

Секция 15
«Методический аспект изучения
иностранных языков»

Содержание:

Акопян Л. Г. ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	1154
Алешина А.И. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	1157
Бикбаева О.А.ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	1163
Буюева И.И. Елизарова Е.А. КОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	1167
Галькиева З.Х. ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	1172
Гоголева М.А. ОСНОВЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	1179
Гореликова С.Н. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВИДОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (I КУРС) (НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	1184
Иванова С.Г. РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	1187
Ильина Л.Е. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ И СТУДЕНТАМ ДРУГИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	1193
Кулешова С.А. ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	1198
Лапшина А.Г. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ДМИТРОВСКОМ ФИЛИАЛЕ РОССИЙСКОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ ТУРИЗМА.....	1202
Мазова Е.И. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ. ИХ АКТУАЛЬНОСТЬ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ.....	1205
Матвеева Т. П. ИЗУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	1212
Мачнева Л.Ф. ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	1217
Миллер В.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	1221
Минакова Т.В. ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....	1224
Мишустина В.Д., Обухова С.С. О ВАЖНОСТИ РАБОТЫ С КОННЕКТОРАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ ПРОФОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	1228
Мороз В.В. ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ	

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	1234
Осиянова О.М. ТЕХНОЛОГИЯ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ...	1238
Переходько И.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	1246
Пляшешник Л.А. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ВУЗАХ.....	1250
Пухало М.А. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	1254
Раптанова И.Н.ОСНОВНЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	1258
Репина Н. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	1261
Романова Л.Г ТОЧНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ КРИТЕРИЙ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА.....	1267
Сапун Т.В. РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	1271
Сильнова Н.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА И ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	1276
Темкина В.Л., Фадеева М.Ю. СООТНОШЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	1280
Тучкова Е.Ю. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРЕССЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО УРОВНЯ.....	1285
Чапаева Л.Г. ДЕБАТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	1288
Шагатова Р.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	1294

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Акопян Л. Г.

Оренбургский государственный университет

Известно, что понимание зависит от субъективных и объективных факторов. Текст считается одним из основных объективных факторов, влияющих на процесс его осмысления. В свою очередь особенности построения и оформления учебного текста, несомненно, должны определяться спецификой его смыслового восприятия.

Наряду с общими признаками, присущими любому тексту, учебный текст имеет ряд отличительных черт, которые обусловлены спецификой учебной коммуникации. Учебный текст:

1) является органическим компонентом системы текстов учебного пособия по определенной дисциплине (раскрывающей круг понятий в виде некоей иерархии денотатов) предназначенного в соответствии с программными требованиями для определенного этапа обучения;

2) ориентирован на людей определенной группы: социальной, национальной, возрастной и т. д.;

3) предназначен не только для осмысления, но и, как правило, для целостного усвоения содержащейся в нем информации, которая характеризуется высокой степенью новизны;

4) имеет содержательное наполнение, структурную и языковую организацию, оптимальные для реализации целей и задач определенного этапа обучения.

Учебный текст, это – текст, используемый в учебных целях.

Это текст, организованный в дидактических целях в смысле – содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются определенные умения и навыки людям определенной группы (возрастной) на определенном этапе обучения.

Выделим важные отличительные черты учебного текста на иностранном языке. Усвоению в нем подлежат оба текста – содержательный и формальный. Содержательная информация сообщения выражена средствами подлежащего изучению иностранного языка; она оформлена в соответствии со специфическими композиционными нормами, характерными для определенных стиля, жанра, композиционно – речевого типа в данном языке, а содержание сообщения, как правило отражает своеобразие мировосприятия, психического склада представителей определенной национальности, носителей данного языка. Дидактические задачи, стоящие перед авторами – составителями учебного текста и преподавателями иностранного языка, с одной стороны, и учащимися, с другой стороны, можно квалифицировать в ряде случаев как разные по объему, содержанию, целенаправленности и другим параметрам,

причем часть задач, которые призваны реализовать составитель текста и преподаватель, может и должна быть скрыта от учащегося.

Для определения понятия «учебный текст на иностранном языке» следует добавить: это – речевое сообщение на иностранном языке, подлежащем изучению, представляющее собой типовой учебный текст с определенным шагом готовых речевых и композиционных форм как репрезентант инвариантных структур определенных стиля, жанра, композиционно – речевого типа. Оно предназначено для становления текстовой деятельности, развития видов речевой деятельности (прежде всего чтения), закрепления аспектных знаний, дифференцируемых по их посильности для соответствующего этапа в общей системе обучения иностранному языку, служащее по своей содержательной основе как воспитательным целям, так и средствам расширения общих и специальных знаний.

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

В конечном итоге это означает – обучить, как читать текст на основании знания того, как текст построен и оформлен.

При чтении текста перед учащимся стоят по крайней мере три задачи, хотя часть из них может и должна им осознаваться, а другая остается неосознаваемой: извлечение текстовой информации; усвоение приемов извлечения информации из текста; усвоение языковых форм, заложенных в тексте.

Задачи, стоящие перед учащимся – читателем иноязычного текста, можно в идеальном варианте представить и как триединство планов усвоения, если при этом ставится цель не только извлечь информацию из текста, но и усвоить ее. Характер связи «сообщение – читатель» во многом зависит от проявлений внутритекстовой наглядности, одна из которых – система субъектно – предикативных отношений, определяющая во многом форму движения мыслей в тексте. В условиях учебной коммуникации на иностранном языке эта зависимость усложняется, так как на разных этапах обучения содержательная новизна субъекта и предиката текста может быть различной для реципиента.

Так, на начальном этапе обучения в вузе чтению иноязычной научно – технической литературы по специальности объем содержательной новизны текста может быть очень небольшим. Действительно, методической ошибкой считается, если студенты читают на иностранном языке тексты, например, о конструкции двигателей внутреннего сгорания, не будучи знакомыми с их устройством из курса по профилирующей дисциплине.

Задача читателя – учащегося заключается на этом этапе в умении узнать известное, закодированное по системе другого языка. Кроме того, о

новизне таких текстов можно говорить в связи со степенью оригинальности построения предикативного каркаса текста, служащего репрезентантом логического начала при выражении авторской точки зрения, т.е. того, как по - новому автор излагает, трактует известное.

По мере перехода на последующих этапах обучения к чтению иноязычных учебно – научных текстов по специальности, все более приближающихся к оригинальным, объем собственно содержательной новизны субъекта текста постепенно возрастает. Тексты становятся носителями новой, дополнительной информации по профилирующей дисциплине. Студенты на этом этапе при чтении текста устанавливают то новое, что сообщает автор текста и как он это новое оценивает, какова его концепция.

Таким образом, во многих учебных текстах по специальности на иностранном языке новизна предмета темы в основном заключается в своеобразии его раскрытия через логику построения предикативного каркаса текста как выразителя основной идеи сообщения.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Алешина А.И.

Оренбургский Государственный Университет

Формирование культуры толерантности приобретает особую актуальность в свете, происходящей в настоящее время глобализации. Под ее воздействием мир становится все более целостным.

Вместе с тем глобализация наглядно демонстрирует неисчерпаемое многообразие социокультурных традиций и форм общественного устройства, норм взаимоотношений и ценностных ориентаций, присущих разным сообществам. С каждым десятилетием это многообразие не только не уменьшается, но и растет, бросая вызов самой способности человеческого рода регулировать, возникающие на этой почве противоречия, не допускать их перерастания в острые конфликты и столкновения.

Современная система образования может внести свой вклад в становление социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств личности, необходимых ей в глобальном мире. Сегодня стало очевидным, что от содержания и направленности личности зависит решение социальных и экономических проблем, безопасность человека и даже существование всего человечества. Переориентация современной педагогики на человека и его развитие является важнейшей задачей поставленной самой жизнью.

В связи с этим цель обучения иностранным языкам следует понимать как формирование личности учащегося, способной и желающей участвовать в общении на межкультурном уровне. Отсюда языковое образование диктует необходимость формировать у учащегося готовность и способность жить и работать в меняющемся мире с его проблемами, успешно осуществлять различные формы общения с носителями чужих лингвокультур.

Поскольку способность к речевому общению на межкультурном уровне затрагивает сферу социальных отношений между людьми, у учащихся необходимо формировать не только языковые умения, но и личностные качества, позволяющие им эффективно взаимодействовать и вести диалог с представителями других культур на бесконфликтной основе. К таким личностным качествам необходимо, прежде всего, отнести межкультурную толерантность, т.е. способность понимать, принимать культурные особенности представителя другой культуры, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, форм поведения и тем самым избегать межкультурного конфликта.

Таким образом, межкультурная толерантность является неотъемлемой качественной характеристикой языковой личности вообще и вторичной языковой личности, в частности. Межкультурная толерантность выступает ценностью и целью для учащихся. Цель выступает как движущая сила, следовательно, формирование межкультурной толерантности и должно быть целью. Чтобы сделать сам процесс педагогического взаимодействия

обучающегося и преподавателя эффективным, необходимо, чтобы были выработаны мотивы, совпадающие с целью. Если отсутствует это совпадение, необходим сдвиг мотива на цель. Сдвиг мотива на цель ведет к возвышению ценности. Следовательно, совпадение мотивов с целью и сдвиг мотивов на цель – на овладение умениями и навыками толерантного взаимодействия с представителями различных культур, выступают ценностью и основополагающим принципом.

Другим регулирующим фактором эффективности формирования межкультурной толерантности как ценности выступает выработка собственного мнения в форме суждения (умозаключения), развитие самосознания, самоконтроля уровня знаний и умений. Интегрирующим способом самосознания является «Я-концепция» (система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свое взаимоотношение с другими людьми и относится к себе). Нами выделены три компонента межкультурной толерантности: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный.

Признаками развития когнитивного компонента являются лингвокультурологические, коммуникативные знания, а также знания о толерантности и ее роли в межкультурной коммуникации. Таким образом, интеграция различных типов знаний, их взаимодействие и синтез – основа когнитивного компонента межкультурной толерантности.

Эмоционально-ценностный компонент основан на ценностной ориентации личности учащихся на социально значимые ценности – на ценности диалога культур, на стремление к достижению положительного результата в межкультурной коммуникации. Признаками развития эмоционально-ценностного компонента являются эмоциональная стабильность, социальная ответственность, чувствительность партнера, экстравертность, отсутствие стереотипов, предрассудков.

Деятельностный компонент включает в себя способности принимать обоюдно приемлемые решения, умения и навыки предотвращения конфликтов, коммуникативные умения установить контакт, основываясь на принципах толерантности. Признаками сформированности деятельностного компонента являются отсутствие напряженности в поведении, контактируемость, общительность, умение найти выход из сложной ситуации, выбор адекватного стиля общения, ориентация в ситуационном контексте, толерантность к изучаемому иностранному языку.

Таким образом, для формирования межкультурной толерантности при обучении иностранным языкам необходимо проводить целенаправленное педагогическое воздействие по развитию признаков когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов межкультурной толерантности. При этом необходимо соблюдать принцип личностно ориентированной направленности обучения. В основе такого обучения лежит равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, активизация имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний, его эмоций, настроений, а также и развитие этих личностных параметров.

Также для формирования межкультурной толерантности обучение иностранным языкам должно строиться как творческий процесс и должно носить деятельностный характер. Деятельностный подход заключается в признании того, что развитие личности происходит в процессе ее взаимодействия с общественной средой, а также обучения и воспитания как путей присвоения общественно-выработанных способов выполнения действий и их воспроизводства, т. е. в созидательной деятельности самих учащихся. Реализация развивающих функций обучения и воспитания обусловлена характером познавательных и практических задач, решаемых в этом процессе, а также особенностями педагогического управления этим процессом (в том числе способом подачи информации и ее структурирования – последовательностью предъявления целостных по смыслу блоков и образцов действий, рефлексивного осмысления и оценки результативности). При этом важно, чтобы деятельность обучающихся осуществлялась в форме сотрудничества, как с педагогом, так и со сверстниками, способствовала реализации возможностей каждого [2;22]. Для формирования межкультурной толерантности в деятельности наиболее эффективными являются методы, имитирующие естественные формы организации человеческого поведения. Поскольку толерантность не формируется в одиночку, нами были выбраны интерактивные методы. Интерактивные методы в дидактике – это способы взаимодействия между преподавателем и участниками учебного процесса, между разнообразными управляющими средствами (компьютерами, например) и потребителем информации или между самими обучаемыми, которые в этом случае могут быть разделены на небольшие группы [3; 294].

Кроме того, формирование межкультурной толерантности при обучении иностранному языку как средству межкультурного общения возможно лишь тогда, когда обучение приближено к реальному общению. Учащихся необходимо обучать толерантному коммуникативному поведению, которое связано с формированием вежливости, навыков речевого этикета, политкорректности и культуры общения. Это означает – обучение формулам вежливого обращения, а именно умению дать эмоциональную оценку (выразить радость, удовольствие, симпатию, расположение, удовлетворение, интерес, одобрение, умение успокоить кого-либо), умение выразить согласие, поощрение к действию, предложение помощи, приглашение, принятие приглашения и т. д.

Для того, чтобы индивид, выросший в одной лингвокультуре, мог понимать особенности чужой культуры и относиться к ним терпимо, необходимо, чтобы учебный процесс не только был направлен на совершенствование коммуникативных умений, но и способствовал приобщению учащихся к культурным феноменам страны изучаемого языка. Более того, наряду с описанием культурных особенностей страны и носителя изучаемого языка, целесообразно проводить обсуждение проблем постоянно меняющегося глобального мира: проблем расизма, дискриминации, этноцентризма, национальных проблем и путей их разрешения.

Также учителям и учащимся необходимо использовать образовательный и воспитательный потенциал Оренбургской области с целью создания условий для межкультурной коммуникации, а также формирования межкультурной толерантности.

Оренбургская область относится к регионам с наиболее продвинутой национальной политикой. В России по данным социологических исследований, проведенных в 2002-2004 годах, 60,0 процента опрошенных испытывают неприязнь к представителям различных национальностей. В Оренбургской области, по данным социологического опроса, проведенного в августе 2004 года, недоброжелательное отношение к представителям иной этнической группы испытывают 35, 0 процента респондентов, что значительно меньше общероссийских показателей. Повышение уровня толерантности в Оренбургской области объясняется эффективностью национальной политики, проводимой органами государственной власти. В настоящее время в Оренбургской области создано и действует более ста национально-культурных общественных организаций, и их количество продолжает расти.

В рядах национально-культурных центров объединяются люди искренне любящие свою родную культуру, свой родной язык, стремящиеся к общению с единомышленниками. Общественные объединения осуществляют многообразную и разноплановую деятельность, направленную на сохранение и развитие национальных культур и родных языков. Члены национальных центров активно участвуют в проведении праздников и фестивалей национальных культур, литературных вечеров, посвященных творчеству выдающихся представителей национальных культур, совместно отмечают свои национальные праздники и знаменательные даты. Положительный потенциал несет в себе сохранение национальных культур, обычаев, обрядов. Только человек знающий историю, любящий и изучающий культуру своего народа способен понять другой народ.

Участие в мероприятиях, организуемых органами государственной власти Оренбургской области и национальными центрами, способствует устранению предубеждений в отношении людей других национальностей. У учащихся формируется мышление открытого типа, пробуждается интерес к диалогу с представителями разных народов и постепенно общение с людьми разных национальностей способствует утверждению атмосферы толерантности.

Для совершенствования лингвистического образования и более эффективного формирования межкультурной толерантности мы предлагаем использовать образовательный и воспитательный потенциал Оренбургского Государственного Университета.

Следует отметить, что в последнее время масштабы международного сотрудничества в ОГУ непрерывно возрастают и являются отражением высокого рейтинга университета в сообществе российских и зарубежных вузов. В университете проводится большое количество культурно-просветительских мероприятий, организуемых с участием иностранных представителей общественных организаций, деятелей искусств и бизнес-структур.

В последние годы продолжает эффективно развиваться сотрудничество с культурными и образовательными организациями Германии, Франции, США.

Так в рамках сотрудничества с «Альянс Франсэз в Самаре» преподаватели, студенты и школьники г. Оренбурга имеют возможность проходить краткосрочное обучение в рамках совместных проектов на базе ОГУ и Альянса с участием французских специалистов.

Кроме того в университете к преподаванию иностранных языков привлекаются носители языка. Совершенно очевидно, что иностранные преподаватели, говорящие на своем родном языке, могут донести все особенности и нюансы этого языка, познакомить с новой культурой и образом жизни. В 2007-2008 на кафедре романской филологии и методики преподавания французского языка работала преподаватель из Франции Эдит Дельбек. Также на кафедре работал преподаватель из Швейцарии Гийем Ашерман, который преподавал студентам-филологам курс разговорного французского языка.

Преподаватели кафедры романской филологии и методики французского языка регулярно проводят методические семинары для учителей французского языка Оренбургской области, организуют конкурсы для школьников.

На базе ОГУ организованы лингвистические курсы. Желающие обучаться на лингвистических курсах за границей могут поехать на Мальту, в Великобританию, Чехию, Германию, Францию, Китай, США и т. д.

Таким образом, чужая культура включается в реальный жизненный процесс учащегося в результате расширения границ его индивидуального межкультурного опыта.

Опыт, приобретенный в межкультурном общении с преподавателями носителями языка, а также во время туристических поездок, во время учебы, работы за границей, обладает большим потенциалом для обучения иностранным языкам и формирования межкультурной толерантности. Учащиеся, находясь в полифонии культур, не только получают знания о других культурах, но и приобщаются к общечеловеческим ценностям. В ситуациях межкультурного общения происходит не только обмен информацией, но и ценностное обогащение субъектов диалога.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при обучении иностранным языкам осуществление аксиологического подхода, а также активные формы обучения и включение учащихся в различные виды деятельности формируют у них ценностное отношение и к родной, и к мировой культуре, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, общению с представителями других культур и установлению толерантных межкультурных отношений.

Литература:

1 Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

2 Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Атаханов Р. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

3 Подласый, И.П. Педагогика: Учебник / И.П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2006. – 540 с.

4.Сластенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Бикбаева О.А.

Оренбургский государственный университет

Проникновение в стихию изучаемого языка предусматривает не только знакомство с его фонетикой, лексикой, грамматикой. Оно не может быть достаточно глубоким без знакомства с соответствующими лингвострановедческими реалиями: литература, традиции, музыка.

Образование в настоящее время становится более интернациональным, многоязычным и поликультурным. Большое количество студентов овладевают иностранными языками, читая книги, журналы. Они имеют доступ к иноязычным материалам через глобальную сеть Интернет, общаются с носителями языка, приобщаются к культуре стран изучаемого языка. Поэтому лингвострановедческий аспект занимает особое место при обучении иностранным языкам. Владение иностранным языком значит не только уметь читать и писать, это способствует пониманию иных культур.

Перед преподавателями встают следующие вопросы:

- каковы основные параметры процесса обучения языку и культуре;
- какова связь и в чём различия между процессами овладения культурой и изучения культуры;
- каковы основные методы, принципы и средства обучения.

Аспект обучения языку и культуре должен базироваться на диалоговой концепции культур. Общаясь личности соприкасаются с явлениями культуры и через призму культур познают мир.

Обучать культуре страны изучаемого языка означает учить узнавать, понимать, оценивать, постигать другие народы по средством языка. Установлено, что контакт культур и менталитетов через языки (родной и изучаемый) обеспечивается достаточным уровнем владения родным языком и культурой. Изучение иностранной культуры посредством языка становится возможным только на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка. Следовательно, родная культура является той базой, которая делает возможным приобщение личности к культуре другого народа, изучению и пониманию её с помощью языка.

Процессы овладения культурой и изучения культуры различаются по основным принципам восприятия знаний. Процесс овладения культурой предполагает её деконструкцию, то есть процесс познания культуры и языка идёт от общего к языковым единицам, в которых отражено это явление. Родная культура воспринимается как нечто целое, как окружающий нас мир, который фиксируется в языке. Лишь после столкновения с каким-либо явлением культуры мы узнаём языковую форму, за которой закреплено это явление или понятие.

Процесс изучения культуры целенаправленный. На какую часть культуры он должен быть направлен? Прежде всего нужно выделить поведенческую культуру, так как за ней закреплены правила языкового и неязыкового поведения. Недостаточно просто объяснить страноведческую реалию, необходимо больше уделить внимания поведенческой культуре.

Изучение культуры через язык предполагает не только формирование навыков употребления различных языковых конструкций и шаблонов. В нём также учитываются ситуативные правила использования этих конструкций, совокупность внеязыковых фактов, речевая тактика и типы речевого поведения. Основой обучения языку и культуре является активное участие обучаемых в овладении знаниями, формирование у них самостоятельной продуктивной деятельности на иностранном языке. Учащийся должен выступать как активный субъект учебной деятельности и непрерывного процесса образования, саморазвития и самосовершенствоваться в течение всей жизни.

Достижение автономии означает желание и способность учащегося взять на себя управление своей учебной деятельностью. Автономия учащегося понимается как «умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, включая все компоненты: установление целей, определение содержания, выбор методов и приёмов, оценка полученного результата». Формирование автономии учащегося как способности осознавать себя в качестве субъекта деятельности с развитием его способности рефлексировать свой опыт учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания и образуя на этой основе индивидуальный опыт.

Пути реализации концепта автономии учащегося при обучении языку и культуре могут быть различными. Организация автономного учения предполагает следующие моменты:

- психологическую готовность и желание учащихся отправиться в автономное учение;
- желание преподавателя организовать и направлять работу;
- способность студента действовать в соответствии с собственными мотивами и целями;
- способность преподавателя создать условия для автономного учения и правильно определять своё место.

Особое значение имеет наличие мотивов и познавательных интересов. Необходимо отметить, что подлинный интерес к предмету приходит с успехом. Особое место занимает атмосфера доброжелательности, взаимной помощи и творчества, а также способность преподавателя определять уровень автономности, познавательных и эмоциональных характеристик учащихся.

Самостоятельная работа способствует развитию таких свойств, как концентрированность, устойчивость, сосредоточенность, что обеспечивает понимание учебного материала, а также быстрое и прочное его запоминание, сохранение на длительный срок.

Для организации самостоятельной работы необходимы специально разработанные дидактические материалы. С опорой на них учащийся выполняет достаточное количество действий и операций, необходимых для

формирования и совершенствования языковых и поведенческих навыков изучаемого языка.

Материалы для самостоятельной работы должны способствовать развитию вербальной памяти, вероятностного прогнозирования и внимания. Лингвострановедческую информацию необходимо использовать в доступном объёме и достаточном для условно-коммуникативных упражнений.

Работа над языковым материалом в рамках обучения межкультурной коммуникации должна проводиться в соответствии с единицей обучения, которую необходимо определить исходя из целей обучения. При обучении языкам было принято определять единицу обучения, исходя из языковой системы. Так как она всегда определялась в соответствии с главной целью и программой обучения, за основу брали речевой образец, а отсюда и производное от него - обучение по моделям, аналогии и тренировка по аналогии. За единицу обучения языку бралась языковая единица, наделённая значением (слово), и форма организации языковых единиц в речевые единицы (грамматическая конструкция). Но единица обучения культуре должна не только выражаться в языке, но и отражать культуру и менталитет народа. Можно предположить, что единицей обучения культуре выступает знак, означающим которого является лексическая, грамматическая и интонационная структура речевого акта, а означаемым — соотносящийся с ним отрезок действительности со всеми его элементами, характеристиками, связями и условиями общения. Анализ такого речевого знака предполагает обращение к контексту, ситуации, фоновым знаниям говорящих.

Единица обучения должна не только обладать лингвистическими характеристиками, но и рассматриваться в непосредственной соотнесённости с культурным контекстом, отражать поведенческую культуру носителей языка. Такой единицей, сочетающей лингвистический и культурный компоненты языка, может служить культурема. Культурема может и не состоять из сложных лексических структур. Главное здесь — информативность и адекватность данной ситуации. Например, в иноязычной культуре существуют различные междометия для выражения боли, привлечения внимания, сопровождение неловкого движения употребляемых в общении. Рассматривая механизм общения на уровне личностных смыслов, нужно принять во внимание конкретных участников коммуникативного акта с изменяющимися целями и мотивами общения, со всей динамикой их взаимоотношений, сменой настроения, их социальным статусом. В объекты исследования включаются явные и скрытые высказывания, речевая тактика и типы речевого поведения, интерпретация речи реципиентом, воздействие высказывания на адресата, типы речевого реагирования на полученный стимул. При переключении на коммуникативные аспекты речи на базе упрощённого по содержанию материала за счёт тренировки определённых речевых моментов развитие речи уступает место углублённому изучению системы языка и овладения им. Таким образом, лингвострановедческий аспект образования, в котором заключён культурный компонент значения, превращается из вспомогательного,

иллюстрирующего фактора в один из базовых и приоритетных компонентов подготовки.

Обучение языкам и культуре всегда сопряжено с рядом трудностей. Обучаемые должны вступать в реальную межкультурную коммуникацию, но не всегда есть возможность общения с носителем другой культуры. Создаваемые в рамках учебного процесса языковые и культурные ситуации не могут быть приравнены к межкультурным явлениям, так как порождаются носителями одной и той же культуры.

Слово само по себе не поведаёт учащимся ничего о культуре. Задача состоит в раскрытии культурного явления, связанного с определённым лексическим или грамматическим знаком, соотнести его с адекватным явлением родной культуры и, таким образом, создать перекрёсток культур.

Процесс обучения языку и культуре весьма сложен. Исследования процессов межкультурной коммуникации позволили установить основные особенности этого обучения, определить его цель. В результате анализа была выявлена связь между процессами овладения родной культурой и изучением иностранного языка и культуры. Родная культура выступает в качестве связующего элемента между личностью и изучаемой иностранной культурой, что влечёт за собой изменение функции языка.

Особое внимание необходимо уделять разработке программ обучения. Язык должен рассматриваться в связи с культурой, а не в отрыве от неё. Необходимо пересмотреть алгоритм работы с языковыми материалами, выделить в них культурный компонент, лингвистические упражнения, дополнить культурологическими, основанными на поведенческой культуре носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Викторова Л. Г.** Диалоговая концепция культуры М. М. Бахтина — В. С. Библера. Журнал межкультурной коммуникации. - 1998. - № 1.
2. **Воронина Г. И.** Современное состояние преподавания иностранных языков основные направления деятельности по обновлению содержания обучения данному предмету. Иностр. языки в школе. -1991.- № 3.
3. **Егорченко Е. Я.** Формирование самообразовательной компетенции по иностранному языку у студентов. Иностр. языки в школе. - 2003.- № 3.

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Бueva И.И., Елизарова Е.А.

**Оренбургский государственный
институт искусств им. Л. и М. Ростроповичей,
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского
государственного университета)**

Иноязычная компетентность, благодаря которой осуществляется вхождение личности в мир иноязычной культуры, выступает как гуманитарный феномен в профессиональном самоопределении выпускника вуза, во многом определяя его конкурентоспособность на рынке вакансий. Она является интегративным образовательным результатом и выражается в готовности будущего специалиста использовать полученные лингвистические знания, умения и коммуникативный опыт в профессиональной и социальной среде в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта.

Несмотря на разнообразие подходов к определению сущности самого понятия и его структуры, все исследователи подчеркивают, что формирование и развитие иноязычной компетентности представляется возможным лишь в языковой деятельности. Анализируя структуру понятия, исследователи, как правило, кроме обязательно выделяемых профессиональных и иноязычных знаний (когнитивный компонент), делают акцент и на способах иноязычной деятельности, выраженных в языковых умениях и навыках (деятельностный компонент). Опираясь на исследования И.А.Зимней, А.А.Орлова, А.П.Тряпициной, подчеркивающих значимость ценностно-смыслового аспекта профессиональных компетентностей, мы выделяем также аксиологический (ценностный) компонент в структуре иноязычной компетентности, понимая, что основополагающие направления в иноязычной деятельности личности детерминируются ее ценностными приоритетами. Причем, в структуре последних, на ряду с личностно значимыми, важную место занимают профессиональные ценности, выступающие мотиваторами познавательной деятельности. Таким образом, иноязычная компетентность представляет собой системно-ценностное новообразование личности, интегрирующее иноязычные и профессиональные знания, умения, ценностные отношения, а ее развитие есть процесс и результат интеграции знаний, умений, ценностных отношений в рамках учебно-познавательной и профессионально значимой деятельности, причем ценностные отношения выступают в качестве ведущего механизма развития иноязычной компетенции, определяя ее аксиологически значимое место в профессиональном образовании (Н.С.Сахарова).

Исследователями явления признается, что одной из эффективных технологий, позволяющей решать данные задачи, является проектная технология. Генетический анализ явления указывает на его тесную связь с методом проектов и проектной (проективной) методикой. На современном этапе развития педагогической теории и практики данная методика активно

исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, О.М. Моисеева, Р.П. Мильруд, Е.С. Полат, И. Чечель, Antony Adams и др.), увидевшими в проектной деятельности важное средство продуктивного образования, нетрадиционный способ организации личностно ориентированного образовательного процесса. Интерес к данной технологии в последнее обусловлен тем, что ее применение позволяет в учебном процессе решать целый ряд важных дидактических задач и обеспечивает не только прочное усвоение учебного материала, но и интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к педагогу и друг другу, коммуникабельность, желание помочь другим, формирование гуманистических и познавательных ценностей.

Основными, сущностными характеристиками проектной технологии выступают: во-первых, самостоятельная работа обучающихся по овладению знаниями, умениями, а во-вторых, обязательное наличие проблемы, которая: значима, актуальна и интересна для учащегося; стимулирует познавательную активность; целеустремляет и направляет поисковую деятельность; не имеет односложного решения; требует анализа различных точек зрения и разнообразных источников; предполагает разнообразие методов исследования, применения интегрированных знаний.

Среди важных особенностей данной технологии, применяемой в вузе, можно выделить следующие черты:

- обучение не ограничивается приобретением студентами определенных знаний, умений и навыков, а организуется как практическая деятельность, затрагивающая эмоциональную и волевую сферы личности, активизирующая ее познавательную активность и субъектную позицию;
- студенты получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно находить необходимую информацию не только из учебников, но и других источников разных областей знаний. При этом они учатся самостоятельно мыслить, устанавливать причинно-следственные связи, находить и решать проблемы, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения;
- в проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, в ходе которой осуществляется взаимодействие студентов друг с другом, а также с педагогом (педагогами);
- в проектной работе весь процесс ориентирован на студента: здесь, прежде всего, учитываются его интересы, жизненный опыт, способности;
- усиливается индивидуальная и коллективная ответственность студентов за конкретную работу в рамках проекта, так как каждый должен представить всей группе результаты своей деятельности;
- совместная работа в рамках проекта учит студентов доводить дело до конца, т.к. в итоге они должны представить материализованный продукт, а именно: сделать презентацию, написать статью, сообщение, собрать и обработать статистические данные, сделать аудио- или видеозапись, оформить альбом, коллаж, стенгазету и т.д.;

- проектная технология легко вписывается в учебный процесс, сочетается с традиционными формами обучения.

Применение проектной методики особенно актуально при обучении иностранному языку в вузе, ибо, приходя с разной подготовкой, студенты самостоятельно определяют проблему, соотнося уровень ее сложности со своими возможностями. На первый план в вузе выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых ситуациях окружающей действительности. С педагогической точки зрения, иностранный язык, как учебный предмет, обладает большими возможностями для культурного и личностного становления студентов.

Современные образовательные стандарты придают вузовскому курсу коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер, и иноязычная компетентность, таким образом, включает понятие коммуникативности. При обучении иностранному языку объектом обучения служит речевая деятельность, а языковая система выступает только как средство реализации этой деятельности, и потому, как и всякая деятельность, речевая деятельность должна основываться на коммуникативно-познавательной потребности обучающегося высказать свою мысль. Эта потребность входит в общую систему мотивации. Соответственно у педагога возникает педагогическая и психологическая проблема первоначального создания, формирования или сохранения уже существующей у студента потребности общения на иностранном языке и познания с помощью этого языка личностно-значимой действительности.

Учебный проект является важным средством формирования мотивации изучения иностранного языка. Важнейшими факторами, способствующими, на наш взгляд, формированию внутреннего мотива речевой деятельности при использовании проектного обучения, являются:

- связь идеи проекта с реальной жизнью: идея всякого проекта должна быть связана с созданием конкретного продукта или решения отдельной, значимой для студента проблемы, взятой из реальной жизни в процессе практической деятельности;
- наличие интереса к выполнению проекта со стороны всех его участников: в процессе применения проектной методики очень важно добиться личностного принятия идеи проекта и пробуждение подлинного интереса к его реализации, что позволяет добиваться успешного его выполнения и усиливает его обучающее воздействие;
- ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя: переход с позиции лидера в позицию консультанта и координатора, что дает обучающимся реальную автономию и возможность проявления своей собственной инициативы и самостоятельности в процессе выполнения проекта, способствует саморазвитию личности.

Обозначим существенные методические условия, лежащие в основе проектного обучения как современной педагогической технологии на этапе творческого применения языкового материала:

1. *Активная устная практика.* Чтобы сформировать у студентов необходимые умения в том или ином виде речевой деятельности, а также языковую компетенцию на уровне, определенном программой, необходима организация активной устной практики для каждого учащегося группы.

2. *Коммуникативные задачи.* Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, рассуждать, решая какие-либо проблемы, с тем, чтобы студенты акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал бы в своей прямой функции – формировании и формулировании этих мыслей.

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

Основная идея проектного подхода к обучению иностранному языку заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность, требующую для своего оформления владение определенными языковыми средствами.

Работа над проектом, как показывает практика, содержит определенные трудности. Так, студенты не всегда готовы или способны осуществить проектную деятельность на иностранном языке, например: вести дискуссию, обсуждать организационные вопросы, излагать ход мыслей и т.д. Неизбежны и языковые ошибки, так как часть дополнительной информации незнакома обучающимся и вызывает определенные языковые затруднения. Поэтому повторение и обобщение необходимого грамматического и лексического материала должно предшествовать разработке проектов. Сами проекты целесообразно проводить на заключительном этапе работы над темой, когда уже созданы условия для свободной импровизации в работе с языковым и речевым материалом.

