

К вопросу о концептуальных отличиях обучающего и контролирующего тестирования

Алексеева Александра Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

E-mail: aalexeeva2004@mail.ru

В современных условиях обучающийся рассматривается как активный субъект саморазвития, а не только как объект педагогического воздействия. Кроме того, процесс развития всей системы образования сопровождается постепенной заменой традиционных педагогических технологий на инновационные, пересмотром целей и ценностей образования, переходом от авторитарной позиции преподавателя к сотрудничеству и своего рода диалогу со студентами, в котором роль студента может быть в той же мере активна, что и роль преподавателя: обучающийся иностранному языку самостоятельно ставит перед собой цели и выработывает конкретные задачи для их достижения, запрашивает информацию у преподавателя, ставит проблемные вопросы, нередко вносит свои коррективы в учебный процесс.

В связи с разработкой и внедрением в учебный процесс тест-ориентированных методических систем обучения (что было обусловлено повсеместным введением тестового контроля степени владения иностранным языком), роль тестируемого студента также изменилась. Тестируемый настроен на быструю обратную связь от контроля к обучению, он воспринимает языковой или коммуникативный тест скорее как возможность систематизировать свои знания, произвести необходимую диагностику в целях искоренения ошибок и, при необходимости, коррекции процесса обучения иностранному языку.

Необходимо отметить, что применение тестирования в обучающих целях как область лингвотестологии не является в достаточной мере разработанной к настоящему моменту. Работ по лингвотестологии, в которых упоминается об обучающей роли языкового тестирования, крайне мало. Один из ведущих российских тестологов профессор И.А. Цатурова выделяет, помимо контрольной, и другие немаловажные функции теста – обучающую, воспитывающую, организующую.[1] Как отмечает другой известный тестолог В.А.Коккота, наибольшую обучающую, воспитательную, диагностическую и исследовательскую направленность имеют нестандартизованные преподавательские тесты (classroom tests), составляемые преподавателями для своих учащихся. [2]

В самом деле, тестирование как компонент учебного процесса не может более рассматриваться исключительно как контрольная процедура. Среди преподавательских (нестандартизованных) тестов лишь итоговые тесты имеют, на наш взгляд, собственно контрольную направленность.

Основной целью промежуточного тестирования можно считать диагностику, а, следовательно, и дальнейшее совершенствование языковых и коммуникативных навыков, так как грамотно составленный промежуточный тест наглядно демонстрирует ошибки и пробелы в знаниях и, как правило, влечет за собой коррекцию учебного процесса.

Функция теста, обучающая или контрольная, также определяется репрезентативностью тестовых единиц. Так, в обучающем тесте, как правило, представлен тот языковой материал, над которым учащиеся работают в настоящий момент, в то время как в итоговом тесте содержится языковой материал целого тематического блока, изучаемого в течение достаточно большого отрезка учебного времени (четверти, триместра, семестра). Промежуточное обучающее тестирование, в отличие от итогового, предполагает дальнейшее коллективное обсуждение и работу над содержащимся в нём материалом и не имеет собственно контрольной направленности. Иногда в обучающие преподавательские тесты с диагностической и ознакомительной целью включается и новый материал (не более 5% от общего количества тестовых единиц). Новый материал, содержащийся в обучающем тесте, может рассматриваться

как дополнительный или помогает преподавателю осуществить плавный переход к работе над новым тематическим блоком.

Обучающая функция лингводидактического тестирования выражается также в систематизирующей роли языкового теста. Так, например, в процессе обучения иноязычной лексике промежуточное тестирование, проводимое поэтапно, имеет основной задачей упорядочение, систематизацию изученного лексического материала на каждом из основных этапов обучения. При этом при составлении теста лексический материал ранжируется как по частотности, так и по степени структурной сложности (от слов к многокомпонентным словосочетаниям). Принципы составления письменных тестов по лексике – семантический (основанный на синонимии), лексико-грамматический (основанный на грамматической структуре словосочетания как лексической и тестовой единицы), комбинаторный (основанный на сочетаемости слов) и контекстуальный [3] – обусловлены разнопорядковыми классификационными признаками лексических единиц.

Выводы:

1. Замена традиционных контрольно-проверочных процедур тестовыми наряду с активизацией роли тестируемых повлекли за собой некую эволюцию лингводидактического тестирования как метода педагогического измерения и внедрение обучающего тестирования в процесс обучения иностранным языкам. Иными словами, изменение формы контроля потребовало разработки и применения новых средств обучения.

2. Обучающее тестирование концептуально отличается от контролирующего по следующим признакам: а) цель – направлено, в первую очередь, на систематизацию изученного материала в сознании тестируемого; б) репрезентативность – содержит текущий (иногда новый) материал; в) этап проведения – предполагает дальнейшую работу над представленным в нём материалом, поскольку проводится на промежуточном этапе обучения.

3. Обучающее лексическое тестирование направлено на формирование целостного представления обо всех признаках лексических единиц, что является залогом правильности речи.

Литература:

1. Цатурова И.А. Использование метода тестов в современных методических системах обучения иностранному языку // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Преподавание иностранного языка в XXI веке»: Проблемы и перспективы. – М.: Международная программа образования, 1998. С.69

2. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М.: «Высшая школа», 1989. С. 32-33

3. Алексеева А.А. Тестирование в преподавании языка делового общения (на материале французского и английского языков). Дисс. на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. – М., 2003. С.46-116

К вопросу обучения французскому языку как второму иностранному на базе английского: формирование лингвистической компетенции на начальном этапе

Денисова Ольга Дмитриевна

студентка

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: odd85@mail.ru

В современных условиях не только билингвизм, но и мультилингвизм как владение несколькими иностранными языками становятся реалиями и всё возрастающей общественной необходимостью. Эта особая форма языкового сознания, получившая название металингвистического сознания [1: 11], характеризуется способностью к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами и является результатом обучения. Вместе с тем, до настоящего времени в отношении преподавания вторых иностранных языков по-прежнему отсутствуют ясность и чёткость как на уровне программных документов, так и на уровне учебных материалов.

Что касается французского языка, в настоящее время он всё чаще стал занимать место второго иностранного языка, в основном, после английского как первого иностранного. При этом проблема остаётся общей: в практике преподавания, как правило, не учитываются особенности овладения учащимися вторым иностранным языком.

Речь идёт об отсутствии целенаправленной работы по формированию навыков использования положительного переноса и предупреждения интерференции. Другими словами, недооценивается значение планомерного осуществления опоры и воздействия на психический механизм, который позволяет человеку использовать в своей деятельности то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах [2: 6]. Вместе с тем, именно такой подход, опирающийся на развитую когнитивную базу учащихся и на имеющийся у них лингвистический опыт, является одним из самых действенных приёмов интенсификации процесса обучения второму иностранному языку в условиях ограниченного количества учебных часов, отводимых на второй иностранный язык. Он наиболее значим на начальном этапе обучения.

В данном контексте представляется актуальной попытка разработать специальную систему упражнений по формированию лингвистической компетенции для уровня А1 (языковой факультет), которые учитывали бы психические механизмы переноса, проблему лингвистического источника переноса, данные контрастивного анализа трёх языков (русского, английского, французского), а также принципы коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. В основе упражнений лежит также анализ особенностей осуществления переноса при обучении французскому как второму иностранному [1: 69-82], систематизация типичных ошибок студентов, начинающих изучать французский язык на базе английского. Предлагаемые упражнения могут использоваться преподавателем в рамках системного подхода к учёту первого иностранного языка при формировании лингвистической компетенции второго иностранного языка, соответствующей уровню А1, а также для учёта особенностей овладения учащимися вторым иностранным языком в целом.

Литература

1.Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М., 2005, 245 с.

2.Китроская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (В свете психолингвистического анализа явления переноса). М., 1970, 29 с.

Преимущества использования компьютерной телеконференции в дистанционном обучении иностранным языкам (на примере обучения старшеклассников)

Дугарцыренова В.А

аспирантка

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

elver@mail.ru

В условиях перехода к постиндустриальному, информационному обществу и интенсивного развития новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и Интернет, в качестве одной из наиболее перспективных форм обучения выступает дистанционное обучение (ДО). Во многом благодаря техническим возможностям современных ИКТ, растет количество учебных дисциплин, адаптируемых для освоения в системе ДО с учетом новых методологических подходов в образовании и дидактических принципов, присущих данной форме обучения. Не составляет исключения и иностранный язык – предмет, в основе обучения которому лежит коммуникативная речевая деятельность учащихся в условиях их непосредственного взаимодействия с помощью средств изучаемого языка.

В ДО созданию виртуальной коммуникационной среды, обеспечивающей возможности для участия обучаемых в речевой деятельности на иностранном языке как в рамках разобщенного общения, так и в реальном времени, способствуют такие средства общения, как: электронная почта (одно из наиболее широко доступных и экономичных средств, с точки зрения материальных затрат учащихся), компьютерная телеконференция (более известная как форум), аудио-конференция, видео-конференция и чат. Несомненно то, что отдельные средства общения (аудио- или видеоконференции), поддерживающие функции голосовой связи с возможностью участия в сеансе одновременно нескольких человек, открывают максимальные возможности для имитации атмосферы реального урока иностранного языка в условиях опосредованного обучения, однако они еще пока мало доступны и не используются в большинстве существующих дистанционных курсов. С другой стороны, учитывая динамичные темпы развития ИКТ и тенденции к удешевлению услуг связи, можно смело предположить, что органичное включение данных видов телекоммуникаций в процесс дистанционного обучения иностранному языку – лишь вопрос времени.

На данный момент наиболее распространенным и экономичным средством обеспечения взаимодействия учащихся в рамках виртуальной группы являются компьютерные телеконференции или форумы, подразумевающие отсроченное обсуждение учащимися предложенных тем различной направленности на изучаемом языке. Организация группового сотрудничества учащихся при помощи форумов приобретает ключевое значение в дистанционном обучении иностранным языкам, поскольку предоставляет широкие возможности не только для реальной коммуникативной практики учащихся с их однокурсниками и преподавателем, а вместе с тем и поддержания их интереса к изучаемому языку и культуре его носителей, но и, что очень важно, для объединения и эмоционального сплочения учащихся в условиях их географической и временной разобщенности с целью создания у них ощущения обучения в коллективе, хоть и виртуальном.

Более того, в условиях отсутствия других средств взаимодействия учащихся как членов коллектива, дискуссии на форуме могут справедливо перейти в разряд обязательных компонентов учебной программы, за который выставляется оценка. В таких случаях на преподавателя-тьютора, курирующего учебную деятельность группы и выполняющего функции модератора форума, ложится большая ответственность по организации учебного взаимодействия обучающихся на регулярной основе и поддержание их заинтересованности в совместном обсуждении предложенного ряда тем. Решению этих задач способствует продуманный выбор злободневных проблем, основанный на знании психолого-педагогических особенностей, потребностей и интересов учащихся конкретной возрастной группы. Более того, в зависимости от уровня подготовки учащихся, предложенные темы могут отличаться

повышенной степенью абстрактности, что, помимо знания языка, безусловно, требует использования навыков рефлексии и критического анализа.

В целом, преимущества использования форума для формирования коммуникативной компетенции учащихся неоспоримы: это и возможности для практики письменной речевой деятельности, и обогащение лексического запаса обучаемых с опорой на пройденный материал и дополнительные ресурсы Интернета, и углубление их знаний по обозначенным для обсуждения проблемам, и активизация междисциплинарных связей учащихся, и развитие у них критического мышления, что особенно немаловажно, когда мы говорим об обучении подрастающего поколения, а именно учащихся старших классов средней школы. Так, если учитывать психолого-педагогические характеристики старшеклассников, им свойственно стремление к личностному самоопределению [1], «систематизации индивидуального опыта» [2, С. 181], поиску ответов на сложные мировоззренческие проблемы [3]. В этой связи, как показал наш опыт подготовки абитуриентов по дистанционной форме, дискуссии со сверстниками вокруг нетривиальных вопросов современности, организуемые в рамках форума, в значительной мере позволяют удовлетворить данные потребности.

