

**РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
"ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ"**

О. Ю. Иванова

**ТЕХНОЛОГИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Монография

ББК ч 480.232.3 я73

УДК 378 (075.8)

Рекомендовано к печати
редакционно-издательским советом
Орловского государственного
университета

Протокол №2_от 2.09.2008

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор, А.И. Уман
кандидат педагогических наук, О.Н. Овсянникова

ISBN 978-5-9929-0052-1

Иванова О.Ю. Технология профессионально-ориентированного обучения иностранному языку: Монография / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ». - 2008. – 156 с.

В монографии раскрываются теоретические и прикладные аспекты разработки модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей вузов, которая предполагает определение и научное обоснование организационных подходов к целеполаганию, отбору и структурированию содержания иноязычного образования, выбору форм, методов, средств, контроля результатов обучения. Представленные в работе основы проектирования технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку позволяют педагогам повысить уровень языковой подготовки обучающихся, мотивировать учебную деятельность.

Монография предназначена преподавателям иностранного языка неязыковых факультетов вузов; студентам, обучающимся по специальности «Лингвист, преподаватель»; слушателям, обучающимся в системе дополнительного профессионального образования по специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», а также специалистам в области профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

ISBN 978-5-9929-0052-1

© Иванова О.Ю.

Введение

Современное состояние высшего образования с наметившимися тенденциями в его развитии выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускника и его личностным качествам. В числе значимых – глубокие профессиональные знания и умения, способность к гибкому их применению, инициативность, коммуникабельность, творческая активность, готовность к непрерывному саморазвитию. Конкурентоспособность современного специалиста определяется не только его высокой квалификацией в профессиональной сфере, но и готовностью решать профессиональные задачи в условиях иноязычной коммуникации. Наличие лингвистических знаний дает возможность выпускнику высшей школы быть в курсе всего нового, что издается в его профессиональной области, вооружает его достижениями мировой науки, способствует использованию их в своей практике. Таким образом, учебный предмет "Иностранный язык", будучи интегративным по своей цели и междисциплинарным по предметному содержанию, призван способствовать расширению образовательного кругозора обучающихся, социализации личности будущих специалистов, подготовке их к жизни в условиях многонационального и поликультурного мира.

Изучение монографической литературы, диссертационных исследований, анализ материалов конференций, изучение опыта работы преподавателей кафедр иностранных языков свидетельствуют, что предмет общекультурного блока "Иностранный язык" воспринимается большинством обучающихся как общеобразовательный, лишенный связи с будущей профессиональной деятельностью. Низкий школьный уровень языковой подготовки у большинства студентов, ограниченное количество часов приводят к низкой мотивации изучения данной дисциплины. В связи с этим появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности.

Анализ существующих подходов к обучению иностранному языку в системе высшего профессионального образования, исследования по проблеме языковой подготовки будущего специалиста, проведенные А.А. Вербицким, Н.И. Гез, М.А. Давыдовой, М.К. Кабардовым, Г.А. Китайгородской, Э.П. Комаровой, З.И. Конновой, Р.П. Мильрудом, С.Ю. Николаевой, Г.В. Сороковых, И.И. Халеевой, Э.П. Шубиным и др., свидетельствуют о том, что гуманитарная подготовка выпускника вуза в целом и языковая подготовка в частности не в полной мере отвечают потребностям общества и личности, не позволяют специалисту с необходимым качеством решать профессиональные задачи и удовлетворять личные потребности в иноязычной языковой среде.

Повысить уровень иноязычной подготовки специалиста – это значит вооружить его знаниями, практическими умениями и навыками, которые позволят ему использовать иностранный язык как средство информационной деятельности, систематического пополнения своих профессиональных

знаний, профессионального общения. Обучение специальности через язык, обучение языку через специальность – одна из важных проблем профессиональной подготовки специалиста в условиях неязыкового вуза. В связи с этим актуальным остается поиск путей повышения эффективности обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов.