В качестве примера приведем разработанный нами и неоднократно апробированный проект “My Studies at the University” (Моё обучение в университете), реализующийся в три этапа.

Так, на *подготовительном этапе* студентам предлагается сформулировать проблему исследования; выдвинуть гипотезы; определить направления поиска информации по работе с гипотезами; создать проектную группу, определить роль каждого члена группы.

Основной этап проекта предполагает актуализацию уже известного языкового материала по выбранной теме, а также ознакомление с новыми лексическими единицами. Задачи данного этапа: организовать работу в малых

группах по сбору информации, анализу идей, обсуждению методов проверки принятых гипотез (наблюдение, интервью, опрос, эксперимент); определить формы и способы представления результатов проектов.

На *заключительном этапе* проекта студентам предлагается завершить отбор информации и ее обсуждение в группах, составить сценарий защиты проекта; оформить проектную работу (в виде юмористического фотоколлажа, стенгазеты, дневника, журнала, записей интервью, доклада и т.д.); защитить проект, проанализировать результаты групповой проектной деятельности.

В то же время, как показывает практика, эффективность применения проектной технологии зависит от многих факторов, среди которых в качестве основных можно назвать:

- знание студентами основных особенностей разнообразных типов проектов (исследовательский, творческий, ролевой, игровой и т.д.);
- создание педагогом ситуации успеха в процессе образовательного процесса как положительного стимулирования языковой деятельности студентов.

Выполнение проектных заданий и участие в проекте позволяет студентам видеть практическую пользу от изучения иностранного языка. Следствием этого является повышение интереса к учебному предмету, исследовательской работе, познанию как процессу актуализации знаний и их сознательного применения в разных иноязычных речевых ситуациях.

Проектная технология, применяемая нами при обучении иностранному языку, позволила повысить уровень внутренней мотивации студентов, уровень владения языковым материалом и говорением как одним из видов речевой деятельности; уровень развития коммуникативных умений и межкультурной компетенции в целом; а также повысить интеллектуальный и творческий потенциал студентов, уровень их самостоятельности, ценностного отношения к познанию, взаимодействию, будущей профессии; расширить социальный и коммуникативный опыт; развить корпоративность как характеристику уровня сплоченности группы.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Галькиева З.Х.

Оренбургский государственный университет

Иностранный язык – одна из самых популярных учебных дисциплин, преподаваемых на сегодняшний день в цивилизованном мире. По статистике 2007 года в Европе и России иностранный язык изучают или когда-либо изучал более 95% населения. Увы, столь высокие статистические показатели в действительности объясняются обязательным наличием иностранного языка в программах средних и высших учебных заведений. Цифры, отражающие реальное владение языком среди людей в возрастном диапазоне от 30 до 40 лет, значительно скромнее. В России они составляют не более 35% (те, кто может читать и переводить со словарем) и менее 10% (те, кто в той или иной степени может говорить на иностранном языке). В европейских странах способных говорить на иностранном языке в два раза меньше, чем людей, умеющих читать и переводить со словарем.

Для полноты картины следует также отметить, что время изучения иностранного языка в программах средних и высших учебных заведений в сумме превышает 1000 академических часов. Таким образом, подавляющее большинство людей тратят на изучение иностранного языка больше времени, чем на любую другую дисциплину. Результат (10% способных говорить на языке) можно признать плачевным. Впрочем, и эта оценка эффективности обучения в действительности неоправданно оптимистична. Большая часть тех, кто все-таки начал говорить на иностранном языке, обучалась еще и дополнительно - на курсах или с частным педагогом. Стало быть, общее время, затраченное ими на освоение иностранного языка, значительно превышает 1000 академических часов. В среднем суммарная длительность обучения на специализированных курсах, необходимая для достижения так называемого «средне-высокого» уровня владения иностранным языком при «нулевом» или низком исходном уровне, составляет от 600 до 1000 часов. И даже после столь продолжительного обучения лишь незначительная часть студентов обладает умением свободно изъясняться на английском языке.

Если в иных дисциплинах можно сослаться на недостаточные усилия, предпринимаемые для совершенствования методов обучения, на отсутствие конкурентной стимуляции к работе в этом направлении, то в области обучения иностранным языкам таковые усилия предпринимаются в изобилии. Можно смело сказать, что обучение иностранным языкам как область образования держит абсолютный рекорд по количеству и масштабу работы, которая ведется с целью усовершенствования методов преподавания. Это и не удивительно. Знание иностранного языка, особенно, английского, имеет высокую практическую значимость для успешной конкуренции на рынке труда; является острой необходимостью в получении информации как профессионального, так и общего характера; расценивается как важная составляющая имиджа. Эти и иные факторы обуславливают высокий спрос на обучение иностранным языкам.

За всю историю человечества было разработано великое множество различных образовательных методик. Поначалу все способы обучения иностранным языкам заимствовались из программ, разработанных для обучения так называемым «мертвым языкам», в рамках которых практически весь образовательный процесс сводился к чтению и переводу. Именно такой метод, основы которого были заложены просветителями еще в конце XVIII века, оформился к середине XX-го под названием «Grammar translational method». Согласно данному методу, владение языком есть владение грамматикой и словарем. Процесс совершенствования понимается как движение от одной грамматической схемы к другой. Таким образом, преподаватель, планирующий курс по данному методу, сначала думает о том, какие грамматические схемы он хочет осветить. Затем под эти темы подбираются тексты, из которых выделяются отдельные предложения, и заканчивается все переводом. Сначала с иностранного языка на родной, затем наоборот. Что касается текста, обычно это бывает так называемый искусственный текст, в котором практически не уделяется значение смыслу. Не столь важно, что ты скажешь, важно то, как ты это скажешь.

Несмотря на некоторые заслуженные нарекания, этот метод обладает рядом достоинств. Во-первых, он действительно позволяет усваивать грамматику на очень высоком уровне. Во-вторых, этот метод весьма хорош для людей с сильно развитым логическим мышлением, для которых естественно воспринимать язык именно как совокупность грамматических формул. Основным недостатком является то, что метод создает идеальные предпосылки для возникновения так называемого языкового барьера, поскольку человек в процессе обучения перестает выражать самого себя и начинает не говорить, а просто-напросто комбинировать слова посредством некоторых правил. Данный способ изучения иностранных языков господствовал до конца 50-х годов и был практически единственным, с помощью которого учили всех.

В середине 50-х стало очевидно, что метод не отвечает сформировавшимся к тому времени требованиям лингвистики. Результатом стало зарождение огромного количества различных методик. Согласно методу под названием «Silent way», появившемуся в середине 60-х годов, принцип обучения иностранному языку состоит в следующем. Знание языка изначально заложено в том человеке, который хочет его изучить, и самое главное – не мешать учащемуся и не навязывать точку зрения преподавателя. Следуя данной методике, преподаватель изначально не говорит ничего. Обучая на младших уровнях произношению, он пользуется сложными цветными таблицами, на которых каждый цвет или символ обозначает определенный звук, и так объясняет новые слова. Например, чтобы сказать слово «table», вам нужно сначала показать квадратик, обозначающий звук «т», затем – квадратик, обозначающий звук «эй» и так далее. Таким образом, манипулируя в процессе обучения всеми этими квадратиками, палочками и подобными им условными обозначениями, обучаемый продвигается к намеченной цели, отрабатывая пройденный материал со своими товарищами по группе. В чем же преимущества данного метода? Наверное, в том, что уровень знания языка

преподавателя практически не оказывает влияния на уровень знания языка студента, и в результате может оказаться так, что ученик будет знать язык лучше, чем его преподаватель. Кроме того, в процессе обучения студент достаточно свободно выражает свои мысли.

Еще один интересный метод называется «Total-physical response». Основное правило этого метода гласит: нельзя понять то, что ты не пропустил через себя. Согласно этой теории, именно студент на первых стадиях обучения не говорит ничего. Сначала он должен получить достаточное количество знаний, которые идут в пассив. В течение примерно первых двадцати уроков ученик постоянно слушает иностранную речь, он что-то читает, но не говорит при этом ни одного слова на изучаемом языке. Затем в процессе обучения наступает период, когда он уже должен реагировать на услышанное или прочитанное, но реагировать только действием. Начинается все с изучения слов, означающих физические движения. Например, когда изучают слово «встать», все встают, «сесть» садятся и так далее. И только потом, когда студент накопил довольно много информации, он становится готов к тому, чтобы начать говорить. Хорош этот метод, прежде всего тем, что студент в процессе обучения ощущает себя очень комфортно. Необходимый эффект достигается за счет того, что всю получаемую информацию человек пропускает через себя. Немаловажно также то, что в процессе изучения языка по данному методу студенты общаются не только с преподавателем, но и между собой.

Нельзя не уделить внимания так называемому методу погружения «Sugesto pedia», торжество которого пришлось на 70-е годы. Согласно этой методике, овладеть иностранным языком можно, став совершенно другим человеком. Изучая язык, таким образом, все студенты в группе выбирают себе новые имена, придумывают новые биографии. За счет этого в аудитории создается иллюзия того, что находятся они в совершенно ином мире – в мире изучаемого языка. Все это делается для того, чтобы любой человек в процессе обучения мог полностью расслабиться, раскрыться, и речь его стала максимально похожа на оригинальную.

Следующий способ изучения иностранных языков появился в конце 70-х годов. Называется он «Audio-lingua method». Его суть состоит в следующем: на первом этапе обучения студент многократно повторяет услышанное вслед за преподавателем или фонограммой. И только начиная со второго уровня, ему разрешается говорить одну - две фразы от себя, все остальное состоит опять – таки из повторов. 70-е годы ознаменовались появлением и так называемого коммуникативного метода, основная цель которого состояла в том, чтобы научить человека общаться, сделать так, чтобы его речь была понятна собеседнику. В соответствии с данной методикой, достичь этого можно, обучая человека в так называемых естественных условиях – естественных, прежде всего, с точки зрения здравого смысла. Так например, вопрос преподавателя "Что это?" с указанием на стол может считаться естественным только в том случае, если тот и в самом деле не знает, что же это такое. Тот метод, который называется коммуникативным, в настоящее время, по сути дела, им уже не является, хотя и преследует все ту же цель - научить

человека общаться. Современный коммуникативный метод представляет собой гармоничное сочетание многих и многих способов обучения иностранным языкам, находясь, наверное, на вершине эволюционной пирамиды различных образовательных методик.

Следует уяснить, как согласуется социальный заказ общества - подготовить в короткий срок специалиста, хорошо владеющего иностранным языком - с требованиями учебной программы неязыкового вуза и минимальным количеством часов в действующем учебном плане. Нам представляется, что добиться поставленной цели – научить студента в течение ограниченного учебными рамками периода говорить о проблемах своей специальности и понимать речь носителей языка в этом плане – можно, сочетая традиционные и современные методы, но делая решительный упор на принцип коммуникативности, как в обучении, так и в построении используемых учебных материалов и учебных пособий. Изучение особенностей устной речи должно учитывать новейшие данные психологической и методической науки, с одной стороны, и коммуникативные особенности языка специальности в соответствии с профилем обучения, с другой.

Традиционно обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, а также изучение проблем синтаксиса научного стиля. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведения 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 воспроизведение прослушанного или прочитанного как в устной, то есть диалогической или монологической, так и письменной формах. Таким образом, речь идет о реализации речевого акта говорения в процессе устной коммуникации между двумя или более лицами. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории. Схема обучения немецкой устной речи по специальности может, на наш взгляд, строиться с учетом следующих положений:

- определение коммуникативных признаков для большинства типов текстов данной специальности, которые описаны в лингвистической литературе и средств выражения этих признаков, то есть коммуникативных моделей;
- определение коммуникативных признаков устной речи и средств выражения этих признаков;
- сопоставление этих средств выражения и отбор моделей для пассивной и активной их тренировки;
- определение наиболее полного перечня коммуникативных признаков и моделей устной речи по изучаемой специальности и выработка системы упражнений для их активной тренировки;
- анализ различных коммуникативно - ориентированных видов текстов по данной специальности, отбор отдельных видов текстов в учебных целях, определение их основных коммуникативных особенностей, моделей и

разработка эффективной системы упражнений для тренировки отобранных структурных единиц;

- создание «базы предварительных знаний» для выработки речевых умений и навыков, то есть отбор и тренировка словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для чтения, понимания, аудирования и говорения;

- выработка и доведение до степени автоматизации у студента учебных алгоритмов по всем видам речевой деятельности;

- устная коммуникация от монолога к диалогу и, наоборот, с применением задач и игр проблемно – поискового характера.

Следует заметить, что в обучении должны широко использоваться современные дидактические принципы суггестивности, наглядности, использования аудио и мультимедийных средств и т. д. Говоря о системе упражнений, предваряющих устное общение, преподавателю необходимо помнить об их общем построении и дозировке трудностей: от одной трудности в одном упражнении до распознавания схожих по виду явлений, о цикличности повторения изучаемого материала в малых дозах в течение длительного времени, о доведения навыка до автоматизма, об усложнении упражнений и т.п. И все же одним из главных и неперенных условий должна оставаться постоянная коммуникативная ориентированность их на устную речь в рамках конкретных речевых ситуаций учебно научной сферы деятельности. Работая в неязыковом вузе, преподаватель иностранного языка должен хорошо знать особенности научных и технических текстов по изучаемой специальности и по мере надобности знакомить с ними обучаемых. В первую очередь это наличие специальной терминологии, особой общенаучной лексики, специфической служебной лексики, тех или иных сложных грамматических конструкций.

Основой для обучения в условиях неязыковой среды будет служить текст на иностранном языке. Преподаватель должен отобрать те виды и типы текстов по изучаемой специальности, которые помогут студенту реализовать коммуникативные возможности говорения. Например, можно различать тексты:

- по средству передачи: устные и письменные;

- по характеру изложения: описание, сообщение, рассказ, рассуждение, рассмотрение и их комбинации в специальных видах текстов, таких как аннотация, рецензии и т.п.

- по степени специализированности и отношения к адресату: исследовательские, такие как монографии, научные статьи, обучающие, то есть статьи и тексты из учебников, справочников, словарей и т.п.

Как показывает опыт, следует начинать с простейших описаний и характеристик и монологической формы их обработки на самом начальном этапе. Затем можно изучать и более сложные по структуре и стилю тексты, но как можно раньше стараться выработать у студента алгоритм его деятельности в режиме коммуникативной пары «преподаватель / аудио и мультимедийные средства / студент», «студент – студент». Необходимо также отобрать для работы профессионально релевантный материал, учитывать предварительные

знания обучаемого по языку и специальности, его возраст, цель коммуникации, вид коммуникации, ступень обучения и др.

После отбора словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для освоения изучаемых текстов, начинается их тренировка. Следует постоянно помнить о «диалогической» форме упражнений, в том числе и при введении лексики. Уместно также тренировать не только терминологическую и общенаучную лексику, но и служебную лексику научной речи и модально – оценочную лексику устной формы общения.

Необходимо подчеркнуть, что работа по созданию базовых знаний должна проходить, особенно на начальном этапе, по четким алгоритмам с озвучиванием всего материала. Начинать работу можно и с чтения текста, но в идеале нужно стремиться к восприятию информации «с голоса». Здесь может оправдать себя и использование «интонационного чтения» современных интенсивных методик. И, конечно же, следует шире использовать современные аудио – и мультимедийные средства. Возможна такая схема работы:

- образец 1 (вопрос, фраза) голосом диктора,
- повторение образца 1 обучаемыми в паузе,
- повторение образца 1 диктором,
- работа обучаемого с образцом 1 в паузе (повторение, дополнение фразы, ответ на вопрос) и создание, таким образом, образца 2 на пленку,
- образец 2 (возможно в вариантах) голосом диктора, то есть образец 3,
- сравнение обучаемыми своей записи, образца 2 с образцом 3 в паузе,
- повторение образца 3 обучаемыми.

Работа может проходить по сокращенному или продолженному алгоритму в зависимости от целей коммуникации. Текст как основная учебная единица при обучении иностранному языку должен, особенно на первых порах и для студентов со слабыми знаниями, озвучиваться и прослушиваться многократно и повторяться целиком, различными блоками. Лишь тогда обучаемый сможет научиться определять основную тему текста и его логическую структуру, то есть распределение элементов «тема – тема», что и должно быть базой акта коммуникации по специальности.

Главное состоит в умении позднее правильно задать вопрос (логически и грамматически) и более или менее полно ответить на поставленный вопрос, т.е. уловить и поддержать беседу, помнить об основных проблемах и логике их изложения.

Упражнения, коммуникативно – ориентированные на устную речь, должны включать в себя следующие моменты:

- наличие (предъявление) исходного материала или модели,
- (не обязательно) объяснение материала или модели,
- имитация модели,
 - воспроизведение той или иной модели без изменения, с изменением, одним человеком, в коммуникативной паре и т. д.,
 - собственная коммуникация.

Обучение устной речи на иностранном языке, особенно по специальности в неязыковом вузе, - это сложный и трудоемкий процесс, так как в речи

студента должны присутствовать элементы соответствующего текстового жанра, например научного стиля. Работа преподавателя облегчается тем, что речь эта может быть близка по многим параметрам положенному в основу обучения учебному тексту и иметь меньшее количество произвольных ситуативных возможностей. Многие жизненные ситуации можно проиграть в аудитории, когда мы от тренировочных упражнений будем переходить к диалогу. Речь может идти о прослушивании, чтении, заучивании, пересказе диалогов, завершении их по заданной ситуации или языковому материалу и составлении их по тому или иному принципу свободно. Можно использовать полный или частичный обратный перевод и.т. д. Главное состоит в умении вычленить основную тему проблемы, в умении правильно описывать, формулировать, возражать, отрицать, искать причину и.т.п.

При развитии навыков устной речи на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический ее элемент не уступает диалогическому. Поэтому далее следует идти на увеличение объема монологической реплики в диалоге и позднее к чисто монологическим формам устной речи – резюме, реферирование, аннотирование, описание схемы, явления или процесса – вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ.

Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе коммуникативно – ориентированных учебников и учебных материалов. Разумеется, что на занятиях иностранным языком вырабатывается основной навык устной коммуникации, который может быть полностью реализован в жизни. Остальные виды речевой деятельности тренируются так же, поскольку, как мы видели, служат основой для развития навыков устной речи. Следует заметить, что изложение темы по специальности на экзамене по иностранному языку не может служить мерилom знаний, умений и навыков студентов в этой области. Это, как мы видели выше, скорее одно из тренировочных упражнений. Лишь в беседе с преподавателем или в паре «студент – студент», в постановке вопросов, ответах на них, при определении основной темы предложенного материала, аннотации на него и.т.п. можно выяснить степень подготовленности обучаемого к дальнейшему пользованию иностранным языком. Таким образом, современное преподавание иностранных языков в неязыковом вузе заключаются в сочетании традиционных и современных методов обучения, основанных на функционально - коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

ОСНОВЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Гоголева М.А.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал Оренбургского
государственного университета), Орск**

Едва ли не с самых давних времен, говоря об образовании, педагоги стремятся подчеркнуть желание учитывать интересы студентов, строить процесс обучения разнопрофильно, так, чтобы цели обучения соответствовали возможностям и желаниям обучаемых и социальному заказу общества. Все это выражается в многообразных концепциях дифференциации обучения.

В современной педагогической литературе широкое распространение получили по отношению к дифференциации термины: «дифференцированное обучение», «дифференцированный подход», «уровневая дифференциация», «профильная дифференциация», «индивидуализация обучения», «индивидуальный подход».

Как показывает анализ литературы, идея индивидуализации и дифференциации не является «изобретением» педагогической науки. Она была заимствована педагогикой непосредственно из психологии и отчасти из социологии конца XIX века. В науке термин «дифференциация» встречается гораздо раньше, чем «индивидуализация». Это слово происходит от латинского *differentia* – различие, разделение. Первоначально этот термин использовался в точных и естественных науках. В конце XIX века этот термин проник в социологию и психологию, появились новые направления. Например, «дифференциальная психология» – отрасль психологии, изучающая индивидуальные различия между людьми. Первыми крупными представителями дифференциальной психологии были А. Бине, Дж. Кентел, А.Ф. Лазурский.

Необходимость дифференциации проистекает от имеющихся у людей различий. В условиях классно-урочной системы без введения дифференциации процесс обучения организуется одинаково для всех и оказывается по-разному эффективен для них. Общие интеллектуальные способности у обучаемых разные, разная у них и обучаемость: кто-то может очень быстро усвоить новый материал, кому-то нужно гораздо больше времени, большее число повторений для закрепления, для кого-то предпочтительнее слуховое восприятие новой информации, для кого-то зрительное.

Дифференциация обучения позволяет организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных особенностей личности, обеспечить усвоение всеми студентами содержания образования, которое может быть различным для разных студентов, но с обязательным для всех выделением инвариантной части. При этом каждая группа студентов, имеющая сходные индивидуальные особенности, идет своим путем. Процесс обучения в условиях дифференциации становится максимально приближенным к познавательным потребностям студентов, их индивидуальным особенностям.

В понимании дифференциации можно выделить три основных аспекта:

1. Учет индивидуальных особенностей студентов.
2. Группирование студентов на основании этих особенностей.
3. Организация учебного процесса в группах.

Первый аспект характерен и для дифференциации, и для индивидуализации. Специфика дифференцированного обучения состоит в учете индивидуальных особенностей, присущих группам студентов, и организации вариативного учебного процесса в этих группах. Индивидуализация – это предельный вариант дифференциации, когда учебный процесс строится с учетом особенностей не групп, а каждого отдельно взятого студента.

Итак, под дифференциацией понимается способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности и т. д.). Дифференциация характеризуется созданием групп студентов, в которых элементы дидактической системы (цели, содержание, методы, формы, результаты) различаются.

В современной педагогической литературе часто встречается понятие **вариативности**, иногда смешиваемое с понятием дифференциации. Если изменения содержания обусловлены индивидуально-типологическими особенностями студентов, правомерно говорить о дифференцированном обучении. В данном случае каждая группа учеников усваивает инвариантное содержание, обогащенное фрагментами, которые необходимы именно для этой группы. Если изменения содержания образования связаны с предпочтениями методиста, его взглядами на учебный предмет, то речь идет о вариативности в образовании, но не о дифференциации.

Считается, что дифференциация – одно из средств реализации личностно-ориентированного обучения. Конкретные проявления дифференциации мы называем **формами** дифференцированного обучения, которые могут быть объединены **в виды** и реализовываться на разных **уровнях**. Важно отметить, что деление на виды дифференциации, вообще говоря, является условным, так как в некоторых формах дифференциации учитывается не одна группа индивидуально-типологических особенностей, а несколько.

Виды дифференциации определяются, исходя из тех индивидуально-типологических особенностей студентов, которые в данном случае учитываются. Традиционно выделяются следующие виды дифференцированного обучения иностранному языку: по общим и специальным способностям, по интересам, склонностям, по проектируемой профессии. К традиционным видам дифференциации в настоящее время добавилась дифференциация по национальному признаку, когда создаются специальные школы для детей различных национальностей (школы с этнокультурным компонентом); по религиозной принадлежности (православные, школа ведической культуры «Гурукула»); по социальному и имущественному положению родителей.

Постановка в центр учебно-воспитательного процесса личности студента привели к усилению роли психофизиологических особенностей человека в дифференциации: выделению групп студентов с сильной, слабой нервной системой, преобладающим типом памяти, уровнем развития произвольного внимания и т.д.

Дифференциация в вузе может осуществляться на разных уровнях. Так, если взять за основу уровни, предложенные Рональдом Де Гроот, то мы получим:

1-й микроуровень, когда различный подход осуществляется к отдельным студентам внутри группы. Этот уровень мы будем называть внутренней дифференциацией.

2-й мезоуровень – уровень факультета, когда дифференциация осуществляется между группами студентов, а также между факультетами.

3-й макроуровень – дифференциация между вузами.

Второй и третий уровни представляют собой дифференциацию внешнюю.

Кратко охарактеризуем выделенные формы дифференциации.

Формой внутренней дифференциации является групповая работа студентов по модели полного усвоения знаний. После изучения темы на уровне базового содержания материала и сдачи зачета, выявляются две группы учеников: усвоившие содержание – с ними организуется работа по расширению изученного материала, и не усвоившие – с ними организуется работа по устранению появившихся пробелов в знаниях.

Формой внутренней дифференциации по общим способностям студентов является уровневая дифференциация, разработанная В.В. Фирсовым, В.А. Орловым, В.М. Монаховым. Авторы идеи уровневой дифференциации предложили перейти в процессе обучения от ориентации на максимум содержания к ориентации на минимум. При этом необходимым является четкое определение того минимума, которым должен овладеть студент, без которого он не сможет двигаться в изучении данного предмета дальше. Каждый студент получает право и возможность самостоятельно определять, на каком уровне он усвоит учебный материал. Единственное условие – этот уровень должен быть не ниже уровня обязательной подготовки. Однако проблема заключается в том, что студенты не желают выбирать повышенный уровень.

Самой распространенной формой внутренней дифференциации является выполнение студентами заданий различного уровня сложности. При этом усложнение может происходить за счет привлечения пройденного материала, когда студентам необходимо установить близкие или дальние связи между различными фрагментами содержания. Например, на самом простом уровне студентам предлагается прочитать текст, перевести его и пересказать; на более сложном уровне – прочитать текст, составить план и вопросы к нему; на самом сложном уровне – прочитать текст, дать аннотацию и рецензию на него.

Внешняя дифференциация обучения иностранному языку в вузе проявляется в обучении иностранному языку студентов различных специальностей. Дифференциация по проектируемой специальности учитывает как личностные факторы (наличие определенных склонностей и способностей),

так и социальные (престижность определенных профессий в данное время в обществе).

Одной из важнейших возможностей включения в речемыслительную деятельность студентов разного уровня обученности современные исследователи называют использование **заданий открытого типа**. Это задания, которые не имеют единственного правильного решения или ответа и позволяют студентам справляться с ними при любом уровне владения языком. К сожалению, анализ современных учебников показывает, что большинство содержащихся в них заданий (упражнений) носит закрытый характер, то есть предполагает наличие единственного возможного правильного ответа. Такие задания нацелены на однородную учебную аудиторию и обеспечивают благоприятные условия для весьма ограниченного круга обучаемых. Работа в студенческих группах требует изменения характера упражнений в сторону открытости.

При составлении учебной рабочей программы по изучаемой дисциплине преподаватель опирается на требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, но при этом он сам определяет, какой частью учебного материала необходимо овладеть всем студентам и в каком направлении, предполагающем углубленное овладение данным материалом, должны двигаться более подготовленные и мотивированные студенты. Так же дифференцированно и с большим «запасом» отбираются и упражнения на уроках иностранного языка.

Например, после почтения или прослушивания рассказа учащимся предлагается ответить на серию вопросов с целью проверки понимания текста. Вместо того чтобы отвечать на вопросы в последовательности, навязанной им преподавателем, студенты получают список вопросов и задание самим выбрать тот, на который они вначале хотели бы ответить. Это позволяет каждому обучаемому выбрать для себя те вопросы, которые им интересны и посильны. Вариантом такого задания может быть такое: студентам предлагается вычеркнуть те вопросы, которые они не считают интересными, и придумать собственные. Можно дать возможность студентам попробовать составить свою серию вопросов таким образом, чтобы изменилось содержание самого рассказа.

Другое задание открытого типа может быть следующим. Студентам предъявляется текст в письменном или звуковом виде. Спустя некоторое время преподаватель убирает этот материал и просит студентов записать все, что им удалось запомнить. Далее студенты объединяются в пары или тройки и обсуждают результат работы, что позволяет им значительно расширить свои списки. В завершении преподаватель может повторно предъявить материал или предложить студентам обменяться результатами работы. В данном случае сотрудничество позволяет каждому весьма заметно улучшить свои результаты. Известно, что значительно обогащается речевой опыт студентов и улучшается психологический климат в классе, если преподаватель регулярно меняет состав пар и групп, включая студентов в общение с разными сокурсниками. Техника временных пар, предполагающая короткий речевой обмен с большим

количеством однокурсников (опрос мнений других членов группы, выявление студентов, давших аналогичные ответы на поставленные вопросы и т. д.) открывают еще одну возможность активизировать одновременно всех студентов.

Как видно из приведенных примеров, задания открытого типа позволяют каждому студенту дать ответ того объема и уровня сложности, который ему посилен. Высказывания будут различаться объемом и качеством. Однако посильность задания в сочетании с речевыми стимулами повышают мотивацию обучаемых в иноязычной речевой деятельности.

Итак, реализация личностно-ориентированного подхода на уроке иностранного языка означает, что каждый студент, в любой момент урока, может максимально реализовать свой эмоциональный и интеллектуальный потенциал, выбрав из «веера» увлекательных заданий подходящее лично ему. Такой подход требует от преподавателя дополнительных временных и интеллектуальных затрат, поскольку предполагает необходимость внимательно отслеживать продвижение обучаемых в овладении компетенциями, адаптировать учебник и создавать собственные комплексы упражнений и, при необходимости, дополнительные дидактические материалы. Однако результатом таких усилий будут условия, комфортные для всех студентов, позволяющие им эффективно овладевать иностранным языком.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (I КУРС) (НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Гореликова С.Н.

Оренбургский государственный университет

Изложение грамматики английского языка в высших учебных заведениях, как известно, растянуто на весь курс обучения. Однако, вследствие возрастных психологических особенностей студентов излишняя дробность приемов обучения и подачи грамматического материала ведет к трудности усвоения грамматических тем и не создает у студентов целостного представления о грамматике как о системе.

Решению проблем начального этапа обучения иностранному языку в неязыковом вузе может способствовать системный подход к изучению видо-временных форм глагола. Его сущность состоит в том, что основная часть системы видо-временных форм, т.е. изъявительное наклонение, излагается и закрепляется на начальном этапе как бы в концентрированном виде. В дальнейшем при анализе любой из форм обязательно определяются ее связи с другими формами и место, занимаемое ею в системе. Целостное представление о системе видо-временных форм должно способствовать их правильному использованию в речи и правильному пониманию в тексте.

Система видо-временных форм должна стать ядром коррективного курса на начальном этапе в вузе. Его неотъемлемой частью должно стать основное наглядное пособие – таблица видо-временных форм. Хотя главной целью занятия на этом этапе является усвоение изъявительного наклонения, студенты сразу же должны получить общее представление обо всей системе и о месте, которое занимает в ней изъявительное наклонение. Поэтому в таблице должны быть представлены и повелительное, и сослагательное наклонения, неличные формы. Общая таблица является обязательной принадлежностью каждого занятия. Отдельные составные части системы – действительный залог, страдательный залог, основные формы глагола, виды инфинитива, причастия, герундия и т.д. иллюстрируются дополнительными таблицами.

Цель первого занятия – подготовить учащихся к коллективному восприятию видо-временных форм. Студентам надо напомнить, что в разных языках существуют разные системы видо-временных отношений и что грамматические категории обычно не совпадают по содержанию. Глагол занимает главное место среди других частей речи, как по разновидности форм, так и по роли в предложении и поэтому требует особого внимания.

Предварительное общее знакомство с таблицами преследует две цели:

1) дать представление об ее устройстве, необходимое для дальнейшей работы, и, следовательно, о масштабах и основных частях системы глагольных форм;

2) разъяснить значение основных грамматических терминов, подчеркнув, что перевод слов Simple (Indefinite), Progressive (Continuous), Perfect и т.д., не передает всего их содержания.

На начальном этапе, на первых занятиях по ин.яз. в вузе, в тетрадях студентов должны появиться лаконичные, но исчерпывающие записи, раскрывающие значения терминов, разницу между правильными и неправильными глаголами, примеры глаголов в основных формах, общим числом 20-25. Одно из первых занятий завершается беглым повторением всего материала, заучиванием записанных неправильных глаголов.

Полезным наглядным пособием может стать в этом случае раздаточный материал, содержащий таблицы и примеры использования видо-временных форм, например, изъявительного наклонения. Это дает студентам возможность, следуя за объяснением преподавателя, соблюсти пропорции и избежать ошибок.

Объяснение значений и образования видо-временных форм не отличается от традиционных способов изложения. Особенность лишь в том, что презентация теоретического материала большого объема и его закрепление осуществляется в самом начале курса обучения и в предельно сжатые сроки (5-6 академических часов).

Несколько необычным будет выглядеть включение во второй блок сразу двух временных форм – Continuous и Perfect. Однако их одновременное рассмотрение дает больше возможностей для сравнений и противопоставлений.

На следующем занятии проводится закрепление изученного материала, которое вплотную приводит к пониманию значения форм Perfect Continuous и облегчает объяснение их употребления и образования.

Третий этап комплексного изучения видо-временных форм предусматривает повторение и закрепление изложенного материала путем выполнения различных тренировочных упражнений. Эта работа может быть тесно связана с фонетической частью комплексного коррективного курса и проводится путем:

- 1) опознания и перевода соответствующих явлений в тексте;
- 2) условного перевода;
- 3) противопоставления и перевода контрастирующих видо-временных форм;
- 4) трансформационных упражнений разного типа (преобразование настоящего времени в прошедшее и будущее, утвердительной формы в отрицательную, постановка вопросов к отдельным членам предложения и т.д.).

Объем и группировка материала, приемы его подачи могут варьироваться в зависимости от состава учащихся, условий обучения, сетки часов и других лингвистических факторов, но цель остается неизменной: в течение нескольких занятий создать у учащихся четкое представление об общей системе видо-временных форм изъявительного наклонения, которая должна стать основой для изучения конкретных языковых явлений, например страдательного залога, повелительного и сослагательного наклонения, времени Future-in-the-Past, неличных форм глагола. При успешном усвоении

предложенная схема послужит опорой для усвоения синтаксических комплексов, прямой и косвенной речи и т.д.