Немаловажно то, что наряду с возможностью организации групповых дискуссий, форум может также использоваться как платформа для проведения различного рода творческих мероприятий как со всеми его участниками, так и в малых группах сотрудничества (2-4 человека). Среди таких мероприятий можно выделить дебаты в парах по спорным утверждениям (в открытом доступе или в частных закрытых группах, доступ к которым имеют только сами члены данных групп и преподаватель), конкурсы на лучшее эссе по заданной теме (с возможностью проведения открытого голосования учащихся за лучшую работу и создания банка комментариев ко всем представленным работам), задания по составлению письменных текстов различных жанров (например, рецензий на фильм/ книгу и пр., (не)формальных писем) со ссылками на аутентичные образцы, доступные через Интернет, групповые творческие проекты и т.д. Согласно нашим наблюдениям, особый потенциал для развития у участников форума инициативности, автономности и повышения их интереса к совместной деятельности на форуме также представляют ученические субтемы - подтемы, самостоятельно вычленяемые учащимися в рамках многоаспектной проблемы в целях их рассмотрения на более глубоком уровне и модерируемые ими на равных правах с тьютором.

В заключение, следует особо отметить, что письменная иноязычная деятельность участников форума является доказанным способом осуществления контроля и своевременного выявления у учащихся языковых трудностей и пробелов. Данные трудности могут быть сняты при условии, что тьютор будет регулярно предоставлять подробные комментарии о работе и успехах каждого ученика, включающие разъяснения по поводу допущенных в его сообщениях ошибок и рекомендации по их ликвидации. Преодолению этих проблем также могут способствовать специально подобранные индивидуальные упражнения и задания, обеспечивающие работу над ошибками и дополнительную практику учащихся в требуемом навыке, что повышает эффективность учебного процесса в условиях дистанционного обучения иностранным языкам.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. – 412 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2004. – 528 с.

Учебный план как инструмент оптимизации работы преподавателей.

Стратегия и развитие.

Ермакова Полина Викторовна

кандидат филологических наук, преподаватель

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: polinayermakova@mail.ru

Принципы учебного планирования могут базироваться на нескольких составляющих. Среди них можно выделить: грамматику, лексику, фонологию и четыре языковых навыка, а именно говорение, чтение, письмо, слушание.

На основе этих компонентов английские методисты (Мохан, Палмер и Вилкинс) разработали несколько типов учебных планов и подходов к их составлению. Однако, несмотря на разные взгляды на учебное планирование, подходы к созданию учебного плана должны иметь логическое обоснование, исходящее из знаний о том, каким образом происходит *научение*. Английские методисты также признают, что понятное и очевидное содержание учебных планов является таковым лишь для преподавателя и студента, но может быть искусственным по отношению к фактическим языковым феноменам.

Теория английских методистов получила широкое использование в преподавании иностранного языка за рубежом. В данной статье представляется важным раскрыть суть данных разработок для российских преподавателей.

Для создания учебного плана можно использовать следующие подходы.

Семантический подход основан на тренировке навыков ситуативного общения. Студенту предлагаются формулы общения в аэропорту, ресторане, гостях, гостинице, магазине, на улице и так далее. Такая система считается эффективной только в случае свободной практики общения в языковой среде.

Еще один принцип построения учебного плана – лексический. Создаваемый глоссарий должен наиболее полно и оптимально отражать ту языковую среду, для изучения которой он создается. Текст выступает главным элементом в процессе обучения, т.к. лексическая составляющая такого учебного плана является основной. Преимуществом такого учебного плана является его простота, ясность системы изложения материала и доступность для широкого круга лиц, изучающих иностранный язык.

Учебный план, в основу которого положен процесс обучения через получение активного языкового опыта, базируется на проектной работе. Студентов побуждают к выбору того материала, который, по их мнению, представляется интересным и приоритетным. Недостатком подобной системы является отсутствие общности в подходе к изучению языка внутри одной группы учащихся, что влечет за собой трудности на этапе проверки работ, так как применение стандартного подхода к составлению тестовых заданий малоприменимо и не может считаться объективным, поскольку не учитывает прогресс каждого студента согласно индивидуально выбранной схеме.

Первостепенная задача преподавателя – использование языкового опыта студентов в организации учебного процесса, имеются в виду те особенности восприятия языкового материала, сформированные под воздействием среды обучения и личности преподавателя.

Таким образом, важно принимать во внимание жизненный опыт студентов для разработки учебного плана, соответствующего их ожиданиям и интересам.

Несмотря на достоинства и недостатки перечисленных подходов к составлению учебных планов, стоит говорить не только о принципах их составления, но и о том, какие конкретно языковые способности они могут обнаружить или развить в студентах. При изучении преподавателями разных подходов к созданию учебного плана, представляется важным обучить их творческому применению принципов его построения. Подходы, разработанные английскими методистами, следует сочетать с ранее приобретенным опытом в обучении иностранному языку в каждом конкретном случае. Сочетание этих двух компонентов (выбранного подхода и

языкового опыта группы) приведет к созданию оптимального учебного плана, который будет соответствовать потребностям студентов и обеспечит эффективную подачу материала.

Литература:

1. Wilkins, D.A. (1976) Notional Syllabuses, Oxford: Oxford University Press (pp. 38-90)
2. David Nunan (1992) Research Methods in Language Learning (Cambridge Language Teaching Library) (pp. 16-42)
3. Frank Robert Palmer (1990) Modality and the English Modals (Longman Linguistics Library) (pp.62-187)

«Домашнее чтение» на практических занятиях по иностранному языку.

Корнев Алексей Александрович

студент

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: sturmann@yandex.ru

Эпоха перестройки и падение «железного занавеса» внесли серьезные изменения в понимание процесса преподавания иностранных языков. Оформился новый подход к обучению иностранным языкам – коммуникативно-деятельностный. Конечной целью данного подхода является способность обучаемого к речевому общению. В соответствии с этим была пересмотрена организация учебного процесса в высших учебных заведениях, в первую очередь, на факультетах иностранных языков. Все большее внимание уделяется речевым упражнениям, неотъемлемой частью которых является их ситуативность. В то же время, были сохранены и в настоящее время модернизируются некоторые традиционные виды работы на занятиях по практике речи у студентов профильных вузов. Следует отметить, что большинство методистов не относят занятия по работе с художественным текстом к обязательному аспекту обучения языку. Книга для домашнего чтения рассматривается ими как вспомогательный материал. Так, Е. Н. Соловова выделяет основные и вспомогательные средства обучения. С ее точки зрения, к обязательным материалам относятся учебник, упражнения к нему и книга для учителя по данному курсу. К вспомогательным же – рабочая тетрадь, культурологическое пособие, книга для чтения и другие. Несмотря на то, что едва ли можно причислить книгу по домашнему чтению к числу тех учебных материалов, без которых учащийся обойтись не может, однако нельзя отрицать той пользы, которую могут приносить занятия по работе с художественным текстом с точки зрения основной задачи обучения иностранному языку – формированию языковой компетенции, умения выражать свои мысли и быть способным к пониманию информации, изложенной на иностранном языке. В последние годы активно ведутся исследования, посвященные разработке методов работы с художественным текстом на занятии по домашнему чтению, которые отвечали бы современным требованиям к обучению иностранным языкам, а также к учебным пособиям по работе с художественным текстом. Несмотря на это, большинство исследователей уделяет внимание лишь одному из аспектов учебной деятельности на занятии по домашнему чтению, а большая часть издаваемых в России пособий по домашнему чтению по-прежнему не использует полностью все ресурсы художественного текста с точки зрения развития речевых умений обучаемых. Таким образом, актуальность данного исследования заключается в необходимости разработки теоретических основ и практических методов организации работы обучаемых на занятиях по домашнему чтению.

Необходимо также определить объект домашнего чтения, который отличает его от других аспектов преподавания иностранного языка. Здесь также необходимо произвести дифференциацию между объектом всего курса домашнего чтения и объектом занятия по данному курсу. Объектом курса домашнего чтения является некоторое произведение художественной литературы на иностранном языке. Однако конкретная работа ведется не над всем произведением в целом, а над его отдельными отрезками, ситуациями и фрагментами, которые Е. Д. Матрон назвал «базовыми объектами домашнего чтения» или «подобъектами». И действительно, для наиболее полного изучения языка художественного произведения и стимуляции на его основе продуктивной речевой деятельности необходимо соразмерять объем материала с конкретными временными условиями и методической задачей. Вследствие этого наибольшая эффективность занятия достигается именно при работе с отрезком текста, а не с текстом в целом. В таком случае текст произведения следует разделить на несколько частей по объему и содержанию, которые и становятся базовыми объектами домашнего чтения. «Домашнее чтение» рассматривается в данной работе в двух аспектах: как одно практическое занятие по иностранному языку и как курс в целом. В первом случае «домашнее чтение» понимается как курс семинарских языковых занятий с целостным произведением художественной литературы на иностранном языке в оригинале, работа над которым

производится не столько путем анализа произведения в целом, сколько над его отдельными отрезками, фрагментами и ситуациями. Второй же аспект рассмотрения понятия «домашнее чтение» - это непосредственно одно занятие по данному курсу, предусматривающее работу над одним или несколькими базовыми объектами домашнего чтения при помощи ряда общих и специальных методов.

Цель исследования состоит в выработке механизма работы с художественным текстом на занятии по домашнему чтению и при составлении учебного пособия по домашнему чтению. Для осуществления данной цели проводится анализ существующих пособий по домашнему чтению, художественных текстов на немецком языке а также исследований по методике обучения чтению, тексту как объекту исследований, коммуникативно-деятельностному подходу в обучении иностранному языку.

Процесс подготовки к занятию и работы с художественным текстом разделяется и анализируется на нескольких этапах: выбор художественного текста (классификация текстов, их категории и критерии их отбора), подготовка системы упражнений и их выполнение на занятии. При этом выделяются также определенные этапы работы с текстом (дотекстовый, чтение или аудирование, отработка лексических, грамматических и фонетических навыков и развитие речевых умений в процессе выполнения системы условно речевых упражнений, обсуждение содержания базового объекта, реализация социо-культурного аспекта обучения и выполнение речевых упражнений).

Результатом данного исследования должна стать разработка пособия по домашнему чтению, основанного на одном из наиболее популярных в настоящее время произведений на немецком языке, романа Даниэля Кельмана «Die Vermessung der Welt»¹, а также составление рекомендаций по работе с художественным текстом на занятии по домашнему чтению у студентов, изучающих немецкий язык на профильных факультетах вузов.

Литература:

1. Матрон Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка – М., 2002. – 294 с.
2. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам – М., 1977. – 216 с.
3. Соловова Е.И. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М., 2003. – 238 с.
4. Стояновский А.М., Ведель Г.Е. Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школе и ВУЗе. – Воронеж, 1997. – 204 с.

¹ Измерение мира (пер. автора)

Формирование гражданской компетентности у студентов колледжа на уроках иностранного языка

Котова Галина Леонидовна²

соискатель

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

E-mail: narartworld@yandex.ru

Введение

Государственный стандарт среднего общего образования по иностранному языку – нормативный акт, требованиями которого руководствуются учителя школ и преподаватели учебных заведений среднего профессионального образования, определяет основной целью изучения иностранного языка развитие иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной).

Процесс развития социокультурной компетенции неотъемлем от формирования у обучающихся компетенций гражданственности. Данный термин был введен И.А. Зимней в результате транслитерации выражения “competence of citizenship”. Под «компетенциями гражданственности» принято понимать знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свободу и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн). Совокупность компетенций гражданственности – это гражданская компетентность (комплекс гражданских знаний и умений, гражданских качеств; навыков и практического опыта гражданской деятельности, вызванных ориентацией субъекта на реализацию гражданских ценностей).

По мнению Т.Б. Болотиной, содержание учебных дисциплин имеет огромный потенциал для формирования вышеназванной компетентности. При изучении иностранного языка обучающиеся получают общие сведения о стране языка, который они изучают, о национальной культуре и ее вкладе в мировую культуру, что способствует взаимопониманию между сообществами и народами, воспитанию национальной гордости юношей и девушек. Необходим поиск новых подходов к содержанию урока иностранного языка, которые позволили бы акцентировать внимание обучаемых на сущность гражданских ценностей, вовлекать молодежь в гражданскую деятельность и т.д. Все вышеперечисленное обуславливает актуальность и практическую значимость исследования.