Таким образом, в настоящее время существует потребность в разрешении объективно сложившихся противоречий между социальным заказом общества на специалиста, владеющего практическими навыками использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности, и существующей практикой обучения данному предмету в высших профессиональных учебных заведениях; между осознанием специалистами различных областей науки и производства необходимости повышения языковой профессиональной подготовки и недостаточной мотивацией изучения иностранного языка студентами неязыковых факультетов вузов; между необходимостью научно-методического обеспечения учебного процесса при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов и степенью его оснащенности.

С учетом необходимости разрешения названных противоречий была выбрана тема научной работы, проблема которой сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия реализации технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов? Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Глава 1. Научно-педагогические основы обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов

1.1. Анализ педагогической теории и практики профессионально-ориентированного обучения иностранному языку

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

К сожалению, обучение языку с учетом профессиональной направленности студентов до сих пор остается неудовлетворительным. Об этом свидетельствует острый дефицит специалистов, владеющих определенным регистром иноязычных знаний, необходимых для профессионального общения. Чтобы научить студентов ИЯ в объеме, необходимом ему в его будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода, переосмыслить его цели и содержание.

Уже в 50-е годы XX века появились элементы профильного обучения ИЯ в неязыковых вузах. Изучение данного предмета ограничивалось изучением «специализированного макроязыка». В центре внимания находились вопросы подбора и выявления лингвистических особенностей текстов и создания специализированных учебных и учебно-методических пособий (И.Г. Веникова, З.М. Цветкова, Л.И. Чаурская, Л.Ю. Кулиш и др.). Исследователи приходят к выводу о том, что для развития навыков чтения литературы по специальности и навыков устной речи необходимы облегченные специализированные тексты. Новизна содержания специализированных текстов, по их мнению, повышает интерес к изучению ИЯ и расширяет кругозор студентов по их будущей специальности. В этот период дисциплина "Иностранный язык" не является значимой для большинства студентов. Но в конце 60-х годов XX века она становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента. Рассматривая ИЯ как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Е.В. Рощина отмечает, что при

изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Она считала ИЯ эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, который располагает большим потенциалом формирующих воздействий [134]. По мнению автора, для реализации этого потенциала необходимо соблюдение следующих условий:

- четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности;
- социальная и профессиональная направленность этой деятельности;
- удовлетворенность обучающихся при решении частных задач;
- формирование у обучающихся умения творчески подходить к решению частных задач;
- благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка внес М.В. Ляховицкий [90]. Он обосновал принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковых вузах. Автор подчеркивал, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности. Учет специфики профилирующих специальностей, по мнению автора, должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами; изучение специальных тем для развития устной речи; изучение словаря-минимума по соответствующей специальности; создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся.

Большого внимания заслуживает изучение в тот период условий организации процесса профильного обучения ИЯ в неязыковых вузах. В частности, вопросами координации обучения иностранному языку с обучением профилирующим дисциплинам занималась Г.В. Парикова [114]. Разработанная ею система координации исключала возможность прохождения студентами материала на иностранном языке до того, как они прослушают курс лекций по профилирующим дисциплинам. Предложенная автором система обучения предполагала строгую координацию рабочих планов по ИЯ с рабочими планами кафедр профилирующих дисциплин.

В 70-х годах XX века в целях получения более прочных профессиональных знаний предлагалось использовать на занятиях по ИЯ в неязыковых вузах страноведческий комментарий (В.А. Скрозникова, Р.М. Боданкина и др.). Авторы рассматривали страноведческий материал как одну из форм реализации межпредметных связей. Они отмечали, что краткие комментарии страноведческого или лингвострановедческого характера четко обнаруживают связь практики обучения ИЯ с

содержанием программ других дисциплин и оказывают положительное воздействие на приобретение студентами неязыковых вузов более глубоких профессиональных знаний. По мнению авторов, назрела необходимость в создании профессионально-ориентированных пособий, которые содержали бы страноведческий материал.