Такой системный подход к изучению грамматического материала может способствовать повышению эффективности учебного процесса не только на начальном этапе, но и должен благотворно сказываться также на усвоении материала на последующих этапах обучения.

Подобную систему преподаватель может разработать и при изучении любой другой части речи в английской грамматике. Это облегчит его общение с учащимися и значительно поможет последним убедиться в том, что грамматика не является каким-то произвольным набором правил, а что грамматика – это единое целое, это система.

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Иванова С.Г.

Оренбургский государственный университет

Использование новых интерактивных технологий в обучении иностранному языку является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации образовательного процесса в вузе, обогащения арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и с целью сделать занятия по иностранному языку интересными и запоминающимися для студентов.

Необходимым условием качественного современного образования сегодня является гармоничное сочетание традиционного обучения с использованием передовых информационных технологий. Целью современного образования в России является развитие активной, сознательной, ответственной, конструктивной, компетентной личности. Наличие компьютеров, электронных материалов, учебников, энциклопедий позволяет поднять образовательный процесс на новый уровень. Использование интерактивных технологий позволяет индивидуализировать обучение иностранному языку по темпу и глубине прохождения курса. Такой дифференцированный подход дает большой положительный результат, т.к. создает условия для успешной деятельности каждого студента, вызывая положительные эмоции и повышение учебной мотивации.

По сравнению с традиционным для вузов проведением занятий, когда преподаватель излагает тему, а студенты слушают, смотрят, запоминают или конспектируют учебный материал, занятие с использованием мультимедиа-технологий имеет важное преимущество – интерактивность. Интерактивность даёт студентам возможность активно вмешиваться в процесс обучения: задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для них разделам и темам излагаемого преподавателем учебного материала.

Интерактивные мультимедиа-технологии представляют собой совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие студентами информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах: аудиоинформации (звуковой), видеоинформации, анимации (мультипликации, оживления).

Сочетание комментариев преподавателя с видеоинформацией или анимацией значительно активизирует внимание студентов к содержанию излагаемого преподавателем учебного материала и повышает интерес к новой теме. Обучение становится занимательным и эмоциональным, принося эстетическое удовлетворение, как студентам, так и преподавателю, повышая качество излагаемой информации. При этом существенно изменяется роль преподавателя в учебном процессе. Преподаватель эффективнее использует

учебное время занятия, сосредоточив внимание на обсуждении наиболее сложных разделов и фрагментов учебного материала.

Интерактивное практическое занятие по иностранному языку сочетает в себе преимущества традиционного способа обучения под руководством педагога и индивидуального компьютерного обучения. Компьютер превращается в активного помощника преподавателя. Наряду с информационно-познавательным содержанием интерактивное обучение имеет эмоциональную окраску благодаря использованию компьютерных обучающих программ с видеоинформацией, звуковым рядом и элементами анимации. Естественно, что это значительно повышает требования к квалификации преподавателя. Он должен обладать необходимым уровнем знания компьютерной техники и владеть навыками работы с программным обеспечением. Важным условием проведения интерактивных занятий является также наличие специализированной аудитории, оснащенной компьютерной техникой и современными средствами публичной демонстрации визуального и звукового учебного материала.

Использование интерактивных мультимедиа-технологий позволяет при минимальных затратах времени создавать пособия и как следствие повысить наглядность и увлекательность занятий, визуализировать их с помощью мультимедийных элементов, которые, в отличие от плакатов, можно корректировать по мере необходимости. Так же немаловажное значение имеет и тот факт, что такие наглядные пособия хранятся в электронном виде и не требуют много места в лаборантских помещениях. Кроме того, занятие можно проводить не только в специально оборудованной аудитории, но и в любом другом помещении, в котором можно развернуть экран и видеопроекционное оборудование с компьютером (ноутбуком).

Таким образом, участие в процессе обучения одновременно преподавателя, студентов и компьютера значительно улучшает качество образования. Использование предложенной методики активизирует процесс преподавания, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине и эффективность образовательного процесса, позволяя достичь большей глубины понимания учебного материала.

Сотрудничество преподавателя и компьютера делает учебную дисциплину «Иностранный язык» более доступной для понимания различными категориями студентов, с различным уровнем лингвистических знаний и улучшает качество ее усвоения.

Кроме того, как отмечает Е. В. Коротаева, интерактивное обучение одновременно решает три задачи:

- 1) учебно-познавательную (предельно конкретную);
- 2) коммуникационно-развивающую (связанную с общим эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания);
- 3) социально-ориентационную, результаты которой проявляются уже за пределами учебного времени и пространства.

Интерактивные методы в обучении иностранному языку позволяют интенсифицировать процесс развития коммуникативных умений студентов,

анализ и синтез информации при чтении профессионально-ориентированных текстов, усвоения и творческого применения лингвистических знаний при решении практических задач по переводу оригинальной литературы на иностранном языке. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у студентов формируются продуктивные умения к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность студентов в развитие индивидуальной коммуникативной компетентности на иностранном языке при решении обсуждаемых проблем в сфере профессиональной коммуникации, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности студентов, побуждает их к конкретным действиям. В интерактивном обучении каждый успешен, каждый вносит свой вклад в общий результат групповой работы, образовательный процесс становится более осмысленным и увлекательным.

Интерактивное обучение формирует способность студентов мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновать свои позиции, свои жизненные ценности; развивать такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерские отношения, проявлять толерантность, необходимый такт, доброжелательность к оппонентам в процессе совместного нахождения путей взаимодействия и поиска истины.

Как известно, опыт не передается, но интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, общения, переживаний. Как отмечает С. В. Белова, интерактивное обучение иностранному языку дает:

- опыт установления контакта посредством иностранного языка взаимозависимых ценностно-смысловых отношений с миром (культурой, природой), людьми и самим собой — опыт познавательной деятельности, социально-нравственных коммуникативных отношений самопознания, «самостроительства»;

- опыт переживания единения (общности с миром, с другим человеком и самим собой, признание этого переживания в качестве источника и стимула собственного личностного роста).

Интерактивная деятельность в процессе обучения иностранному языку обеспечивает не только прирост знаний, развитие коммуникативных умений, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей студентов. Интерактивное обучение иностранному языку, как и другим дисциплинам, выступает необходимым условием для становления и совершенствования различных компетентностей студентов (компетентность - доказанная готовность к действию) через включение в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления

опыта, осознания и принятия ценностей.

Интерактивное обучение иностранному языку предполагает значимость общения с преподавателем и партнерами по учебной деятельности, сотрудничество в процессе разного рода познавательной и творческой активности; осуществление контроля усвоения знаний и способов познавательной деятельности, умение применять полученные знания, опыт и ценностные отношения в различных ситуациях и может строиться на основе оперативной обратной связи, что делает контроль уровня знаний и умений перманентным и более гибким и гуманным.

Одно из назначений интерактивного обучения — изменять не только опыт и установки студентов, но и окружающую действительность, так как часто интерактивные методы обучения являются имитацией интерактивных видов деятельности, применяемых в общественной и государственной практике демократического общества.

Интерактивные задания, используемые на занятиях по иностранному языку, при наличии компьютера и проектора способствуют проведению фронтального опроса, когда студенты поочередно выполняют задания на компьютерах, а преподаватель и группа следят за происходящим на экране или интерактивной доске. При использовании такой формы тренинга все студенты, независимо от уровня подготовки и степени активности на обычных занятиях, стремятся проявить себя. На таких занятиях группа превращается в единое целое, повышена мотивация к изучению предмета.

Использование интерактивных мультимедиа-технологий при изучении иностранного языка успешнее всего применяется для формирования новых знаний и применения этих знаний на практике.

Что же дает внедрение интерактивного режима различным субъектам образовательного процесса?

Конкретному студенту:

- опыт активного усвоения учебного материала во взаимодействии с учебным окружением;
- развитие личностной рефлексии;
- освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;
- развитие толерантности.

Учебной микрогруппе:

- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;
- формирование ценностно-ориентационного единства группы;
- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;
- принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;
- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;
- развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам.

Системе «преподаватель - группа»:

- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;
- многомерное освоение учебного материала;
- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в иных ситуациях.

Таким образом, интерактивное обучение имеет большой образовательный и развивающий потенциал и обеспечивает максимальную активность студентов в образовательном процессе.

У каждого студента есть собственная система ценностей, свои ожидания относительно процесса обучения, личная мотивация, свой социальный контекст. Студенты избирательно реагируют на педагогические воздействия, готовы сделать осознанный запрос по поводу содержания и способов своего обучения и взять за это на себя ответственность. При этом обучение является основной деятельностью, оно рассматривается как средство для разрешения жизненных и профессиональных проблем. У студентов развиваются коммуникативные умения, достаточные для обеспечения возможности позитивного межличностного взаимодействия.

Творческие мастерские, мастер-классы, «круглые столы», дискуссии, проектные семинары, кейс-технологии, разбор деловой документации, ролевые и деловые игры, имитирующие профессиональные ситуации, способствуют выработке новых взглядов и ценностей будущих специалистов, формированию умений и навыков, моделированию будущими специалистами своего нового личностного опыта, коррекции ценностных отношений.

Кроме интерактивных мультимедиа-технологий, к числу наиболее эффективных в обучении иностранному языку интерактивных форм относят групповую работу. Развивающий и образовательный эффект работы студентов в группах основан на следующих преимуществах этого метода:

1. Высокая активность всех участников образовательного процесса, обусловленная наличием единой цели и общей мотивации; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы; принятием на себя ответственности за общий результат.
2. Комфортность. Работая в группе, участники держатся более свободно, уверенно, снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой, устанавливается тесный психологический контакт.
3. Развитие личностных качеств, повышение самооценки. Все имеют возможность обучиться как лидирующей роли, так и роли рядового участника в ситуации группового решения, развить способность к открытому взаимодействию с другими при сохранении собственной индивидуальности, научиться подчинять личные интересы интересам общего дела, строить конструктивную коммуникацию на иностранном языке.
4. Развитие коммуникативных умений студентов на иностранном языке поможет им в дальнейшем выступать перед аудиторией, емко и четко излагать свои мысли.
5. Осуществляется более глубокая проработка материала студентами в группе за

счет повторения и применения полученных знаний, рассмотрения вопроса с разных точек зрения.

Попадая в условия коллективного обучения, студент участвует в процессе организованного саморазвития и развития своих коллег, помогая им в анализе их личных профессиональных затруднений и потребностей (студенты становятся импульсом взаимного развития). Тем самым создается возможность для реального коммуникативного взаимодействия, в ходе которого способность к личностному саморазвитию формируется как интериоризированная функция социального взаимодействия.

Преподавателю, конечно, гораздо легче действовать традиционно, на основе привычных стереотипов: самому объяснить, «разложить по полочкам» материал, наслаждаясь своей «красивой» речью, не давая возможности студентам проявить свои знания и опыт.

Но, несмотря на все сложности, интерактивное обучение постепенно завоевывает все больше сторонников в практике, как общего, так и профессионального образования, поскольку делает процесс обучения мотивированным, продуктивным, эмоционально насыщенным, личностно-развивающим, а значит и более качественным.

В заключении хотелось бы отметить, что полноценное внедрение интерактивных методов обучения с их встраиванием в образовательный процесс позволяет лаконично дополнять и сочетать традиционные методы преподавания с новыми, используемыми информационными технологиями, применить индивидуальный подход, развивать лингвистические способности студентов и объективно оценивать качество знаний, умений каждого из них.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ И СТУДЕНТАМ ДРУГИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ильина Л.Е.

Оренбургский государственный университет

Необходимость и культуросообразность преподавания латинского языка в высшей школе очевидна. Студентам разных специальностей изучение латинского языка помогает овладеть филологической культурой, необходимой в исследовательской работе, осуществлять анализ научных концепций в контексте культуры, видеть исторические корни и преемственность научных идей, способствует успешному овладению иностранными языками и более глубокому пониманию русского языка.

Престиж латинского языка, как учебного предмета, заключается в том, что латынь сыграла в системе образования совершенно ту же роль, которую играет в настоящее время родной язык. Историческое значение латыни подчеркивал Л.В.Щерба, указывая, что «это был не иностранный язык, это был язык высшей культуры».

Проблема изучения языка и культуры в дидактике и воспитании имеет давние традиции. К этой проблеме обращались такие ученые, как А.Ф. Лосев, А.Ч. Козаржевский, М.Л. Гаспаров, Б.А. Гиленсон, Л.В.Щерба, А.А.Грушка.

В связи с возрождением гимназического образования возрождается и интерес к предметам антиковедческого цикла, стержнем которого является преподавание латинского языка. Изучение латинского языка является одним из действенных способов развития логики и совершенствования интеллектуальных способностей, он помогает учащимся гимназии лучше понять ценности мировой культуры, выросшей из античной цивилизации.

В настоящее время место латинского языка в системе высшего образования связано с пониманием его исторической роли как международного языка науки. Практика применения латинского языка в качестве международного языка науки, а также как языка литературного творчества, продолжает гуманистическую традицию и характеризует динамику развития латинского языка на современном этапе.

Особенности преподавания латинского языка студентам-филологам и студентам других специальностей определены требованиями к обязательному минимуму содержания данной дисциплины образовательного стандарта по специальности.

Так, для студентов, обучающихся по специальностям «Теория и методика культуры преподавания иностранных языков» и «Перевод и переводоведение» требования обязательного минимума содержания дисциплины «Древние языки и культуры» включают освоение анализа основных этапов развития литературы древней Греции и Рима; демонстрацию их общности и своеобразия; анализ становления, развития и дальнейшей судьбы литературных жанров, раскрытие

наиболее важных особенностей художественного мастерства крупных авторов античной литературы; чтение, анализ и перевод древних текстов, пословиц.

Требования к обязательному минимуму содержания по дисциплине «Древний язык» (латинский язык) для студентов-культурологов включают изучение основ фонетики и грамматики; принципов и методов перевода, поиска смысловых соответствий и толкования текстов; практическую работу с текстами источников, их перевод, интерпретация и культурно-исторический анализ; для студентов-историков – изучение места и роли классических языков в культурно-историческом развитии; истории их становления и развития, значение для современной языковой культуры; изучение лексических и грамматических основ классического (латинского) языка.

Для студентов-правоведов и юристов изучение таких дисциплин, как римское право, история государства и права зарубежных стран, международное право основывается на знаниях латинской терминологии, изучаемой в рамках курса «Латинский язык» и является неотъемлемой частью высшего гуманитарного образования.

Следовательно, преподавание латинского языка для студентов разных специальностей имеет ряд особенностей.

Необходимо отметить, что латинский язык часто воспринимается студентами не как некая коммуникативная система, ориентированная на реальное применение, а как теоретический предмет общелингвистического содержания, при изучении которого основным зачастую считается не практическое использование (чтение, этимологический и терминологический анализ), а понимание грамматики как теоретического аспекта, тем более, что о воплощении латинского языка в реальных речевых ситуациях речь не идет.

Профилированная подготовка студентов-филологов по языковым дисциплинам, большое количество часов, отводимое на изучение языков, наличие языковедческих дисциплин: языкознания, нормативной грамматики, истории литературы, позволяют изучать язык почти исключительно посредством чтения и анализа большого количества текстов.

Для студентов-филологов в процессе освоения курса «Древние языки и культуры» разбор формы и значения слов латинского языка может оказаться увлекательным, а изучение словообразовательных закономерностей представляет интерес тем, что обогащает память сведениями из области взаимосвязи и истории языковых элементов. Кроме того, изучение структуры слов в синхронном плане развивает способность мыслить аналитически и дает толчок к более глубокому и чуткому восприятию языковой формы, заимствований, архаизмов и неологизмов в русском языке.

Важной стороной изучения словообразовательных процессов является анализ заимствований. Понимание большей части слов романских языков, а также в значительной мере славянских и германских зависит от знания латинских и греческих слов и словообразовательных элементов.

В 1974 г. на страницах печати был поднят вопрос об отсутствии в пособиях по словообразованию иностранных языков метасемиотического аспекта того, как искусное использование словообразовательных средств в

художественной литературе помогает раскрыть глубину слов, богатство его экспрессивных возможностей. Однако метасемиотические заключения обусловлены глубоким знанием словообразовательных элементов, в их числе таких, которые восходят к латыни. Между тем, у многих слов романогерманских языков продолжается развитие исходных латинских значений.

Осмысление структуры и внутренней формы таких слов, как аппарат, арбитр, аудитория, аффект, девиз, десерт, импозантный, импорт, инстанция, конкурс, консерватория, ликвидация, стабильный, суспензия, торт, фабула, ценз, эффект и многих других дает возможность видеть в них разнообразное содержание, если в процессе перевода помнить о том, что это слова не русские, а латинские, и эти звуковые комплексы не могут быть только связаны со смыслом, закрепленным за ними в данном языке. Слова, возникшие в одном языке, получают труднообъяснимые значения в другом языке; формы, образовавшиеся по «иным» законам, несут в себе непредвиденные смысловые оттенки. Для носителя русского языка слово «конкурс» имеет значение «соревнование, состязание», поэтому он не всегда подготовлен к тому, что в немецком языке «конкурс» означает *стечение народа*, так как, что *кон-* соответствует *со-*, а *курс* - *бег*.

Студенты других гуманитарных специальностей, углубленно изучающие профильные дисциплины испытывают определенные трудности при освоении латинского языка. Небольшое количество часов, отводимое на преподавание латинского языка, отсутствие у студентов навыка работы с языковыми структурами требуют более интенсивных методов преподавания языка; предполагают разработку цикла упражнений, способствующих успешному усвоению лексического и грамматического материала.

Российские учебники латинского языка отличаются фундаментальным, академическим и традиционным изложением теоретического материала и упражнений. Однако, рассматривая упражнения, разработанные в учебной литературе, нельзя не заметить, что в них используются два-три типа заданий. «Прочитайте...» «Переведите...» «Сделайте грамматический анализ...», такие упражнения не стимулируют студентов изменить свое отношение к мертвому латинскому языку и подходить к восприятию текстов более осознанно.

В настоящее время при изучении живых современных языков используется огромное количество разнообразных упражнений, дающих возможность изучающим осмыслить материал как реально языковой и отработать навыки и умения в определенной ситуации, именно такие упражнения необходимо использовать в процессе преподавания латинского языка студентам неязыковых специальностей.

Учет особенностей преподавания латинского языка студентам других специальностей позволяет разработать методику преподавания латинского языка, построенную на базе методик преподавания живых иностранных языков и предполагающую преобладание активных методов над пассивными. На начальном этапе освоения языка, когда изучается алфавит и правила чтения, возможно транскрибирование студентами отдельных латинских слов и отрывков, что способствует быстрому усвоению правил чтения буквы *c*,

сочетания *ti*, диграфов *ae* и *oe*. Благодаря транскрипционным упражнениям устраняется опасность влияния со стороны иных иностранных языков, пользующихся латинской графикой. Кроме собственно транскрипционных упражнений студентам может быть предложено выбрать из нескольких транскрипций одного слова одну правильную.

Использование перевода с русского языка на латинский способствует активному усвоению студентами латинских грамматических конструкций; если при переводе с латинского на русский студент часто может перевести предложение «по смыслу», то при переводе с русского на латинский студент вынужден работать с латинскими грамматическими формами. Хорошо способствует запоминанию латинских парадигм определение грамматической формы слова вне контекста.

Поскольку курс латинского языка для студентов неязыковых специальностей носит общеобразовательный характер, эффективной как в учебном, так и в общеобразовательном плане представляется работа по отысканию латинских заимствований в русском и изучаемом иностранном языке. Особенно полезна работа не с прямыми заимствованиями, но с кальками.

Традиционно в процессе изучения латинского языка студенты знакомятся с текстами древнеримского происхождения, тексты на латинском языке, составленные в средние века практически не используются. Однако обращение к средневековому наследию позволяет студентам значительно раньше отказаться от учебных текстов и перейти к изучению аутентичных произведений, кроме того работа с текстами ученых Средневековья даёт студентам дополнительную мотивацию к изучению языка, способствует углублению познаний по иным дисциплинам: истории, философии, истории права, культурологи.

Необходимо отметить также как характерную черту времени – возможность использования Интернет-ресурсов на латинском языке и для изучения латинского языка, которые представлены официальным сайтом Ватикана, научными сайтами, многочисленными «школами» (Schola Latina Universalis, Школа Ильи Франка), справочными ресурсами, on-line переводчиками. Кроме этого, на форумах активно обсуждаются вопросы актуальности, сложности и необходимости изучения латинского языка, рекомендуются учебные пособия, даются практические советы – как изучать латынь.

Список использованной литературы:

1. Иностранные языки в научном и учебно-методическом аспектах: Сб. науч.-метод. тр. / Новосиб. гос. ун-т. - Новосибирск, 2006. Вып. 6. - С. 91-101.
2. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. - 2-е изд. - М., 1974. - С. 14-29.
3. Боровский Я.М. Латинский язык как международный язык науки (к истории вопроса) / Проблемы международного вспомогательного языка. - М., 1991. - С. 70-76.
4. Мусорин А. Ю. Преподавание латинского языка в неязыковом вузе / Материалы 1-й методической конференции профессорско-преподавательского состава Института экономики и менеджмента. - Новосибирск, 1999. - С. 32-34
5. Подосинов А.В. Введение в латинский язык и античную культуру: В 3 ч.; М. 1994
6. <http://linguaeterna.com/ru/enchir/1.php>
7. <http://thefolklore.blogspot.com/>
8. <http://www.latinitatis.com/latinitas/nubecula/nubecula.htm>

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Кулешова С.А.

Оренбургский государственный университет

В современном обществе рыночных отношений востребованы специалисты, отличающиеся социально-профессиональной мобильностью, способностью к быстрой адаптации в информационном пространстве, готовностью к постоянному обновлению знаний, самостоятельному освоению новых сфер и видов деятельности. В настоящее время знания устаревают очень быстро, поэтому необходимо научить студента самостоятельно пополнять их. Студент должен стать активным участником формирования собственного образовательного маршрута, ориентированного на личные интересы, запросы рынка труда, ритм жизни. Направленность учебного процесса на формирование у студента понимания необходимости самосовершенствования и саморазвития в процессе регулярной и результативной самостоятельной работы в течение семестра становится одной из важнейших задач высшей школы.

Свободное продвижение студента в образовательном процессе, создание альтернативных возможностей для достижения образовательных целей, проявления индивидуальных особенностей познавательной деятельности обеспечивается технологизацией обучения. Обучение, доведенное до стадии разработанного технологического процесса, осуществляется студентом самостоятельно, в посильном темпе. Функция педагога – научить пользоваться необходимым технологическим арсеналом, предельно упростив его, сведя к простым регламентированным нормативным процедурам. Преподаватель «превращается из педагога-информатора (транслятора знаний) в педагога-методолога, технолога», а студент становится реально активным участником процесса [И.А.Зязюн, С.43].

Особенно актуальным становится технологизация обучения иностранному языку, который студенты воспринимают как инструмент, обеспечивающий доступ к информации, получаемой различными способами при устном и письменном общении. Они понимают, что знание иностранного языка необходимо им как для продолжения обучения, так и для осуществления профессиональной деятельности. Владение иностранным языком выпускником ВУЗа предполагает языковую корректность и функциональную адекватность ситуациям профессионально-ориентированного иноязычного общения, в котором реализуется умение передать и воспринять устно или письменно иноязычную профессионально-ориентированную информацию познавательного или оценочного характера. Изучение иностранного языка в рамках профессионально-ориентированного обучения происходит преимущественно посредством овладения студентами учебными стратегиями и приемами, обеспечивающими оптимизацию процессов получения и хранения иноязычной информации, извлечения ее из памяти, а также процессов пользования накопленной информацией.

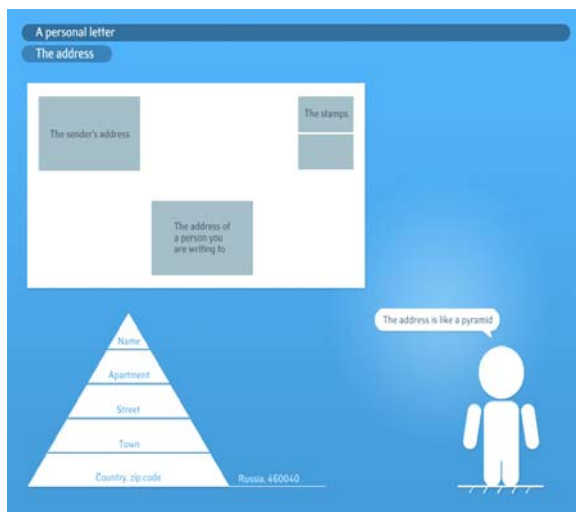
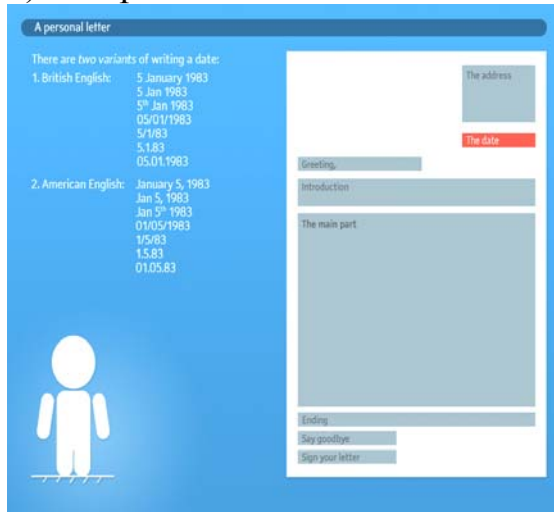
Одним из наиболее эффективных приемов технологизации обучения иностранному языку в ВУЗе является применение информационных технологий, отражающих способы и средства доставки информации, которые утверждаются в обществе в данный период.

Основные виды работ с ПК на занятиях по иностранному языку можно поделить на две группы: использование обучающих и познавательных программ на CD и создание программ с дальнейшим применением при объяснении или отработке материала занятия. Самостоятельное создание программ отвечает самым разнообразным запросам. Именно здесь проявляется индивидуальность человека, его видение материала. Эти программы могут явиться подспорьем в работе по обучению иностранным языкам. Данный прием опирается на визуализацию, что особенно актуально в ВУЗе, где преобладают лекционные, речевые занятия и наблюдается недостаточность зрительного восприятия информации, снижающая эффективность усвоения знаний студентами. Создание программ дает возможность анимации, изменения и выделения наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта, наклона, размера. В презентацию можно добавить схемы, таблицы, отрывки видеофильмов, что усиливает эффект воздействия изобразительного ряда. Предъявление информации превращается в представление: текст «оживает», теряет привычную статичность. Информационные технологии предполагают смысловое оформление материала, то есть осмысление фактического материала в приемлемой для студента форме. Пошаговое предъявление информации позволяет при необходимости повторить тот или иной этап, вернуться к той части информации, которую студент не усвоил, дает возможность самостоятельной работы с материалом в лаборатории, что позволяет индивидуализировать процесс обучения, регулировать скорость, качество, эффективность усвоения. Концентрация внимания на материале повышает ответственность, самостоятельность студента, стимулирует мотивацию изучения иностранного языка.

В качестве иллюстрации практического применения информационных технологий в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей мы предлагаем созданное с помощью студентов мультимедийное пособие «Writing a personal letter». Оно представляет собой «графический» (С.В.Селеменев) вариант информационных технологий, суть которого – в опоре на символьную наглядность, способствующую формированию внутренней «свернутой логики» решения задачи написания письма. Раскрытие лаконичной наглядной конструкции в развернутом словесном изложении требует самостоятельности мысли. В основу пособия положена оригинальная идея презентации правил оформления личного письма в соответствии с принятыми в англоязычных странах стандартами. Пособие дополнено системой упражнений, которые помогут в организации самостоятельной работы на занятии. Задания пособия алгоритмизированы, что позволяет учащимся с различной степенью подготовки усваивать материал в индивидуальном режиме. Роль преподавателя сводится к презентации материала и организации самообучения студентов.

Темы, представленные в пособии включают в себя: написание адреса, написание личного письма, написание открытки. Каждая тема подается в виде группы слайдов с выделением изучаемого явления. Занятие строится следующим образом:

1) предъявляется слайд с выделенным правилом для заучивания;



2) самостоятельно выполняется задание по аналогии;

3) предъявляется слайд для контроля выполненного задания;

4) выполняются упражнения для тренировки и отработки вводимого материала;

Exercises

A letter

Exercise 4

Read the extract from your pen-friend's letter. His name is Michael. Write a letter to Michael, who has just been picked for his school football team. In your letter:

- tell him about your holiday;
- ask three questions about his new computer.

Write 100–140 words. Remember the rules of letter writing.

*I hope you enjoyed your holiday. What was the place like? What did you do there?
I am very happy because I have got a new computer. I use it all the time.*

Exercise 5

Read the extract from your pen-friend's letter. Her name is Jenny. Write a letter to Jenny, who is taking an exam next week. In your letter:

- tell her about your birthday;
- ask three questions about her trip to the cinema.

Write 100–140 words. Remember the rules of letter writing.

*It's your birthday soon, isn't it?
How did you celebrate your birthday last year? How are you going to celebrate this year?
I am going to the cinema this evening so I had better go and get ready.*

Exercise 6

Read the extract from your pen-friend's letter. His name is Andrew. Write a letter to Andrew, who has just sent you a present. In your letter:

- tell him about your clothes;
- ask three questions about his band.

Write 100–140 words. Remember the rules of letter writing.

*What kind of clothes do you like to wear? Where do you buy your clothes? Do you like going shopping? I hate it!
I am in a band with some of my friends. We want to be famous.*

5) выполняются контрольные задания.

Применение такого пособия формирует устойчивый алгоритм написания письма, позволяет добиться высокой эффективности обучения.

Внедрение информационных технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса, обеспечивает переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания, совершенствовать навыки их применения, способствует развитию самостоятельности в учебном процессе.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ДМИТРОВСКОМ ФИЛИАЛЕ РОССИЙСКОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ ТУРИЗМА

**Лапшина А.Г.
ДФ РМАТ, г. Дмитров**

Обучению студентов иностранному языку в высших учебных заведениях уделяется большое внимание. В современных условиях глобализации, любой специалист с высшим образованием должен владеть иностранным языком. Актуальность проблемы языковой подготовки специалистов международного туризма определяется глобальным ростом туризма и туристской индустрии в мире и РФ, с одной стороны, и развитием сети учебных заведений туристской направленности и формированием системы туристского образования в РФ, с другой стороны. Исходя из того, что главными составляющими туристской деятельности являются информация и коммуникация, одним из основополагающих компонентов профессиональной компетенции работника сферы туризма является владение иностранным языком. Не вызывает сомнений то, что именно знание иностранного языка является одним из обязательных требований к работникам сферы туризма и гостеприимства, которое необходимо при оказании квалифицированного приема иностранных гостей, их качественном обслуживании, установлении деловых отношений с зарубежными партнерами, продвижении и рекламе туристского продукта, организации и проведении экскурсий на иностранном языке.

Изучение иностранного языка существенно отличается от изучения любой другой дисциплины, ведь процесс обучения иностранному языку не означает простую передачу преподавателем студенту определенной суммы знаний. Процесс обучения иностранному языку включает выработку у студентов языковых знаний, умений и навыков, что возможно осуществить лишь при соблюдении ряда условий, наиболее важными из которых являются психологические качества обучаемых. Под психологическими качествами мы подразумеваем способности и склонности студентов к изучению иностранного языка. Известно, что можно выработать у обучаемых, так называемую «языковую компетенцию», т.е. теоретическое знание языка, но развить «коммуникативную компетенцию», т.е. умение правильно применять теоретические знания на практике, в процессе коммуникации, пользуясь тем же языковым инструментарием, которым бы пользовался в данной конкретной ситуации носитель языка, искусственно невозможно.

Вместе с тем, выпускникам языковых и неязыковых высших учебных заведений необходимо овладеть определенным набором базовых лексико-грамматических единиц и конструкций иностранного языка, уметь распознавать их и активно пользоваться ими в целях коммуникации. Помимо этого обучаемый должен знать особенности функциональных стилей, владеть всеми типами чтения литературы по специальности, владеть приемами реферирования и аннотирования и многое другое. Причем учебным планом по некоторым специальностям предусмотрено менее четырех часов в неделю.

Изучению иностранного языка в ДФ РМАТ отводится большой объем учебных часов, при этом главной целью кафедры гуманитарно-социальных дисциплин, за которой закреплена дисциплина «иностранный язык», является повышение уровня преподавания иностранного языка как средства общения как в ситуациях повседневно-бытового общения, так и в ситуациях профессионального туристского общения. Данная цель предполагает не только кропотливую работу по обучению студентов иностранному языку вообще, но и обеспечению выпускников ДФ РМАТ достаточным набором лексико-грамматических моделей в целях нахождения адекватной формы языкового выражения и компетентной передачи научного содержания в различных речевых профессиональных ситуациях.

Идея коммуникативного обучения раскрывается при активном обучении, при котором наиболее полно раскрываются все воспитывающие и развивающие резервы иностранного языка. Целью активного обучения становится самостоятельное приобретение знаний студентами, формирование их творческого мышления. В этих условиях студент становится не объектом, а студентом учебной деятельности, т.е. ее активным инициатором, деятелем и контролером. Это значит, что обучение ориентировано на личность и строится таким образом, что непосредственная деятельность студентов, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, а также их чувства не остаются в стороне, а учитываются при организации общения на занятиях. Единицей организации учебного процесса и учебной деятельности является ситуация взаимодействия, моделирующая образы реальной жизни. Обучение строится не на прохождении тем (т.е. не по репродуктивной схеме «выучил-ответил»), а на обсуждении определенных проблемных ситуаций, как из повседневной жизни, так и из профессиональной деятельности.