Методы

С начала 2006/2007 учебного года на базе ГОУ СПО «Чайковский профессионально-педагогический колледж» (город Чайковский Пермского края) ведется работа по формированию гражданской компетентности у студентов, обучающихся в группе специальности 050303 «Учитель иностранного языка».

Юноши и девушки являются участниками специально организованного клубного объединения “Future People”, деятельность которого связана с сотрудничеством с городскими общественными организациями. Особое внимание формированию гражданской компетентности уделяется и на уроках иностранного (английского) языка.

На основании представления о трехмерной структурной модели гражданской компетентности, был разработан комплекс методов диагностики гражданской компетентности, куда вошли анкеты разного типа, решение педагогических ситуаций, опросники «Методика Шварца для изучения ценностей личности», «Методика диагностики уровня гражданственности (по В.Ш. Масленниковой)» и т.д. Выбор указанных методов исследования представляется целесообразным для оценивания динамики индикаторов сформированности гражданской компетентности студентов колледжа.

Результаты

Проведенный анализ данных, полученный в результате первого диагностического среза, свидетельствует о том, что при поступлении в колледж студенты, как правило, имеют средний уровень представлений и знаний, составляющих когнитивный компонент гражданской

² Автор выражает признательность профессору, д.п.н. Мальцевой Э.А. за помощь в подготовке тезисов

компетентности. Тем не менее, противоположная картина обнаруживается при анализе ценностных ориентаций, изучении имеющегося у студентов опыта участия в гражданской деятельности. Так, например, 52 % респондентов отмечают низкую значимость для них соблюдения и сохранения традиций своего народа; высокие показатели ценностной ориентации власти, социальной активности были отмечены всего у 5 % юношей и девушек. Возможно констатировать благоприятный потенциал для формирования гражданской компетентности у студентов колледжа (в частности, 89 % респондентов продемонстрировали высокую значимость для них ценности универсализма – равенства, мира во всем мире, зрелого понимания мира и т.д.)

Формированию гражданской компетентности студентов способствует воспитание «диалога культур» посредством систематического сопоставления элементов родной для студентов и иноязычной культур, культуры России и стран изучаемого языка. Было разработано авторское электронное пособие “English in Our Life”, отдельный модуль которого посвящен сравнительной характеристике культурных особенностей Российской Федерации, Великобритании и США.

На формирование гражданской компетентности направлены и другие уроки курса, например, нетрадиционное занятие “Christmas is coming”. Студентам предлагалась работа с текстами страноведческой тематики, после чего были проведены дискуссия «Какие новогодние, рождественские традиции существуют в ваших семьях, деревнях, городах?», аудирование и сопоставление традиционного музыкального материала (“Jingle, Bells!” и «В лесу родилась ёлочка»).

Традиционно проводится игровое тренинговое занятие “Don’t Be a Litterbug!” Студенты работают в малых группах: разрабатывают глоссарий, составляют примеры, участвуют в викторине “Litter Lasts”, а также разрабатывают и защищают творческий проект «Уличные знаки в борьбе с мусором».

Повышению значимости для студентов гражданской ценности универсализма способствуют и различные факультативные курсы, например курс «Английский через популярные песни», сущность которого состоит в сопоставлении англоязычных песен и их российских римейков.

Результаты педагогического наблюдения позволяют судить о том, что урок иностранного языка как учебной дисциплины, призывающей молодёжь не просто присутствовать на уроке, а выходить на диалог, общаться друг с другом, с педагогом, авторами учебников, текстов, действительно содержит в себе мощный потенциал для формирования у студентов колледжа гражданской компетентности.

В течение мая - июня 2008 года нами запланировано проведение второго среза диагностики сформированности гражданской компетентности при помощи вышеназванных методов исследования.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт проектирования / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 33 – 45.

2. Болотина Т.В. Основные направления гражданского образования в России // Воспитание патриотизма, дружбы народов, гражданственности: Материалы Второй Всерос. науч.-практ. конф. (14-15 нояб. 2001). - М.: Моск. центр воспитания культуры межнац. общения М-ва образования России - 2003. - С. 128-132.

Интегративная дидактика иностранных языков как перспективное направление модернизации языкового образования

Крестинский Игорь Станиславович

старший преподаватель, кандидат педагогических наук

Тверской государственной университет, Тверь, Россия

E-mail: igor_krestinsky@mail.ru

Историю дидактики иностранных языков (ИЯ) XX века характеризовала постоянная смена парадигм в стремлении найти некий идеальный подход к преподаванию ИЯ и культур. Каждый из исторически значимых подходов был прогрессивен для своей эпохи, соответствовал определенным целеустановкам, обуславливался новым социокультурным и научно-методологическим фоном того или иного периода при учете новейших достижений базисных наук дидактики.

В результате данного развития в настоящее время отчетливо обозначились, на наш взгляд, *четыре группы подходов в теории и практике языкового образования:*

1) репродуктивно-инструктивистский традиционный подход, имеющий длительную историю своего развития, отвечающий традиционной педагогической парадигме и представленный в обучении ИЯ, в частности, грамматико-переводной концепцией;

2) продуктивно-конструктивистский подход, развитие которого началось в начале 70-х годов XX века, который основывается на гуманистической педагогической парадигме и представлен в обучении ИЯ в основном коммуникативно-когнитивно-межкультурной (посткоммуникативной) концепцией;

3) альтернативное направление в дидактике, представленное такими методами, как суггестопедия, натуральный метод, «Community Language Learning», «Humanistic Approach», «Silent Way», «Total Physical Response» и др., «направленными главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов, создании обстановки погружения в иноязычную среду и активизирующими психологические резервы личности обучаемых, часто не используемые при традиционном обучении» [2: 206];

4) интегративный («примиряющий», смешанный) подход, соединяющий разные элементы предыдущих.

Постепенно, по мере всеобщего внедрения коммуникативного подхода и точечного применения альтернативных методов, стали выявляться их недостатки, которых не было при обучении ИЯ в рамках грамматико-переводных инструктивистских парадигм. Как следствие, вновь обозначилась проблема обоснования на современном теоретическом уровне и в актуальных социокультурных условиях комплексного «примиряющего» подхода, интегрирующего наиболее эффективные достижения существующих подходов.

Тем самым нам представляется актуальным анализ сущности современного интегративного подхода в преподавании ИЯ, который создает возможность обоснования взвешенных и конструктивных принципов для дальнейшей модернизации системы языкового образования. Для этого нам следует установить социокультурные и теоретические предпосылки генезиса парадигмы интегративного подхода, а также охарактеризовать сущность и теоретические основания интегративной дидактики ИЯ.

В результате анализа истории дидактики ИЯ мы приходим к выводу, что *генезис интегративного подхода* обусловлен, во-первых, изменениями в социокультурных отношениях и целеполагании, где имеет место его расширение до формирования вторичной языковой личности, формируемой посредством определенного содержания языкового образования [1: 71]; во-вторых, развитием общепедагогических представлений, которые характеризуются частичным возвратом к наследию традиционной, бихевиористской и технократической педагогических парадигм; в-третьих, логикой развития базисных наук дидактики, определяющих теоретические основы и задающих определенную последовательность познания ИЯ, которая предполагает его равноценное изучение как на структурном лингвистическом уровне (приоритет грамматико-

переводного подхода, педагогического инструкторизма, лингвистического структурализма, психологического когнитивизма), так и на уровне его адекватного употребления со знанием социокультурного контекста функционирования ИЯ (приоритет коммуникативно-межкультурной дидактики, педагогического конструктивизма, прагма- и социолингвистики).

Исходя из теоретических основ интегративного подхода, можно вывести следующие *дидактико-технологические характеристики* рассматриваемого подхода [3]: подход исходит из традиций элитарного образования с акцентированием как его духовных, так и формальных составляющих, так как поверхностное изучение ИЯ недостаточно для системного развития интеллекта обучаемого; подход ориентирован на реализацию прагматических и социокультурных целей обучения и диалогическую речь, ведь умение объясняться на ИЯ в условиях реальной повседневной коммуникации является не менее важным; большое значение имеют как теоретическое знание грамматики, так и практическое осознанное умение ее использовать, так как умения и навыки могут приобретаться только через знание о них; признается целесообразность проведения вводно-фонетического курса; особое место должно отводиться изучению литературы на ИЯ и анализу текста или рефлексии о прочитанном, так как чтение относится к числу основных средств овладения языком; на репродуктивном этапе в рамках грамматико-переводной традиции, ориентированной на отработку грамматически правильной и лексически точной формы выражения, используются фронтальные формы организации занятия, так как учитель должен контролировать процесс усвоения знаний и умений; на продуктивной фазе в ключе посткоммуникативного подхода, ориентированного на отработку умений в сфере прагматически и социокультурно адекватной коммуникации на ИЯ, должны использоваться те форм организации урока, что способствуют самостоятельности обучаемых, продуктивную учебную деятельность которых необходимо развивать и поддерживать; особое место в интегративном подходе занимают упражнения и задания на перевод, который служит соединяющим звеном между двумя составными компонентами подхода и используется, с одной стороны, в репродуктивном, а с другой, в продуктивном планах; с точки зрения выбора тематики изучения ИЯ интегративный подход является межкультурно-страноведческой концепцией, сочетающей информационный и интегративный подходы к преподаванию страноведения, культуры и быта страны изучаемого языка.

Интегративный подход предполагает, по сути, *многообразие применяемых дидактических концепций* к обучению ИЯ. При этом в отборе используемых для сочетания принципов и элементов других подходов центральную роль занимают критерии их применимости в преподавательской деятельности и тот факт, насколько данные принципы зарекомендовали себя на практике. При этом общим являются речевая направленность обучения, систематичность, интуитивизм в сочетании с сознательностью, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, опора на письменный текст как основной источник иноязычной информации.

Таким образом, мы можем утверждать, что эффективным направлением модернизации обучения ИЯ является интегративный подход, включающий в себя наиболее действенные достижения, наработанные другими дидактическими подходами.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004.
3. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 841 – 852.

Использование компьютерной тестирующей программы в обучении иностранным языкам

Овчаренко Виктория Павловна

к. пед. н., преподаватель кафедры ИЯ

*Технологический институт Южного федерального университета в г. Таганроге,
Таганрог, Россия*

E-mail: victoria_ov@rambler.ru

Курс изучения иностранного языка студентами неязыковых специальностей на первом (базовом) образовательном уровне заканчивается экзаменом. В Технологический институт Южного федерального университета в г. Таганроге экзамен состоит из двух частей: измерение уровня сформированности коммуникативной компетенции в форме интервью и измерение уровня сформированности лингвистической компетенции в форме письменного теста. Учитывая, что письменное тестирование всех студентов (600-700 человек) было чрезвычайно трудоемким с точки зрения администрирования (тест проводился у всех студентов в один день (воскресенье), требовалось распечатать большое количество копий, проверить тесты в тот же день, что было утомительно для преподавателей) было принято решение компьютеризировать письменную часть экзамена.

Тесты в компьютерной форме имеют преимущества перед тестами на бумажных носителях, среди которых можно выделить: полное исключение субъективности и случайных ошибок при проверке тестов; повышение информационной безопасности; возможность быстро пополнять и редактировать банк тестовых заданий практически неограниченную вариабельность тестовых заданий; значительную экономию ресурсов при проведении тестирования и обработке его результатов.

Тест составляется в соответствии с четким планом действий, в которые обязательно входят определение цели тестирования, определение структуры теста, разработка тестовых заданий, экспертиза содержания теста, экспертиза формы тестовых заданий, проведение пилотного тестирования и корректировка теста, согласно его результатам, формирование банка тестовых заданий.

Разработка заданий в тестовой форме является одним из важнейших этапов процесса конструирования тестов. Оптимальными для использования в компьютерных тестирующих программах являются тестовые задания множественного выбора, тестовые задания на установление соответствия и тестовые задания на установление правильной последовательности, поскольку они обладают высокой дифференцирующей силой и удобны с точки зрения программирования.