Объективное развитие педагогической науки неизбежно приводит к поиску новых, более эффективных методических направлений. В обучении речевой деятельности появились тенденции, которые все более признавались плодотворными и перспективными. Одной из них являлась тенденция к усилению *коммуникативной направленности* учебного процесса. Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные коллективы и исследователи. К ним следует отнести Институт русского языка им. А.С. Пушкина (А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, А.Н. Щукин, М.Н. Вятютнев, Э.Ю. Сосенко и др.), представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), педагогов и психологов, И.Л. Бим, П.Б. Гурвича, И.А. Зимнюю, Е.И. Пассова, Г.В. Рогову, В.Л. Скалкина, Э.П. Шубина и др. Целью коммуникативного метода в данном случае выступает обучение говорению. Этот метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Е.И. Пассов сформулировал принципы коммуникативного обучения общению [130], которые, на наш взгляд, дают наиболее полное представление о коммуникативном подходе:

1. Принцип речемыслительной активности предполагает прежде всего такую организацию обучения, когда обучающийся постоянно вовлечен в процесс общения. Практическая речевая направленность не только цель, но и средство. Она предполагает использование условно-речевых, а не языковых упражнений. Согласно принципу речемыслительной активности содержательной основой коммуникативного обучения служит проблемность. Естественно, для организации процесса обучения общению необходимо осуществить отбор тех проблем и проблемных ситуаций, которые способны активизировать мыслительную деятельность учащихся и вызвать потребность в их обсуждении.

2. Принцип индивидуализации обучения, т.е. учета всех свойств обучающегося как индивидуальности: его способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность и главным образом его личностных свойств. Общение всегда индивидуально, всегда окрашено и обусловлено всеми чертами индивидуальности человека: индивидуальными, субъектными и личностными. Индивидуализация является реальным средством создания мотивации и активности.

3. Принцип функциональности предписывает функциональный отбор и организацию речевых средств. Функциональность означает, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации какие-либо речевые функции. В процессе обучения общению на иностранном языке обучающиеся не в состоянии (в связи с ограниченностью учебных часов) усвоить всю систему речевых средств в

полном объеме. Поэтому необходимо создать функциональную модель этой системы, которая была бы упрощенной, минимизированной, но могла бы в функциональном плане замещать всю систему речевых средств.

4. Принцип ситуативности предусматривает признание ситуации как единицы организации процесса обучения иноязычному общению. Ситуативность способна воссоздать коммуникативную реальность и тем самым возбуждать интерес подлинностью говорения. Ситуация в коммуникативном обучении обеспечивает презентацию речевого материала, формирование речевых навыков, является основой организации речевых единиц.

5. Принцип новизны охватывает весь учебный процесс, а его реализация чрезвычайно важна для успешности коммуникативного обучения. Процесс общения характеризуется постоянной сменой предмета разговора, обстоятельств, условий, задач и т.д. Новизна обеспечивает необходимое развитие речевого умения, в частности его динамичности, способности перефразировать, механизма комбинирования, инициативности высказывания, темпа речи и особенно стратегии и тактики говорящего.

Из анализа названных принципов обучения коммуникативному общению можно сделать вывод о том, что коммуникативный подход позволяет наглядно представить систему иноязычной коммуникации. Сторонники коммуникативного метода выдвинули положение о том, что иноязычному общению следует обучать только через общение, так как оно является одним из путей реализации воспитательной, познавательной и развивающих целей обучения. Необходимо отметить, что одним из основных требований современной программы по ИЯ для неязыковых вузов является реализация именно коммуникативного метода обучения. При этом анализ исследований, проведенных в рамках этого направления показывает, что современная концепция обучения ИЯ в вузе заключается в создании полноценного базового стандарта и является коммуникативной по цели и технологии обучения, познавательно-развивающей, личностно-мотивированной и дифференцированной по содержанию и методам обучения.

Одним из перспективных направлений обучения ИЯ является *интенсивное обучение*. Сторонники этого направления (Л.Ш. Гегечкори, И.Ю. Шехтер, В.В. Петрусинский, Г.А. Китайгородская) предложили реалистический и последовательный подход к овладению иноязычной речью как к социально-психологической проблеме, с одной стороны, и как к управляемой речевой деятельности, с другой.

