентам экономического профиля. Речь идёт о формировании у студентов, в процессе обучения, компонентов лингвистической компетенции. Это тем более важно, что лингвистическая компетенция относится к числу базовых компетенций всей системы образования.

Основные компоненты компетенции по английскому языку включают: а) формирование фонетической, грамматической и лексической компетенций, а также б) использование данных компетенций в речевой деятельности для целей иноязычной коммуникации. Очевидно, что в процессе обучения компоненты данных компетенций находятся в тесной взаимосвязи, однако, формирование лексических навыков имеет свои специфические задачи и приёмы.

Под лексикой нами понимаются как лексические единицы общей направленности, так и профессионально ориентированные, а также терминология. Под терминологией понимается «система понятий данной науки или отрасли знаний, закреплённая в соответствующем словесном выражении» (Ахманова О.С.). Лексика в целом является важнейшим пластом в системе языковых средств. Это определяет её важное место на каждом занятии по языку, и формировании лексической компетенции должно постоянно находиться в поле зрения преподавателя. Задача практического овладения иностранным языком требует поиска путей совершенствования, как технологии формирования лексической компетенции, так и большого внимания к

организации языкового материала.

Эта проблема особенно актуальна при обучении английскому языку студентов экономических специальностей, так как в условиях ограниченного количества учебных часов необходимо определить совокупность наиболее рациональных и эффективных способов обучения за минимальное время. В связи с вышесказанным, проблема модернизации языковых пособий, в частности, актуализации тем, подготовки глоссария, ролевых игр и тестов и сегодня находится в центре внимания методистов.

Известно, что лексика изучается, главным образом, на основе текстов бытового или профессионально-ориентированного характера. Поэтому при обучении лексики имеет первостепенное значение целенаправленный и тщательный отбор текстов. Уже во втором семестре первого курса студенты получают некоторый объём лексики общеэкономического характера при работе над такими текстами как:

1. Виды экономической деятельности.
2. Что такое экономика?
3. Микро- и макроэкономика (общие понятия)

На втором курсе объём лексического материала расширяется и, в то же время, конкретизируется в процессе изучающего чтения проблемно-тематических текстов, предусмотренных рабочими программами по английскому языку для соответствующих экономических специальностей. Так, для студентов специальности «Антикризисное управление (АКУ) в программе заложены следующие тексты:

1. Моя специальность. Почему я выбрал эту специальность в качестве профессиональной карьеры.
2. Что такое кризис (определение кризиса).
3. Основные типы кризисов.
4. Цели и способы управления кризисами.
5. Команда по управлению кризисами.
6. Управление кризисами в мире бизнеса и др.

Работа над лексическими единицами (словами и словосочетаниями) ведётся по двум направлениям, которые сформулированы в работах известных методистов (Китайгородская Г.А., Мильруд Р.П. и др.) и подтверждены нашим профессиональным опытом: 1. Ознакомление и первичное закрепление лексики, то есть, её презентация. 2. Дальнейшее развитие лексической компетенции в речевых ситуациях.

От эффективности первого этапа в значительной степени зависит вся последующая работа над лексикой в темах бытового и профессионального общения. Задача преподавателя - выбрать наиболее эффективный способ презентации в соответствии с уровнем знаний студентов, качественной характеристикой слова и его принадлежностью к активному и пассивному минимуму.

На данном этапе целесообразно использовать различные виды работы над словом как изолированно, так и в контексте (Е.Н. Соловова):

- найдите в тексте английские эквиваленты следующих русских слов и

словосочетаний;

- определите значение новых слов по словообразовательным моделям;
- вставьте в предложения пропущенные слова, включая предлоги;
- определите слова по их дефинициям;
- подберите синонимы/антонимы к данному слову;
- выберите слова с наиболее общим значением;
- определите слово, которое не подходит к данной тематической группе;
- подберите к одному существительному как можно больше глаголов или прилагательных;
- составьте предложения из данных слов.

В процессе работы на данном этапе студенты учатся преодолевать трудности понимания, связанные с полисемией, омонимией, догадываясь о значении незнакомых слов по словообразовательным моделям и контексту, а также производя смысловой анализ отдельных фрагментов высказывания. Словарь-минимум, который, как правило, прилагается к методическим разработкам, определяет количество лексических единиц, подлежащих усвоению, а их достаточная повторяемость в текстах обеспечивает прочное усвоение и формирование первого компонента лексической компетенции. При работе над любой темой или проблемой по антикризисному управлению актуально владение ключевыми сочетаниями с существительным «кризис»:

to foresee/ predict/ avoid/ prevent/ cause/ experience/ face/ manage/ cope with/ overcome/ a crisis.

Первый этап формирования лексической компетенции систематизируется и контролируется тестами, дающими возможность оценить осведомлённость студентов в этой области языка.

Вышеназванные виды заданий и упражнений подводят студентов ко второму этапу формирования лексической компетенции: развитию умений использовать лексику в разнообразных видах речевой деятельности. На данном этапе студенты выполняют задания и упражнения **коммуникативного** характера, стимулирующие речевую деятельность студентов в монологической, диалогической или полилогической форме. Начинать формирование речевых навыков следует с упражнения такого вида:

- ответьте на вопросы, используя при этом активную лексику по данной теме;
- поставьте вопросы к выделенным словам. При выполнении данного задания можно вовлечь студентов в совместный процесс обучения.
- соедините разрозненные части предложений в связный текст;
- подберите заголовок к тексту.

Затем студент выполняют коммуникативные упражнения более сложного и творческого характера:

- самостоятельное чтение материала по бытовой и профессиональной тематике с последующим осмыслением и обобщением прочитанного в выступлении;
- инсценирование ситуаций и диалогов;

- подготовка тематических мероприятий;
- подготовка и использование ролевых игр, имитирующих ситуации реального общения;
- проектирование, включая стенгазеты, коллажи, рефераты, конкретные номера, сценки, электронные презентации.

Вышеназванные коммуникативные задания учат студентов реально пользоваться языком в будущей жизненных и профессиональных ситуациях: при устном выступлении и беседе на собрании, на бизнес-переговорах, в дискуссиях, в разговоре по телефону, в составлении резюме при приёме на работу. Кроме того при выполнении упражнений коммуникативной направленности создаются условия для развития личностной активности студентов.

Из вышесказанного можно заключить, что предусмотренная новыми образовательными стандартами лексическая компетенция как часть компетенции языковой, является одним из критериев сформированности речевой деятельности в целом. Можно надеяться, что лексическая компетенция, сформированная на занятиях по английскому языку, поможет выпускникам экономических специальностей в решении тех задач, которые они будут решать после окончания вуза (напр., в использовании английского языка для поиска информации в интернете, общение с зарубежными специалистами по электронной почте и других видах работы).

#### *Список литературы*

1. *Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов : изд. 2-ое стереотип / О.С. Ахманова. - М.: Советская энциклопедия, 1969. - 607 с.*
2. *Игнатенко, И.И. Изучение английского языка для делового общения / И.И. Игнатенко // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 20, Педагогическое образование. - 2008. - № 4. - С. 52-63.*
3. *Китайгородская, Г.А. Гуманизация и гуманитаризация системы образования – социальная программа / Г.А. Китайгородская // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 20, Педагогическое образование. - 2006. - № 3. - С. 3-11.*
4. *Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка : ИЯШ.-2004 - №7, с.30-36.*
5. *Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: учебник / Е.Н. Соловова. - М. : Просвещение, 2002. - 230 с.*