Тест, предназначенный для аттестации студентов по окончании курса обучения, является критериально ориентированным. Соответственно содержание тестовых заданий основывается на содержании учебного пособия, по которому проводилось обучение, с соблюдением принципов отбора содержания для составления тестов, наиболее значимыми из которых являются: соответствие целям тестирования; значимость; взаимосвязь содержания и формы; однозначность; репрезентативность; сбалансированность; вариативность.

При разработке тест в компьютерной форме необходимо обращать особо пристальное внимание на его графическое оформление. При разработке тестирующей программы "eTest" мы пришли к выводу, что, учитывая, что основная функция разрабатываемой программы – контролирующая, то основная задача графического дизайнера – не отвлекать тестируемых от содержания теста излишне ярким оформлением программы, звуковыми и анимационными эффектами. Оптимальными цветами для решения данной задачи нами были выбраны светло-желтый и серый. В оформлении меню программы используются и другие цвета – красный, зеленый, пурпурный и др., но студенты в данном меню не работают, поэтому другие цвета, выбранные для маркировки блоков программы, никоим образом не мешают тестируемым сосредоточиться на выполнении заданий теста.

Инструкция к тестовым заданиям дается черным шрифтом на светло-желтом фоне, что является более щадящим для зрения сочетанием, чем привычное сочетание белого фона и черного шрифта. Однако, именно это сочетание мы используем в содержании тестовых заданий.

Белые прямоугольники с черным текстом притягивают взгляд на нейтральном светло-желтом фоне, что помогает сконцентрироваться на них тестируемым.

Важным вопросом являются также размер и шрифт, которыми набираются задания. Можно сказать, что шрифт не должен быть слишком вычурным, витиеватым. Оптимальным мы сочли 14 – 16 пунктов шрифта Times New Roman..

Также достаточно важным условием простоты использования разработанной программы можно назвать легкость ввода правильного ответа в компьютер. Мы решили исключить использование клавиатуры из данной процедуры, и работа в программе для студентов осуществляется лишь с помощью мыши. Правильные ответы отмечаются в специально выделенных местах или выбираются с помощью "выпадающих" окошек.

После некоторых дискуссий было решено не включать также анимационные и звуковые эффекты в программу. Первоначально мы планировали каким-то образом отметить момент сообщения результата прохождения теста, но затем пришли к выводу, что в аттестационном тесте все должно быть строго и официально. Безусловно, студенту, набравшему большое количество баллов, будет приятно услышать ободряющую музыку, увидеть похвальную надпись на мониторе, но студент, неудачно справившийся с тестовыми заданиями, может быть расстроен еще больше, увидев надпись "Better luck next time" или подобную ей.

Итак, соблюдая принцип объективности, равного ко всем отношения, разработчики программы решили не использовать в программе, предназначенной для контроля, звуковые и анимационные эффекты.

Студенты, проходившие тестирование с помощью программы "eTest" отметили ее функциональность и строгое оформление, как одно из положительных отличительных свойств программы от других подобных.

Конструирование компьютерного теста для оценивания уровня обученности студентов является ответственным и трудоемким процессом, но работа с такими тестами оказывается эффективнее и экономичнее, чем работа с тестами на бумажных носителях.

Проведенное опытное тестирование показало, что использование компьютерной тестирующей программы является эффективным, объективным и экономичным методом определения уровня сформированности лингвистической компетенции студентов базового уровня обучения неязыкового вуза. Коэффициент стабильности, надежность и валидность разработанного теста соответствуют требованиям, выдвигаемым к эффективным тестам.

Литература

1. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. / Гос. Комитет РФ по высшему образованию, Учебный центр при Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов. – М., 1994. – 135 с.
2. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М.: «Народное образование», 2000. – 352 с.
3. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с

Написание рефератов на родном и иностранном языке в старшей школе и вузе: проблемы и задачи

Пантилеева Мария Сергеевна

аспирант, преподаватель

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: mapan@list.ru

Реферат является одним из наиболее популярных видов письменных работ, выполняемых в рамках различных учебных дисциплин в российских школах и вузах. Использование рефератов в качестве одной из форм промежуточного и итогового контроля в контексте школьного и вузовского обучения обуславливает необходимость выявления четких требований к выполнению и оцениванию данного вида работ, выполняемых как на родном, так и на иностранном языке. Между тем, изучение справочной и методической литературы, а также ресурсов сети Интернет по данной тематике показало, что в настоящее время не существует единого мнения о том, что понимать под рефератом и, соответственно, какие требования необходимо предъявлять к таким работам. По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. В настоящее время в российской научно-образовательной среде существуют две основные тенденции в понимании реферата:

- реферат как краткое письменное изложение содержания научной статьи, монографии, результатов научного исследования (понятие «реферат» служит в данном случае для обозначения работы, выполненной в жанре реферирования);

- реферат как самостоятельная письменная исследовательская работа школьника или студента по определенной теме/проблеме (в таком понимании «реферат» представляет собой работу, выполненную в жанре научного исследования).

2. Практика использования понятия «реферат» для обозначения письменных работ, выполняемых в двух различных жанрах (жанр реферирования и жанр научного исследования), усложняет задачу эффективного формирования умений родной и иноязычной научной речи в отечественных школах и вузах, где обоим вышеперечисленным жанрам уделяется пристальное внимание. В рамках различных курсов в понятие «реферат» может быть вложен разный смысл, и, соответственно, должны существенно различаться требования, предъявляемые к работам. На практике, использование одинакового названия для работ, выполненных в жанре реферирования (реферат статьи по специальности, реферат монографии) и в жанре научного исследования (реферат как самостоятельное исследование по определенной теме/проблеме), может приводить к формированию неверного представления школьников и студентов о жанровом разнообразии родной и иноязычной научной речи.

3. Наибольшие затруднения при написании рефератов могут испытывать учащиеся школ с углубленным изучением иностранных языков и студенты языковых вузов и факультетов. Это объясняется тем, что в процессе обучения такие школьники и студенты выполняют письменные работы, в том числе и рефераты, не только на родном, но и на одном или нескольких иностранных языках. Можно говорить о том, что количество трудностей, связанных с написанием рефератов, возрастает пропорционально количеству изучаемых языков, что объясняется спецификой требований к содержанию и оформлению письменных работ в различных языковых культурах. Использование понятия «реферат» для обозначения двух различных видов письменных работ на русском языке может привести к определенным затруднениям в определении требований, предъявляемых к подобным работам в других странах. Обращение к зарубежным пособиям по академическому письму позволяет увидеть, что для обозначения реферата как результата реферирования и как самостоятельной письменной исследовательской работы учащихся, в других языках применяются разные понятия.

Обозначим некоторые задачи, решение которых может способствовать повышению качества реферативных и исследовательских работ на родном и иностранном языках,

выполняемых в рамках курсовой подготовки учеников старших классов и студентов отечественных вузов:

- обсуждение проблемы использования понятия «реферат» для обозначения двух различных видов письменных работ, каждый из которых широко распространен в практике школьного и вузовского обучения;

- перевод понятия «реферат» на иностранные языки с учетом двух основных тенденций в его русскоязычной трактовке;

- разработка стандартизированных параметров и критериев оценивания реферативных и исследовательских работ, выполняемых на родном и изучаемых языках, с учетом этапа обучения, а также профиля учебного заведения.

Реализация социокультурного потенциала Интернет-проектов на уроках английского языка в средней школе

Плеханова Елена Викторовна

студент

*Белгородский государственный университет, факультет романо-германской филологии,
г. Белгород, Россия*

E-mail: plekhanovaelena@yandex.ru

С начала 90-х годов в теории и практике преподавания иностранных языков произошли изменения, связанные, в частности, с активизацией поиска новых подходов к обучению и изучению языка. Это проявилось как в отборе материала, так и в пересмотре целей и задач обучения, среди которых ведущую роль стало играть обучение общению на иностранном языке в контексте диалога культур.

Означенная схема ориентаций в новой парадигме методики усилила интерес не столько к языку, сколько к стоящей за ним культуре. Этот интерес присутствовал и ранее в коммуникативно-ориентированном обучении и реализовывался через лингвострановедение как сопредмет методики, но сейчас обозначился с большей очевидностью.

Именно поэтому в конце 90-х гг. в отечественную методику вошло понятие социокультурная компетенция. Под социокультурной компетенцией понимают уровень знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях [3, с. 12].

Понятие социокультурной компетенции, является весьма многогранным и состоит из разнообразных компонентов. Г. А. Воробьев выделяет лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический и культурологический компоненты социокультурной компетенции [1, с. 30].

На первый взгляд, овладение таким объемом информации об иной культуре невозможно без прямого погружения в нее. Однако же нам представляется возможной замена живого языкового пространства виртуальным. В последнее время наблюдается интенсивный рост использования интернет-проектов в процессе изучения иностранного языка.

Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует привлечения интегрированного знания. Но в интернет-проекте, особенно международном, требуется, как правило, более глубокая интеграция знаний, предполагающая не только знания собственно предмета исследуемой проблемы, но и знания особенностей национальной культуры партнера, особенностей его мироощущения. Таким образом, именно международный Интернет-проект является наиболее яркой возможностью создать диалог культур вне языковой среды, то есть в классе на уроке английского языка.

Сейчас в России действует множество программ, позволяющих учителю организовать интернет-проект с учениками из другой страны. Это программы People to People (www.ptpi.org), Kids' Space Connection (www.ks-connection.org), iEARN (www.iaern.org).

Как и любой другой вид проекта, интернет-проект имеет следующие этапы:

- Выбор темы и типа проекта, количества участников, характера контактов, продолжительности проекта.
- Выдвижение вариантов проблем, актуальных в рамках данной темы.
- Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования.
- Самостоятельная работа участников проекта по индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам, сбору информации
- Промежуточные обсуждения полученных данных в группах и с партнерами.
- Защита проектов, оппонирование.
- Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

С точки зрения формирования социокультурной компетенции необходимо выделить такие этапы как самостоятельная работа учеников по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам, по сбору информации (работа с лингвострановедческими справочниками, словарями типа Language and Culture,

энциклопедиями), промежуточные обсуждения, защита проектов, а также заключительное коллективное обсуждение и оценка. В случае международного интернет-проекта именно на этих этапах возможно и необходимо наиболее тесное общение с партнерами по проекту.

Очень важным также является этап внешней оценки. Внешняя оценка может производиться как учителем данного класса, так и учителем стороны-партнера (в случае международного проекта), а также специально собранной для этого случая экспертной комиссией, состоящей, например, из других учителей иностранного языка. Осуществляется внешняя оценка по следующим параметрам:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой теме;
- корректность используемых методов исследования и обработки результатов;
- активность каждого участника проекта в соответствии с его возможностями;
- коллективный характер принимаемых решений (при групповом проекте);
- характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему; привлечение знаний из других областей;
- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения;
- эстетика оформления результатов проведенного проекта;
- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы.[2]

Важно заметить, что реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Необходимо отметить, что для достижения нашей конечной цели, то есть формирования социокультурной компетенции, следует тщательно выбирать тему проекта. Вот примерные темы, обсуждение которых может быть полезно в процессе формирования социокультурной компетенции:

- Is it easy to be young?
- Russia and Britain: face-to-face communication
- Is health above wealth or is wealth above health?
- Is a good career a ladder to success?
- Economic might vs. ecologic right
- Just say no to drugs

Каждая из предложенных выше тем предполагает некий уровень дискуссионности, требует обмена мнениями, что делает обсуждение подобных тем максимально близким к реальной межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка. //Иностранные языки в школе. - 2003. - №2. – С. 30
2. Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс]. – режим доступа <http://www.ioso.ru>
3. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. //Иностранные языки в школе.-2001.-№4. – С. 12

**К вопросу развития гуманитарной культуры студентов технических специальностей
вуза через обучение иностранному языку**

Рыбина Елена Павловна

зав. кафедрой «Иностранные языки»

кандидат педагогических наук

Филиал ГОУ ВПО «Московский государственный университет технологий и управления» в

г. Мелеуз, Республика Башкортостан

E-mail: yatanova-k@yandex.ru

На современном этапе развития общества для преодоления социально-экономического и духовно-нравственного кризиса требуется специалист с опережающим развитием личностного потенциала, способный решать поставленные перед ним профессиональные задачи с наибольшей эффективностью для предприятия и в тоже время учитывать интересы общества в других ракурсах жизнедеятельности социума. Особое значение в этом контексте приобретает проблема развития гуманитарной культуры (ГК) специалистов-«техников» как путь преодоления узкого профессионального техницизма мышления специалистов техносферы.