При организации активного процесса обучения необходимо уделить внимание взаимодействию его составляющих:

- 1) Обучающийся и то, как он овладевает иноязычными знаниями, умениями и навыками, т.е. какие мотивы побуждают его к деятельности.
- 2) Преподаватель и то, как он обучает, руководствуясь методическими принципами, используя адекватные методы, приемы, средства и формы обучения.
- 3) Саму дисциплину «иностранный язык», т.е. языковые и речевые единицы, которыми должен овладеть обучающийся.

Таким образом, с одной стороны, на занятиях по дисциплине «иностранный язык» необходимо формировать положительное отношение студентов к предмету, учитывая то, кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем, а, с другой стороны, обучение иностранному языку облегчается в связи с возникновением новых мотивационных условий (вступление России в Болонский процесс и как следствие этого единство образовательных моделей европейских стран), при которых студенты видят реальную возможность достижения своих образовательных целей, где язык является непосредственным компонентом расширения образовательного поля. Стоит дополнительно отметить тот факт, что в свете происходящих изменений в

системе образования (разрабатываются новые требования стандартов образования, создаются новые учебные планы по разным специальностям и специализациям, происходящие радикальные изменения существующей программы общего курса иностранного языка в связи со вступлением России в Болонский процесс) и в соответствии с новыми планами профессиональной подготовки, перед всеми преподавателями иностранных языков поставлены такие задачи: 1) подготовить студентов, готовых к обучению в рамках образования европейских университетов и 2) разработать специализированные программы (курсов) по определенным направлениям и аспектам.

Вместе с этим следует отметить, что определенную сложность в обучении иностранному языку представляют группы с разным уровнем базовой подготовки. Методической основой преподавания иностранного языка в таких группах должна быть индивидуализация обучения. При этом особое внимание уделяется организации преподавателем индивидуальной самостоятельной работы студентов.

В целях эффективного вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс овладения знаниями для последующего их применения на практике в ДФ РМАТ используются современные технологии обучения. Использование технических средств обучения на занятиях по иностранному языку способствует оптимизации и активизации процесса обучения, раскрытию резервных возможностей студентов.

Таким образом, в свете вышеизложенного основной целью курса иностранного языка в ДФ РМАТ является подготовка широко эрудированного специалиста средствами иностранного языка, который в процессе обучения является не только самостоятельной дисциплиной, но и образовательным инструментом, помогающим в реализации образовательной профессиональной программы и открывающим перед студентами большие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере выбранной специальности.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ. ИХ АКТУАЛЬНОСТЬ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

Мазова Е.И.

Оренбургский государственный университет

Социальные перемены в развитых странах привели к изменениям не только в организации мышления, труда и техники, но и в человеческих ценностях, убеждениях и поступках, которые мы совершаем в повседневной жизни.

Все чаще слышны слова «глобализация» и «интернационализация». Возникает много вопросов: что значит глобализация; каковы ее последствия для национальных культур; каково их будущее; исчезнут ли они в процессе глобализации.

Процесс глобализации привел к широкому распространению различных межкультурных обучающих программ. Еще совсем недавно многие языковые школы обещали беглое владение иностранным языком всего через две недели занятий по их методике. Сегодняшние обучающие курсы-бестселлеры гарантируют полную межкультурную компетенцию в двухнедельные сроки.

Какие же навыки, умения и знания нужны человеку, чтобы успешно осуществлять межкультурную коммуникацию в глобализованном мире? И какими средствами и методами должна развиваться межкультурная компетенция современного образованного человека?

Государственный Образовательный Стандарт высшего профессионального лингвистического образования второго поколения предусматривает развитие социокультурной компетенции студентов, овладение которой важно не только для переводчиков, но и для преподавателей иностранного языка.

Актуальность проблемы развития социокультурной компетенции будущих преподавателей иностранных языков очевидна. Вместе с тем социокультурная компетенция на сегодняшний день по большей части декларируется.

Безусловно, самым эффективным средством развития социокультурной компетенции является пребывание в стране изучаемого языка, погружение в самую атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка. Преподаватели иностранного языка, много лет проводившие в стране, являются своего рода «наглядным пособием» для студентов, поскольку они «впитали» в себя дух того общества, в котором пребывали. Однако ввиду того, что далеко не все студенты и преподаватели в нашей стране имеют такую возможность, необходим поиск эффективных путей развития социокультурной компетенции вне языковой среды.

Когда-то одним из таких средств были аудиотексты, записанные в реальных ситуациях иноязычного общения или начитанные носителями языка. Затем появились видеоматериалы, которые продолжают быть популярными и в настоящее время, поскольку являются своего рода культурными портретами страны.

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

В настоящее время уже практически никто не оспаривает тот факт, что иностранный язык, наряду с обучением общению и повышением уровня общей и профессиональной культуры, имеет еще и значительное воспитательное значение. В современных условиях — это готовность содействовать налаживанию межкультурных связей, представлять свою страну при межкультурных интеракциях, относиться с уважением к духовным ценностям других культур. Соответственно основная цель обучения иностранному языку может быть достигнута только при адекватном развитии социокультурной компетенции студентов. То есть при формировании коммуникативной компетенции необходимо воспитывать коммуникативно активную личность, способную обеспечить адекватное межкультурное общение, диалог культур.

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

Можно выделить следующие компоненты социокультурной компетенции, развитие которых посредством обучения иностранным языкам может и должно быть эффективным:

- лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
- социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);
- социально-психологический компонент (владение социо- и культурнообусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
- культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон).

Какими же средствами следует развивать социокультурную компетенцию у изучающего иностранный язык вне языковой среды?

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

В конце 90-х годов в отечественную методику прочно вошло понятие «межкультурная компетенция» как показатель сформированности способности

человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации и как важная категория новой научной парадигмы.

Обращение к новой научной парадигме в лингводидактике обусловлено целым рядом объективных обстоятельств, среди которых наиболее значимыми являются следующие. Как известно, современная геоэкономическая и геокультурная ситуации вынуждают человека к сосуществованию в общем жизненном мире, что означает быть способным строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами этого общего жизненного пространства, уметь наводить гуманитарные межкультурные мосты между представителями различных конфессий, культур и стран. Важную роль в этом играет язык, выступающий, по всей видимости, единственно возможным инструментом, с помощью которого и становится реальностью строительство мостов взаимопонимания и взаимодействия между представителями различных лингвоэтносообществ. Отсюда совершенно очевидна переориентация лингводидактических и методических исследований на проблемы межкультурной коммуникации, а, точнее, на проблемы формирования у обучаемых способности эффективно участвовать в ней.

Как известно, межкультурная коммуникация трактуется отечественными лингводидактами как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам. Общению в межкультурных ситуациях, даже в случае если его участники владеют общим языковым кодом, всегда присущи конфликты между знанием и незнанием, между чужим и своим, между «инаковым» и общим, между готовностью понять и предубеждением. Таким образом, основной вектор современных лингводидактических и методических научных изысканий должен быть направлен на разрешение этих конфликтов, т.е. на теоретическое обоснование наиболее оптимальных путей развития у обучающихся способности реализовать и понимать иноязычные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национальной языковой картины мира. Иными словами, речь идет о становлении способности человека к межкультурной коммуникации. Этот процесс осуществляется в учебных условиях во взаимосвязи, во-первых, освоения обучаемыми иноязычного кода (развития речевого опыта) и, во-вторых, развития его культурного опыта, в составе которого можно вычленить отношение индивидуума к себе, к миру, а также его опыт творческой деятельности.

Осваивая каждый новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. При этом то, как он воспринимает мир и что он в нем видит, всегда отражается в понятиях, сформированных на основе его (человека) исходного языка и с учетом всего многообразия присущих этому языку выразительных средств. Более того, ни одна ситуация, ни одно событие не воспринимаются человеком беспристрастно. Они оцениваются им, равно как и явления иных культур, всегда через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной индивидуумом модели миропонимания.

И еще одно чрезвычайно важное замечание, касающееся специфики общения в условиях межкультурного взаимодействия.

Между общающимися в этих условиях складываются межкультурные отношения, в которых «культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы». Это значит, что, используя свой лингвокультурный опыт и свои лингвокультурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом он осознает факт их чужеродности. Именно это обстоятельство дает основание считать, что межкультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, в то время как коммуникативная - ее языковые и речевые способности.

Из сказанного выше можно сделать ряд выводов, имеющих принципиальное значение для современного обучения иностранным языкам. Остановимся лишь на некоторых из них. Прежде всего речь идет о переосмыслении сущности содержания целей обучения. Требования межкультурного общения ставят перед необходимостью научить учащихся (на разном уровне владения) умениям:

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

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

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

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

Интегративность данной цели проявляется во взаимосвязи и взаимообусловленности трех ее аспектов: прагматического (или практического), когнитивного и педагогического. Первый аспект: прагматический – связан с формированием у обучающегося коммуникативной компетенции, а второй: когнитивный – с использованием иностранного языка в качестве инструмента познания иной лингвокультуры и, следовательно, средства развития межкультурной компетенции и личности в целом. В свою очередь, педагогический аспект призван определить модус «внелингвистического существования» би/поликультурной языковой личности. К «внелингвистическим» качествам личности, способной успешно общаться в

ситуациях межкультурного взаимодействия, относятся ее самостоятельность, активность, эмпатия. В основе последней лежит опыт эмоционально-оценочного отношения индивида к лингвоэтнокультурному взаимодействию и его субъектам. Ряд авторов связывает эмпатию с проявлением толерантности к другому образу мыслей, к иной позиции партнера по общению, с умением и желанием видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, с готовностью и умением открыто воспринимать другой образ жизни и понять его.

Межкультурная парадигма требует реализации в лингвосоциокультурном плане по меньшей мере двух взаимосвязанных и взаимообусловленных подходов в обучении неродному языку и культуре.

Первый подход — лингвоэтно-экологический - нацелен на осознание учащимися важности и необходимости знания родного языка и культуры, своей принадлежности к определенному этносу и языковому поликультурному сообществу. Для России, полилингвоэтнокультурного государства, цели и задачи межкультурного обучения состоят в том, чтобы, во-первых, направить общественное сознание на сохранение этнической идентичности всех населяющих страну народов, во-вторых, формировать на индивидуальном уровне сознания ощущение этнопсихологической, а не только политической принадлежности к межэтнической общности.

Другой подход в реализации обучения неродным языкам в контексте межкультурной парадигмы можно назвать интерлингвокультурным. Он ориентирован на изучение и освоение традиций европейской и мировой культур и цивилизаций, что требует знания языков международного общения и языков пограничных государств. Именно это сделает современного человека социально мобильным на рынке труда в общеевропейском и мировом пространствах. Это даст ему возможность также свободно входить в глобализированный мир.

Обоснование лингводидактического статуса категории «многоязычная и поликультурная компетенция», ее структуры и состава еще ждет своих исследователей. Но уже сегодня можно утверждать, что она не может рассматриваться как совокупность отдельных коммуникативных компетенций, которыми владеет знающий несколько языков человек. Данная компетенция имеет сложный мультикультурный и многоаспектный характер, что проявляется в ее интегративной сущности и разном уровне владения ее основными составляющими. Например, если человек в недостаточной степени владеет речевыми умениями в том или ином языке, но знает нормы этического поведения, принятые в ином лингвосоциуме, проявляет доброжелательность и открытость, то эти знания и качества могут ему помочь в определенной степени восполнить имеющиеся у него пробелы.

Цель обучения иностранным языкам — развитие у обучаемого способности к межкультурному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия — самым естественным образом влияет на содержание обучения и на выбор технологии его усвоения учащимися.

Содержание обучения неродным языкам и прежде всего его предметный аспект (т.е. культурные феномены, о которых студенты читают, пишут, о которых они узнают от преподавателя, из учебника и др.) не есть реклама чужого образа жизни, а основа для развития у них способности «смотреть на мир глазами носителя изучаемого языка». С этой точки зрения ни один зарубежный учебник, даже тот, который представляет современную методическую концепцию, не может удовлетворить потребности российской школы, поскольку в русле межкультурной парадигмы неверно ограничивать учебный процесс лишь лингвокультурными параметрами страны изучаемого языка. Существенное место в учебном процессе должна занять родная лингвоэтнокультура обучаемого. Иными словами, этот процесс должен быть направлен на формирование у него понимания лингвоэтнокультурной специфики носителя изучаемого языка при сохранении «индивидуального национального природного стиля» общения (Н.В. Баршеников), которое и призвано отличать его речевое и неречевое поведение в межкультурной коммуникации с зарубежными сверстниками.

Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе ее стимуляции, то способность к межкультурной коммуникации может стать результатом лишь интенсивной познавательной деятельности обучаемого, его активной интеллектуальной креативности, использования стратегий самостоятельных исследований и открытий. В учебном процессе это становится возможным, если он вынужден действовать не по предлагаемым ему правилам и обстоятельствам (ролевая игра, симуляция, сценарные уроки и др.), а от своего собственного лица. Данное положение коренным образом меняет идеологию конструирования всего содержания обучения иностранным языкам, делая актуальными личностные и эмоциональные компоненты восприятия иной лингвокультуры. Отсюда возрастание значимости содержательных аспектов обучения по отношению к языковым, что предполагает: а) учет реальных интересов и потребностей учащегося конкретного возраста; б) развитие его эмоционально-оценочного отношения к усваиваемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в учебном, так и во внеучебном межкультурном взаимодействии; в) повышение мотивации учащегося к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода.

Большое значение в этом имеют средства информационных технологий. Все это призвано помочь включить в учебный процесс реальный индивидуальный опыт обучаемого в межкультурном общении. При этом приобретаемый новый опыт должен органично включаться в учебный процесс и отслеживаться (осуществление осознанной рефлексии и саморефлексии) не только преподавателем, но и самим студентом. Это значит, что учебный процесс осознается последним как индивидуальный, зависящий в первую очередь от усилий, которые он вкладывает в изучение языка, от степени его личной ответственности за результаты обучения.

В связи с вышеперечисленным должна измениться подготовка

преподавателя иностранных языков, которому необходимо овладеть методикой: а) организации межкультурного обмена как составной части учебно- воспитательного процесса; б) проведение межкультурных проектов различного уровня и характера; в) использования в этих целях всех возможностей, которые представляют для межкультурного взаимодействия учебная группа, класс, регион, Россия, ближнее и дальнее зарубежье; г) выявления у каждого обучаемого мотивации к изучению лингвокультуры и поиска выхода на реальное общение.

ИЗУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Матвеева Т. П.

Оренбургский государственный университет

Современному специалисту в XXI веке, помимо глубокого владения профессиональными и общенаучными знаниями, необходимо также обладать достаточно высоким уровнем культуры в целом, и культуры общения со специалистами из других стран, в частности. Проблема повышения уровня владения иностранным языком выпускниками высшей технической школы становится особенно актуальной.

В связи с тем, что границы государства перестают быть преградой для активного общения профессионалов, а обмен информацией и опытом деятельности становится необходимым условием продуктивной и эффективной работы, знание хотя бы одного иностранного языка не является более признаком элитарности специалиста, а становится нормой и условием для получения престижной и хорошо оплачиваемой работы. Этот факт ставит перед преподавателями иностранного языка в высшей технической школе задачу сделать своих выпускников конкурентно способными и готовыми к творческой деятельности, а значит, модернизировать и активизировать методы и подходы к преподаванию иностранного языка.

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

При подборе текстов для чтения для студентов младших курсов и при разработке упражнений к текстам преподаватели опираются на принципы когнитивно-коммуникативной методики в обучении иностранному языку. Данная методика основным принципом считает осмысленное овладение умениями и навыками различных видов языковой деятельности. Практическое обучение происходит с учетом особенностей когнитивной деятельности студентов, непосредственно связанной с получением, организацией и использованием знаний в самом процессе обучения иностранному языку.

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

Если методики коммуникативного обучения позволяют овладеть иностранным языком на уровне, достаточном для адаптации в стране изучаемого языка, в обществе иностранцев, то когнитивный подход дает студентам инструмент для обучения, превращая иностранный язык в такой же способ познания мира, как и родной язык.

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

Для высшей школы, в том числе и технической, наибольший интерес представляет так называемая методика проектов, которая получила развитие в рамках гуманистического направления в обучении иностранным языкам. Основной принцип методики проектов – перенесение акцента с различного вида упражнений на активную разговорную деятельность студентов, что требует владения языковыми навыками. Применение данной методики позволяет превратить практические занятия по иностранному языку в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются интересные, имеющие практическое значение проблемы. Темы для таких занятий дискуссий выбираются согласно тематике, предложенной в текстах для изучающего чтения на младших курсах.

В контексте индивидуально-ориентированного подхода к изучению иностранных языков в условиях глобальной компьютеризации учебного

процесса невозможно не учитывать и методики Интернет-образования, которые позволяют получать любую информацию, производить поиск статей, рефератов и различных журналов на языке. Специфика данной методики заключается в том, что все обсуждения будут проводиться на языке и, таким образом, можно говорить о создании языковой среды и условий для формирования потребностей в использовании иностранного языка как способа реального общения в условиях межкультурного взаимодействия.

Одной из актуальных проблем современной методики обучения иностранным языкам в высшей школе, в том числе и технической, является ориентация всего учебного процесса на активную самостоятельную работу студентов. В проекте разрабатываемого экспертными группами Совета Европы пакета документов под названием “Европейский Языковой Портфолио” отмечается, что в условиях изменения геополитической ситуации европейское общество становится более интерактивным, европейцы становятся более мобильными и путешествуют для обогащения своего профессионального, образовательного или личностного опыта. Но даже для тех, кто мало путешествует, современные информационные технологии делают преодоление языковых барьеров нормой жизни. Молодое поколение должно подготовить себя к тому, чтобы извлекать максимальную пользу из такого рода деятельности с целью совершенствования своих лингвистических знаний, навыков и умений. Во всех материалах этого проекта сделан акцент на самостоятельную работу студентов по изучению иностранного языка.

Одним из видов самостоятельной деятельности являются личностные стратегии изучения языка:

1. Стратегии чтения: чтение книг, газет, журналов, деловых писем;
2. Стратегия аудирования: восприятие радио- и телепередач, художественных фильмов, лекций, аудиозаписей на иностранном языке;
3. Стратегии говорения: общение с носителями языка, переводческая деятельность;
4. Стратегии письменной речи: написание деловых и личных писем, факсов, электронных сообщений.

Выделим общие признаки названных стратегий:

1. По отношению к естественной коммуникации – это реальные виды речевой деятельности, в которых обучаемые могут практически применить полученные знания;
2. По характеру активности – это познавательные виды деятельности, на котором обучаемые проявляют стремление применить знания и способы деятельности в новой ситуации;
3. По характеру управления – это самостоятельная деятельность, предполагаемая свободный выбор со стороны обучаемых, лишь иногда гибко направляемый преподавателем.
4. По месту и времени проведения - это внеаудиторные виды деятельности;
5. По месту в учебном процессе – это автономные виды деятельности.

Обучаемый сам определяет полезность воспринимаемой информации или ее ненужность. Вместе с тем активная внеаудиторная деятельность не может не сказаться на общем уровне владения языком, что отражается и на процессе обязательного обучения.

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

Для каждого обучаемого характерен свой стиль реализации личностных стратегий при общем преобладании стратегий чтения и аудирования.

Важным фактором формирования постоянной потребности в самостоятельном совершенствовании речевых умений является создание ситуаций для самовыражения студентов. Такие ситуации возникают, если общение в учебной аудитории осуществляется в условиях полной психологической совместимости и комфортности, если преподаватель проявляет постоянный интерес к внеаудиторной деятельности студентов, если обучаемые поощряются к обмену впечатлениями и информацией об интересных книгах, передачах и т.п. Умение преподавателя заинтересовать, привлечь внимание, сделать рекламу фильму, передаче, лекции на иностранном языке, безусловно, стимулирует самостоятельную деятельность обучаемых, создает психологическую готовность к восприятию новой информации. Представить такую информацию можно нетрадиционно и ненавязчиво в виде «Учебного Меню», в разделах которого (Слушание. Чтение. Письмо. Лексика. Грамматика) можно рекомендовать студентам различные виды внеаудиторной деятельности: чтение интересных статей на определенные темы, просмотр передач, приуроченных к различным датам, событиям, праздникам и пр.

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

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

Список литературы

1. Баранова, Г.В. Когнитивно-коммуникативная модель обучения профессионально ориентированному чтению иностранного языка в неязыковом вузе. Иностранные языки. - 2004. - №1.
2. Карпов, А.С. Психолого-методические проблемы в подготовке будущих учителей // Иностранные языки в школе. – 1997. - №3.
3. Рогов, Г.В., Ловцевич, Г.Н. Личностное чтение // Иностранные языки в школе. – 1994. - № 1.
4. Хлыбова, Г.Б. Принцип активности в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1994. - №5.

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Мачнева Л.Ф.

Оренбургский государственный университет

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

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

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

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

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

Изучение иностранного языка с использованием методов развития критического мышления предусматривает не только активную познавательную деятельность студентов в поиске информации, но и умения анализировать,

осмысливать, оценивать, сопоставлять различные точки зрения, отстаивать, аргументировать свою собственную, делать выводы, предполагать возможности решения проблемы.

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

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

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

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

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

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

Любое мышление, хотя и в разной степени, всегда есть искание и открытие существенного нового. Студент, имея базовые знания о предмете, в ходе решения задачи, открывает новые, ранее неизвестные ему стороны данного предмета, следовательно, происходит подлинный процесс мышления. В процессе познания студент, опираясь на свои знания и развивая их, открывает новые грани объекта.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Миллер В.В.

Оренбургский государственный университет

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в образовательном процессе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача педагога состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество. Учитель должен активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет - ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей учащихся, их уровня обучаемости, склонностей и т.д.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

Возможности использования Интернет - ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д.

На занятиях иностранного языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи учащихся; пополнять словарный запас учащихся; формировать у них устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка. Интернет - технологии так же используются для расширения кругозора учащихся, налаживания и поддержания деловых связей и контактов со своими сверстниками за рубежом.

Учащиеся могут принимать участие в конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, общаться в чатах, участвовать в видеоконференциях и т.д. Учащиеся могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент. Это может быть совместная работа российской молодёжи и их зарубежных сверстников из одной или нескольких стран.

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

Содержательная основа массовой компьютеризации образования, безусловно, связана с тем, что современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда вообще, в любом его проявлении.

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

Общаясь в истинной языковой среде, которую предоставляет Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, учащиеся 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 учащихся 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 ученических ответов: он не сопровождает работу учащихся хвалебными или порицательными комментариями, что развивает их самостоятельность и создает благоприятную социально-психологическую атмосферу на занятии, придавая им уверенность в себе, что является немаловажным фактором для развития их индивидуальности.

Развитие образования в наши дни органично связано с повышением уровня его информационного потенциала. Эта характерная черта во многом определяет как направление эволюции самого образования, так и будущее всего общества. Для наиболее успешного ориентирования в мировом

информационном пространстве необходимо овладение учащимися информационной культурой, а культурой общения в Сети, поскольку приоритет в поиске информации все больше и больше отдается Интернету.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: электронную почту; телеконференции; видеоконференции; возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички и размещение ее на сервере; доступ к информационным ресурсам: справочные каталоги; поисковые системы; разговор в сети. Все эти ресурсы могут быть активно использованы на уроке.

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

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Отношения с учениками строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера. В данном виде сотрудничества Интернета и урока часто используется проектная форма учебной деятельности. Проект предполагает самостоятельную исследовательскую работу учащихся, в процессе которой они ищут способ решения некоторой комплексной многоуровневой задачи.

Кибернетическое пространство содержит огромный культурный и дидактический потенциал, который уже используется в обучении во всем мире. Однако для оптимального и эффективного использования кибернетических сетевых ресурсов в учебных целях требуется огромная научно-исследовательская работа, результаты которой позволяют определить общие и частные принципы работы, критерии отбора сетевых ресурсов, сайтов и материалов, а также существенно обновить арсенал методических средств и приемов обучения.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Минакова Т.В.

Оренбургский государственный университет

Одной из особенностей современного университетского образования является создание предпосылок, позволяющих студенту перейти от учебы к профессиональной деятельности.

Акцент в деятельности студента смещается с овладения учебной информацией на профессионально значимую. В ходе обучения такая деятельность приобретает ориентировочную основу, обретает статус знания, отражающего в сознании студента мир профессии.

В этой связи контекстное обучение выступает условием обеспечения динамически моделируемой профессиональной деятельности, взятой в ее предметном и социальном контекстах.

В контекстном обучении задается движение деятельности студентов от учебной к профессиональной, что связано с трансформацией потребностей, мотивов и целей.

В качестве основной единицы содержания контекстного обучения выступает социальная проблемная ситуация, требующая от студента для своего разрешения познавательной деятельности, активности и поиска.

Поскольку система лингвопрофессиональных ситуаций позволяет развернуть содержание образования в динамике, создавая возможность для интеграции знаний различных научных дисциплин, то она придает целостность, системность и личностно-ориентированный смысл изучаемому материалу, что обеспечивает возможности развития как познавательных, так и профессиональных мотивов.

Таким образом, возникает необходимость поиска подхода к развитию мотивов деятельности и выделения единиц мотивационной сферы студента — мотивационных переменных или компоненты (ценностей, целей, интересов и др.)

Познавательные и профессиональные мотивы взаимообусловлены, на этом фоне повышается и выраженность мотивов познавательной самостоятельности. Мотивы учебной деятельности в контекстном обучении становятся основой развития познавательных мотивов — саморазвития и овладения новыми способами деятельности.

Работая со студентами на занятиях по иностранному языку, преподаватель направляет свои усилия на формирование внутренней мотивации учения, которая направляет и поддерживает личность в удовлетворении ее потребностей и развивает ее аксиологический потенциал.

Однако следует учитывать также и внешние мотивы и потребности студентов.

Одним из ведущих мотивов является стремление к успеху в деловой сфере, для достижения которого необходимо обладать определенным набором умений и навыков.

Чтобы успешно решать определенные задачи, будущий специалист должен уметь взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях иноязычного речевого общения, владеть различными формами вербального и невербального поведения.

Таким образом, в русле коммуникативного подхода к обучению иностранному языку задачей преподавателя является развитие коммуникативной компетенции студентов, подготовка к переносу полученных знаний, умений и навыков из учебной профессионально ориентированной ситуации в реальную жизнь.

Умение делать презентацию в настоящее время рассматривается как одно из ключевых коммуникативных умений, необходимых будущему специалисту в его профессиональной деятельности для участия во встречах и ведения переговоров.

Поэтому, обучая деловому английскому языку, мы моделируем в учебном процессе такие учебные ситуации, которые приближены к реальным и способствуют развитию лингвопрофессиональных ориентаций будущего специалиста.

В контексте ориентации личности в мире ценностей в современном образовательном пространстве под лингвопрофессиональными ориентациями студента мы понимаем процесс овладения аксиологически значимыми знаниями и умениями и формирования ценностного отношения к профессионально значимой информации и умениям.

Мы рассматриваем презентацию как форму квазипрофессионального сотрудничества, которое носит деятельностно ориентационный характер и направлено как на внутригрупповое сотрудничество, так и на взаимодействие преподавателя с группой.

Презентация особенно эффективна на заключительном этапе работы над темой. По сути, она выступает в качестве ролевой игры и предполагает три стадии работы над ней:

- подготовка;
- практика;
- представление.

В процессе подготовки студенту предлагают различные виды презентаций, которые можно брать в качестве образцов для построения высказывания. На этом же этапе они знакомятся со структурой презентации, и овладевают лексикой и ключевыми фразами, характерными для логического построения высказывания.

В ходе приобретения практических навыков студенты занимаются отбором информации для собственных презентаций, выстраивают стратегию выступления, пишут текст, готовят наглядность (таблицы, схемы, графики, слайды) и делают пробные презентации. Выступающий должен предугадать вопросы, которые ему могут задать и быть готовым к ответу на них.

На этом же этапе студенты учатся выражать свое мнение по поводу содержания представленного материала, структуры изложения, умения контактировать с аудиторией, языка, т.е. отмечают сильные и слабые стороны выступления.

Представление презентации осуществляется в форме монологической речи, но оно одновременно направлено на активное участие всех слушателей, т.к. выступление перед аудиторией предполагает ту или иную ответную реакцию.

Студентам дается установка, мотивирующая их на активное участие в происходящем: они делают краткие записи, оценивают презентацию с точки зрения полноты изложения, использования наглядности, записывают возникающие вопросы.

После выступления выступающий вынужден спонтанно реагировать на вопросы и реплики, выступая участником неподготовленной диалогической речи, после которой организуется групповая дискуссия.

Таким образом, процедура презентации, являясь ролевой игрой, задает форму поведения всем ее участникам и вовлекает их в различные формы группового взаимодействия и сотрудничества.

Работая в малых группах или командах над учебной ситуацией, когда требуется логическое мышление, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения, каждый имеет возможность реализоваться в том, что является его сильной стороной, и получить помощь в том, в чем он слабее других. Это способствует созданию ситуации взаимной поддержки, облегчает формирование коммуникативных умений, стимулирует самостоятельную познавательную деятельность.

В процессе такого сотрудничества мы наблюдаем, что при совместной учебной деятельности, моделирующей реальную профессиональную ситуацию, возрастает:

- объем изучаемого материала и глубина его понимания;
- растет познавательная активность и творческая самостоятельность;
- меняется характер взаимоотношений между студентами.

При этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности.

Следует отметить, что использование презентации как формы организации квазипрофессиональной деятельности на занятиях по иностранному языку дает возможность:

- обеспечить аутентичность профессионально ориентированной учебной ситуации, применение языка в естественном социальном контексте;
- выработать навыки подготовленной и спонтанной речи в ситуации приближенной к реальной профессиональной;
- обеспечить обобщение изученного материала и самостоятельную познавательную деятельность;
- приобрести важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей;
- приобрести навыки вербального и невербального речевого поведения;

- создать ситуацию успеха и поднять у студентов уровень самооценки;
- обеспечить как индивидуализацию обучения, так и групповое сотрудничество.

О ВАЖНОСТИ РАБОТЫ С КОННЕКТОРАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ ПРОФОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

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

Как известно, одним из главных текстообразующих факторов в современной лингвистике считается связность. Средства выражения связности текста могут быть разные: морфологические, лексико-грамматические, синтаксические. Среди них большое значение имеют так называемые слова-организаторы, которые являются связующим звеном между отдельными предложениями и абзацами, осуществляя плавный переход от одного факта к другому и давая возможность последовательно развивать мысль или идею текста.

В методической литературе средства выражения связности текста называются по-разному: средства когезии, слова-гиды, вводные слова и т.д. Исходя из практики преподавания английского языка, нам представляется наиболее приемлемым назвать такие слова коннекторами, так как, во-первых, такое название, по нашему мнению, шире по своему значению и включает все перечисленные термины и, во-вторых, при всем многообразии названий в основе их классификации лежит выполняемая функция.

Слова-коннекторы делятся на две группы: 1) слова, вводящие логический контекст, и 2) слова модального характера, которые определяют вероятность и объективность высказываемой мысли. При чтении специальной литературы на иностранном языке необходимо знание лексики первой группы.

Существует несколько типов слов-коннекторов, одни из которых показывают последовательность фактов, другие помогают сравнивать эти факты или сделать вывод по тексту. Для более наглядного восприятия классификация функций коннекторов представлена нами в виде схемы.

Для конкретизации каждой функции можно привести в пример следующие слова-коннекторы, существующие в английском языке:

1 указания на порядок следования мысли: first, second, third, and so forth, A, B, C and so forth, next, then, following this, at this time, now, at this point, after, afterward, subsequently, finally, previously, before this, simultaneously, concurrently, and then, soon, lastly;

2 добавление информации: and, again, besides, equally important, further, furthermore, nor, too, what's more, moreover, in addition, similarly, also;

3 сравнение фактов: but, on the contrary, by comparison, where, compared to, up against, balanced against, meanwhile, after all, in contrast, although;

4 доказательство высказываемой мысли: because, for, since, for the same reason, obviously, evidently, indeed, in fact, in any case, that is, in other words;

5 указание на противопоставление высказываний: yet, still, however, nevertheless, in spite of, despite, of course, on the other hand, conversely, alternatively, whereas, rather;

6 указание на время: immediately, thereafter, after a few hours, later, sometimes, formerly;



7 повторение мысли: as I have said, as I have noted, as has been noted;

8 подчеркивание мысли: definitely, extremely, absolutely, positively, naturally, surprisingly, always, forever, eternally, never, emphatically, unquestionably, without doubt, certainly, undeniably, without reservation;

9 приведение примеров для уточнения мысли: for example, for instance, in this case, in another case, on this occasion, in this situation, take the case of, to demonstrate, to illustrate, as an illustration;

10 указание на результаты и выводы из высказывания: thus, hence, in brief, on the whole, summing up, to conclude, in conclusion, therefore, accordingly, as a result, consequently, in the long run.

Знание слов-коннекторов необходимо студентам как будущим специалистам для чтения профориентированной литературы, а также для делового общения на иностранном языке. Опора на эти слова позволяет членить текст на смысловые части, определить общее содержание текста, определить главное и второстепенное. В качестве примера можно привести отрывок из текста экономического характера из книги “Keys to Management” [(David Cotton), Longman, 1996, p 170-171]

Social Responsibility of Business.

Thirty or so years ago, discussions of social responsibility were of three types.

Firstly, there was a lot of talk about how business people should behave in their work. Should they have the same ethical standards – the same principles – as they had in their private life? A question which was often discussed was: should an executive offer a bribe to secure a contract, when he knew that his competitors were likely to be so?

Secondly, people discussed the social responsibility of business towards its employees. They were interested in how organisations could improve the working conditions of their employees.

Finally, social responsibility included the idea that business people should contribute to cultural activities. They should support activities like music festivals and art exhibitions. Executives were also expected to serve on educational committees, hospital boards, and so on. In other words, they had to take an active part in the life of their community.

Как видно из текста, коннекторы помогают установить логику смыслового сообщения, объединить смысловые части в целое, а также определить структурно-смысловое единство текста.