Гуманитарная культура студентов технических специальностей вуза, развивающаяся при определенных педагогических условиях в период получения ими высшего профессионального образования, является начальной ступенью формирования их духовной культуры, которая, в свою очередь, формируется в течение всей жизни. Данные виды культуры, тесно взаимодействуют между собой, органически вплетаясь в иной вид культуры – профессиональную культуру.

Основной путь развития ГК будущих специалистов-«техников» в период профессиональной подготовки – это системно-содержательная трансформация высших человеческих ценностей в содержание обучения гуманитарным дисциплинам, среди которых большим потенциалом обладает дисциплина «Иностранный язык».

Целостность и системность гуманитарной культуры студентов-«техников» представлена в исследовании совокупностью аксиологического, когнитивного и личностно-творческого компонентов, по критериям развития через трехуровневое проявление показателей.

Технология гуманитарно-культурного обучения английскому языку разрабатывалась посредством отбора специализированных текстов по специальностям, имеющим гуманитарно-ценностную направленность и вариативного выбора форм, методов и приемов работы, их оптимального сочетания.

Проведенное диагностическое исследование подтвердило позитивность развития данного вида культуры при обучении английскому языку.

Литература

1. Гершунский Б.С. (1998) Философия образования. М.: МПСИ Флинта.
2. Коган Л.Н. (1981) Всестороннее развитие личности и культура. М.: Знание.
3. Мамардашвили М.К. (1982) Наука и культура: Методологические проблемы историко-научных исследований. М.: Наука.
4. Слостенин В.А. (1994) Гуманитарная парадигма педагогического образования // Магистр № 6.

Обучение иноязычной научной публичной речи в магистратуре

Сенина Татьяна Анатольевна

Преподаватель

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Гомель, Беларусь

E-mail: tatiana_senina@mail.ru

Введение

Изучение иностранного языка является неотъемлемой частью подготовки студентов магистратуры. Владение иностранным языком помогает налаживанию международных научных контактов и способствует повышению профессионального уровня ученого, а также выступает инструментом всестороннего информационного обмена и взаимодействия национальных культур. Публичная речь на иностранном языке является, по мнению Совета Европы, одной из высших форм владения языком, а обучение иноязычной научной публичной речи (НПР), на наш взгляд, отвечает и конкретизирует требования типовой магистерской программы, одной из целей которой является развитие умений говорения в рамках различных видов международного сотрудничества (конференции, конгресса, симпозиума, совещания, семинара и др.).

Методы

В целях нашего исследования мы рассмотрели НПР как разновидность дискурса, описали ее структуру, дифференцирующие признаки, а также выделили типы и жанры НПР, характерные для научной сферы деятельности магистрантов. Анализ образцов НПР на английском языке позволил выделить ее особенности как на семантическом, так и на синтаксическом уровне. Результаты исследований ведущих лингвистов и психологов позволили выделить этапы совместной дискурсивной деятельности оратора и аудитории в процессе создания эффективной иноязычной НПР.

Результаты

Результатом нашего исследования стало выделение методических принципов, которые являются основой разработанного нами комплекса задач для развития умений иноязычной НПР в магистратуре. Данный комплекс состоит из 5 разделов, содержание которых определяется типами НПР (информационный, убеждающий, протоколно-этикетный), а также ее структурными компонентами (введение, основная часть, заключение): Introduction to Public Speech, Conclusion to Public Speech, Informative Speech, Persuasive Speech, Special Occasion Speech. Создание отдельных блоков «Introduction» и «Conclusion» обусловлено тем, что начало и конец НПР являются важными для реализации успешного выступления, а умения, связанные с созданием вступления и заключения являются общими для информационного и убеждающего типов НПР. Более того, введение отдельных групп заданий «Introduction» и «Conclusion» позволило разгрузить блоки, в которых рассматриваются информационный и убеждающий типы НПР. Продвижение по любому из блоков осуществляется по принципу «снежного кома», то есть мы наращиваем умения на основе уже проработанных. В качестве дополнительного средства обучения в коммуникативно-рефлексивные задачи были включены элементы социально-психологического тренинга. Их использование обусловлено тем, что они являются средством развития не только умений научной публичной речи, но и общих коммуникативных умений обучаемых. Опыт, приобретенный на занятиях по развитию умений НПР, позволил выработать определенный социально-психологический «иммунитет» у обучаемых, избавить от страха перед научной публичной речью.

Разработанный нами комплекс задач прошел практическую проверку в ходе пробного обучения в магистратуре ГУО «Институт теологии имени святых Мефодия и Кирилла» БГУ (Минск, Беларусь) и опытного обучения студентов магистратуры исторического факультета БГУ (Минск, Беларусь), которые доказали его эффективность в развитии умений научной публичной речи.

Литература

1. Сенина Т.А. Жанровые и стилевые особенности публичной речи // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. – 2006. – № 10. – С. 169–176.
2. Сенина Т.А. Обучение публичной речи на иностранном языке // Теория и практика преподавания подготовки к международной коммуникации в системе непрерывного обучения иностранным языкам: материалы докл. Международной науч.-практ. конф., Минск, 20-21 декабря 2005 г.: в 3 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т; отв. ред. Н.П. Баранова. – Минск, 2006. – Ч. 2. – С. 123–125.
3. Сенина Т.А. Перспективы обучения умениям публичной речи в магистратуре // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. – 2005. – № 8. – С. 204–210.
4. Brydon St.R. Between One and Many. – USA: McGraw-Hill Higher Education, 2003. – 430 p.
5. Hughes D. The Oxford Union Guide to Speaking in Public. – London: Virgin Books, 2004. – 262 p.
6. www.coe.int (Совет Европы).

Роль формирования навыка употребления модальных частиц у учащихся на занятиях по иностранному языку

Соколова Александра Сергеевна

студентка

Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: aldelfalco@gmail.com

Модальные частицы – неотъемлемая составляющая устной речи и текстов разговорного жанра. Иностранцы, не употребляющие модальных частиц в своей речи, сразу выдают себя этой особенностью, если даже во всём остальном их язык безупречен. Разговорная речь воспринимается носителями языка как сухая, нелюбезная, излишне категоричная [1], «деревянная» [2]. Долгое время частицы оставались наименее разработанным разделом языка, их относили к словам, «засоряющим» язык. Но на сегодняшний день ситуация изменилась. Всё больше и больше лингвистов занимаются исследованием частиц. Однако в современной методике преподавания иностранного языка им уделяется недостаточно внимания. Поэтому интересным представляется проанализировать немецкие и отечественные пособия, и на основе полученных результатов выявить, какая роль отводится объяснению модальных частиц на уроках немецкого языка.

Наш доклад посвящён анализу иностранных и отечественных учебников, наиболее популярных среди преподавателей вузов, курсов иностранного языка. Целью исследования было проанализировать упражнения на развития навыка употребления немецких модальных частиц в учебниках и учебных пособиях для начинающих и систематизировать полученные результаты. В соответствии с поставленными целями в исследовании намечено осветить следующие задачи: сравнить подходы к ознакомлению учащихся с модальными частицами в иностранных и отечественных учебниках; выявить сходства и различия, определить возможные сложности. Предметом исследования были модальные частицы, материалом исследования – немецкие учебные пособия для начинающих (Delphin, Tangram, Pons, Klipp und klar, Themen Neu) и русские учебники (напр., Завьялова, Ильина). В ходе исследования были применены методы сравнительного и статистического анализа.

В ходе исследования было отмечено, что самое популярное пособие для изучающих немецкий язык «Delphin» в разделах, посвящённых грамматике, не фокусирует внимание на модальных частицах. Однако уже в первом диалоге и далее практически во всех диалогах курса они присутствуют. Достаточно подробно, на наш взгляд, на частицах останавливаются авторы пособия „Klipp und Klar“. Материал представлен в виде наглядной таблицы, после которой даны небольшие, но разнообразные упражнения открытого (дополнения, свободного изложения) и закрытого (множественного выбора, восстановление соответствия) типов. В популярном учебном пособии отечественных авторов Завьяловой и Ильиной «Практический курс немецкого языка» модальные частицы оставлены без внимания – это материал в пособии не даётся, упражнений, направленных на развитие навыка употребления частиц, нет. Результаты анализа этих и некоторых других учебников будут представлены в виде таблицы во время доклада.

На основе уже имеющихся упражнений были разработаны примеры упражнений, направленных на тренировку навыка употребления модальных частиц. Целевой группой являются студенты вузов, изучающие немецкий язык как специальность. Эти упражнения будут также представлены во время выступления

Проведённое исследование показало, что современные учебные пособия не уделяют достаточно внимания отработке употребления модальных частиц у учащихся. Возможным последствием овладения языком без навыка употребления частиц может стать неудавшаяся коммуникация (изучающий язык может неправильно понять интенцию носителя языка, или не сможет сам наиболее точно выразить свои намерения, эмоции, отношение к высказыванию). Поэтому во избежание и для преодоления возможных трудностей при обучении немецкому языку как иностранному необходимо уделять особое внимание объяснению значения модальных частиц, а также развитию навыка их употребления.

Литература

1. Пророкова В.М. «Слова-«приправы», слова-«заплаты». Модальные частицы в немецкой разговорной речи: Учебное пособие». – М.: Высш. шк., 1991
2. Helbig, Gerhard: Lexikon deutscher Partikeln/ Gerhard Helbig. – unveränd. Aufl. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1990

**Система заданий к текстам учебных пособий по специальности
на иностранном языке для неязыковых вузов**

Чередниченко Михаил Юрьевич

доцент, кандидат биологических наук

Российский государственный аграрный университет –

МСХА имени К.А. Тимирязева, Москва, Россия

E-mail: malz78@mail.ru

В современном мире невозможна работа ученых вне мирового научного сообщества, что повышает важность владения специалистами одним или несколькими иностранными языками. При этом изучение иностранного языка в неязыковом вузе имеет свои особенности [1]. К ним относится не только предельная сжатость грамматического материала и большая насыщенность специализированной лексикой, но и преобладающая практическая направленность изучения иностранного языка как средства общения и получения информации. Помимо этого в неязыковых вузах все больше распространяется направление обучения «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

При обучении иностранному языку в неязыковом вузе необходимо обучать студентов всем видам речевой деятельности: чтению, письму, аудированию и говорению, в соответствии с тем, какие навыки понадобятся ему в будущем профессиональном общении. Базовым умением, которое используется при тренировке остальных, является чтение. Поэтому именно работа с текстом выходит на первый план [2]; при этом большое значение имеет подбор текстов для создания учебных пособий по специальности [3]. Система заданий к текстам должна активизировать все виды речевой деятельности и способствовать мотивации студента к обучению.

Для тренировки перевода с иностранного языка на русский необходимо использовать предложения, представляющие определенную трудность для студента. Поэтому целесообразно предлагать для перевода сложноподчиненные предложения (дополнительное определение типа придаточного предложения будет способствовать адекватности его перевода на русский язык), предложения, содержащие распространенные «левые» определения или другие грамматические явления, характерные для научной письменной речи.

При переводе с русского языка на иностранный предложения могут быть и простыми (по крайней мере, грамматические явления должны быть уже знакомы студентам, с тем чтобы позволить сосредоточиться на лексической составляющей). Главное требование, предъявляемое к ним, - наличие слов из лексического минимума к тексту. Это могут быть новые слова общей или специализированной лексики, остальные слова предложений должны быть уже знакомы студентам по предыдущим текстам или по базовому курсу обучения.

При рассмотрении профессиональной терминологии целесообразно давать студентам задание пояснить тот или иной термин, используя имеющийся у них словарный запас. Поясняя термин, студент лучше его запоминает, часто произнося его и воспринимая как смысловую, а не как лексическую единицу. При этом задействованы фоновые знания студентов, иногда даже необходимо дополнительное обращение к специализированной литературе на родном или иностранном языке. Это может дополнительно стимулировать интерес студента к рассматриваемым проблемам, что несомненно положительным образом отразится на процессе обучения иностранному языку.

Профессионально-ориентированный текст является, прежде всего, источником информации [4]. И студентам как будущим ученым необходимо овладеть, в том числе, и поисковым чтением, когда целью чтения является поиск конкретной информации, например, ответа на вопрос. Вопросы при этом должны быть составлены таким образом, чтобы в тексте либо содержался прямой ответ на поставленный вопрос, либо содержалось указание на логику ответа. Подготовка этого задания студентами происходит во время внеаудиторной работы, после прочтения текста или его прослушивания. При последнем виде работы студент во время прослушивания намечает порядок изложения фактов в тексте, и тогда во время работы с его бумажным вариантом поиск осуществляется эффективнее.

При пересказе текста студентом преподавателю сложно понять, насколько осознанно тот использует грамматические конструкции и лексику, поэтому собственно пересказ текста не может служить критерием понимания его содержания студентом. При этом целью пересказа становится тренировка использования нового (или закрепляемого) лексического материала или грамматических конструкций. Внеаудиторная подготовка пересказа может предваряться аудиторной работой с тестом, точнее, объяснением преподавателем алгоритма подготовки пересказа и демонстрацией использования данного алгоритма. Так, например, можно предложить студентам перефразировать предложения текста: например, изменить залог сказуемого, проанализировать, как и почему изменится при этом подлежащее. Также можно рекомендовать взаимное преобразование распространенных определений к существительному и придаточных определительных предложений. После объяснений преподавателя студенты готовят пересказ вне аудитории, используя предложенные методы закрепления и тренировки грамматических конструкций и лексических единиц (поиск синонимов, антонимов), а также составление плана текста, поиск и выписывание ключевых слов к каждому пункту плана и т.д.

Подготовка и участие в дискуссии по изучаемой предметной теме (ролевая игра, конференция и др.) предполагает не только обобщение содержащейся в тексте информации, ее анализ, но и привлечение дополнительной литературы по теме, составление логических связей и предложение возможных путей решения основных проблемных задач. При этом основу для анализа представляет конкретный текст или несколько текстов, объединенных общей темой. Такой вид работы целесообразно использовать только в группах с хорошим уровнем языковой и предметной подготовки, по крайней мере, с высоким уровнем мотивации и профессиональной заинтересованности.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости тренировки различных умений и навыков в области иностранного языка при работе в неязыковом вузе с учебными пособиями по специальности, при этом структура заданий и объяснение алгоритма их выполнения, как и собственно выполнение, должны не только мотивировать студента к изучению иностранного языка, но и демонстрировать возможности практического применения тренируемых умений и навыков в сфере профессиональной коммуникации.

Литература

1. Левина Е.В. Некоторые критерии отбора содержания обучения иностранному языку в специальном вузе // Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию (неязыковые вузы). Сборник научных трудов. Выпуск 443. - М.: Изд-во МГЛУ, 1999. – с. 76-86.

2. Чердниченко М.Ю. Решение коммуникативных задач на основе профессионально-ориентированного текста. // Доклады ТСХА. Вып. 278. – М.: ФГОУ ВПО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, 2006. – с. 935-939.

3. Чердниченко М.Ю. Подбор текстов для обучения иностранному языку студентов агрономических специальностей. // Современные технологии в российской системе образования: сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: РИО ПГСХА, 2007. – с. 139-141.

4. Чердниченко М.Ю. Pflanzenbau. Учебное пособие по немецкому языку к курсу «Растениеводство». М.: Изд-во ФГОУ ВПО РГАУ-МСХА, 2006. – 196 с.

Об обучении грамматически правильной устной речи на немецком языке

Чоботарь Татьяна Алексеевна

аспирант

Лейпцигский университет, Лейпциг, Германия

E-Mail: t.chobotar@gmail.com

Теоретические основы

Преподавание грамматики иностранного языка зачастую сводится к заучиванию грамматических правил и выполнению письменных упражнений по той или иной теме из учебника по грамматике. Подобная структура урока грамматики приводит к следующим результатам: изучающие иностранный язык запоминают грамматические правила и некоторые из них, возможно, приобретают эксплицитные знания и умеют употреблять то или иное грамматическое явление на письме. Однако вряд ли они смогут правильно и бегло употреблять данную грамматическую структуру в устной речи в аутентичных коммуникативных ситуациях (Ларсен-Фриман 2003:101-102; Чирнер 2005:7).

Д. Ларсен-Фриман предлагает рассматривать грамматику не как область знаний, а как пятый вид умений и навыков наряду с чтением, письмом, аудированием и говорением (Ларсен-Фриман 2003:13). Она понимает под этим видом умений и навыков способность изучающих иностранный язык грамотно, адекватно и уместно использовать в речи грамматические структуры (Ларсен-Фриман 2003:143). Э. Чирнер также утверждает, что правильное употребление грамматических структур в речи не является результатом заучивания правил. Он исходит из того, что грамматическая компетентность развивается посредством процессов, которые протекают при рецептивной и продуктивной работе с текстами на иностранном языке. Таким образом, так как процессы при аудировании отличаются от процессов при говорении и т.д., следует различать виды грамматической компетентности в зависимости от рода речевой деятельности. Так, по мнению Э. Чирнера, умения и навыки грамматически правильной устной речи развиваются посредством говорения и аудирования (Чирнер 2005:5-6).

Мнение о том, что ввод информации (*Input*) является неотъемлемой частью процесса изучения и преподавания иностранного языка, господствует в методике преподавания иностранных языков уже несколько десятилетий (Гасс 1997:1). При этом очевидным для большинства учёных является тот факт, что даже в контексте коммуникативного подхода к изучению иностранных языков необходимо фокусировать внимание обучаемых на формальной стороне этого языка (Гасс 1997:92; Даути/Вилльямс 1998:2; Ларсен-Фриман 2003:102). Э. Чирнер подчеркивает важность аудирования как источника информации на иностранном языке при развитии умений и навыков грамматически правильной устной речи. При этом он считает необходимым фокусирование внимания обучаемых на грамматических формах (Чирнер 2005:11).

Согласно гипотезе о выводе информации (*Output Hypothesis*), при всей важности ввода информации для изучения иностранных языков овладение иностранным языком невозможно без выводимой информации (*Output*), то есть без тренировки продуктивных умений и навыков изучающих (Свэйн 2005:471).

Э. Чирнер считает, что эффективным методом развития грамматически правильной устной речи является метод, который он называет «*Output Enhancement*», то есть направленное повышение качества выводимой информации обучаемых. Под этим термином он понимает попытку предоставить изучающим возможность продуктивно использовать правильную речь в аутентичных коммуникативных ситуациях. Так, используя в смысловых коммуникативных ситуациях заготовленные модели словосочетаний и предложений, изучающие устанавливают ассоциативную связь между формой и значением грамматической структуры. Благодаря этому они эффективно усваивают большое количество примеров соответствующей грамматической структуры, которые впоследствии становятся доступными для употребления в устной речи (Чирнер 2005:24).

Гипотезы исследования

В данной работе были сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Существует особая грамматика говорения.
2. Обучить иноязычной грамматике говорения можно только путем тренировки навыков и умений говорения.
3. При обучении иноязычной грамматике говорения решающую роль играет направленное повышение качества выводимой информации обучаемых.

Метод исследования

С целью проверки гипотез исследования был разработан следующий эксперимент, в котором принимают участие четыре группы изучающих немецкий язык. Для всех четырех групп неизменной остаётся первая независимая переменная исследования, а именно способ ввода информации. Выражается эта переменная в том, что изучающие работают с видеотекстом. Данный текст содержит примеры изучаемой грамматической структуры. Аудирование направлено на полное понимание текста и подразделено на несколько рабочих этапов. При этом внимание учащихся сфокусировано как на содержании, так и на формальной стороне речи.

Второй независимой переменной данного исследования является вывод информации. Данная переменная выражается в работе после аудирования и изменяется в зависимости от экспериментальной группы. Контрольная группа после аудирования принимает участие в пост-тестах. Второй группе учащихся предлагается выполнить письменные упражнения на закрепление пройденного материала. В третьей группе проводится тренировка умений и навыков говорения, однако эта работа сводится к говорению без коммуникативной интенции. Учащимся четвертой экспериментальной группы предлагается принять участие в коммуникативных аутентичных ситуациях, в которых употребление в речи соответствующей грамматической структуры необходимо для успешной коммуникации.

Зависимая переменная исследования, то есть навыки и умения грамматически правильной устной речи изучающих, оценивается посредством тестов перед началом и по окончании эксперимента.

Литература

1. Doughty, C. / Williams, J. (1998): Issues and Terminology. In: Doughty, C. / Williams, J. (eds.): *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. Стр. 1-11.
2. Gass, S.M. (1997): *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Larsen-Freeman, D. (2003): *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Thomson - Heinle.
4. Swain, M. (2005): The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Стр. 471-484.
5. Tschirner, E. (2005): Kommunikative Grammatik, oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen. Deutsch als Fremdsprache in Korea, 16. Стр. 7-42.

Профессиональные компетенции преподавателя перевода как методическая проблема

Чубыкина Ольга Владимировна³

преподаватель

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

e-mail: olga-wut@mail.ru

Коренные изменения системы образования в нашей стране требуют новых идей и подходов к преподаванию, как иностранного языка, так и перевода.

В Программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 годы предусматривается постоянное обновление содержания и структуры педагогического образования на всех уровнях, причем приоритетным направлением является «подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров, и совершенствование классификации специальностей высшего педагогического образования». [Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка, 2004]

Проблемной областью системы подготовки педагогических кадров является дефицит научно-методического обеспечения различных моделей подготовки специалистов для системы непрерывного педагогического образования. В Программе подчеркивается и недостаток разнообразия специализаций при подготовке педагогических кадров в системе образовательных учреждений.

Система подготовки педагогических кадров в области преподавания иностранного языка и предмета перевода не является в этом плане исключением. Методика профессиональной подготовки «Преподавателей перевода» остается недостаточно разработанной в силу ряда причин.

Процесс глобализации, международные контакты и сотрудничество с зарубежными партнерами способствовали созданию многочисленных переводческих отделений на базе высших учебных заведений. Профессия «Переводчик» сейчас востребована как никогда.

Вместе с тем создается парадоксальная ситуация в силу того, что во всех языковых вузах и университетах страны на лингвистических факультетах обучают переводу, но преподавателей этой дисциплины нигде не готовят (Комиссаров, 2006, Алексеева, 2006, Ермолович, 2005, Убин, 2007). Изменение статуса учебной дисциплины «Теория и практика перевода» и повышение требований к уровню подготовки переводчиков, повлекли за собой необходимость рассмотреть вопрос о том, какой преподавательский состав осуществляет обучение переводчиков. Оказывается, что зачастую выпускники языковых факультетов (со специальностью «Преподаватель иностранного языка» или «Переводчик») недостаточно квалифицированы для того, чтобы работать по специальности «Преподаватель перевода». Студенты изучают только методику преподавания иностранного языка, но в ней отсутствует такой важный компонент как методика преподавания перевода. Более того, преподавание иностранного языка отличается от преподавания предмета перевода, поскольку преследует несколько иные цели и задачи. В первом случае осуществляется практическое овладение иностранным языком и усвоение его системы, во втором - практическое овладение переводческой деятельностью и усвоение ее принципов и методов. Курс обучения предмету перевода включает в себя знания прикладного характера, которые не входят в курс обучения собственно иностранному языку. Обучение направлено на формирование профессиональной переводческой компетенции, осознание статуса перевода и функции, предписанной ему обществом.

Следовательно, чтобы исправить положение, необходимо организовать в языковых вузах и университетах подготовку квалифицированных «Преподавателей перевода», так как мы

³ Автор выражает признательность профессору, д.ф.н. Вербицкой М.В. за помощь в подготовке тезисов.