Однако практика показывает, что студенты часто не владеют средствами межфразовой связи не только на английском языке, но и на родном. Они не могут выделить основную мысль в тексте, не могут отличить следствие от причины, не могут правильно определить вводный элемент, который служит для объединения предложений в тексте. Иногда трудность для студентов представляет перевод вводных элементов с английского языка на русский, так как по форме некоторые из них совпадают с наречиями и омонимичны другим словам. Так, например, при переводе таких слов, как *again*, *yet*, *also* нужно убедиться в том, что это «истинные» коннекторы. При переводе сочетаний *to begin with*, *to sum up* необходим такой же анализ. Понятно, что незнание вводных элементов межфразовой связи часто ведет к искажению смысла всего сообщения как при чтении, так и при говорении.

Следует отметить, что вопрос об обучении студентов средствам выражения связности текста представляет собой серьезную проблему. С одной стороны, многие коннекторы оказываются за пределами лексического минимума в соответствии с критерием отбора, а с другой стороны, если студент не понимает логику текста и не может логично построить высказывание, то, следовательно, речевая деятельность становится невозможной.

Такие аргументы говорят о том, что необходимо специально и систематически обучать студентов элементам, обеспечивающим связность иноязычного текста. При этом следует учитывать, что логика печатного текста и устного высказывания той же тематики идентична, поэтому умения, связанные с пониманием и продуцированием связного текста на иностранном языке, целесообразно развивать с учетом методической концепции взаимосвязного обучения чтению и устной речи. Такая работа должна проводиться как в рамках языковых упражнений, так и в рамках упражнений, направленных на развитие умений различных видов речевой деятельности.

В методической литературе, к сожалению, недостаточно внимания уделяется важности знаний слов-коннекторов. Тем не менее, анализ статей, существующих по данному вопросу, учебников английского языка для неязыковых вузов, учебников по практической грамматике английского языка позволил нам обобщить работу по обучению использованию слов-коннекторов в речевой деятельности на иностранном языке и предложить ряд упражнений.

Упражнения для работы с отдельными предложениями¹.

1. Даны предложения, содержащие по два коннектора.

Задание: выберите правильное слово.

All the shops were closed, since/yet it was a public holiday.

2. Даны предложения и коннекторы.

Задание: перепишите предложения, используя коннекторы, но не меняя при этом смысл предложений.

Helen hurt her leg, so she couldn't play (since).

3. Даны предложения, в которых пропущены коннекторы.

Задание: заполните пропуск нужным коннектором, выбрав его из четырех предложенных вариантов.

Nowdays there are many good reasons for using bicycles ____ cars to travel in city centres.

a) but; b) except for; c) instead of; d) such as.

4. Даны предложения, в которых пропущены коннекторы.

Список коннекторов дан перед упражнением.

Задание: заполните пропуск в каждом предложении, используя слово или фразу из списка.

Упражнения для работы с текстом.²

1. Даны несколько отрывков из текстов, каждый из которых состоит из двух предложений, связанных между собой коннекторами.

Задание: ориентируясь на значение коннекторов, указать отрывки, содержащие конкретную информацию. Например: «В каком отрывке приводятся результаты работы компании?» (ориентир – thus).

2. Текстовый материал аналогичен материалу задания 1.

Задание: ориентируясь на значение коннекторов, сгруппировать отрывки в соответствии с их логическим построением. При этом в одну группу попадают отрывки, в которых высказывания противоположны друг другу (коннекторы – however, yet); в другой группе отрывки, в которых есть уточнение высказываний (коннекторы – in other words, that is) и т.д.

3. Предлагаются отрывки из текстов, между предложениями которых коннекторов нет.

Задание: соединить предложения подходящими по смыслу коннекторами. Список коннекторов дается в конце упражнения.

4. Даны два текста (№1, №2), схожие по содержанию и логике, но несколько отличающиеся друг от друга в языковом отношении. В тексте №1

¹ Michael Vince. Intermediate Language Practice. MacMillan Heineman, 2004.- 266p.

² Долматовская Е.Ю. Работа над средствами межфразовой связи [Сборник научно-методических статей] Вып. 21. Ин.языки в высшей школе. – М.: Изд-во МПИ, 1989. – 155с.

предложения связаны между собой коннекторами. В тексте №2 коннекторы даны списком в конце упражнения.

Задание: прочитать текст №1 и заполнить текст №2 связующими элементами, сохранив при этом логику высказывания.

5. Дан логически законченный текст, коннекторы пропущены.

Задание: заполнить пропуски коннекторами, соответствующими логике текста.

Данные упражнения направлены на развитие умений понимания логики профориентированного текста на английском языке.

6. Предлагается текст, в котором коннекторы выполняют различные функции.

Задание: с помощью коннекторов быстро найти то место текста, в котором говорится о результатах исследования или сообщаются дополнительные сведения по определенным фактам и т.д.

7. Задание: опираясь на значение коннекторов, с помощью которых присоединяется дополнительная информация, сократить текст, оставив в нем только основную информацию.

8. Предлагается законченный текст, в котором последний абзац присоединен словом *thus*.

Задание: не читая текста, найти вывод, ориентируясь на значение коннектора.

9. В тексте подчеркнуть коннекторы, указывающие на порядок выполнения работы.

Задание: найти в тексте места, в которых упоминаются явления, происходящие: а) в начале; б) в середине; в) в конце работы.

Упражнения 6-9 служат для развития умений быстро извлекать и обрабатывать основную информацию текста.

10. Задание: прочитать текст и рассказать о результатах работы или эксперимента. Предлагается список коннекторов.

11. Дана таблица, в одну графу которой внесены коннекторы из прочитанного текста. Другие графы озаглавлены: Основная информация, Основные параметры, Дополнительная информация.

Задание: заполнить таблицу и пересказать текст, пользуясь ею.

12. Дан текст, характеризующий обязанности высшего звена руководства компании, и логическая сетка, на которую нанесены коннекторы.

Задание: используя коннекторы, рассказать о работе высшего звена руководства компании.

Упражнения 10-12 развивают навыки продуцирования логически связанного высказывания.

Этот далеко не полный перечень упражнений направлен на развитие умений осмысления прочитанного текста или связанного высказывания с помощью вводных слов-организаторов мысли.

Понять ход изложения профориентированного иноязычного текста и его логику без знания значений вводных элементов невозможно. Поэтому работа с

коннекторами может сделать процесс обучения чтению специальной литературы более управляемым, а чтение как таковое более эффективным.

ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Мороз В.В.

Оренбургский государственный университет

Проблема креативности в настоящий момент является весьма актуальной в свете доминирующего положения принципов гуманизма в образовании. Следует отметить, что в условиях преобразований, происходящих в нашем обществе, интерес исследователей к проблемам творчества, творческой деятельности, развитию студента как творческой личности значительно возрос. Качественными характеристиками творческой деятельности, как в повседневной жизни, так и в образовании, являются преобразование существующей системы моделей, наличие поисковой активности, совершенствование навыков, реализация природных возможностей. Творческая деятельность препятствует возникновению рутины, автоматизма в образовании в частности, и в жизни в целом.

В процессе обучения иностранному языку уделяется внимание ценностному отношению к дисциплине и к познанию в целом, мотивации учения и развитию лингвистической креативности. Этому способствует ряд внешних условий: обучение проходит в активной форме: игры и различные формы группового взаимодействия? Обновленное содержание, направленное на развитие лингвопрофессиональных умений, использование современных технологий в учебном процессе как информационных, так и педагогических, привлечение носителей языка к процессу обучения. Кроме того, необходимо создание ситуации успеха через определение относительных норм самооценки, которые позволяют выявить прогресс студента относительно его предыдущих проявлений в учебной деятельности и относительно других обучающихся.

Отслеживание личностных достижений можно производить в виде портфолио – архива личных работ личности. В соответствии с этим предполагается выстраивание определенной иерархии конечного результата в соответствии с уровнем притязаний личности: от элементарного владения основными видами речевой деятельности до прохождения факультатива или спецкурса, дающего преимущества при устройстве на работу или получение международного сертификата.

Портфолио можно определить как значимое собрание работ студента для предоставления полной картины его личностных достижений. Можно выделить шесть видов портфолио в зависимости от поставленной цели: *collecting, reflecting, assessing, documenting, thinking, evaluating*.

Цели создания портфолио могут быть разными: формирование у студентов самооценки, т.е. умения оценивать свой прогресс; сбор документации, отражающей прогресс студента для отчета перед третьими лицами (родителями, администрацией); для принятия решения о выставлении итоговой оценки по результатам учебной деятельности. В соответствии с целями оговариваются формы работ, их количество, задачи и отчетность. Так, в

портфолио оценки, обычно для третьих лиц, включаются различного рода контрольные работы, проверочные сочинения, результаты тестов и письменных работ. Портфолио самооценки содержит работы, отражающие процесс достижения цели. Перед студентами ставится конкретная задача, представляется информация о содержании и возможных способах достижения цели в виде четкой схемы – инструкции, которой студент будет пользоваться при выполнении заданий для самоконтроля. Данный вид портфолио наглядно отражает процесс приобретения знаний и умений, прогресс студента. Работам также сопутствуют листы самооценки и оценки одноклассниками. Как только определенные знания и умения будут усвоены, студенты могут наглядно увидеть весь процесс познания, поставить новую цель, а лучшую работу предыдущего этапа поместить в портфолио достижений.

Портфолио достижений обычно представляет собой набор строго определенного количества работ студента. Так, например, портфолио включает в себя 4 работы в семестр, две аудиторские со строго ограниченными временными рамками и две внеаудиторские без временных ограничений. Одна аудиторская работа представляет собой эссе на одну из предложенных на выбор тем. Это будет отправной точкой. Последняя работа выполняется также в аудитории и является своеобразным обращением к читателю, представляющим портфолио и работы, содержащиеся в нем. Две другие работы (темы выбираются студентом) выполняются в течение семестра, одна из которых должна содержать первоначальный план, черновики и наброски, отзывы одноклассников, исправления и дополнения, окончательный вариант, который покажет весь процесс работы. Кроме того, расположение работ в портфолио также немаловажно. Последняя работа, выполненная в последний день, предстает перед читателем первой. Затем последовательно прилагаются самая лучшая работа, вторая лучшая работа и работа, выполненная в первый день. Таким образом, обеспечивается не только ясное понимание работ, но и студенты должны проанализировать свои слабые и сильные стороны, чтобы выбрать лучшее.

Любой вид портфолио предполагает обязательную рефлекссию – анализ и выбор проделанной работы, иначе портфолио останется лишь хранилищем всех бумаг. Рефлексия, по мнению самих студентов, заключается в тщательном чтении собственных работ; серьезном обдумывании, размышлениями над целями, сильными и слабыми сторонами и т.д.

Портфолио помогает студентам увидеть свои работы в процессе, заметить ошибки и прогресс. Они также могут сравнить свои начальные цели и отношения с конечными результатами, поставить перед собой новые задачи и продумать пути их достижения. Портфолио является одним из значимых средств обучения иностранному языку, поскольку оно обеспечивает фиксирование личностных учебных достижений, прогресс каждого отдельного студента и способствует развитию мотивации достижения. Портфолио демонстрирует весь процесс усвоения студентом учебного материала, включает в себя обратную связь с преподавателями и одноклассниками. Такая организация материала предполагает развитие самостоятельности,

ответственности, умений анализировать, сравнивать, корректировать, исправлять ошибки, принимать во внимание мнение других.

Одним из значимых аспектов обучения является исправление ошибок. На наш взгляд, следует изменить отношение к ошибкам в учебном процессе, рассматривать их не как упущение, недостаток, промах, а как показатель уровня достижения студента. Портфолио, как нам кажется, в полной мере служит осознанной работе студента над своими ошибками в процессе рефлексии, где происходит анализ проделанной работы согласно заранее разработанному критериальному аппарату.

Портфолио обладает мотивирующим эффектом, поскольку наглядно демонстрирует учебные достижения студента, способствует созданию чувства удовлетворенности и уверенности в собственных силах. Более того, портфолио является отражением индивидуальности студента, его креативности как в создании своих работ, так и организации своего портфолио. Портфолио служит также формой оценки, альтернативной традиционной, носящей совокупный характер, оценивающей индивидуальный уровень учебных достижений каждого студента. Сила мотивации зависит от конкретных целей и перспективы. Но, поскольку, перспектива является величиной долгосрочной, необходимо постоянно поддерживать мотивацию близкими, частными целями, в соответствии с которыми измерять личностные достижения. Осознание личностью успеха/неуспеха складывается из сравнения субъективно ощущаемого успеха с реальным, который отражается в определенном стандарте (или относительной норме самооценки). Для этого, важно чтобы личность имела четкое представление о целях, смысле деятельности.

Как известно, процесс обучения представляет собой субъект-субъектные отношения, где преподаватель и студент являются равными активными участниками учебной деятельности. В связи с этим, необходимо отметить, что эффективным учебный процесс будет тогда, когда цели обоих субъектов совпадают. Безусловно, у каждого студента свои цели, в силу того, что каждый имеет свое собственное представление о будущем и индивидуальную иерархию личностных ценностей, которые обуславливают целенаправленный характер его деятельности. Ценностные ориентации людей столь различны потому, что они складываются на индивидуальном жизненном опыте, и каждый человек проецирует их на свое будущее. Два человека в одинаковых внешних условиях ведут себя по-разному потому, что их личностный потенциал различен.

Но, тем не менее, если цели, поставленные преподавателем, станут личностно значимыми и принятыми студентом, то можно говорить о том, что есть все предпосылки для того, чтобы учебная деятельность была успешной. Деятельность должна быть значимой, тогда она воспитывает, обеспечивает восхождение личности к ценностям, закодированным в цели. и для того, чтобы деятельность стала личностно значимой, в нее должно быть заложено ценностное отношение личности к предмету, характеру деятельности, к идее, знаниям, воплощенным в деятельности, только при этом условии личность станет субъектом деятельности, и адекватным ей знаниям.

Среда в которой креативность могла бы активизироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности потенциальной многовариантностью. Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

ТЕХНОЛОГИЯ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КУЛЬТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Осиянова О.М.

Оренбургский государственный университет

Технология субъектно-ориентационного обучения культуре иноязычного речевого общения представляет собой совокупность содержания, методов, форм и средств, а также систему действий субъектов образовательного процесса, нацеленную на создание комплекса условий для обучения культуре речевого общения, способной обеспечить познание, общение и становление субъектной позиции личности студента.

Мы рассматриваем данную технологию в виде системы, состоящей из:

- диагностики исходного состояния исследуемых свойств культуры речевого общения, необходимых для осуществления технологического процесса;

- средств диагностики текущего состояния, прогнозирования тенденций ближайшего развития системы и представления планируемых результатов обучения;

- критериев построения оптимальной модели обучения и механизма обратной связи для конкретных условий, обеспечивающих взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения.

Технология субъектно-ориентационного обучения культуре иноязычного общения позволяет запрограммировать образовательные ситуации, деятельность субъектов обучения и со значительной степенью вероятности гарантировать желаемые результаты. Проектирование данной технологии опирается на синтез системно-субъектно-ориентационного, деятельностного и аксиологического подходов в единстве с системой закономерностей и принципов, определяющих ценностно-коммуникативную направленность культуры речевого общения субъектов образовательного процесса.

Конструирование технологии субъектно-ориентационного обучения культуре иноязычного речевого общения представляет *системную* проектировочную деятельность по созданию ориентировочной основы действий в соответствии с интересами субъектов образовательного процесса, способной вывести их на творческий путь мышления. В основе организации процесса обучения культуре иноязычного речевого общения лежит самостоятельная ориентировочная деятельность субъектов, помогающая преодолеть эффект отчуждающего обучения, ограничивающего саморазвитие и самореализацию личности.

Ориентировочная деятельность может сопутствовать различным видам деятельности: продуктивной, познавательной, мнемической, деятельности по усвоению навыков и умений. Она сопутствует деятельности общения, составляя ее существенную интегральную часть, и может выступать как волевая или эмоциональная активность субъекта. Значит, чтобы построить

обучение культуре иноязычного общения оптимальным образом «мы должны соотнести деятельность с ситуацией, произвести выделение отдельных элементов в качестве последовательных ориентиров, на которые направляется и по которым контролируется выполнение отдельных операций» [1, с. 248]. По мнению П.Я. Гальперина, вне реально осуществляемой ориентировочной деятельности нельзя рассматривать образ ситуации и ее отдельные компоненты (ориентиры). Способы же включения и соответственно функции образа в ориентировочной деятельности вариативны.

Результат анализа ситуации, связанной с ориентировочной деятельностью, позволяет не только «остановить» динамику проблемной ситуации, но и «разложить» ее, так как образ ситуации может возникать, как результат соотнесения прошлого опыта и ориентировочной деятельности. Иными словами, оценивая ситуацию, говорящий производит бессознательный выбор речевого поведения, опираясь на свой опыт речевого общения. В таком случае, приходится активно строить и постоянно корректировать речевое общение, удерживая в памяти необходимые сведения ориентировочного характера.

Сказанное выше позволяет говорить о проблеме ориентировочной деятельности в обучении культуре речевого общения, как проблеме операционально-значимых ориентиров в их соотношении с системно значимыми ориентирами, как проблеме соотношения объективной ориентировочной основы и ее психологического использования, как проблеме функциональных взаимоотношений деятельности речевого общения с другими деятельностями.

Общетеоретическая идея интериоризации П.Я. Гальперина [1] является основой технологии субъектно-ориентационного обучения культуре иноязычного речевого общения. Процесс обучения направлен на формирование ориентировочной, исполнительной и контрольной части речевого действия. Представляя разную сложность и удельный вес, эти части имеются в каждом действии, и отсутствие хотя бы одной из них приводит к разрушению действия.

Ориентировочная часть обеспечивает отражение совокупности объективных условий для успешного выполнения действия (определение цели речевого общения, выбор средств и форм с помощью системы ориентиров). *Исполнительская часть* осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Выстроенная иерархия ориентиров помогает реализовать речевое общение. *Контрольная часть* сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию и ориентировочной и исполнительной части (уточнение цели, изменения в иерархии ориентиров и их содержании).

Так в каждом цикле обучения (культуре речевого восприятия, выражения и воздействия) выделились этапы: проектировочный, содержательный, контрольно-оценочный.

Познавательная деятельность реализуется во взаимодействии с изучаемыми объектами во внешнем плане, переход же во внутренний план крайне затруднителен без опор, образа, инструментов. Такой опорой и

регулятором внутренних действий при обучении культуре иноязычного общения в нашем исследовании называются ориентиры: ориентиры-цели, ориентиры-принципы, ориентиры-знания, ориентиры-опыт, ориентиры-стимулы.

Ориентиры-цели обеспечивают нравственный выбор и самостоятельную постановку цели, соответствующей мотивам речевого общения. *Ориентиры-принципы*, основанные на единстве познания и общения, учитывают особенности адресата, ценностные ориентации собеседника, пространственные и временные условия речевого общения. *Ориентиры-знания* обеспечивают реализацию права быть участником ситуации, принимая новые ценности и отказываясь от своих прежних воззрений, если они противоречат избранным нравственным принципам. *Ориентиры-опыт* помогают преодолению препятствий, требующих проявления воли и доставляющих радость собственного открытия и обогащения культуры речевого общения. *Ориентиры-стимулы* дают ощущение собственной значимости в речевом общении, создают установку на дальнейшее эффективное общение, побуждая к самоанализу и самооценке, адекватным достигнутым успехам.

Ориентиры позволяют выработать полезные стереотипы познавательной и оценочной сторон иноязычной речевой деятельности, повысить качество проектирования речевого общения за счет накопления практического опыта культуры общения. Они образуют пакет ориентировочных основ действий, позволяющих упорядочить обучение культуре иноязычного речевого общения, снижая дискомфорт, преодолевая коммуникативные барьеры, увеличивая продуктивность речевого общения, что позволяет студентам строить и сохранять речевое общение «своими инструментами» и получать «свои результаты» [2].

Качество иноязычного речевого общения зависит от способа построения ориентировочного этапа, именно от типа ориентировочной основы действий (ООД) или типа учения. Обучаемому должен быть предъявлен образец иноязычного речевого общения и способ его реализации на основе применения системы ориентиров, составляющих ООД, то есть «ту систему условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия» и без которой обучение обречено на долгий поиск путем проб ошибок [4].

Ориентиры помогают быстро и правильно ориентироваться в ситуации речевого общения, правильно, комфортно для говорящего и слушающего спланировать свою речь, выбирая содержание речевого общения и средства, адекватные передаваемой мысли. В выборе и построении системы ориентиров отражается индивидуальная неповторимость личности и ее речевого высказывания, в большей или меньшей степени соответствующего ситуации общения и предполагающего обратную связь.

Для обучения культуре иноязычного речевого общения необходимо самостоятельное построение полной ООД студентом для каждого конкретного случая с помощью данной преподавателем системы ориентиров. Верное и быстрое выполнение речевого действия с помощью ориентиров во внешнеречевой форме обеспечивает перевод его во внутреннюю форму, на этап

внешней речи про себя. При таком высоком типе ориентировки обучаемый сам может определить необходимые ориентиры и проявить творчество в ситуации речевого общения. Полнота и точность владения ООД определяют совершенство опыта и деятельности личности по овладению культурой речевого общения.

Обучение культуре иноязычного речевого общения, основанное на принципах планомерного формирования умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами, имеет большое значение для успешного овладения предметными знаниями, для максимально эффективного решения учебных и профессиональных задач присвоения чужого опыта. Полученная в обучении культуре речевого общения возможность самостоятельно планировать и осуществлять свое речевое общение реализуется в познавательной деятельности и обеспечивает социально значимый результат рождения субъекта деятельности.

Технология субъектно-ориентационного обучения культуре иноязычного общения предусматривает продвижение в овладении студентом культурой речевого общения по циклам (обучение культуре речевого восприятия – первый цикл; обучение культуре речевого выражения – второй цикл; обучение культуре речевого воздействия – третий цикл) и этапам (проектировочный, содержательный, контрольно-оценочный). Последовательность этапов внутри каждого цикла представляет развитие, где на каждом новом уровне происходит усложнение способа решения задачи одного и того же типа.

Проектировочный этап – это привлечение внимания субъектов образовательного процесса к проблеме обучения культуре речевого общения и ориентировка в условиях обучения. Данный этап задает направленность процессу обучения на основе ориентиров: целей, принципов, знаний, опыта, стимулов. Интегрируясь, содержательный и контрольно-оценочный этапы каждого цикла, обеспечивают продвижение процесса обучения к заданной цели. При этом содержательный этап предполагает обучение продуктивному речевому общению, повышающему коммуникативные качества речи в атмосфере сотрудничества. Третий, контрольно-оценочный этап, обеспечивает организацию содержательной и эмоциональной обратной связи, дающей информацию об уровне культуры речевого восприятия, выражения и воздействия. Назначение этого этапа – диагностически-коррекционное.

Каждый цикл субъектно-ориентационной технологии отличается от предыдущего методами, формами и средствами, которые зависят от позиции субъектов образовательного процесса и предметного содержания. Однако, в качестве основного технологического элемента, каждый цикл должен содержать личностно-развивающие ситуации, требующие не только адекватного употребления лексических единиц и грамматических структур, но также нравственного переживания и адекватного действия обучающегося; полноценного проживания каждого этапа; социокультурного и мировоззренческого самоопределения каждой личности. Ибо «никакие знания об отношениях людей к миру и друг другу не заменят самих этих отношений» [3]. Личность не растворяется в ситуации, а, оставаясь независимой, стремится

к ее преобразованию. При этом появляется совершенно новая мотивация обучения, так как ценность (предметное содержание или культура речевого общения) не просто понимается, но обязательно принимается, становясь функцией, продуктом взаимодействия субъектов учебной деятельности.

Технология создания личностно-развивающей ситуации, предполагающей диалогическое общение, предусматривает определенные «шаги»:

- совместная ориентировка в личностно значимой предметной области;
 - выявление проблемы, интересующей субъектов диалога;
 - рассмотрение проблемы в контексте значимых для студента жизненных ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;
 - использование усвоенных знаний и способов в качестве средства межсубъектного общения и инструмента самоутверждения в глазах партнера;
 - самопознание через актуализацию и обоснование собственных мыслей.

Субъектно-ориентационное обучение культуре речевого общения должно быть также разнообразно, как то, чему учат: прямое и контекстное, диалоговое и инструктивное, информирующее и исследовательское, индивидуальное и коллективное, внешне регулируемое и самообразовательное. Способ учебной работы, как и цель обучения, не может быть задан только учителем, он результат взаимодействия обучения и личного опыта обучаемого, готового выполнять определенные действия, которые характеризуют его личностный способ бытия как индивида. Разные уровни овладения культурой иноязычного речевого общения достигаются разнообразными методами и приемами обучения: проблемное обучение, учебная дискуссия, круглые столы, учебное исследование, метод проектов, имитационные и коммуникативно-лингвистические игры (Дебаты, синквейны), стратегии развития критического мышления через чтение и письмо, в которых система ориентиров является фактором успешности.

Необходимой технологической единицей субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения выступает диалог, по своей внешней форме напоминающий проблемную ситуацию. Диалог служит формой обмена и обогащения духовно-личностными потенциалами и способом согласованного взаимодействия субъектов деятельности по созданию в междиалоговом пространстве нового совместного продукта усилиями каждого участника общения. Включение студента в диалог и означает создание личностно-развивающей ситуации.

Диалог в обучении культуре иноязычного речевого общения – не совсем синоним вербального общения, а скорее коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообоснования личности в условиях множественности культур. Чтобы диалог состоялся, необходим материал, проблема, а объективно существующую проблему нужно представить в виде

субъективно значимого вопроса, который разрешает жизненную ситуацию образа жизни преподавателя и студента. При этом происходит пересечение нескольких плоскостей мировосприятия – философского, этического, эстетического, обыденно-житейского. Но главное – интерес к личности, и менее – интерес к вопросу.

Диалогическая ситуация характеризуется не только объективной проблемностью, но и значимостью самого факта обнаружения этой проблемности для субъекта. Вести диалог – значит, приобщать другого к своей проблеме. Личностно-развивающий потенциал диалога связан с самой диалогической природой личности, с тем, что она существует в постоянном внутреннем диалоге с самой собой. В ней неизменно своеобразное движение от сознания к мышлению и обратно.

Диалогическое общение, обеспечивающее внутреннюю мотивацию участников эффективно, если: 1) проблемы, включенные в содержание занятия подобраны преподавателем с учетом готовности студентов группы к иноязычному диалогу и степени сформированности у них толерантности как качества личности, опыта диалогического общения, адекватной реакции на неожиданные и неадекватные суждения; 2) субъектам диалога предоставлено равноправное взаимодействие; 3) игры, элементы театрализации включены в учебный процесс; 4) проблемное диалогическое общение представляет собой целостную систему знаний, вопросов, ситуаций, предполагающую постепенное, последовательное восхождение ко все большей самостоятельности студентов: от репродуктивного уровня к эвристическому, а от него – к творческому; 5) преподаватель в соответствии с выбранной им моделью диалога систематически диагностирует готовность к нему студентов, степень их самовыражения; 6) преподаватель отказывается от оценки личности студента как «плохой» или «хороший», а оценивает эффективность общения в решении коммуникативной задачи.

Поскольку студенты не сразу овладевают опытом диалога (ведь диалог ведется на неродном для них языке), то вначале возможна некая имитация, своеобразная игра в диалог. Необходимость в таких действиях (драматизациях, эмоционально-эстетическом самовыражении участников учебного процесса через креативность, экспрессивность, художественность) появляется, когда возникает осознание ограниченности возможностей усвоения материала только при его логико-понятийной интерпретации. Эта ограниченность может быть преодолена путем упражнения в использовании вопросов и ответов для обеспечения взаимопонимания общающихся субъектов. Если преподавателю и студенту удастся освоить технику использования вопросов, то они задают их в разнообразных контекстах, анализируя ситуации с разных позиций.

Постоянно направляя внимание студентов на точное понимание вопроса, получив ответ, преподаватель использует уточняющие, объясняющие, оценочные, творческие дополнительные вопросы, обеспечивая в иноязычном речевом общении доказательность суждений и, главное, взаимопонимание. Способность к взаимопониманию, желание понять другого и быть понятым – основная ценность этой деятельности.

Умение адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника связано с выбором функционально-детерминированного речевого поступка, основанного на ориентирах знаний, опыта и стимулов, которые обеспечивают ответный речевой поступок – реплику. При этом речевая цель говорящего не изменяется, происходит частичная перестройка путем введения новых речевых поступков или исключения запланированных, что является причиной перехода инициативы в речевом общении от партнера к партнеру. Таким образом, за счет четкой иерархии системы ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов), как опор, детерминирующих конкретные функциональные черты, достигается управление обучением культуре иноязычного общения.

Чтобы в деятельности актуализировался личностный потенциал саморазвития студента, с успехом могут быть использованы игры, цель которых согласно технологии субъектно-ориентационного обучения – формирование навыков речевого общения в диалоге и развитие коммуникативных способностей, необходимых для совершенствования культуры речевого общения. Игры предполагают использование целого комплекса различных методов и приемов при подготовке, проведении и анализе ее результатов. В проведении игры большое значение приобретает внимание к этике участников, что важно в обучении культуре иноязычного речевого общения.

Критерии и показатели дают возможность определить уровни сформированности культуры иноязычного речевого общения как качества деятельности: 1 уровень – репродуктивный (недостаточный); 2 уровень – эвристический (функциональный); 3 уровень – творческий (продвинутый). Содержание деятельности на каждом уровне заключается в следующем:

1 уровень – репродуктивный. Недостаточность этого уровня деятельности заключается в том, что овладение техникой взаимодействия и взаимоотношений в иноязычном речевом общении происходит по образцу, по алгоритму, используя речевые штампы, клише. Опора на репродуктивную деятельность обучаемых, успех которой зависит от качества восприятия, не исключает их права на эвристический, творческий подход к овладению культурой речевого общения, следуя закону единства воспроизведения и творчества в учебно-познавательной деятельности (Б.И. Коротяев, В.Я. Ляудис и др.). Данный уровень является ступенью перехода от речевого восприятия к речевому выражению, обеспечивая продвижение в овладении культурой речевого общения.

2 уровень – эвристический. Воспроизведение речевой деятельности по самостоятельно выбранному варианту алгоритма, наиболее соответствующему заданию и условиям, позволяет назвать этот уровень функциональным. Его

воспроизводяще творческий характер проявляется на содержательном этапе второго цикла субъектно-ориентационной технологии, обеспечивая речевое выражение в зависимости от осознанности предлагаемых упражнений и степени проявления самостоятельности, поощряемой преподавателем. На данном уровне обучаемый начинает ориентироваться на воздействующий эффект речи, определяющий успех общения.

3 уровень – творческий. Продвинутый уровень культуры речевого общения проявляется в нестандартной, новой обстановке, способствуя формированию самостоятельности, активности, ответственности, креативности, как качеств личности, заинтересованной в самосовершенствовании и саморазвитии. Самостоятельное планирование и свободное выполнение речевых действий с опорой на ориентиры цели, принципы, знания, опыт, стимулы обеспечивает успешное речевое выражение и воздействие на этом уровне.

Таким образом, продвижение в овладении студентом культурой иноязычного речевого общения отражается в культуре речевого восприятия, выражения и воздействия в зависимости от условий обучения, а также активизации межсубъектных отношений на основе сотрудничества и толерантности. Учитывая эти особенности, технология субъектно-ориентационного обучения культуре речевого общения обязывает предусматривать высокую степень самостоятельности обучающихся при интенсивной подаче материала, диалогичность, проблемность, постоянную внутреннюю обратную связь (самоконтроль и самокоррекцию). Система ориентиров есть условие успешного перехода студентов от репродуктивного уровня на эвристический, а от него к творческому. Следовательно, технология субъектно-ориентационного обучения культуре иноязычного речевого общения характеризует условия, необходимые для того, чтобы предметный опыт стал личностным. Она решает задачу развития способности к диалогу с культурой, миром и самим собой, помогает в определении собственного способа вхождения в другую культуру, конструируя и отрабатывая на основе ориентиров стратегию развития качеств личности: креативности, самостоятельности, активности, рефлексии, что подтвердилось в ходе опытно-экспериментальной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин, П.Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / П.Я. Гальперин. - М. : Университет, 2007. – 336 с.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995 – 447 с.
3. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. – М. : Педагогика, 1998. – 187 с.
4. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ПРИЕМОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Переходько И.В.

Оренбургский государственный университет

Современные условия развития образовательной системы в России диктуют необходимость поиска механизмов совершенствования содержания и технологий профессиональной подготовки будущих специалистов в области иностранных языков и межкультурной коммуникации. Совершенствование процессуальной стороны связано с использованием активных приемов обучения. К активным методам обучения иностранным языкам относятся: коммуникативный, лингвосоцио-культурный, эмоционально-смысловой, проектный, системно-модельный метод и др. Данные методы и технологии основаны на личностно ориентированном подходе в обучении, который позволяет создавать атмосферу, в которой студенты чувствуют себя комфортно и свободно; развивать у них желание практически использовать иностранный язык; затрагивать личность обучаемых в целом, вовлекать в учебный процесс их чувства, эмоции и ощущения; предусматривать различные формы работы: индивидуальную, групповую, коллективную, в полной мере стимулирующие активность студентов, их самостоятельность и творчество.

Основная задача использования активных приемов обучения иностранным языкам – научить людей говорить и понимать собеседников, т.е. общаться, поэтому основной упор делается на погружение в языковую среду. К таким приемам следует отнести игры, ролевые игры, разыгрывание сценок или целых спектаклей на изучаемом языке. Игровая технология обеспечивает также единство эмоционального и рационального в обучении. Игра не заменяет полностью традиционные формы и методы обучения, она позволяет более эффективно достигать поставленной цели и задачи занятия и всего учебного процесса. В то же время игра повышает интерес обучающихся к учебным занятиям, стимулирует рост познавательной активности, что позволяет обучаемым получать и усваивать большее количество информации, способствует приобретению навыков принятия естественных решений в разнообразных ситуациях. Игровые взаимодействия предусматривают неформальное общение и позволяют её участникам раскрыть свои личностные качества, повышают их самооценку. Помимо этого с помощью игры можно снять психологическое утомление и языковой барьер.