понимаем, что преподаватели иностранного языка и профессиональные переводчики (которые на данный момент обучают предмету переводу) не могут качественно осуществлять педагогическую деятельность в этом направлении.

В связи с тем, что обучение «Преподавателей перевода» не ведётся, не разработан и систематизированный курс методики. В распоряжении преподавателя перевода имеются только отдельные не связанные между собой методические пособия (Комиссаров В.Н. «Современное переводоведение», Алексеева И.С. «Профессиональный тренинг переводчика» и «Современное переводоведение», Тюленев С. В. «Теория перевода» и другие), и выбор нужного материала представляет значительные трудности. Следовательно, необходимо структурировать и определить содержание программы «Преподаватель перевода». Только в пособии Комиссарова В.Н. изложены с достаточной полнотой основные вопросы методики обучения переводу, но, совершенно очевидно, что автор не ставил своей целью разработать методическую систему обучения в том или ином типе высшего учебного заведения, учитывающего его условия. И, соответственно, этот материал нельзя использовать как готовое методическое пособие по методике преподавания перевода.

Для успешной педагогической деятельности «Преподавателя перевода» необходимо не только разработать методические принципы и определить содержание программы, но и выделить необходимые профессиональные компетенции преподавателя перевода, которые, с одной стороны, будут включать компоненты, общие для преподавателей иностранного языка и преподавателей перевода, а с другой стороны, будут охватывать и собственно переводческие компетенции.

Литература

1. Алексеева И.С. (2006) Введение в переводоведение. М.: Академия.
2. Алексеева И.С. (2005) Профессиональный тренинг переводчика СПб.: Союз
3. Комиссаров В.Н. (2004) Современное переводоведение М.: ЭТС
4. Убин И. И.(2007) «Рынок и подготовка переводчика. Мы успеваем или отстаём?». — «Тетради переводчика», выпуск 26. М.: Рема
5. Ермолович Д.И. (2007) «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации - что это такое?» - «Тетради переводчика», выпуск 26. М.: Рема
6. Зимняя И.А. (2003) Педагогическая психология М.: Логос.
7. Соловова Е.Н. (2004) Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. М.: Глосса-Пресс

Требования к контролю знаний и умений учащихся в рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам

Шавкунова Елена Андреевна

студентка

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: Helen@rambler.ru

В настоящее время основной целью обучения иностранному языку является овладение коммуникативными компетенциями и развитие у учащихся способности использовать язык как средство общения (умение формулировать и сообщать свои мысли на неродном языке в процессе коммуникации). В соответствии с принципом коммуникативной направленности обучения целью и одновременно средством обучения иностранному языку признается умение вступать в равноправный диалог с носителями языка, т.е. способность к межкультурному общению.

В рамках коммуникативного подхода предполагается, что эффективный контроль соответствует определенным критериям, а именно объективность, регулярность, дифференцированный характер, ясность и четкость формулировки.

Объективность подразумевает, что в процессе оценивания преподаватель опирается на конкретные требования, предъявляемые к контролируемому уровню. Сегодня многие методисты придерживаются мнения, что полезно информировать учащихся о тех критериях, которые будут приниматься во внимание, т.к. это дает им возможность понять, что от них требуется, ориентирует и формирует установку на выполнение задания.

Регулярность, т.е. систематический характер контроля, важна как для ученика, т.к. она дисциплинирует, так и для учителя, поскольку позволяет следить за степенью усвоения материала и вносить необходимые корректировки в процесс обучения.

Под дифференцированностью подразумевается, что форма контроля соответствует, во-первых, тому аспекту языка или виду речевой деятельности, который проверяется, а во-вторых, этапу обучения и индивидуально-психологическим особенностям учащихся.

Более того, только ясно и четко сформулированные задания обеспечивают контроль как успешность выполнения тестируемыми, так и надежность получаемых в ходе проверки результатов.

Систематизируем требования, предъявляемые к контролю, фигурирующие в последних публикациях.

1.В Европейских требованиях к уровням владения языками выделяют три основных параметра, которые следует учитывать при проведении контроля.

1.1. Надежность (la fiabilité): требования и критерии оценивания рекомендуется разрабатывать, принимая во внимание специфику проверяемого вида речевой деятельности, и варьируя их в соответствии с уровнями сложности.

1.2. Справедливость (la validité): контроль и оценивание должны быть как можно более объективными.

1.3. Доступность в процессе проверки (la faisabilité/la praticabilité): разработанные критерии, учитывая специфику каждого конкретного задания, позволяют дифференцированно оценить проверяемую в рамках проводимого тестирования коммуникативную компетенцию.

2.Помимо критериев, перечисленных в Европейских требованиях, некоторые авторы выделяют также такой критерий, как относительность оценивания, т.е. необходимость учитывать, что у каждого преподавателя своя стратегия и система оценивания.

Кроме того, говоря об объективности контроля и оценивания, многие авторы указывают факторы, которые желательно учитывать и избегать:

✓ отношение преподавателя к ученику (le favoritisme ou son contraire)

Преподаватель завышает оценки ученику, к которому расположен, и занижает тому, который по каким-либо причинам вызывает некую неприязнь.

✓ эффект ореола (l'effet de halo)

Этот фактор весьма близок к предыдущему. На оценивание влияет, симпатизирует ли (или наоборот) преподавателю ученик, его манера письма и т.д.

✓ “эффект якоря” (l'effet d'ancre)

Работа, проверяемая после не очень хорошей, как правило, переоценивается и наоборот.

✓ усталость (la fatigue)

По мере проверки из-за усталости проверяющий имеет тенденцию занижать оценки (это особенно хорошо прослеживается, если преподавателю надо проверить большое количество работ, например, больше тридцати).

✓ стереотип (la stéréotypie)

Преподаватель оценивает ученика, исходя из сложившегося мнения о нем.

Таким образом, в рамках современной парадигмы иноязычного образования считается, что обучение не может быть полноценным без регулярной и объективной информации о том, как усваивается материал и как он применяется для решения практических задач. В связи с этим, контроль, во-первых, является одним из важнейших элементов учебного процесса, а во-вторых, он должен удовлетворять вышеперечисленным критериям.

Литература:

1. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М., 2005. С. 241.

2. Европейских требованиях к уровням владения языками (Cadre Européen Commun de Référence pour l'Apprentissage et l'Enseignement des Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer). – Strasbourg, 2000. P.135.

3. Программа Французский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков I-XI классы. – М., 2001. С. 5.

4. Коньшева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку. С.- П., 2004. С.4.

5. Évaluation de compétences en langues et conception des testes. Sous la direction de M. Milanovic. – Strasbourg, 2002. P. 52.

6. Бубнова Г.И., Горбачева Е.Ю., Фоменко Т.М. Всероссийская олимпиада школьников по французскому языку. – М., 2008. С. 7-64.

**Самостоятельная работа студентов неязыковых вузов на занятиях
по иностранному языку**

Шамсиева Альфия Абриковна

кандидат педагогических наук, доцент

Казанский государственный аграрный университет, Казань, Россия

E-mail: alfiashamsieva@mail.ru

В теории и практике высшей школы встречаются самые разнообразные определения самостоятельной работы студентов. Одни исследователи, отождествляя ее с самостоятельной деятельностью, считают, что самостоятельная работа в структуре учебного процесса вузе выступает в системе лекционных, практических занятий, лабораторных работ и семинаров в виде восприятия и самостоятельного осмысления студентами сообщаемой преподавателем информации, воспроизведения ее, участия в решении задач и т.п. Другие самостоятельной работой студентов считают только такую, в ходе которой студент без помощи преподавателя самостоятельно продумывает, анализирует и обобщает учебный материал, проверяет свои выводы и результаты. Наконец, третьи, становясь несколько на формальную позицию, все свое внимание концентрируют на разделении учебной нагрузки студентов на обязательные занятия и внеаудиторную работу, квалифицируя только последнюю как самостоятельную.

Проанализировав различные концепции, мы согласны с мнением Потемкиной Н.Н., что самостоятельная работа – это различные формы как индивидуальной, так и коллективной учебной деятельности, которая осуществляется с опорой на познавательные усилия студентов на практических занятиях, консультациях, зачетах, а также в домашних условиях без непосредственного участия, но под руководством преподавателя с учетом индивидуальных особенностей студентов и специфики изучаемого предмета (Потемкина Н.Н., 1983).

Классификация уровней самостоятельности связана с разделением деятельности (М. Вертгеймер, К. Дункер, О. Зельц, К. Коффка) на репродуктивную – воспроизводящую и продуктивную – творческую. В первом случае имеется в виду самостоятельность в воспроизводящей деятельности. Во втором случае вносится изменение в осуществление самого действия (суть заключается не в получении конечного продукта, а в нахождении нового пути его получения). Такая самостоятельность определяется как творческая.

Как показывают исследования, творчество является высшим уровнем самостоятельности человека.

Учитывая специфику предмета иностранный язык, хотелось бы отметить, что данная дисциплина способствует формированию творческой самостоятельности, так как в рамках данного предмета есть возможность использовать творческие задания и упражнения, которые требуют от студентов самостоятельной работы и учат их пользоваться языковым материалом для выражения своих мыслей в диалогической и монологической речи.

Опытно-экспериментальная работа включала реализацию дидактической модели по формированию творческой самостоятельности студентов в процессе преподавания иностранных языков. На начальном этапе была определена цель: сформировать творческую самостоятельность студентов.

В соответствии с целью были определены задачи по формированию творческой самостоятельности: формирование творческого мышления студентов, передача системы научно-познавательных знаний, овладение опытом творческой деятельности.

На следующем этапе нами были выявлены педагогические условия формирования творческой самостоятельности.

С учетом выявленных условий обучения нами были определены содержание, формы, методы, приемы работы с группами, и средства обучения по формированию творческой самостоятельности студентов.

Деятельность преподавателя включала диагностику уровня сформированности творческой самостоятельности и мотивацию деятельности студентов, разработку системы формирования творческой самостоятельности студентов в процессе преподавания иностранных языков,

структурирование занятий с учетом соответствия структуры задачам формирования творческой самостоятельности студентов, коррекцию уровня сформированности

В практической реализации модели были использованы различные формы деятельности преподавателя: коллективное формирование творческой самостоятельности студентов, выполнение творческих учебно-познавательных заданий студентами, выполнение творческих индивидуальных учебных заданий, написание сочинений, эссе, использование игровых форм обучения.

В соответствии с формами были выбраны методы по формированию творческой самостоятельности студентов: метод проблемно-рассуждающего изложения, эвристической беседы, эвристического погружения, выполнения самостоятельных творческих задач, метод проектов, мозговой штурм и т.д.

Деятельность студента заключалась в восприятии и усвоении знаний, выполнении специальных заданий и задач, отработке на занятиях по иностранному языку способов и приемов учебно-познавательной деятельности по формированию творческой самостоятельности.

В рамках реализации дидактической модели были использованы следующие формы работы студентов: фронтальная, коллективная работа по выполнению творческих познавательных заданий; выполнение творческих групповых, индивидуальных познавательных заданий, создание языковых ситуаций творческого характера.

В организации учебной деятельности нами применялись методы самостоятельной работы студентов по выполнению познавательных заданий, выполнение творческих заданий и упражнений по формированию творческой самостоятельности.

Эффективность формирования творческой самостоятельности студентов определялась с помощью следующих критериев сформированности творческой самостоятельности студентов в процессе обучения: знания (систематичность, осознанность, действенность); умения творческой самостоятельной деятельности (оперирование усвоенными знаниями, перенос полученных знаний в новые ситуации, создание принципиально нового подхода к решению дидактических задач); опыт осуществления самостоятельных творческих процедур (анализ, синтез, эвристические приемы) через овладение системой способов и средств самостоятельной творческой деятельности и способность применять их в познавательной деятельности студентов.

Литература

1. Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов / М.Г. Гарунов, П.И. Пидкасистый // Выпуск 1. – Москва, 1978.
2. Потемкина Н.Н. Индивидуальный подход в самостоятельной работе как дидактическое условие совершенствования речевой деятельности студентов: Дис. ...канд. пед. наук / Н.Н. Потемкина. – Казань, 1983.

К вопросу о роли нестандартной лексики английского языка в формировании коммуникативной компетенции студентов
Щербакова Юлия Юрьевна

аспирантка

Ставропольский Государственный университет, Ставрополь, Россия

E-mail: blissko@mail.ru

Модернизация современного образования, диктующая необходимость значительного обновления его содержания, социальная потребность в совершенствовании педагогического мастерства учителя, в повышении роли профессиональной коммуникативной направленности вузовского обучения определяют актуальность развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов в российском образовании. Возросший интерес к коммуникативной стороне обучения ставит перед современным образованием задачи более глубокого изучения и обобщения научно-педагогических и методических исследований по проблеме развития профессиональной коммуникативной компетенции в целом.

Таким образом, в настоящее время Федеральный образовательный стандарт во главу угла при обучении иностранному языку ставит формирование у студентов коммуникативной компетенции. Данное понятие подразумевает умение быть адекватным в общении с носителем языка (понимать сообщаемую им информацию, правильно воспринимать интонацию, мимику, жесты и реагировать на них в соответствии с требованиями конкретной ситуации общения).

Следовательно, в понятие коммуникативной компетенции включаются навыки и умения адекватного использования иностранного языка в конкретной ситуации общения. Коммуникативная компетенция определяется как творческая способность человека пользоваться инвентарем языковых средств (в виде высказываний и дискурсов), которая складывается из знаний и готовности к их адекватному использованию. Приобретение коммуникативной компетенции индивидом становится доминирующей целью обучения. Центр внимания педагогов переносится со структуры или системы языка (как это имело место в структурной лингвистике) на структуру речи, отличающейся ситуативностью и национально-культурной спецификой (Верещагин, Костомаров 1985).

На наш взгляд, немаловажную роль в формировании коммуникативной компетенции студента играет лингвострановедческий аспект обучения языку. Авторы современных УМК вносят в учебный материал лингвострановедческую информацию. Однако они довольно слабо используют работу с художественными аутентичными текстами как одним из пластов лингвострановедческого аспекта. Невозможно понять психологию и культуру народа, не ознакомившись с его литературными памятниками, как фольклорными, так и авторскими. Этот аспект работы должен пронизывать обучение с начала и до конца его. Но здесь перед преподавателем иностранного языка встает серьезная проблема. Прежде всего это слабая языковая подготовка студентов (небольшой словарный запас, владение только элементарными грамматическими конструкциями, ограниченные возможности чтения), которая не позволяет в полной мере использовать в процессе обучения произведения, являющиеся классикой англоязычной литературы.

Стремясь ликвидировать эту сложность, преподаватель адаптирует оригинальные тексты к уровню знаний конкретных учащихся. Это опасный путь, т.к. адаптированные тексты почти полностью лишаются художественной выразительности, свойственной оригинальным произведениям. Знакомство с такого рода "формальным" содержанием искажает представление учащегося о зарубежной литературе и не формирует мотивации к её дальнейшему изучению. Именно этим противоречием, на наш взгляд, и объясняется весьма небольшое количество аутентичных художественных текстов в современных УМК.

Преимущества аутентичных текстов перед адаптированными состоят прежде всего в том, что произведения англоязычной литературы являют собой образец оригинальной неадаптированной литературы и способствуют формированию адекватного представления об

особенностях национальной культуры страны изучаемого языка. Также следует отметить, что одновременно с овладением лингвистическими знаниями студент с помощью произведений англоязычной литературы овладевает и социокультурной информацией, тем самым приобщаясь к духовному наследию иноязычной культуры (Хомяков 1974).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что, так как аутентичный текст содержит в себе обширную лингвострановедческую информацию, то его подробное изучение может способствовать формированию коммуникативной компетенции студента.

Немаловажным является тот факт, что определенные слои лексики особенно сильно подвержены влиянию со стороны культуры людей, говорящих на данном языке и, таким образом, являются своеобразным индикатором культурных особенностей данного народа, так как несут в себе огромную социокультурную информацию. К таким пластам лексики английского языка относятся, прежде всего, субстандартные лексические единицы, активное употребление которых довольно часто может наблюдаться в произведениях англоязычной литературы (Котова 1967: 132).

Одним из ярких примеров таких произведений можно считать произведение английского писателя Алана Силлитоу «Ключ от двери». В произведении «Ключ от двери» автор широко использовал богатство английского общенародного языка. А. Силлитоу щедро вводит в свое произведение слова и обороты обыденной народной речи. Однако, используя английское просторечие, он не злоупотребляет его применением. Обороты и словосочетания, имеющие просторечный оттенок, в свою очередь, входят в общенародный английский язык, становясь его достоянием и сливаясь с ним. Художник слова, А. Силлитоу, заставляет язык служить различным целям, меняет его характер и интонацию, в зависимости от того, что он хочет выразить и показать. Таким образом, автор данного произведения средствами субстандартной лексики насыщает его большим объемом социокультурной информации. Следовательно, работа с данным произведением может способствовать формированию коммуникативной компетенции у студентов.

В заключение следует обратить внимание на тот факт, что до настоящего времени в языкознании нет единства взглядов по проблеме просторечия английского языка. Данный факт объясняется, во-первых, необычайной сложностью проблемы английской субстандартной лексики, во-вторых, укоренившимся в отечественной англистике взглядом на данный пласт лексики, как на нечто отрицательное, не заслуживающее научного описания. Именно теория «отклонения» от стандарта исключала комплексное изучение английского просторечия. Таким образом, на сегодняшний день изучение проблемы нестандартной лексики английского языка является одной из актуальных тем для подробного исследования.

Литература

1. Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста. // Иностранные языки в школе. - 1982. - №5.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1985.
3. Котова В.А. К вопросу о просторечии в современном английском языке. - Ташкент, 1967. – С. 132-133.
4. Хомяков В.А. Структурно-семантические и социально-стилистические особенности английского экспрессивного просторечия. – Вологда, 1974.
5. Allan Sillitoe. Key to the door, Moscow, 1969.
6. Verkhoglyad V. A. English Rhymes for Children. - М.: Просвещение, 1997.

К вопросу о роли социокультурной компетенции в изучении иностранного языка

Юнусова Юлия Фаритовна

аспирант

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

E-mail: epistola85@mail.ru

Стремление соответствовать современным требованиям и условиям жизни побуждает систему образования искать новые подходы к обучению. Существующий социальный заказ представляет собой фактор первостепенной важности, определяющий цели и задачи обучения в целом и иностранному языку в частности. Задачей обучения является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных использовать свои знания в профессиональной деятельности и готовых к реальному взаимодействию в глобальном пространстве.

Считается общепринятым, что процесс обучения заключается в приобретении учащимися каких-то определенных знаний, навыков и умений. На данном этапе развития преподавания иностранных языков (далее по тексту - ИЯ) были сформулированы и выдвинуты цели и задачи обучения ИЯ, которые заключаются в формировании ключевых компетенций. Зарубежные и отечественные специалисты указывают, что формирование социокультурной компетенции является неотъемлемой частью обучения ИЯ.

Что касается самих изучающих иностранный язык, их целью, прежде всего, является овладение еще одним способом участия в коммуникации. Они хотят научиться говорить, писать и читать на чужом языке. Кроме того, сейчас возникла потребность и необходимость не только вести беседу с носителями изучаемого языка, но и осуществлять межкультурную коммуникацию; понимать не только значения слов, но смотреть вглубь концептов, осознавать, что стоит за тем или иным понятием, какие смыслы иностранец вкладывает в свои слова и какие дополнительные коннотации они приобретают. Преследуя все вышеуказанные цели, учащиеся неминуемо проникают в новую национальную культуру, получают духовное богатство, хранимое языком.

Приобщение к иной национальной культуре возникает как при изучении грамматической системы другого языка, так и его культурного фона. Однако изучаемый язык сам по себе не отдает хранимую в нем информацию, для этого требуются целенаправленные усилия, как подготовленного преподавателя, так и правильно сориентированного учащегося. Для успешного «извлечения» этой хранимой информации и требуется хорошо сформированная социокультурная компетенция.

В исследовании был проанализирован учебно-методический комплекс Headway Elementary и его роль в формировании социокультурной компетенции учащихся [6]. Кроме того, среди группы студентов разных специальностей и уровней владения языком был проведен эксперимент, задачей которого было выявить реакцию студентов на наличие социокультурной информации в учебном пособии и влияние этой информации на ход учебного процесса.

Тексты, мини-тексты, грамматические упражнения – все это может являться как опорой, вспомогательным материалом для формирования социокультурной компетенции учащихся, так и представлять проблему при работе с пособием и замедлять ход урока. Это является следствием незнания реалий и недостаточно сформированных фоновых знаний.

Фоновые знания являются неотъемлемым компонентом социокультурной компетенции, именно в них хранится и рассредоточивается социокультурная информация, получаемая в процессе обучения. Эти постепенно аккумулируемые знания формируют правильное восприятие и реакцию на ту или иную ситуацию. Подлинное владение языком предполагает достаточно полные знания об образе жизни данного языкового коллектива, о господствующих в нем понятиях, отношении к различным сторонам жизни или явлениям окружающей действительности. Вначале изучения ИЯ понимание сводится к способности узнавать то или другое слово в тексте на иностранном языке, однако в последствии такой подход оказывается уже недостаточным. Постепенно изучающий иностранный язык все более осознает

необходимость знания значения не только данного слова, но и всех его коннотаций, сферы его употребления и особенностей его функционирования. Умение ориентироваться в чужой культуре может значительно облегчить процесс адаптации к ней, избежать затруднительных ситуаций и, благодаря личной компетентности, полноценно общаться и действовать в новой среде.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что фоновые знания являются необходимым атрибутом филологического чтения и правильного распознавания и интерпретации вертикального контекста (историко-филологическая и социокультурная информация, заложенная в тексте). При этом только внимательное отношение к тексту поможет выявить социокультурные элементы, заложенные авторами на страницы учебного пособия, тем самым, увеличивая образовательный потенциал урока.

Проведенное исследование привело к следующим выводам. Авторы пособий помещают большое количество социокультурной информации в тексты и мини-тексты учебного пособия. Значительная часть учащихся не уделяет должного внимания социокультурным элементам, обращая внимание лишь на структуру языка, его лексические и грамматические свойства. В некоторых случаях подобная информация препятствует или замедляет выполнение задания. Однако при ее успешной дешифровке учащиеся используют свои собственные фоновые знания или же прибегают к помощи других источников информации, благодаря чему происходит обогащение фоновых знаний. Отсюда следует, что социокультурная информация, включенная авторами в прагматические тексты учебных материалов, несет в себе формирующую функцию, обогащает фоновые знания учащихся и развивает их социокультурную компетенцию, благодаря усвоению новых фактов о стране изучаемого языка и глобального сообщества в целом.

Таким образом, формирование социокультурной компетенции, как одной из составляющих коммуникативной компетенции, усиление языковой подготовки расширяет образовательный потенциал и, соответственно, дает возможность подготавливать специалистов, способных действовать в открытом мировом сообществе. У студентов необходимо развивать наравне с лингвистическими знаниями, умения и навыками способность к ведению межкультурного общения, особенно в профессионально-значимых ситуациях, знакомить с концептосферой и культурным наследием носителей изучаемого языка. Благодаря этому можно подготовить личность, способную не только говорить на иностранном языке, используя изученную лексику, правильное произношение и грамматические структуры данного языка, но и осуществлять межкультурную коммуникацию. Учащиеся получают возможность понять смысл высказывания носителя языка, причины, побудившие его произнести фразу или совершить действие, а также решить, как на него следует реагировать.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. (1990) Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. С.6
2. Соловова Е.Н.(2005) Методика обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение. С.6-11, 61
3. Тер-Минасова С.Г. (2000) Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово. С.29, 79
4. Щукин А.Н. (2006) Обучение иностранным языкам: теория и практика. - М.: Филоматис. С.139-140
5. Claire Kramsch (1993) Context and Culture in Language Teaching. - Oxford University Press. С.8
6. Liz and John Soars. New Headway Elementary (2000) - Oxford University Press.