Таким образом, игровая деятельность реализует следующие функции: обучающую, воспитательную, развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психологическую, развивающую (по А.В. Коньшевой).

В.В. Сериков выделяет также мотивирующую, опосредующую, рефлексивную, смыслотворческую и саморазвивающую функции, так как игровая деятельность своим внутренним содержанием предполагает сотрудничество, саморазвитие, способствует становлению личности, вызывает

ценностное переживание, ориентирована на накопление «смыслов», на возможность усвоения альтернативных подходов в решении поставленных задач. Игра ценна личностной самореализацией, переживаниями, проигрыванием ролей. В игре происходит изменение собственного смысла, принятие нового.

Необходимо также отметить, что эти приемы развивают творческое мышление, неординарность в выборе подходов, самостоятельность, т.е. помимо профессиональных знаний и умений, формируется ряд других компонентов, выступающих как качества личности, абсолютно необходимые сегодня любому специалисту. Это также гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления. Это – умение вести диалог, коммуникабельность, сотрудничество.

Игры возможно проводить на всех этапах обучения языку. Однако, прежде чем предложить игру на уроке, необходимо продумать её целесообразность, определить цели игры в соответствии с задачами учебного процесса. При обучении французскому языку выделяют лексические игры (*jeux pour travailler le vocabulaire*), игры на развитие устной речи (*jeux pour travailler l'oral*), игры на формирование навыков письменной речи (*jeux d'écriture*). К достоинствам данных методик можно отнести также то, что они не требуют специального оборудования и подготовки.

В нашем исследовании мы опирались на французские игровые методики. Французские методисты J-M. Caré, F. Debyser, H. Auge, M-F. Borot, M. Vielmas, F. Weiss, рассматривая различные аспекты использования игровых методик, выделяют следующие: лексические игры («*La chasse au trésor*», «*Je pars en voyage...*», «*Air, terre, mer*», «*L'initiale*», «*Le mot passe-partout*», «*Les extrêmes*», «*Le mime mystère*», «*Le dessin mystère*», «*Le petit bac*», «*Le quart de singe*», «*Le garage*», «*Dans le bon ordre*»); игры на развитие устной речи («*L'histoire enchantée*», «*Le téléphone arabe*», «*Le jeu du portait*», «*Tabou*», «*Ni oui, ni non*»); игры на формирование навыков письменной речи («*Calligrammes*», «*Mots-valises*», «*Acrostiches*», «*Cadavres exquis*», «*Allitérations et assonances*», «*SMS*», «*Tautogrammes*», «*Acronymes*», «*ABC*», «*Logorallyes*», «*Anagrammes*»).

На продуктивном этапе обучения эффективно предлагать студентам ролевые игры (*simulation*), опираясь вначале на заданный алгоритм реализации коммуникативных намерений, а затем по измененной модели. Ролевая игра – самый простой и очень эффективный способ моделирования, «проигрывания» жизненных ситуаций. Обучающие возможности ролевой игры заключаются в том, что она самая точная модель общения, так как в ней предполагается подражание естественной ситуации. Также в процессе ролевой игры развивается логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом. Ролевые игры предполагают отработку выбора культурно обусловленных речевых средств, отработку коммуникативного поведения, развитие коммуникативных тактик: не проявлять напористости, быть сенситивным, практиковать навыки активного слушания, развитие личностных качеств:

уважительного отношения, толерантности, активности, самостоятельности, ответственности.

Ролевые игры способствуют также «вхождению» в систему культурно-национальных особенностей коммуникативного поведения русских и французов, с другой стороны, использование игровых приемов позволяет корректировать поведение отдельных студентов, развивать у них способность и умение поставить себя на место другого человека.

В практике использования ролевых игр мы опираемся на технологию проведения игры Т.В. Лавриковой, состоящую из 6 пунктов: разграничение игровой и дидактической целей, наличие добровольно принимаемых ролей, наличие правил, ограничивающих деятельность, оценка и самооценка самих участников, игровой конфликт, увлекающий игроков, культуросообразные ценностно-смысловые ориентиры в педагогическом взаимодействии.

Студенты признают, что в ролевых играх снижается страх перед возможностью допустить ошибку. Именно в игре студенты имеют возможность подготовиться к преодолению реальных трудностей межкультурного общения, учатся выходить из конфликтных ситуаций.

К активным приемам обучения иностранным языкам французские методисты относят также театральную деятельность (*dramatisation*), которая играет важную роль в профессиональной подготовке специалистов в области межкультурной коммуникации, так как позволяет решать задачи как предметно-деятельностной подготовки, так и задачи общекультурного развития студентов.

На факультете филологии на кафедре романской филологии и методики преподавания французского языка под руководством к.п.н. И.В. Переходько работает театральная мастерская «Маски». Анализ работы театральной мастерской позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, театральная деятельность комплексно воздействует на процессы развития личности, воздействуя на чувства и мышление студентов, охватывая их духовную сферу, активизирует нравственное и духовное развитие будущего специалиста, повышает эффективность занятий. Театральная деятельность в условиях специфики профессиональной подготовки специалистов в области иностранных языков способствует не только овладению вербальными и невербальными средствами иностранного языка, формированию лингвистических качеств личности, но и формирует необходимые «внелингвистические» качества, которые необходимы для успешного общения в ситуациях межкультурного взаимодействия: самостоятельность, активность, эмпатию, уважительное отношение к другой культуре, к другому образу мысли, к иной позиции партнера по общению, умение и желание видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, готовность и умение открыто воспринимать другой образ жизни, понимать его.

Во-вторых, большую роль театральная деятельность играет в развитии сотворчества преподавателя и студента, совершенствует формы учебно-воспитательного процесса, предоставляя возможности использования активных

педагогических технологий, направленных на организацию индивидуальных и коллективных действий.

Таким образом, использование активных приемов в учебном процессе помогает достигнуть многих образовательных целей:

- стимулирование мотивации и интереса в области предмета изучения;
- поддержание и усиление значения полученной ранее информации в другой форме; фактов, системного понимания; расширенного осознания различных возможностей и проблем; последствий в осуществлении конкретных планов или возможностей;
- развитие навыков: критического мышления и анализа; принятие решений; взаимодействие; конкретных умений (обобщение информации, подготовка проектов);
- изменение установок: социальных ценностей (конкуренция и сотрудничество): восприятие интересов других участников;
- саморазвитие или развитие благодаря другим участникам; оценка преподавателем тех же умений участников; осознание уровня собственной образованности, приобретение навыков, потребовавшихся в игре, лидерских качеств.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ В ВУЗАХ.

Пляшешник Л.А.

Оренбургский государственный университет

Одним из актуальных направлений методических исследований, направленных на оптимизацию обучения иностранному языку (ИЯ), является поиск путей обучения эффективному речевому общению. Совокупность знаний и умений, необходимых для его реализации, обозначаемая термином «культура речевого общения», может стать одним из них при любом углубленном изучении иностранного языка. Актуальность такой постановки вопроса становится особенно очевидной в наше время всемерного расширения контактов (особенно деловых) с зарубежными странами, когда запланированный прагматический эффект речевого высказывания зачастую является залогом успеха делового сотрудничества в целом.

Культуре речи и, шире, культуре речевого общения, как известно, уделяется большое внимание при обучении родному языку. Применительно к обучению иностранному языку данный вопрос изучен недостаточно, что отчасти можно объяснить более скромными задачами, стоящими перед изучающими неродной язык. Вместе с тем, отсутствие должного внимания к культуре общения в практике преподавания иностранного языка приводит, с одной стороны, к многочисленным ошибкам в речи учащихся, которые нарушают коммуникацию, вызывая у носителей языка реакцию, известную в лингвистике как «культурный шок», а с другой, к значительному снижению воздейственности речи говорящего/пишущего на иностранном языке.

Сегодня особенно актуальными становятся исследования и разработки, посвященные раскрытию особенностей усвоения культуры иноязычного речевого общения на английском языке, что существенно сдерживает развитие и обогащение методического инструментария, необходимого в системе обучения иностранному языку и культуре общения личности. Особенно актуальны подобные разработки для системы обучения в специальном языковом вузе, призванном готовить высококвалифицированных специалистов в области межкультурной коммуникации.

Реализация одной из основных функций вузовского образования - "культурообразующего и менталеформирующего предназначения" (Гершунский Б.С.) способствует становлению маргинальной личности в современном мире. Маргинальная личность - это человек, живущий и сознательно участвующий в культурной жизни и традициях двух разных народов, это человек, способный свободно контактировать с представителями иноязычного социума не только в силу достаточных языковых знаний, но и за счет владения высокой культурой общения.

Это требование подтверждается практикой обучения ИЯ в вузе. Наш недавний опыт преподавания и наблюдение за образовательным процессом на языковом факультете убеждают, что выпускники сталкиваются с

парадоксальным явлением: владея двумя иностранными языками на достаточно высоком уровне, они часто не испытывают недостатка в лингвистических средствах, но при этом затрудняются в адекватной реализации иноязычного общения. Причиной указанных недостатков специального образования является тот факт, что студентов по-прежнему обучают иноязычной речи, зачастую игнорируя специфические особенности феномена общения.

Огромный вклад в изучение проблемы обучения культуре речевого общения в методике и лингвистике внесли работы Верещагина Е.М., Гальсковой Н.Д., Костомарова В.Г., Сафоновой В.В., Сысоева В.П., Тер-Минасовой С.Г., Фаеновой М.О., Формановской Н.И., Халеевой И.И., Хитрика К.Н. и др.

Своеобразие ситуации состоит, с одной стороны, в остро переживаемой научно-педагогической общественностью потребности в освоении совокупности новаторских лингводидактических идей, выдвинутых и аргументированных в трудах ведущих отечественных лингводидактов, а с другой - в использовании этих идей при обосновании целей повышения качества обучения, воспитания и развития учащихся средствами языка и культуры по всему образовательному полю.

Естественная эволюция цели обучения иностранным языкам диктует необходимость обучать общению на ИЯ как специфическому виду человеческой деятельности, что предполагает качественные преобразования в методике преподавания ИЯ в вузе, поиск и внедрение новаторских форм обучения. Такими формами сегодня признаются: дискус, дебаты, методы проектов, «круглый стол».

Наше опытное обучение студентов в языковых группах факультета филологии показал, что наиболее эффективной формой обучения культуре речевого общения на иностранном языке является «круглый стол», так как студенты могут и хотят логически излагать свои мысли, выражать и отстаивать свою точку зрения, участвовать в дискуссии, споре.

Успех занятия за «круглым столом» определяется, прежде всего, четкой постановкой и решением комплекса задач. Задача такого занятия – практика студентов в диалогической и монологической речи, в аудировании; задачи воспитательного и развивающего обучения определяются спецификой и содержанием конкретной темы.

Главное требование в беседе за «круглым столом» - это реальное, соответствующее действительности содержание высказываний студентов.

Одна из особенностей беседы за «круглым столом» - это отказ от строгой академичности занятия. «Круглый стол» позволяет студентам видеть друг друга. Императивные формы вовлечения студентов в разговор (Speak about..., Ask him questions, Answer my questions) уступают место просьбам и приглашению к участию в беседе (Who would like to tell us about ...? I would like to ask you about..., You are welcome, Any more ideas? и т.д.).

Успех занятия за «круглым столом» зависит от многих факторов; от уровня речевой подготовки студентов, от степени освоения темы, от качества плана-сценария урока и еще от того, как преподаватель исполняет роль

речевого партнера: умеет ли он направить беседу, импровизировать, внимательно и заинтересованно слушать; адекватно и выразительно реагировать на высказывания студентов – радоваться, удивляться, соглашаться, не соглашаться; пользоваться как вербальными, так и невербальными средствами общения.

Таким образом «круглый стол», как форма обучения общению на иностранном языке является достаточно молодой, но пользуется большой популярностью у преподавателей, т.к. развивает способность к общению, обеспечивает лучшие условия для развития умения говорить, обеспечивает обмен знаниями между студентами, способствует росту мотивации к учению, укрепляет межличностные отношения, учить лучше понимать друг друга, т.е. способствует процессу коллективообразования.

Мы практиковали «круглый стол» на студентах третьих курсов языковых факультетах и проведённое нами опытное обучение подтвердило, что использование «круглого стола» как формы обучения является эффективным и заслуживает его широкого использования на занятиях иностранным языком на языковых факультетах вузах.

Список использованных источников

1. Банникова, Л.В. Материалы для проведения «круглого стола». // Иностранные языки в школе. – 2003. - №
2. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. - М., 2004.-336с.
3. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М.: Флинта; Наука, 2005.
4. Зимняя, И.А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку//Речевое поведение и речевая деятельность студентов на иностранном языке. М., 1984. (Сб. науч. тр./Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореца. Вып. 242.)
5. Костомаров, В.Г., Леонтьев, А.А. Некоторые теоретические вопросы культуры речи//Вопр. Языкознания. 1966. №5.
6. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация): М., 2007.
7. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурные коммуникации. – М.: Слово, 2000.-624с.
8. Фаенова, М.О. Обучение культуре общения на английском языке. - М: Высш.шк.,1991.-144с.
9. Формановская, Н.И. Культура общения и речевой этикет/ Н.И.Формановская. - М.: Икар, 2002.-234с.
10. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М., 1989.
11. Хитрик, К.Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе. – М., 2001.

12. Шалашова, Т.М. Уроки за «круглым столом». //Иностранные языки в школе. – 2000. - № 2.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Пухало М.А.

Оренбургский государственный университет

Общеизвестно, что позиции английского языка как лидирующего средства международного общения во всем многоязычном мире становятся все сильнее. И в связи с тем, что данный процесс никаких тенденций к остановке или замедлению не имеет, проблема создания эффективной методики обучения иностранным языкам представляется крайне актуальной. Изучив отличительные характеристики основных методик преподавания, мы пришли к выводу, что коммуникативная методика представляет собой наиболее эффективную и перспективную из всех существующих и применяющихся в настоящее время. Она дает не просто знание грамматической и лексической базы языка, а развивает умение свободно, непринужденно, смело общаться на языке.

По данной методике изучение языка начинают с запоминания слов и выражений, и только потом под полученные знания подводят грамматическую базу. В процессе обучения студенты осваивают устную и письменную речь, беглое чтение, приобретают навык восприятия речи на слух.

Дэвид Нунан выделяет пять основных характеристик коммуникативного обучения:

- акцент на обучении коммуникации через реальное общение на изучаемом языке;
- введение аутентичных текстов в учебную ситуацию;
- предоставление студентам возможности сфокусировать внимание не только на изучаемом языке, но и на процессе обучения как таковом;
- привлечение личного опыта обучаемых в качестве одного из элементов процесса обучения;
- попытка связать академическое изучение языка с использованием его в реальной коммуникации.

Д.Браун, один из известнейших представителей коммуникативного подхода, дает следующую характеристику данному обучению:

«Помимо грамматических элементов коммуникации, мы изучаем природу социальных, культурных и прагматических особенностей языка. Мы исследуем педагогические средства создания «настоящей» коммуникации в учебной аудитории. Мы стараемся научить наших студентов беглости языка, не только ее правильности, что занимало учителей иностранного языка на протяжении веков. Мы снабжаем наших студентов инструментами создания неподготовленной речи за пределами аудитории. Мы озабочены тем, чтобы стимулировать наших студентов к изучению иностранного языка на протяжении всей жизни, а не только сиюминутными аудиторными заданиями. Мы рассматриваем студентов как равноправных партнеров в совместной

деятельности. Наши классные упражнения нацелены на поиск любых средств, способных вдохновить студентов на достижение наилучших возможных результатов в овладении языком ».

Все вышеперечисленные характеристики делают процесс получения знаний еще более продуктивным.

Применение подобной системы, очевидно, требует от преподавателя высокой квалификации. Роль преподавателя безапелляционно велика: он должен обладать навыками «живого» языка, быть открытым для общения, располагать к беседе. Как определяют Брин и Кэндлин, преподаватель выполняет две основные роли: первая – способствовать процессу коммуникации между всеми студентами в аудитории и между студентами и различными заданиями и текстами. Вторая – быть вовлеченным в общение в качестве независимого и равноправного участника коммуникации. Из этих двух следуют несколько второстепенных: подбирать источники обучения и самому быть таковым; быть проводником по заданиям и упражнениям; быть исследователем и обучаемым. Остальные роли, отводимые коммуникативным подходом учителю, это роли аналитика, консультанта и организатора учебного процесса. Но в тоже время, коммуникативный подход именно студента делает центральной фигурой всего процесса. Поэтому задача преподавателя как организатора учебного процесса — создание в учебной аудитории атмосферы, располагающей к коммуникации и выполнению коммуникативных заданий. В рекомендациях к аудиторной деятельности Литлвуд и Брумфит указывают, что во время выполнения упражнения преподаватель наблюдает, поддерживает студентов, но не восполняет их пробелы в лексике, грамматике или коммуникативной стратегиях, а учитывает их для дальнейшего обсуждения и тренировки. После выполнения упражнений преподаватель руководит разбором и анализом деятельности и помогает группе провести самоанализ.

Во время занятий студенты, а тем более преподаватели не разговаривают на родном языке. Все объяснения происходят с помощью уже знакомых фраз и лексических конструкций, также для пояснения используется мимика, жесты, аудиозаписи, любой наглядный материал – видеоролики, картинки, фотографии. Важным моментом является то, что в процессе обучения учащиеся погружаются в культуру, географию, историю той страны, язык которой они изучают. Читая прессу этой страны, смотря ее телевидение, слушая ее музыку, ученики с большим интересом относятся к изучению языка. Благодаря такому обилию наглядного и занимательного материала обучение становится интересным.

Материалы могут быть самыми разнообразными, такими как знаки, журналы, рекламные объявления и газеты или визуальные источники, вокруг которых может быть построена коммуникация (карты, картинки, символы, графики, таблицы и т.д.)

Используемые в обучении материалы должны сформировать языковую компетенцию (владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний), социолингвистическую компетенцию (способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения),

дискурсивную компетенцию (способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний в рамках коммуникативно значимых речевых образований), так называемую «стратегическую» компетенцию (способность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком), социально-культурную компетенцию (степень знакомства с социально-культурным контекстом функционирования языка), социальную компетенцию (способность и готовность к общению с другими).

Большое внимание на занятиях должно быть уделено работе в парах и мини-группах. Учащимся предлагают темы или вопросы для обсуждения, и они пробуют свои силы в реальном общении. Студенты должны внимательно воспринимать речь собеседника, самостоятельно исправлять его ошибки, стараться строить как можно более понятные и четкие фразы, помогать друг другу правильно выражать мысль. Важную роль здесь играют творческий подход к занятиям и самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Не приветствуется использование готовых текстов – живая фантазия способствует лучшему усвоению.

В процессе обучения велика роль коллективных дискуссий, или так называемых дискуссионных игр. Перед студентами ставят проблему, по поводу которой каждый из них должен высказать свое мнение. Преподаватель раскрывает тему все больше и больше, делится собственными соображениями, задает наводящие вопросы. Такого рода занятия позволяют аудитории раскрепоститься, преодолеть стеснение и говорить свободнее. Подобная форма общения снимает психологический страх, напряжение и застенчивость, учащиеся начинают выражать свои мысли яснее и грамотнее. Задания постепенно усложняются, темы для обсуждения требуют вдумчивости, игры — внимания к деталям.

Мы можем сделать вывод, что классический грамматико-переводной способ обучения ориентирован на академическое изучение языка: он дает углубленное понимание грамматической структуры, устойчивый навык письменной речи (более высокую грамотность). Коммуникативный метод – прикладной, он нацелен на успешное развитие способностей к устному общению, создает у человека дополнительную мотивацию к изучению языка, которая и обеспечивает заинтересованность учащегося на занятиях, а, значит, их эффективность и результативность.

Коммуникативная методика обучения английскому языку представляется объективно наиболее эффективной из всех существующих. Данная методика сочетает в себе все необходимые для успешного обучения компоненты: развитие разговорных навыков, изучение теоретической части и письменная практика, знакомство с современной языковой культурой и основами страноведения, употребление изученного материала в реальных жизненных ситуациях.

В случае успеха в этом направлении, у учащихся будет возможность развивать свои познания в английском языке в дальнейшем в любом выбранном ими направлении, скажем, в плане изучения каких-либо специфических

областей (к примеру, профессиональной терминологии, «технического» языка и т.д.). Таким образом, необходимо дальнейшее внедрение коммуникативной системы обучения и, возможно, ее постепенная модернизация в соответствии с меняющимися со временем реалиями современного мира.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Раптанова И.Н.

Оренбургский государственный университет

В последнее время преподавание языка приобрело прикладной характер, в то время как раньше оно было сравнительно отвлеченным и теоретизированным.

Прогресс и принципиальные изменения методов изучения иностранного языка, несомненно, связаны с новациями в области психологии личности. Сейчас ощущаются заметные изменения в сознании людей и развитие нового мышления: появляется потребность в самоактуализации и самореализации. Психологический фактор изучения иностранных языков выдвигается на лидирующие позиции. На занятиях учащийся больше не ограничен в избрании речевых средств и собственном речевом поведении. Преподаватель тоже не стеснен в выборе методов и приемов обучения - от игр и тренингов до синхронного перевода, в организации занятий, в выборе учебников и учебных пособий - от широкого спектра отечественных изданий до продукции Оксфорда, Кембриджа, Лондона, Нью-Йорка. Преподаватель теперь может подбирать, творить, комбинировать, видоизменять.

В настоящее время существует множество методик преподавания иностранного языка. Среди них выделяют фундаментальную методику, классический подход к изучению иностранного языка, лингвосоциокультурный метод, коммуникативный подход, интенсивную методику.

Фундаментальная методика является самой старой и традиционной. Ее иначе называют классической. Классический курс ориентирован на учащихся различного возраста и чаще всего предполагает изучение языка "с нуля". В задачи преподавателя входят традиционные, но важные аспекты постановки произношения, формирования грамматической базы, ликвидации психологического и языкового барьера, препятствующих общению. В основе классического подхода лежит понимание языка как реального и полноценного средства общения, а значит, все языковые компоненты - устную и письменную речь, аудирование и др. - нужно развивать у обучающихся планомерно и гармонично. Классическая методика отчасти превращает язык в самоцель, но это нельзя считать недостатком. Такой комплексный подход направлен, в первую очередь, на то, чтобы развить у студентов способности понимать и создавать речь.

Одним из самых серьезных и всеобъемлющих методов изучения иностранного языка принято считать - лингвосоциокультурный, предполагающий апелляцию к такому компоненту, как социальная и культурная среда. Сторонники этого метода твердо уверены, что язык теряет жизнь, когда преподаватели и студенты ставят целью овладеть лишь "безжизненными" лексико-грамматическими формами.

Лингвосоциокультурный метод принимает в расчет тот простой факт, что 52% ошибок совершаются под влиянием родного языка, а 44% кроются внутри изучаемого. Раньше следили за правильностью речи; теперь, помимо этого, стремятся повышать ее содержательность. Важен смысл передаваемой информации, то есть коммуникативный уровень, потому что в любом случае конечная цель общения - быть понятым. Лингвосоциокультурный метод включает два аспекта общения - языковое и межкультурное. Студент должен легко ориентироваться в национальных особенностях, истории, культуре, обычаях двух стран. Для студента языкового вуза важен не столько высокий уровень чтения, письма, перевода (хотя это отнюдь не исключается), а "лингвосоциокультурная компетенция". При таком подходе язык идет рука об руку с культурой части страны, области, то есть с идеями, обычаями определенной группы людей, общества. Лингвосоциокультурная методика базируется на следующей аксиоме: "В основе языковых структур лежат структуры социокультурные". Мы познаем мир посредством мышления в определенном культурном поле и пользуемся языком для выражения своих впечатлений, мнений, эмоций, восприятия.

Однако же, первую строчку в рейтинге популярности методик активно удерживает коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен на практику общения. Из 4-х "китов", на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется именно двум последним. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Большое внимание в ходе обучения уделяется расширению лексического актива, который способствует свободной коммуникации. Постоянное общение с преподавателем на английском языке позволяет совершенствовать коммуникативные навыки и развивает наиболее эффективную форму применения лексики - мышление на иностранном языке в процессе общения (активная лексика). В процессе обучения широкое применение находят также такие методические приемы как аудирование, постановка произношения, чтение адаптированных и неадаптированных текстов, пересказ, ситуационные диалоги и обсуждения, выражение своего собственного мнения и др. Грамматический материал выступает фундаментом правильно выстроенной речи.

Особую популярность приобретает интенсивная методика обучения английскому. Изучать английский интенсивно позволяет высокая степень шаблонности - этот язык состоит из клише на 25%. Запоминая и отрабатывая определенный круг "устойчивых выражений", вы в принципе сможете объясниться и понять собеседника. Интенсивный метод направлен на формирование "выразительного речевого поведения", и поэтому часто имеет языковой характер. Учебными приемами при такой методике чаще всего выступают диалогическое общение и тренинги.

Не стоит упускать из виду то, что еще одна четкая градация методик преподавания английского проходит по линии "наша-зарубежная". Зарубежных не так уж много. Если отбросить американский английский и тест TOEFL как

некий индикатор итогов изучения языка, то остаются два монополиста в сфере преподавания британского английского - Оксфорд и Кембридж. Оксфордский и кембриджский подходы к языку объединяет то, что в основу работы большинства курсов положена коммуникативная методика, интегрированная с некоторыми традиционными элементами преподавания. Она предполагает максимальное погружение студента в языковой процесс, что достигается с помощью сведения апелляции студента к родному языку до минимума. Основная цель этой методики - научить студента сначала свободно говорить на языке, а потом думать на нем. Немаловажно и то, что механические воспроизводящие упражнения тоже отсутствуют, так как их место занимают игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления, подключающие не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно. Часто в учебниках приводятся выдержки из англо-английского словаря. Именно англо-английского, а не англо-русского. Весь комплекс приемов помогает создать англоязычную среду, в которой должны "функционировать" студенты: читать, общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы. Оксфордские и кембриджские курсы ориентированы на развитие не только языковых знаний, но также креативности и общего кругозора студента. Язык очень тесно переплетен с культурными особенностями страны, следовательно, курсы непременно включают страноведческий аспект. Британцы считают нужным дать человеку возможность легко ориентироваться в поликультурном мире, и это легко осуществляется с помощью такого мощного объединяющего фактора, как английский язык. Мы еще не настолько преодолели изоляцию, чтобы понять важность и неизбежную необходимость этого аспекта.

Итак, если подвести итоги, можно заметить, что британские методики имеют ряд отличительных черт. Большинство их разработано на основе интеграции традиционных и современных методов преподавания. Дифференциация по возрастным группам и многоуровневый подход дают возможность развития отдельной человеческой личности, влияют на ее мировоззрение, систему ценностей, самоидентификацию, умение мыслить. Все без исключения британские методики нацелены на развитие четырех языковых навыков: чтения, письма, говорения и аудирования. При этом большой акцент делается на использование аудио-, видео- и интерактивных ресурсов. Благодаря разнообразию методических приемов, в числе которых одно из ведущих мест занимают языковые технологии, британские курсы способствуют формированию навыков, необходимых человеку в современной деловой жизни (умение делать доклад, проводить презентации, вести переписку и т.д.). Неоспоримые "плюсы" британских разработчиков - составление курса на базе аутентичного материала, большое внимание к стилистике, стремление преподавать "ситуативный" и "живой" английский через "жизненные" примеры полуреальных персонажей.

Итак, мы видим, что на методическом рынке имеется продукция на любой вкус, и остается лишь определиться в целях, средствах, а главное - методах.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Репина Н. А.

Оренбургский государственный университет

Существенные преобразования в различных сферах жизни современного общества вовлекли как в непосредственное, так и в опосредованное иноязычное общение большое количество людей разных профессий, возрастов и интересов. Проблема качества речевого и неречевого взаимодействия коммуникантов, относящихся к разным культурам, не утрачивает своей актуальности в связи с расширением диапазона межкультурной коммуникации, которая реализуется в различных регистрах и на разных уровнях.

Однако особая ответственность за качество иноязычного общения лежит на специалистах по межкультурной коммуникации, преподавателях иностранных языков и культур, в том числе и нынешних студентах-лингвистах, для которых владение иностранным языком является одним из основных компонентов профессиональной компетенции.

За последние несколько лет проведен ряд весьма значимых исследований в области формирования иноязычной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального лингвистического образования, в том числе: лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (Н.В. Барышников, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Я.М. Колкер, Е.Н. Соловова, И.И. Халеева, М. Lewis, М. Swan и др.); коммуникации и речевого взаимодействия (И.Л. Бим, М.А. Василик, М.С. Каган, Е.А. Маслыко, Е.В. Мещерякова, И.А. Стернин, Р. Ur и др.); обучения иноязычной виртуальной коммуникации в массово-информационной среде Интернет (Е.В. Дубовикова), развития интерактивной компетенции (А.В. Щеколдина), формирования профессиональной информационно-коммуникационной компетенции преподавателя (Бовтенко М. А., Титова С.В.), интеграции средств компьютерной лингводидактики в процесс обучения иностранным языкам (Е.С. Полат, Ph.Habbard, M. Krauss, M. Levy, G.Lewis и др.).

Исследования показывают, что теория обучения иностранным языкам претерпевает существенные преобразование под влиянием развития новых информационных технологий. Владение преподавателями методикой применения информационно-коммуникационных технологий является одним из ключевых факторов успешности информатизации языкового образования.

Несмотря на то, что в настоящее время разработано огромное число обучающих программ по иностранным языкам, специализированных Интернет-ресурсов и учебных средств коммуникации, их использование пока не является неотъемлемой частью процесса обучения языку. Одной из причин этого является недостаточный уровень владения преподавателями иностранных языков информационно-коммуникационными технологиями и отсутствие у них специальной подготовки в области теории и практики использования

информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе – компьютерной лингводидактики.

Термин «компьютерная лингводидактика» определяется появлением новых методов работы с информацией различной природы происхождения и новых форм коммуникации. Появление компьютерной лингводидактики, как раздела методической науки обусловлено общими интеграционными процессами во всех сферах человеческой деятельности. Сущность компьютерной лингводидактики в её междисциплинарности. Многие исследователи указывают на её связь с другими областями знаний, такими как прикладная лингвистика, психология, математическая лингвистика, системы искусственного интеллекта.

Компьютерная лингводидактика как область лингводидактики изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку, в условиях глобально меняющихся технологий информационного общества.

В теоретических и практических аспектах компьютерной лингводидактики, разрабатываемых учёными разных стран, выделяется три направления исследований.

1. Разработка теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку. Здесь рассматриваются:

- методологические проблемы компьютерной лингводидактики;
- психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения языку;
- вопросы дизайна обучающих компьютерных систем;
- вопросы типологии компьютерных обучающих материалов;
- проблемы оценки качества компьютерных средств обучения;
- возможности развития коммуникативных навыков в процессе обучения с использованием компьютеров.

2. Экспериментальная работа по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов, предназначенных для различных целей, форм и профилей обучения.

3. Исследование путей интеграции компьютерного обучения в общий процесс обучения языку и разработка эффективных приёмов органичного использования информационных технологий в учебном процессе.

Эти процессы непосредственно связаны с развитием компьютерных и сетевых технологий, поэтому предметом исследования данного раздела методики являются не только языковые, психологические, психолингвистические, методические аспекты лингводидактики, но и формально-содержательные компоненты новых информационных технологий.

Компьютерная лингводидактика развивается очень динамично и сейчас она стоит на пороге нового этапа, а именно перехода от описательно-теоретического характера возможностей информационных технологий к

практическому их использованию в практике преподавания языка в массовом порядке, так как на программно-техническом уровне уже созданы все предпосылки для независимой творческой деятельности педагога.

Очевидно, что лингводидактика, как никакая другая наука, заинтересована в использовании мультимедийных и интерактивных свойств компьютерных технологий, так как эти качества в наиболее полной мере позволяют реализовать основные принципы дидактики: наглядность, доступность, посильность, индивидуализацию, сознательность, активность.

Новые информационные технологии создают условия для их полноценной реализации, коренным образом изменяя весь образовательный процесс. Данный тезис находит подтверждение в многочисленных научных работах, посвященных данной проблематике и уже не требует доказательств. Однако в жизни практика часто далека от теории, прежде всего потому, что информационные технологии являются формой представления очень наукоемких технологий в образовании.

Процесс интеграции средств компьютерной дидактики предполагает организацию обучения иноязычной коммуникации на основе систематического использования мультимедийных и других цифровых образовательных ресурсов. Ф. Хаббард /8/ выделяет следующие формы организации процесса обучения:

- индивидуальная работа с использованием интерактивных программных продуктов;
- работа в малых группах с использованием интерактивных программных продуктов;
- индивидуальная работа с организацией сетевого взаимодействия внутри группы (computer-mediated communication);
- индивидуальная работа языковыми Интернет- ресурсами;
- взаимодействие в системе «учащийся-преподаватель» в режиме он-лайн (online class);
- использование преподавателем компьютера, мультимедийного проектора, интерактивной доски для работы с целой группой и др.

В последние десятилетия проблема использования компьютера в практике преподавания языка решалась, как правило, за счёт идеи создания компьютерных обучающих программ.

Использование в целях обучения языку как обучающих, так и программ и цифровых ресурсов других типов дает возможность погрузиться в среду изучаемого языка и эффективно работать над формированием навыков в различных видах речевой деятельности (чтении, письме, аудировании, говорении) и изучением различных аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики). Средством обучения в этом случае становится языковая среда, которая возникает при использовании языковых средств, предоставляемых всеми имеющимися в распоряжении обучающегося программами /1/:

- специально разработанными программными продуктами, включающими в свою структуру программы разных типов;

- тщательно подобранным комплексом обучающих, прикладных и инструментальных программ.

Разработка компьютерных обучающих языковых сред выводит процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции на качественно новый уровень, способствует решению задачи массового использования компьютерных технологий в системе языкового образования.

Структура специально разработанной обучающей среды и типы программ, входящих в ее состав, задаются авторами такого программного продукта. Такая среда может интегрировать пакеты для презентации текста, высококачественную графику и звук, средства для манипуляции данными, программы дистанционного доступа, специальные инструментальные блоки и т.п. Первые опыты работы /2/ в специально созданных компьютерных языковых средах показали, что разнообразие предлагаемых ими средств и подходов намного повышает эффективность компьютерного обучения языку по сравнению с использованием отдельных обучающих программ.

Создание компьютерной языковой среды с помощью комплекса программ различных типов требует осознания того, какие именно программы должны входить в такой комплекс. На первых этапах использования компьютеров в обучении языку это были такие программы, как текстовые процессоры, базы данных, разнообразные игровые программы. Современный период развития компьютерной лингводидактики выдвигает новые требования и значительно расширяет типы программ, необходимых для создания компьютерной обучающей среды.

В их число входят:

- обучающие программы, предназначенные для изучения различных аспектов языка и формирования навыков во всех видах речевой деятельности;

- тренажеры клавиатуры;

- компьютерные словари различных типов (двуязычные, одноязычные, учебные, терминологические и др);

- компьютерные энциклопедии по различным отраслям знаний;

- игровые и моделирующие программы;

- инструментальные программы;

- прикладные программы (в первую очередь, редакторы текстов, электронные таблицы, базы данных);

- Интернет-браузер в версии изучаемого языка.

Центральное место в этом комплексе занимают обучающие программы, которые поддерживаются значительным количеством прикладных и инструментальных средств. Для изучения иностранного языка вне языковой среды особенно важна возможность использования программ в версии

изучаемого языка (т.е. с интерфейсом на изучаемом языке), что позволяет максимально использовать изучаемый язык и является одним из условий погружения в иноязычную среду.

Очевидно, что в настоящее время доминантой внедрения компьютерных лингводидактических средств в систему языкового образования является расширение сектора самостоятельной учебной работы, которая приобретает новую качественную характеристику – интерактивность, позволяющую развивать активно-деятельностные формы обучения. Именно это новое качество позволяет надеяться на эффективное, реально полезное расширение сектора самостоятельной учебной работы.

Компьютерная обучающая среда может быть создана в учебной аудитории, компьютерном классе, где организуется самостоятельная и/или контролируемая педагогом работа. Основным элементом её технического сопровождения в последние годы являлся персональный компьютер, но сегодня к этой работе активно подключают ноутбуки, КПК и даже мобильные телефоны.

Использование компьютерных лингводидактических средств организуется, главным образом, в соответствии с двумя основными моделями:

1. «компьютер-наставник», предполагающей использование компьютера как средства организации интерактивного тренинга и языковой практики;

2. «компьютер-средство обучения», обеспечивающей возможность реальной коммуникации и работы с аутентичными материалами /9/.

Необходимо заметить, что данные модели не противопоставляются друг другу, а являются взаимодополняющими элементами при конструировании компьютерной обучающей языковой среды. Ф. Хаббард подчеркивает, что комбинирование элементов этих моделей позволяет поддерживать оптимальный баланс между групповой и, организуемой преподавателем, фронтальной работой на занятии, повысить эффективность создаваемой учебной ситуации.

Дидактический потенциал компьютерной обучающей среды возрастает значительно за счёт использования локальных, глобальных сетей, что незамедлительно отразилось на характере взаимодействия педагога и обучающегося при компьютерной и сетевой формах обучения, требованиях технологического и методического характера к программному обеспечению учебного назначения.

Представители софтверных компаний мирового уровня (Microsoft, Macromedia, Indigoroze, Half-Baked Software и др.) создают и совершенствуют программные оболочки, в среде которых педагог может создавать авторские обучающие материалы непрограммируемым способом, постоянно наполняя свои программные продукты разнообразными дизайнерскими решениями (шаблонами, фонами, кнопками, флэш-роликами, специально подготовленными тематическими рисунками и фотографиями и т.д.). Программные оболочки и сетевые ресурсы различного уровня дают преподавателю новые импульсы и

идеи в разработке образовательных ресурсов в сфере компьютерной лингводидактики.

Целенаправленное использование средств компьютерной лингводидактики, разработка преподавателями собственных обучающих продуктов и создание при их помощи компьютерной обучающей языковой среды обеспечивает максимальное погружение учащихся в среду изучаемого языка и применение компьютерных технологий для формирования, развития и совершенствования их иноязычной коммуникативной компетенции учащихся делает более эффективным.

Литература:

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. М., 2004.
2. Бовтенко М. А., Паршукова Г. Б. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя. – Новосибирск, 2004.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272с.
4. Титова С.В. Спецкурс «Информационные технологии для повышения профессиональной компетенции». М., 2003. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.ffl.msu.ru/people/stitova>
5. Угольников В. В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в ВУЗе. Автореф. дисс. канд.пед.наук, М.- 2004.
6. Хиггинс Дж. Обучение с использованием компьютера /Пер. с англ. Информационные технологии в обучении языку. Мастер-класс. Статьи. 2003. URL: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article1.php>
7. Dudley G. The Internet and the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
8. Hubbard Ph. CALL Mini-Course – [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.stanford.edu/class/linguist289>
9. Levy M. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. New York: Oxford. 1997.
10. Millrood R. Multimedia in the Language Classroom (Teacher Developing Module). Moscow: British Council, 2002. 28 p.

ТОЧНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ КРИТЕРИЙ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА

Романова Л.Г.

Оренбургский государственный университет

Адекватность перевода определяется и трактуется по-разному. В теории перевода существует огромное количество определений адекватности перевода. Адекватность в широком смысле слова предполагает соответствие, совпадение и равенство смысла. [3; 29] [13; 34] В современной теории перевода говорится не только о смысловой адекватности перевода, но также и об адекватности стиля [9; 108] и формы текста перевода. Перевод художественного и особенно стихотворного произведения рассматривается как творческий процесс. Очень важен вопрос о соотношении творческого и воспроизводящего моментов в переводе. [1; 634.] Признано, что индивидуальность переводчика не может не влиять на создаваемый им перевод. [4; 75.] Переводчик понимается как «вторичный автор» произведения. [15; 497]

При всем разнообразии подходов к определению критериев адекватности перевода основным и главным его требованием является точность.

М.Л. Гаспаров предложил очень объективный, показательный и при этом очень простой метод определения точности и вольности перевода - метода — пословного подсчета. Выведены два показателя — коэффициент точности (процент слов подлинника, сохраненных в переводе, от общего числа слов подлинника) и коэффициент вольности (процент слов перевода, не находящихся прямого соответствия в подлиннике, от числа слов перевода. [5; 8] При этом количество знаменательных слов в переводе соотносится с количеством знаменательных слов в подстрочнике. Знаменательными словами считаются существительные, прилагательные, наречия и глаголы, точно переданные или грамматически видоизмененные в переводе. На наш взгляд, причастия и деепричастия также необходимо признать знаменательными словами, так как они несут значительную смысловую нагрузку в тексте.

Отношение к подстрочнику в современном переводоведении далеко не однозначно. Некоторые исследователи отводят грамотному подстрочнику значительную роль в создании перевода. [8; 8] Другие же, напротив, настаивают на исключении подстрочника из процесса создания художественного перевода. [6; 94.] [11; 316] [7; 51] [10; 379.] [12; 112.] [14; 28,40] На наш взгляд, подстрочник является довольно точным смысловым переложением оригинала, которое можно использовать для количественного анализа вариантов перевода.

Для анализа нами были использованы оригинальные тексты сонетов №25, №66 и №130 В.Шекспира, а также по 10 вариантов их перевода, написанными известными авторами.

Как видно из приведенной ниже таблицы, самый высокий коэффициент точности - 26% (Бадыгов), чуть ниже коэффициент точности - 22% (Финкель, Турухтанов, Фрадкин). В сонете №66 самый высокий показатель точности -

27% (Финкель), более низкий коэффициент – 22% (Чайковский, Степанов). В сонете №130 самый высокий коэффициент точности – 32% (Степанов, Финкель).

Автор	№ сонета	кол-во знамен. слов в подстроичнике	Кол-во знамен. слов в переводе	кол-во знамен. слов, совпадающих с подстроичником	кол-во знаменат. слов несовпадающих с подстроичником	коэф. фициент точности	коэф. фициент вольности
Фрадкин	25	54	47	12	35	22%	65%
Микушевич	25	54	42	6	36	11%	67%
Чайковский	25	54	48	6	42	11%	78%
Турухтанов	25	54	49	12	37	22%	57%
Бадыгов	25	54	41	14	27	26%	50%
Орел	25	54	46	6	40	11%	74%
Кузнецов	25	54	39	7	32	13%	59%
Степанов	25	54	48	6	42	11%	78%
Финкель	25	54	42	12	30	22%	56%
Маршак	25	54	47	7	40	13%	74%
Фрадкин	66	59	47	11	36	19%	61%
Микушевич	66	59	48	12	36	20%	61%
Чайковский	66	59	44	13	31	22%	53%
Турухтанов	66	59	50	10	40	17%	68%
Бадыгов	66	59	54	10	44	17%	75%
Орел	66	59	39	7	32	12%	54%
Кузнецов	66	59	50	10	40	17%	68%
Степанов	66	59	42	13	29	22%	49%
Финкель	66	59	45	16	29	27%	49%
Маршак	66	59	45	12	33	20%	56%
Фрадкин	130	65	46	11	35	17%	54%
Микушевич	130	65	48	10	38	15%	58%
Чайковский	130	65	36	15	21	23%	32%
Турухтанов	130	65	46	18	28	28%	43%
Бадыгов	130	65	41	15	26	23%	40%
Орел	130	65	50	13	35	20%	57%
Кузнецов	130	65	46	17	29	26%	45%
Степанов	130	65	45	21	24	32%	37%
Финкель	130	65	45	21	24	32%	37%
Маршак	130	65	46	14	32	22%	49%

Разумеется, данный метод ни в коем случае не может окончательно определить адекватность текста перевода тексту оригинала, ни тем более художественную ценность перевода. “Как бы ни формулировался термин «адекватность» <...>, чем бы ни измерять ее <...>, ни один стихотворный перевод не является и не может быть совершенно адекватным оригиналу”.

[2;112].

Адекватный перевод стихотворного произведения имеет огромное количество критериев помимо точности. “Стихотворный перевод предполагает <...> широкий и неопределенный круг возможностей, среди которых выбирает переводчик, стоящий перед необходимостью примирить требования и ритма, и звуковой формы, и словесной стороны оригинала. Это находится в связи с большей, по сравнению с прозой, многозначностью слова в стихе, с возможностью разных его смысловых расшифровок. Производя отбор тех элементов подлинника, которые он перенесет в свой перевод, избирая критерий этого отбора, переводчик стихов проявляет зачастую очень ярко свою художественную индивидуальность: именно благодаря необходимости выбора между разными возможностями, «преодолению трудностей», сказывается в переводе его собственная творческая манера”. [16;111] Однако стремление к максимальной точности – первое и важнейшее требование, которое должен предъявлять к себе переводчик.

Библиография

1. Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка / Н.С. Автономова М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008 – 704 с. с.634.
2. Айзеншток И. А.М. Финкель – теоретик художественного перевода // Мастерство перевода № 7 1970 М.: Советский писатель 1970 – 544с. с.112
3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл.ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 1998. – 1536с. С.29.
4. Брандес М. Стиль и перевод // Тетради переводчика под ред. Л.С. Бархударова. Сб.№5, М.: Международные отношения, 1968 – 128с. С.75.
5. Гаспаров М. Л. О новом переводе «Ада» Данте, выполненном В. Г. Маранцманом // Данте Алигьери. Божественная комедия: Ад. Чистилище. Рай / Данте Алигьери; [пер. с итал. В. Маранцмана]. — СПб., 2006. — С. 5–8 с.8
6. Кросс Яан. Без любви хороший перевод невозможен// Мастерство перевода №6 1969 М.: Советский писатель 1970 – 592с. с.94
7. Липкин С. Перевод и современность // Мастерство перевода 1963 М.: Советский писатель 1964 – 524с. с.51
8. Микушевич В. Поэтический мотив и контекст//Вопросы теории художественного перевода. М.: Художественная литература 1971 – 255с. с.8
9. Нечаев А.Г. Краткий лингвистический словарь. Издательство Ростовского университета., 1976 – 184 с. Стр.108

10. Паймен Авриил. Как я переводила Тургенева на английский // Мастерство перевода. М.: Советский писатель 1965 – 548 с. с.379.
11. Россельс Вл. Шоры на глазах // Мастерство перевода № 7 1970 М.: Советский писатель 1970 – 544с. с.316
12. Рыльский М.Ф. искусство перевода: Статьи. Заметки. Письма. Пер. с укр. – М.: Советский писатель, 1986.- 336с., стр112.
13. Текст и перевод. М.: Наука, 1988 – 168с. с.34
14. Федоров А. Искусство перевода и жизнь литературы. Очерки. Ленинград: Советский писатель. 1983 – 352с. С.28.,40
15. Хартя переводчика // Мастерство перевода. М.: Советский писатель 1965 – 548 с. с.497
16. Чуковский К., Федоров А. Искусство перевода. Ленинград. Академия. 1930 – 236 с., с.111

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Сапух Т.В.

Оренбургский государственный университет

Современный этап развития высшего образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также форм учебно-познавательной деятельности студентов. Это связано с формированием новой парадигмы высшего образования, в основе которой лежит идея развития личности студентов. Личностно ориентированное высшее образование предполагает перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, отказ от традиционной «знаниевой» парадигмы. Это означает, прежде всего, принципиальное изменение педагогических и методических подходов к процессу обучения: знание может быть полноценным только при «включении» в процесс его усвоения механизмов развития личности.

Кроме того, понимая образование как становление человека, личности, следует отметить, что система высшего образования призвана в процессе приобретения студентами знаний, умений и навыков «помочь им обрести себя», выбрать и выстроить собственный мир ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способами решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «я» и научиться управлять им.

Традиционно вопрос о развитии личности решался чаще всего на уровне интеллектуальной сферы. Сегодня на первый план выдвигается человек, способный нести ответственность за свои поступки, человек, который может общаться в многополюсной культуре, который будет сам строить межсубъектное общение, в процессе которого происходит осознание человеком своих действий, самого себя, своего я. Так, личностно ориентированное образование акцентирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы студентов, характерным признаком которой выступает их отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего вокруг, иначе говоря, умение рефлексировать.

Любой субъект, включая студента, в процессе познания понимает, что полученное им знание относится к реальным объектам, существующим вне этого знания и независимым от него, что знание не тождественно познаваемому объекту, что «без субъекта нет объекта». Подобное знание может быть приобретено только в результате рефлексии. Знание о рефлексии как о способе деятельности является неотъемлемым элементом содержания образования. В самом простом случае элементарной рефлексии речь идет о необходимости постановки себе вопросов типа: «Что я делаю?», «Как я это делаю?», «Почему я это делаю?». Осуществление же теоретической рефлексии предполагает формирование знания о том, как можно и нужно работать с теоретическими знаниями, осуществлять его всесторонний анализ. Одним из важных аспектов рефлексии является критическое мышление.

Современный студент попадает в поле информации и коммуникации. Задача нынешнего образования – научить студента отбирать достоверную информацию из потока той, которую мы получаем каждый день, повысить уровень индивидуальной культуры работы с информацией, научить правильно принимать решения в повседневной жизни, уметь понять и убедить собеседника, уметь аргументировать свою позицию, то есть развивать умения, присущие критически мыслящему человеку.

Поскольку на занятиях по иностранному языку при коммуникативном подходе обучение ориентировано на личность и строится таким образом, что непосредственная деятельность студентов, их опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства не остаются за порогом аудитории, а учитываются при организации общения на занятии, студенты получают возможность обсуждать свои собственные дела и поступки, текущие события из жизни группы, университета, города, страны, учатся высказывать свое отношение к происходящему. Развитие интеллектуальной активности студентов на занятиях по иностранному языку может быть достигнуто с помощью специфических проблемных ситуаций, которые также способствуют развитию навыков критического мышления.

Среди современных дидактических поисков учебной дискуссии принадлежит одно из заметных мест. Она диалогична по самой своей сути – и как форма организации обучения, и как способ работы с содержанием учебного материала. Ее применение помогает развитию критического мышления, приобщению студентов к культуре демократического общества. Самой важной характеристикой критического мышления является критичность. Критичность обычно трактуется как одно из свойств ума и определяется как осознанный контроль над ходом интеллектуальной деятельности человека. Критичность состоит в умении обдуманно действовать, сличать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с ожидаемым результатом. Критическое мышление предполагает умения:

- отличать факты, поддающиеся проверке от утверждения ценностного характера;
- отличать относящиеся к проблеме информацию, утверждения и аргументы от не относящихся к делу;
- определить, насколько соответствует фактам данное заявление;
- определить достоверность источников;
- уловить двусмысленность утверждения;
- уловить невысказанные позиции;
- выявить предвзятость;
- выявить логические несоответствия;
- распознать логическую непоследовательность в цепи рассуждений;
- определить силу аргумента или заявления.

Активизация интеллектуальной деятельности в умениях происходит как раз в те моменты, когда изменяются условия деятельности, возникают нестандартные ситуации, требующие оперативного принятия разумных решений.

Чрезвычайно важен «сопутствующий результат» учебной дискуссии – формирование коммуникативной и дискуссионной культуры. Дискуссия признается одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность студентов, развитие рефлексивного мышления.

Использование этого вида учебной работы столь многообразно, а его название столь популярно, что им нередко обозначают самые разные способы организации учебной работы, лишь бы они включали обмен высказываниями. Нередко под названием «дискуссия» подпадает и обсуждение, участники которого высказывают дополняющие и уточняющие сведения, соображения. В отличие от обсуждения как обмена мнениями, дискуссией нередко называют обсуждение-спор, столкновение точек зрения, позиций, подходов и т.д. В то же время дискуссию нередко смешивают с полемикой, целеустремленным, эмоциональным, заведомо пристрастным отстаиванием уже имеющейся, сформированной и неизменной позиции. В понимание этого способа обучения включают следующие признаки:

- работа группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников;
- соответствующая организация места и времени работы;
- процесс общения протекает как взаимодействие участников;
- взаимодействие включает высказывания, выслушивание, а также использование невербальных выразительных средств;
- направленность на достижение учебных целей.

Главными чертами учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причем все участники – каждый по-своему – участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии – это не подчинение ее задачам, которые важны только преподавателю, но ясная для каждого студента устремленность к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной работы), знания-оценки (фактов, явлений).

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации студентов – то есть обращении студентов друг к другу и к преподавателю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в предпринимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон обсуждению, соблюдению его правил всеми участниками.

Контакт между участниками учебной дискуссии – обстоятельство, не имеющее прямого отношения к предметному содержанию обучения; однако именно благодаря этому обстоятельству дискуссия связана с высокой вовлеченностью студентов в обсуждение содержания. Общение в ходе дискуссии побуждает студентов искать различные способы для выражения своей мысли, повышает восприимчивость к новым сведениям, новой точке

зрения; эти личностно развивающие результаты дискуссии напрямую реализуются на обсуждаемом в группах учебном материале. Отсюда – внимание к дискуссии не только как к средству активизации, но и как к способу углубленной работы с содержанием предмета, выхода за пределы усвоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний. Если на первых порах использования учебной дискуссии усилия педагогов сосредоточены на формировании дискуссионных процедур, то впоследствии в центре внимания педагога оказывается не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объемного и многопланового видения явлений, но также сопоставление интерпретаций сложных явлений, выход за пределы непосредственно данной ситуации, поиск личностных смыслов. Чем больше студенты приучаются мыслить, исходя из контрастных сопоставлений, тем значительнее становится их творческий потенциал.

Обзорные исследования по использованию дискуссии в различных условиях обучения свидетельствуют о том, что она уступает изложению по эффективности передачи информации, но высокоэффективна для закрепления сведений, творческого осмысления изученного материала и формирования ценностных ориентаций. Среди факторов углубленного усвоения материала в ходе дискуссии зарубежные исследователи называют следующие:

- ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией);
- поощрение различных подходов к одному и тому же предмету или явлению;
- сосуществование различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;
- возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений;
- побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнений или решения.

Хотя дискуссия отнюдь не сводится к набору монологических высказываний, она не предполагает и неупорядоченной многоголосицы. Выстраивая ее как групповой диалог, подчиненный определенной задаче, необходимо позаботиться, чтобы участники обладали необходимой подготовкой по предмету обсуждения. Не всякая тема может стать предметом дискуссии. Не всякая тема и должна ею становиться: дискуссия – не самоцель, ее предметом стоит делать действительно спорные, неоднозначные темы.

В проведении учебных дискуссий значительное место принадлежит созданию атмосферы доброжелательности и внимания к каждому. Так, безусловным правилом является общее заинтересованное отношение к студентам, когда они чувствуют, что преподаватель выслушивает каждого из них с равным вниманием и уважением – как к личности, так и к высказываемой точке зрения.

Один из самых сложных вопросов, встающих перед ведущим дискуссию, - реакция на ошибки студентов. Безусловное правило ведения дискуссии,

выделяемое в зарубежной педагогике, состоит в том, чтобы воздерживаться от какого бы то ни было – скрытого или тем более открытого – высказывания одобрения или неодобрения. В то же время, педагог не оставляет без внимания нелогичность рассуждений, явные противоречия, необоснованные, ничем не аргументированные высказывания. Общий подход обычно состоит в том, чтобы тактичными репликами (обычно посредством вопросов) прояснять основания утверждений, фактические данные, поддерживающие высказываемое мнение, побуждать задуматься о логических следствиях высказываемых идей. Педагог может попросить говорящего подтвердить или доказать свое утверждение, сослаться на какие-либо сведения или источники, прояснить неопределенность.

Целенаправленность дискуссии ярче всего проявляется в достижении выводов. Однако здесь, как показывает опыт западных педагогов, заложено известное противоречие. Настоящая дискуссия не должна превращаться в дидактическую иллюстрацию, средство формулирования заранее заданного тезиса (хотя нередко случается, что дискуссия становится действенным средством убеждения в той или иной точке зрения). В ходе настоящей дискуссии каждый участник свободно мыслит и выражает свою точку зрения, сколь бы непопулярной и неприемлемой для остальных она бы ни оказалась.

Требования к подведению итогов – как по ходу, так и в конце дискуссии – краткость, содержательность, отражение всего спектра аргументированных мнений. В конце дискуссии общий итог – это не только и не столько конец размышления над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях, возможный отправной момент для перехода к изучению следующей темы.

Как показывает анализ зарубежных разработок, изучение спорных, остро актуальных вопросов в учебной дискуссии подчиняется задачам формирования дискуссионной культуры, социально значимых качеств студентов (критическое мышление, терпимость, восприимчивость и уважение к чужой точке зрения и др.).

Решение спорного вопроса как такового не является дидактической целью – она определяется развитием мышления и коммуникативных умений студентов. В этом смысле направленность обучения является скорее процессуальной, чем содержательной и связана с освоением не столько самих по себе фактических сведений, готовых выводов и умозаключений, сколько с освоением умения подходить к противоречивым явлениям, взвешивать различные точки зрения и, что особенно важно, проявлять восприимчивость к самому их содержанию, терпимость к существованию оппонентов. Таким образом, обсуждение спорных актуальных вопросов – благоприятный материал для формирования личностных качеств, неразрывно связанных с характером познания мира.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА И ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Сильнова Н.А.

Оренбургский государственный университет

В последнее время резко возросла потребность в специалистах, владеющих иностранными языками, что крайне важно для усиления их конкурентоспособности и выхода России на мировые рынки в условиях глобализации экономики.

В связи с этим изменились требования к уровню языковой подготовки в вузе. Увеличивающийся поток иноязычной информации, поступающей как через печатные издания, так и через глобальную компьютерную сеть Интернет ставит будущих специалистов перед необходимостью быстро просматривать большое количество информации с целью нахождения, извлечения и использования необходимой информации для решения своих профессиональных задач. Информация в глобальной сети Интернет представлена в основном на английском языке. Для этого у студента вуза необходимо развивать умения гибкого профессионально-ориентированного чтения, то есть умения, позволяющие переходить с одного вида чтения на другой в зависимости от ситуации и цели чтения.

Компьютерные технологии имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения: интенсификация самостоятельной деятельности, индивидуализация обучения, повышение познавательной активности и мотивации учения.

В реальной жизни человек сталкивается с необходимостью владеть различными видами чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым, поисковым).

Интернет обладает колоссальными информационными возможностями и ресурсами - средство реализации этих целей и задач. Поэтому, прежде всего следует определиться, для решения каких дидактических задач в практике обучения иностранным языкам могут оказаться полезными ресурсы и услуги, которые предоставляет всемирная сеть.

Специфика предмета "иностранный язык" заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а способы деятельности - обучение различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму. В соответствии же с психологической теорией деятельности обучение любому виду деятельности происходит в процессе её выполнения, действий и операций, с ней связанных. Поэтому для обучения учащихся различным видам речевой деятельности необходимо предоставить практику каждому студенту в том виде речевой деятельности, которой он в данный отрезок времени овладевает.

Интернет создаёт уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, т.е. он создаёт естественную языковую среду.

Интернет - технологии являются частью общей информационной культуры преподавателя и студента. Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно интегрировать их в учебный процесс и при этом решать целый ряд дидактических задач на уроке:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности; совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет;
- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных преподавателем или кем-то из студентов материалов сети;
- совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров;
- пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества;
- знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;
- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе систематического использования аутентичных материалов, обсуждение не только вопросов к текстам учебника, но и актуальных проблем, интересующих всех и каждого.

К обучающим целям относятся следующие: понимание прочитанного, аудирование, понимание увиденного, написание текста, компетенция в технических средствах обучения и межкультурное обучение. При этом используются такие виды чтения как:

- понимание текста при помощи картинок и надписей;
- глобальное понимание; общее понимание;
- курсорное чтение; поисковое чтение;
- суждение о содержании текста по его форме и внешнему виду.

Эффективность обучения с помощью компьютера определяется качеством обучающих программ. Чтобы чтение с использованием компьютера выступало в качестве эффективного средства обучения, необходимо предварительно сформировать у студентов комплекс умений, составляющих в совокупности данный вид речевой деятельности - чтение должно выступать не в качестве средства, а в качестве цели обучения.

Решение этой проблемы не означает, однако, лишь увеличение времени для работы над этим видом речевой деятельности, а требует современного подхода к организации процесса чтения, а именно, использование компьютерной обучающей программы (КОП).

Для определения теоретических основ конструирования компьютерной обучающей программы по чтению, предназначенной для самостоятельной работы, необходимо знание внутренней структуры чтения как речевой деятельности.

В основу КОП по чтению положены следующие принципы: обучение чтению должно: представлять собой обучение речевой деятельности, т.е. обучение студентов решению определенных коммуникативных задач познавательного или практического характера; строиться как познавательный процесс; опираться на имеющийся у студентов опыт чтения на родном языке.

Целью чтения является понимание читаемого. Реализации данного положения посредством компьютера способствуют следующие условия: материалы для чтения представляют собой тексты как единицы коммуникации, а не иллюстрации лексического или грамматического материала; содержание текста неизвестно студенту; перечисленные условия работы ставят студентов перед необходимостью извлекать различную информацию при чтении разных текстов; понимание текста реализуется через задания, в которых они должны указать то, что требуется в заданиях для контроля.

В компьютерной программе определяется что читать, с какой целью и как читать. Тем самым формируются установки на определенный вид чтения.

Использование компьютера для обучения студента самостоятельному чтению на иностранном языке предполагает четкую организацию его предметного плана. Для построения КОП по чтению используются три основных компонента для развития умения читать: задание перед чтением, текст и контроль понимания и интерпретации прочитанного. Главная роль при обучении чтению, конечно же, принадлежит тексту. Особенности текста определяют возможности организации естественной коммуникации при построении обучающей программы. Каким же требованиям должен отвечать текст, предъявляемый компьютерной программой?

Текст воспринимается студентом естественно, если он представляет собой реально существующий тип текста (реклама, письмо, газетная статья, инструкция, объявление и т.п.). При этом важную роль играет форма предъявления текста. В компьютерной программе тексты можно предъявлять таким образом, что у студента создается впечатление чтения "настоящего" текста: чем ближе форма предлагаемого для чтения текста к реально существующей в естественной языковой среде, тем эффективнее будет протекать процесс чтения. Аутентичность оформления настраивает на определенный стиль изложения информации, способ ее извлечения и т.п. Убедительность тексту придадут фотографии или картинки событий, персонажей, места действия, о которых идет речь в предлагаемом тексте, историческая или географическая карта, схема. Использование возможностей мультимедиа позволяет создавать необходимый звуковой фон: разговоры, музыка, шум транспорта, что способствует лучшему пониманию событий, излагаемых в тексте, формирует навык восприятия текста на фоне разнообразных помех, естественных для реальной жизни. Кроме того, все это может послужить дополнительным материалом для заданий (определить, кто

изображен на картинке; кто из изображенных персонажей автор фразы; найти место в тексте, соответствующее изображению на фото и т.д.).

При построении КОП по чтению нами учитывались следующие параметры:

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

С помощью информационных материалов сети Интернет можно восполнить недостающие пробелы.

Использование гипертекстовой технологии при построении обучающих программ по чтению позволяет студенту выбрать соответствующий его уровню знаний вариант текста и стратегию его чтения.

Тексты, имеющие элементы, которые являются ссылками на другие документы, называются гипертекстами. В качестве гиперссылок могут выступать фрагменты текста, графические изображения и другие элементы. Кроме текстовой и графической информации, а также ссылок, в документ можно включить аудио- и видеофрагменты. Web- документ может содержать разнообразную информацию, которую удобно разделить на два типа: содержательную и управляющую. К содержательной информации относят то, что должен увидеть студент на экране - текст или графическое изображение. К управляющей информации относится все, что определяет внешний вид и расположение содержательной информации. Контроль понимания прочитанного осуществлялся при соблюдении следующих требований: предложенные виды контроля те же, что и при обучении чтению на обычном занятии; используемые материалы были доступны студенту в языковом отношении.

Из выше изложенного можно сделать следующий вывод: компьютерные технологии обучения, прежде всего мультимедиа и Интернет, дают основание для создания и обеспечения интерактивности обучения, моделированию специальной обучающей среды, что позволяет по-новому осмыслить пути формирования коммуникативной компетенции.

Особое внимание придается диалогу культур, обучению на этой основе межкультурной коммуникации. В этом смысле огромное значение имеет именно использование Интернета как источника аутентичной информации. Интерактивность, самостоятельность, индивидуализация и как следствие всего этого личностно-ориентированный на студента подход к обучению формулируют новые требования к характеру использования компьютерных учебных материалов на занятии.

СООТНОШЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Темкина В.Л., Фадеева М.Ю.

Оренбургский государственный университет

Все проявления человеческой жизни, все, что имеет смысл и значение, пронизывают диалогические отношения. Человек способен открыть себя, просторы для собственных мыслей и действий, стать лингвокоммуникативной личностью, если он готов к совместному размышлению, если он владеет монологической и диалогической формами вербальной деятельности, учитывает характер их проявлений и их соотношение в становлении лингвокоммуникативной культуры. Вербальная деятельность сама определяет субъектные позиции в учебном процессе, в связи с чем встает вопрос о соотношении монологической и диалогической речи при формировании лингвокоммуникативной культуры.

Монологическая вербальная деятельность всегда мотивирована, имеет идею и четкий замысел, которые не даны в готовом виде, а последовательно развиваются. Монолог передает информацию, дает обоснование требованию. Монолог использует грамматически неполные и развернутые грамматические конструкции. Неполнота может заполняться невербальными средствами. Монологическая речь содержит вербальную формулировку передаваемой информации, так как не предполагает обязательного собеседника или знание ситуации.

На занятиях монологическая форма вербальной деятельности является в основном прерогативой преподавателя: он пространно излагает материал, делает выводы, обобщает коллективное обсуждение. Студенты в это время накапливают содержательный и функциональный опыт через восприятие его речи, ее смысла и содержания. Монологической форме вербальной деятельности студентов отводится несколько меньше места. В эту форму на занятии не всегда бывают вовлечены все студенты, при этом далеко не у каждого из них появляется опыт оперирования возможностями вербальной деятельности. Таким образом, это явление может носить отрицательный характер. При формировании лингвокоммуникативной культуры необходимо максимально активизировать вербальную деятельность студентов, отводить их речи больше времени на занятиях. Монологическая форма помогает студентам упражняться в применении таких качеств, как последовательность, логика изложения, лаконизм, использование эмоциональных приемов, воздействующих на слушателей. Следует активизировать вербальную деятельность всех студентов, но особенно тех, кто менее других вовлечен в эту форму вербальной деятельности.

Характеристика монологической речи противоположна характеристике диалогической речи. Во-первых, монологическая речь развернута. В ней почти не используется общая информация, почерпнутая из ситуации или из контекста.

Во-вторых, монологическая речь произвольна. Чтобы овладеть ораторской монологической речью, нужно иметь навыки развернутой речи, уметь говорить на любую тему. Если человек имеет намерение высказать какую-то мысль, он произвольно и, некоторым образом, сознательно выбирает для этого адекватную вербальную (оптимальные для конкретного случая слова и конструкции) и композиционно-логическую форму. Чем лучше он владеет умениями ораторской монологической речи, тем на большие единицы текста распространяется ее произвольность, тем более универсальной она становится, проникая во все элементы высказывания, подчиняя каждое слово общей лингвокоммуникативной задаче. Следует использовать адекватные для данного высказывания языковые средства, то есть выбрать именно то слово, словосочетание или синтаксическую конструкцию, которые смогут наиболее точно передать его замысел.

В-третьих, монологическая речь организована, или запланирована. План может быть внутренним и формулироваться в уме, а может быть облечен в языковую форму в виде письменного конспекта высказывания. Совершенствование вербальных умений влечет за собой все меньшую опору на конспект. В этой форме заранее планируется и вся деятельность, и каждое высказывание. Поэтому необходимо проводить подготовку развернутой речи, предварительного процесса перекодирования исходного замысла в речевую схему будущего высказывания, иначе говоря, того процесса внутренней речи, который и может обеспечить превращение исходного замысла в развернутое речевое высказывание. Монолог никогда не протекает механически (Л.В.Щерба), и перечисленные особенности монологической речи показывают, что она требует специального речевого воспитания, обучения и практики. Одной из функций, выполняемых курсом нормативной грамматики иностранного языка на языковых факультетах, является формирование умений, связанных с произвольным и развернутым характером вербальной деятельности. Что же касается ее организованности, то вербальные умения формируются чаще на основе систематической речевой практики. Для преподавателя они совершенно необходимы, причем следует отметить, что организованность и культура речи могут приобретаться не только в результате многолетнего практического опыта, но и в процессе решения вербальных задач, последовательного перехода к минимальной внешней опоре высказываний. В относительно короткий срок можно сформировать соответствующую систему знаний

Диалогическая речь - первичная, естественная форма языкового общения. Диалогическая форма состоит из обмена высказываниями, репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в вербальной деятельности адресанта. Для диалога типичны содержательная и конструктивная связь реплик. Поскольку развернутый диалог предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения, элементы дискуссии, то очевидно, что диалогическая форма в большей мере включает студентов в деятельность. Преподаватель в диалоге использует познавательную (отражения), информативную (сообщения,

выражения), ценностно-смысловую, лингвокоммуникативную (воздействия), стимулирующую функции. Следует сказать, что в реальном педагогическом процессе эти функции не обособлены в речи преподавателя, они взаимосвязаны, могут переходить одна в другую, составляя единство, необходимое для профессиональных качеств преподавателя. Именно реализация этих функций и создает информационно-коммуникативное поле, к которому каждый причастен либо как слушающий, либо как говорящий.

Диалогическая речь всегда мотивирована, обращение к собеседнику содержит передачу чего-либо, вопрос, требование, просьбу, приказ. Первая особенность диалогической речи состоит в том, что акт говорения предполагает акт слушания, то есть “чередование вербальных воздействий собеседников”. Второй особенностью является наличие невербальных способов общения и сообщения. Диалогическая форма в большей мере включает студентов в деятельность. Развернутый диалог предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения, элементы дискуссии. Но иногда преподаватель ставит задачу получения обратной связи, т.е. предполагает узнать полноту и глубину знаний материала, при этом основное внимание он обращает на полноту содержания, а не на характер изложения, выражение собственных суждений и оценок студента и воздействие на собеседника.

Речевая практика в диалогической форме не у всех студентов одинакова. У активных и сильных студентов она, естественно, больше и посему - продуктивней, у более слабых учеников - меньше, что не способствует их успехам и ориентации в вербальной деятельности. Преимущество и в этой форме чаще принадлежит преподавателю, который задает вопросы, пространно комментирует ответы учеников, дополняет, раздвигая границы ответа, расширяя круг познания. Это совершенно правомерно, не следует, однако, забывать о главной цели вербальной деятельности преподавателя - активизировать студентов, создавая ситуации, в которых они могли бы не только отвечать на его вопросы, но и в полной мере использовать свои возможности вербального выражения, определить силу своего вербального воздействия на других. Такая активность приближает студента к позиции субъекта, принимающего самостоятельные решения. Именно поэтому в диалогической форме столь значимы вопросы студентов, обращенные как к преподавателю, так и к соученикам. Эти вопросы, как проявление активной вербальной деятельности студентов, могут быть использованы преподавателем в педагогических целях - для стимуляции их вербального и интеллектуального развития, т.к. достаточно часто подобные вопросы побуждают студентов к размышлениям и к активному поиску недостающего звена в их познании не менее, чем вопросы преподавателя. Диалогическую форму нельзя упрощенно сводить к вопросно-ответной форме, когда преподаватель задает вопрос, а студент на него отвечает. Суть диалогического общения гораздо глубже, в нем не всегда однозначно задаются цели его участников, когда преподаватель только устанавливает обратную связь, а студент проверяет свои знания. Преподаватель ставит более значительные цели - раскрыть возможности

студента, помочь ему проникнуть в существенные связи, понять закономерности явлений и процессов. Студент, в свою очередь, может руководствоваться желанием самоутвердиться, выразить себя, утвердиться в решении, а иной раз просто понять, на что он способен. В диалоге преподавателя и студентов необходимо уяснить, какая задача поставлена преподавателем, как решают её студенты и какова мотивация их действий. В зависимости от существа задач и уровня их решения следует оценивать степень влияния диалога на развитие познавательных интересов студентов, их лингвокоммуникативной культуры, их личности.

Исследования показывают, что сама форма вопросов преподавателя ("Подтвердите», "Докажите», "Сравните", "Определите", "Можете ли вы выразить?", "Выскажите вашу точку зрения" и т.п.), не допуская односложных ответов, побуждает студента к поиску адекватного содержания и вербальных средств. Форма ответов студентов, подсказанная подобными вопросами ("Я считаю", «Могу привести следующие доказательства», "У меня иная точка зрения", "Не согласен с этим утверждением"), обучает речевой культуре. Диалогическая речь в большой мере ситуативна и контекстуально обусловлена. Она связана с обстановкой, в которой происходит разговор, и каждое последующее высказывание в ней в значительной степени обусловлено предыдущим. Поэтому она свернута и "эллиптична", то есть в ней многое может быть опущено, может лишь подразумеваться.

Первой чертой диалогической речи является ее свернутость. Вторая черта - ее произвольный характер. Реплика в диалогической речи - это чаще всего непосредственная вербальная реакция на тот или иной раздражитель. Содержание такой реплики обычно связано с содержанием предшествующей, причем иногда связана и ее языковая форма - для диалогической речи типичен парафраз предыдущей реплики. И, наконец, третья особенность диалогической речи - ее неорганизованность. Она никем заранее не планируется, происходит как бы сама по себе.

В информативном диалоге выбор лексики и грамматических средств определяется характером и коммуникативными интересами собеседников. В фатическом диалоге - социальной и лингвокультурной нормой, присущей определенному обществу.

Характерными признаками диалога являются быстрый обмен репликами, краткость и лаконичность, отсутствие предварительной подготовки и обдумывания. Диалогическое высказывание допускает неполные предложения, сокращенные, фрагментарные, эллиптические. Вопросно-ответной форме диалога присущи ситуативность и реактивный характер. Особенность диалога состоит в том, что акт говорения предполагает акт слушания, и собеседники всегда знают, о чем идет речь. С этим связано чередование во времени вербальных воздействий собеседников, которые не всегда доводят речевое высказывание до его наиболее полной формы. Особую роль в диалогической речи играют вопросы. Уточняющие (закрытые) вопросы направлены на выяснение истинности или ложности выраженного в них суждения. Восполняющие (открытые) вопросы связаны с выяснением новых

знаний относительно событий, явлений, предметов, интересующих слушателя. По составу вопросы бывают простыми и сложными. Простые вопросы не могут быть расчленены, они не включают в себя других вопросов. Сложные вопросы можно разделить на два или несколько простых. Вопросы различаются и по форме. Если их предпосылками являются истинные суждения, то вопросы считаются логически корректными, (правильно поставленными). Логически некорректными (неправильно поставленными) называются вопросы, в основе которых лежат ложные или неопределенные суждения. Рассматривая ход диалога как многоуровневый процесс, в современной теории аргументации выделяют принципиальные (основные, главные вопросы относительно выдвинутого тезиса) и операциональные вопросы (частные вопросы, возникающие в ходе рассуждения). В ходе обсуждения нередко ставятся актуальные, жизненно важные, принципиальные вопросы. В таких ситуациях формируются речевые умения-“воздействия”.

Таким образом, участие в диалогической и монологической формах вербальной деятельности способствует развитию критического, рефлексивного и творческого мышления, необходимого при формулировании, определении, обосновании и анализе обсуждаемых мыслей и идей; навыков публичного выступления; исследовательских навыков (приводимые аргументы требуют доказательства и примеров, для поиска которых необходима работа с источниками информации); организационных навыков; навыков слушания и ведения записей.

Правильное использование соотношения форм вербальной деятельности способствует становлению субъектной позиции студента, развитию познавательного аспекта и аспекта общения в вербальной деятельности, формированию и совершенствованию лингвокоммуникативной культуры.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРЕССЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО УРОВНЯ

Тучкова Е.Ю.

Оренбургский государственный университет

Стратегические цели образования в современном обществе определили соответствующие изменения в целевой ориентации обучения иностранным языкам. Центральное место в педагогическом процессе должно быть предоставлено формированию способности к участию в межкультурной коммуникации. В настоящее время общество представляет собой невиданную смесь языков, культур и народностей, что порождает необходимость воспитания толерантности, преодоления нетерпимости и отрицания другого образа жизни, других ценностей и интересов. Обучение общению на иностранном языке означает овладение социокультурными знаниями и умениями, без которых невозможно практическое знание языков.

Газетный материал представляет собой бесценный источник новейшей и самой актуальной языковой информации, при этом обладает огромной мотивационной значимостью, так как создает у обучающихся эффект «присутствия» в реальной языковой среде. Использование аутентичных материалов прессы дает возможность соединять собственные цели получения практических языковых навыков и воспитательную составляющую обучения, открывает дверь в мир реальной информации и углубляет фоновые знания, расширяет представление о политических, экономических и социальных тенденциях.

Одной из основных сложностей в использовании материалов иноязычной прессы является адаптация текстов к уровню студентов. Газетный язык предназначен, в основном, для носителей языка, содержит большое количество ссылок на конкретные факты политической или социальной жизни конкретной страны, а также отличается особыми, присущими только для газетного стиля, оборотами и языковыми конструкциями. Для того, чтобы этот факт не стал препятствием для практического использования на занятиях со студентами невысокого языкового уровня, необходима качественная подготовка, которую можно разбить на следующие этапы:

1. предварительная языковая подготовка
2. тщательный отбор материалов
3. конструирование заданий
4. цикличное использование материалов

1. Предварительная языковая подготовка включает ознакомление студентов с содержанием используемых материалов, обсуждение любых языковых трудностей, с которыми они могут встретиться до того, как они прочтут тексты.

Это позволит студентам чувствовать уверенность в процессе работы с газетным материалом и позволит полноценно участвовать в занятии.

Представленные в докладе методы подготовки могут использоваться как отдельно, так и в различных комбинациях.

Использование заранее составленных глоссариев, словарей и справочных материалов непосредственно на занятии способно стимулировать самостоятельную работу студентов. При этом акцент необходимо делать на понимание отдельных кусков текста «целиком», а не на попытки осознать значение каждого слова.

Необходимо стимулировать привнесение студентами их собственных фоновых знаний при ознакомлении с текстом, а также их «предвидение» содержания газетной статьи, в отличие от традиционных попыток понять смысл прочитанного исходя лишь из буквального декодирования самого текста.

1. Степень трудности текста определяется несколькими факторами. Среди них можно отметить грамматическую сложность текста, информационную плотность, степень повторяемости информации, количество редко употребляемых слов, дискурсную структуру, а также представлена ли информация в хронологическом порядке. Все эти факторы можно в равной степени применить к газетному материалу.

Однако, необходимо отметить, что не все газетные материалы являются одинаково трудными. Некоторые статьи представляют небольшую сложность для студентов начального и среднего уровней. Это особенно верно в отношении коротких газетных новостей, в которых лишь 2-3 слова нуждаются в дополнительном комментировании. Более того, многие студенты считают очень утомительным и скучным читать длинные и, возможно, сложные с языковой стороны статьи от начала до конца. Чем больше статья, тем больше риск появления усложняющих понимание факторов. Таким образом, большинство материалов, которые отбираются для использования студентами с невысоким уровнем владения языком, должны быть небольшими по размеру.

2. В том случае если поставленная перед студентами задача адекватна их уровню владения языком, даже студенты начального уровня могут работать с трудными текстами. Это является значимым аргументом в пользу того, что материалы аутентичной прессы должны подбираться не только по их лингвистической сложности. Проблема конструирования заданий является сложной и многоплановой, однако общим принципом подобной работы можно считать следующее: преимущество должно быть отдано уже известному студентам языковому материалу, который они в

состоянии выделить из газетной статьи (задачи типа «узнать», «выбрать», «задать вопрос к тексту», «классифицировать» и др.).

3. Еще одним способом сделать газетный материал доступным для студентов с невысоким уровнем владения языком является цикличное использование одних и тех же материалов для выполнения разных видов деятельности. Существует целый ряд преимуществ в таком «круговом» использовании газетных текстов:

- Разные виды деятельности требуют разных способов работы с языковым материалом, что предоставляет студентам новый подход к информации, которую они прежде считали трудной для себя.
- Выполнение новых задач с применением уже известного материала дает студентам возможность развивать различные навыки и образовательные стратегии, не имея одновременно сложностей с языком.
- Повторяющаяся информация помогает глубже усвоить языковой материал, что дает студентам больше уверенности при его практическом использовании. Для преподавателя дополнительным преимуществом повторного использования газетного материала для выполнения других задач является отсутствие необходимости дополнительной подготовки.

ДЕБАТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Чапаева Л.Г.

Оренбургский государственный университет

Целью высшего профессионального образования является подготовка специалистов, способных на высоком профессиональном уровне решать стоящие перед ними задачи.

Коренные изменения в экономике и социальной сфере, интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство предполагают дальнейшее реформирование высшей школы и повышение уровня требований к качеству профессиональной подготовки выпускников. Образовательное учреждение должно не только дать профессиональные знания, умения и навыки, но и сформировать ряд профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств, характеризующих социальный портрет будущего специалиста.

Развитие профессионально важных качеств проявляется в сфере поведенческой активности студентов, поэтому задача формирования профессионального поведения студентов в стенах высшей школы является одной из первостепенных.

Важным условием эффективности формирования профессионального поведения студентов является актуализация профессионально-социализирующего потенциала содержания учебных предметов, связанная с выявлением диалогического контекста изучаемых дисциплин и использованием интерактивных методов организации образовательного процесса, предполагающих приоритет ситуативно-действенных, активно-поведенческих форм и методов обучения (диспут, диалог, дебаты, ролевые игры, тренинг).

Одной из технологий, реализующей принципы интерактивного обучения является технология «дебаты», разработанная на основе Международной программы «Дебаты», предусматривающей три направления:

- игра, в которой участвуют две команды, отстаивающие противоположные точки зрения;
- общественное молодежное объединение, создающее клубы для обсуждения актуальных вопросов современности;
- образовательная технология, принципиальным отличием которой является ориентация не на знания, а на приобретение обучающимися позитивного опыта самостоятельной работы [1].

Разработанный нами спецкурс «Технология «дебаты» в образовательном становлении будущих специалистов» направлен на развитие профессионально важных качеств и формирование профессионального поведения будущих специалистов.

Цель спецкурса: познакомить студентов с основами образовательной технологии «дебаты» и возможностями ее применения в образовательном процессе и будущей профессиональной деятельности.

Данная цель предполагает решение следующих задач:

- актуализировать профессионально-личностный потенциал студентов;
- способствовать формированию профессионально важных качеств студентов: ответственности, уверенности в себе, коммуникабельности, инициативности, самостоятельности, лидерских качеств, тактичности, терпимости, усидчивости, целеустремленности и др.;
- способствовать развитию коммуникативных умений: слушать и слышать собеседника, быть терпимым к различным взглядам, иным точкам зрения;
- способствовать развитию организационных умений: создание рабочих групп и установление контакта между участниками, определение наиболее важных аспектов и выработка единого мнения, распределение обязанностей, организация практических действий, координация последовательности действий участников, определения конечной цели, оценки проделанного;
- способствовать развитию интеллектуальных способностей: критически мыслить, устанавливать логические связи между явлениями, выстраивать цепочку доказательств, делать обоснованные выводы;
- развивать творческие качества и способности: по-новому взглянуть на проблему, использовать нетрадиционные способы ее решения, мыслить гибко и продуктивно, быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства;
- развивать ораторские способности: навыки публичного выступления, умения четко выражать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдать временной регламент выступления и решать проблему в условиях лимита времени, привлечь слушателей интонацией, жестами, мимикой;
- обучить студентов навыкам самопрезентации.

Для изучения материалов спецкурса было разработано учебно-методическое пособие, состоящее из трех частей и ряда приложений [2].

В первой части рассматриваются отличительные особенности образовательной технологии «дебатов»: (элементы, формы, виды и типы дебатов), ее влияние на развитие личности студента, формирование его профессионального поведения.

Во второй части раскрываются задачи и содержание этапов организации учебного процесса на основе дебатной технологии: ориентация, подготовка к проведению, проведение и обсуждение итогов. После усвоения теоретического материала студентам предлагаются практические задания и упражнения, направленные на развитие определенных умений и навыков, формируемых на том или ином этапе работы.

Технология дебатов представляет собой достаточно сложный процесс и может проводиться на иностранном языке лишь после того, как усвоена процедура игры на русском языке. Только тогда студенты смогут сосредоточить внимание на содержании игры, а не на выполнении ее регламента. *В третьей части* представлены особенности организации дебатов на французском языке, типы заданий с элементами дебатов, упражнения для формирования лингвистических умений.

Пособие содержит ряд приложений с материалами справочного характера: словарь-справочник, психологические тесты самодиагностики, типичные типы участников дебатов, памятку участникам дебатов, эффективные

приемы для осуществления информационного поиска, упражнения для развития гибкости мышления, советы спикерам, наиболее употребительная лексика для ведения дебатов на французском языке, примерные темы дебатов на французском языке.

В основе технологии «дебаты» лежат следующие принципы: целостность, универсальность, вариативность, гуманистический характер и гуманитарная направленность, личностная ориентированность, ориентация на самообразование и самообучение студентов. Эта технология рассматривает обучение как процесс развития способностей, умений и личностных качеств обучающихся. Преподаватель выступает руководителем этого процесса.

Дебаты – это особая форма дискуссии, которая ведется по определенным правилам: две команды выдвигают свои аргументы и контраргументы для защиты и опровержения предложенного тезиса [3]. Обсуждая заданную тему, *утверждающая команда* обосновывает тезис, а *отрицающая команда* его опровергает.

Каждый раунд судит *судейская коллегия*, которая по окончании дебатов принимают решение, какой команде отдать предпочтение, чьи аргументы и доказательства были более убедительными. Команда, набравшая большее число голосов, побеждает. Выигрыш команды не означает, что верна позиция, которую она отстаивала. Победа зависит от мастерства команды: к успеху ведут индивидуальные умения участников, коллективная работа, высокий класс игры.

Дебаты в процессе обучения могут быть представлены как *форма занятия или его элемент*.

Наибольшие возможности методики дебатов связаны с использованием дебатов как элемента занятия, например, в процессе актуализации знаний, в целях систематизации, закрепления учебного материала, обеспечения «обратной связи» или как формы организации самостоятельной работы студентов. Дебаты как форма занятия имеет немало ограничений: требует предварительной подготовки, создает проблему привлечения всех студентов к игре и т. п.

В зависимости от поставленных целей и задач могут использоваться различные *типы* дебатов.

1 «Классические» дебаты.

В них участвуют 6 человек (2 команды по 3 человека), таймкипер, остальные студенты являются либо «рецензентами», либо судьями, либо пассивными слушателями. В данном случае дебаты чаще всего выступают как форма занятия. Студенты получают опережающее задание. Если готовятся все, перед началом игры определяются те из них, которые будут выступать в качестве участников. Все должны быть ознакомлены с правилами.

Этот формат дебатов может стать основой для проведения имитационно-моделирующей игры, в которой студенты выступают от чьего-либо имени, играют какую-либо роль и т.п.

2 «Модифицированные» дебаты.

Это использование отдельных элементов «классических» дебатов или внесение некоторых изменений в правила. Например:

- изменяется регламент выступлений (чаще всего сокращается);
- увеличивается число игроков в командах;
- допускаются вопросы из аудитории;
- организуются «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов;

- создается «группа экспертов», которая может: осуществлять функции судейства; подводить итог игры, анализируя аргументацию команд и демонстрируя столкновения позиций, сравнивая позиции команд; вырабатывать компромиссное решение, что часто бывает необходимо для реализации учебных целей;

- осуществляется ролевая игра;

- изменяется (появляется) роль ведущего игры – преподавателя. Во время дебатов нередко происходит отклонение от темы, участники акцентируют внимание не на ключевых, а на достаточно узких моментах, что не способствует реализации поставленных целей и задач. Поэтому преподаватель-ведущий может направить дискуссию в нужное русло, инициировав ее каким-либо вопросом или репликой. Роль преподавателя на разных этапах игры определяется в зависимости от подготовленности учеников.

«Модифицированные» дебаты чаще выступают как элемент занятия или форма проверки знаний, но возможна и организация занятия на их основе.

Дебаты можно разделить также на несколько *видов*.

1 Проблемные дебаты. Предусматривают знакомство участников с общими концепциями. Проблемных дебатов может быть немного – только по главным, ключевым, дискуссионным проблемам.

2 Экспресс-дебаты по мини-проблемам. Этапы ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на занятии. Этот вид дебатов может быть использован как элемент «обратной связи», закрепления учебного материала либо как форма активизации познавательной деятельности.

3 Дебаты как форма самостоятельной работы с текстами. Форма презентации и осмысления результатов работы студентов с учебной и научной литературой.

4 Дебаты как средство формализации дискуссии. При изучении тех или иных тем студенты нередко сталкиваются с дискуссионными проблемами, которые настолько глубоко затрагивают их, что не могут явиться предметом рационального обсуждения. Средством преодоления такого затруднения становится формализация дискуссии, то есть перевод ее в русло дебатов.

5 В форме дебатов могут быть организованы повторительно-обобщающие занятия. При этом студенты приобретают дополнительные навыки, а не новые знания: дебаты проходят на базе основного содержания учебного материала.

Использование дебатов в образовательном процессе высшей школы имеет большое значение для формирования профессионального поведения будущего специалиста, так как эта технология является основой для формирования важнейших качеств, необходимых современному специалисту: ответственность, порядочность, уверенность в себе, коммуникабельность,

самостоятельность, тактичность, терпимость, усидчивость, целеустремленность.

Овладение образовательной технологией «дебаты» предполагает серьезную и кропотливую работу и преподавателя, использующего эту технологию, и студентов, обучающихся по данной технологии.

Эффективность использования дебатов в обучении во многом зависит от осознания преподавателем возможности и целесообразности их применения:

- *при изучении той или иной темы, проблемы.* Во-первых, не всякая тема может быть предметом дискуссии; во-вторых, тема должна быть грамотно сформулирована, и, как правило, осуществляет это именно преподаватель;

- *в той или иной группе.* Преподаватель должен также адекватно оценить степень овладения студентами умениями и навыками, необходимыми для проведения разного типа дебатов;

- *на том или ином этапе усвоения материала.* Дебаты могут использоваться в целях обобщения, систематизации знаний, закрепления учебного материала, контроля знаний;

- *для реализации поставленных учебных целей.* Это определяется умением преподавателя создать условия для эффективного взаимодействия – наличие доброжелательной, творческой атмосферы на занятии.

Для того чтобы занятия с использованием технологии дебатов были результативными, студенты должны также решить ряд задач. Они связаны с содержанием обучения и организацией взаимодействия в группе.

Задачи содержательного плана: студенты должны осознать противоречия, трудности, связанные с обсуждаемой проблемой; им необходимо актуализировать ранее полученные знания; творчески переосмыслить возможности их применения.

Задачи организации взаимодействия в группе: выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка подхода к ее решению; соблюдение специально принятых правил и процедур совместной деятельности.

Достижение обозначенных целей, задач и результатов основывается на соблюдении основных *принципов дебатов*.

Принцип первый: *уважение*. Дебаты не касаются личности участников, а только идей и их столкновений. Единственным приемлемым оружием могут быть только обоснованные аргументы: нужно атаковать аргументы оппонентов, их рассуждения и свидетельства, но не самих оппонентов.

Принцип второй: *честность*. Участник дебатов должен быть честным в своих аргументах, в использовании свидетельств и в ответах в раунде перекрестных вопросов. Иногда «быть честным» – значит признать то, что у вас недостаточно материала для обоснования своей позиции. Иногда это означает ответ «Я не знаю» на вопрос, затрагивающий суть вашей позиции. Иногда это означает признание, что ваши логические построения ошибочны.

Принцип третий: *проигравших нет*

Первое предназначение дебатов – обучение, которое имеет большее значение, чем победа. Если единственная цель – победа, это может отвлечь

время и силы от самой игры и помешать ей. Если ваша цель – учиться и совершенствовать свои знания и умения, вы проявляете свой характер, добиваясь поставленных задач, и обретае уважение окружающих.

Эти принципы являются обязательными для всех участников дебатов.

Примерные темы дебатов:

- Важнейшее качество учителя – любовь к детям.
- Профессиональное самообразование – залог успешной карьеры.
- Самодисциплина необходима в любой деятельности.
- Манера одеваться отражает внутренний мир человека.
- Критика – необходимый элемент деятельности любого коллектива.
- Личный успех зависит от удачи.
- Мужчины и женщины равны для выполнения любой работы.
- Преобладание женщин-преподавателей вредит образованию.
- Учиться никогда не поздно.
- Нельзя притвориться интеллигентным.
- Формула успеха существует.
- Государство должно обучать каждого ребенка бесплатно.
- Наша жизнь есть то, что мы думаем о ней.

Таким образом, «Дебаты» являются педагогическим средством, *механизмом приобщения участников к нормам и ценностям гражданского общества*: умению конкурировать, вести полемику, вырабатывать самостоятельность оценок, отстаивать свои интересы, формулировать и отстаивать свою точку зрения, принимать другую точку зрения, брать на себя решение каких-либо проблем.

Дебаты помогают участникам выступать в качестве лидеров, слаженно работать с коллегами, приобретать навыки самопрезентации, принимать хорошо продуманные решения, развивать смелость и уверенность в себе, развивать волю, память, мышление.

Владение и оперирование различными приемами и методами техники дебатирования позволяет более свободно ориентироваться в любой ситуации и находить эффективные решения и выходы. Гибкость мышления позволяет избежать стереотипности в мыслях и действиях, что должно стать неотъемлемой чертой интеллекта нашего времени.

Список использованных источников

1. Калинкина, Е. Г. Дебаты на уроках истории: учебно-методическое пособие для учителя / Е. Г. Калинкина; под общей ред. Л. А. Бабайцевой. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2002. – 128 с.
2. Чапаева, Л. Г. Технология «Дебаты» в образовательном становлении будущих специалистов / Л. Г. Чапаева. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 160 с.
3. Светенко, Т. В. Путеводитель по дебатам / Т. В. Светенко. – М.: БОНФИ, 2001. – 167 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Шагатова Р.Г.

Оренбургский государственный университет

В связи с тем, что наша страна активно вливается в европейское и международное сообщество, меняется и отношение к изучению иностранного языка в современном российском обществе. Растет потребность в специалистах, владеющих, наряду с профессиональными качествами, иностранными языками, что является важным для выхода России на мировые рынки. Исходя из этого изменились и требования к уровню языковой подготовки в вузе. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Основной целью образования, обозначенной в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»(2002г.), является подготовка высоко квалифицированных специалистов. Это предполагает знание теоретических основ общения, умение поддерживать контакты с людьми, речевую грамотность и стремление к коммуникативной деятельности.

Согласно современной концепции образования, которая в настоящее время востребована в вузах, итогом образовательного процесса становится развитие системы знаний, отражающий результаты обучения, побудительные мотивы к тому или иному виду деятельности, общению, поведению, а также морально-нравственные нормы, социально-культурные обретения и взаимодействие с окружающей действительностью.(Зимняя И.А.; Хуторский А.В.; Доловова Н.Н.; Болотов В.А.).

В настоящее время профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается приоритетным направлением в обновлении образования. Практической целью обучения иностранному языку стало достижение выпускниками неязыкового вуза такого уровня иноязычной профессионально- ориентированной компетенции, который позволяет использовать иностранный язык как средство межкультурного общения на уровне международных стандартов.

В системе высшего профессионального образования иностранный язык как учебный предмет раскрывается с различных позиций: с позиции обучения иностранному языку в высшей школе как средству общения (Бим И.Л., Зимняя И.А.), проблемы формирования профессиональной направленности (Давыдова М.А., Мильруд Р.П.), коммуникативный подход в обучении иностранному языку (Бим И.Л., Пасова Е.И., Рогова Г.В.).

Сравнивая иностранный язык как предмет с теоретическими и прикладными дисциплинами, можно сделать следующий вывод: иностранный язык требует такого же объема навыков и умений, как и практические

дисциплины, а также и большого объема знаний, как и у теоретических наук.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе требует нового подхода к содержанию. Оно должно быть ориентированно на последние достижения в различных сферах человеческой деятельности, предоставлять студентам возможность для профессионального роста.

При таких высоких требованиях к профессионально-практическому владению иностранным языком, которые предъявляются выпускникам неязыкового вуза, становятся актуальными вопросы разработки эффективных методик обучения. Так как практика показывает, что фактический уровень владения иностранным языком у выпускников неязыкового вуза не соответствует потребностям современного общества и рынка труда, поскольку ни один из методов, разрабатываемых и применяемых в неязыковых вузах, не способен обеспечить студентов прочным владением иностранным языком.

Увеличивается поток информации, поступающей через СМИ и Интернет, что ставит будущих специалистов перед необходимостью быстро просматривать большое количество информации с целью нахождения, использования необходимой информации для решения своих профессиональных задач. На сегодняшний день специалисты в области техники и технологий, имеющие в своем распоряжении современные средства коммуникации, являются одной из самых многочисленных групп, заинтересованной в знании иностранного языка. Они достаточно часто вступают в профессиональное общение посредством письменного текста и сталкиваются с необходимостью чтения большого количества иноязычной технической документации для получения информации. Для этого у студентов неязыковых вузов необходимо развивать умение профессионально-ориентированного чтения.

Исследованию проблем, связанных с обучением профессионально-ориентированному чтению, посвящены работы таких ученых как С.А. Жукова, Т.Г. Клепикова, Т.С. Серова и др. Однако, вопрос обучения профессионально-ориентированному чтению требует дополнительных исследований. Несмотря на то, что увеличивается количество работ, посвященных рассмотрению роли информационных технологий в образовании, эффективного использования в обучении профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых вузов остается недостаточно исследованным.

Среди средств информационных технологий, используемых для обучения иностранному языку, особое место занимает компьютер. Его применение повышает эффективность процесса обучения, творческую активность студентов, предоставляет возможность актуализированного обучения иностранному языку в целом, и профессионально-ориентированному чтению в частности. Профессионально-ориентированное чтение является составляющим компонентом коммуникативной деятельности и представляет собой особую форму взаимодействия людей в процессе профессиональной деятельности.

Для многих выпускников неязыковых вузов чтение становится практически единственно необходимым для их профессии видом деятельности.

Так как программа обучения иностранным языкам ставит более широкие цели обучения, поэтому чтение может быть использовано как средство обучения устным формам общения. Использование чтения как средства обучения устному общению нужно для овладения нормативными произносительными навыками, автоматизации навыков чтения про себя, развития лексических и грамматических навыков. Данные цели призваны сформировать языковую компетенцию студентов, без которой невозможно устное общение. Опираясь на печатный текст, выполняются многочисленные языковые упражнения, рассчитанные на введение лексических и грамматических структур. Среди них: а) иммитативные упражнения, цель которых воспроизведение языкового образца на уровне его повторения; б) интенсивное повторение речевого образца, цель которого научить формулировать различные типы вопросов; в) видоизменение, трансформация образа, цель которого – перенос навыка употребления грамматической формы на новый текст; г) коррекция произносительных навыков и их автоматизация.

Таким образом, на начальном этапе формируется языковая база для дальнейшей устной переработки информации.

Как показывают исследования в области методики преподавания иностранных языков, оптимальный путь к развитию речевой активности связан с учетом ситуаций, наиболее типичных в условиях реального общения. Но это очень ограниченный круг ситуаций: знакомство, уточнение информации, ознакомление с докладом или тезисами конференции и т.д. На занятиях такие ситуации отрабатываются в парной работе. Например: вы – участник международной конференции (представить краткую информацию по своей теме и спросить у оппонента информацию, связанную с его проектом); вы – за рубежом, учеба по обмену (попросить рассказать о правилах, принятых в стенах университета, помочь разобраться с расписанием и т.д.); вы – журналист (взять интервью у известного ученого) и т.д. Эти ролевые упражнения предполагают сформированный уровень речевой компетенции.

Не менее важно не только выслушать пояснение, но и понять его. Для этого нужно формировать умение слушать речь, выполняя упражнения в развитии навыков аудирования. Чтение широко используется для аудирования. У студентов формируются умения оперировать языковыми средствами: узнавать слова, понимать структуру предложения, понимать основной смысл предложения.

На более поздних этапах обучения можно использовать письменные тексты для формирования умений обобщать информацию, полученную из текста. Наряду с умением извлекать информацию формируется умение использовать ее в различных формах, объеме и ситуации в устном общении.

Вышесказанное позволяет заключить, что создание методики по обучению студентов неязыкового вуза профессионально – ориентированному чтению является актуальной задачей. И эта актуальность продиктована экономическими, социально – культурными и психологическими изменениями в обществе, интеграционными процессами в научных исследованиях, популярностью иностранного языка не только как средства межнационального

общения, но и как области формирования профессиональной коммуникативной компетентности специалистов в процессе коллективной творческой работы.