Под интенсивным обучением ИЯ понимается обучение, направленное в основном на овладение общением на изучаемом языке и опирающееся на психологические резервы личности и деятельности студентов [72]. Можно выделить 2 фактора, характеризующих данный вид обучения:

1) минимально необходимый срок для достижения цели (будущая речевая деятельность) при максимально необходимом объеме учебного материала и соответствующая ей организация;

2) максимальное использование всех резервов личности студента, достигаемого в условиях особого взаимодействия в учебной группе при творческом взаимодействии личности преподавателя.

Первоначально модель интенсивного обучения иностранным языкам разрабатывалась для взрослого контингента обучающихся в условиях краткосрочных курсов (Г. Лозанов), но в дальнейшем был накоплен опыт успешной реализации интенсивного обучения и для обучения студентов неязыковых факультетов университетов, педагогических и технических вузов.

В основе интенсивного обучения лежит суггестопедическая система обучения, автором которого является болгарский ученый, врач-психотерапевт, Г. Лозанов. Суггестология – наука об освобождении скрытых возможностей человека. Основные характеристики суггестопедической системы обучения включают: раскрытие резервов памяти, интеллектуальной активности и личности обучающегося; положительные эмоции, переживания, которые снимают чувство утомления и т.п. Эффективность данной системы обучения заключалась в следующем:

- усвоение большого количества речевых единиц;
- выработка способности учащихся активно использовать языковой запас в общении на иностранном языке, в понимании иностранной речи;
- создание мотивации обучения;
- снятие психологических барьеров (стеснения, страха, скованности).

На базе суггестопедической системы обучения Г. Лозанова [72] были разработаны новые дидактические методы. Наиболее значительными из них стали:

1. Эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера. Основной путь овладения речевым общением автор видит в опоре на смыслообразование, возникающее в условиях ролевой игры. Основным средством метода выступает система коммуникативных задач. На основе этого метода разработаны три цикла обучения иностранному языку. Задачей первого цикла является развитие речепорождающих возможностей студентов, которые обеспечивают общение в наиболее часто встречающихся жизненных ситуациях. Грамматика не изучается, домашние задания отсутствуют. Второй цикл обеспечивает переход к деловому общению, к развернутой монологической речи. Вводятся основы перевода, реферирование, развиваются навыки письменной речи, изучается грамматика. Работа студентов проходит в форме деловых игр и специализированных проблемных ситуаций на материале общенаучного и общественно-политического характера. В рамках третьего цикла происходит специализация и дальнейшее нормирование речи. Материалом служат специальные тексты, деловая документация и переписка, связанные с профессиональной деятельностью обучающегося.

2. Предлагаемый Л. Гегечкори интенсивный курс изучения иностранного языка предполагает последовательное чередование циклов устной речи (речевая подготовка) и межцикловых этапов обучения (языковая подготовка). Межцикловой этап обеспечивает главным образом обучение языковым средствам и формирование коммуникативных навыков у обучающихся. Межцикловое обучение – это сознательное освоение того языкового материала, который воспринимался в ходе коммуникативной деятельности.

3. Курс «погружения» (А.С. Плесневич) рассчитан на исходный уровень владения языком в объеме неязыкового вуза. Конечной целью «погружения» является подготовка научных работников к общению со своими зарубежными коллегами в условиях осуществления научно-профессиональной деятельности. Курс «погружения» по своим целям, содержанию и результатам в большей степени соответствует циклам, проводимым на базе Лозановской методики.

4. Суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения иностранному языку (В.В. Петрусинский). Основу этого метода составляет «кибернетизация» суггестивного управления состоянием и восприятием студента с целью активизации различных компонентов мнемической деятельности. Процесс обучения осуществляется одними техническими средствами без преподавателя. Преподаватель необходим лишь для составления и подбора учебного материала, осуществления контроля знаний, умений и навыков. Важную роль в реализации этого метода играет предъявление информации большими массивами для целостного запоминания. Отсутствие преподавателя, наличие сложной технической аппаратуры, предъявление большого объема учебного материала являются основными недостатками суггестокибернетического метода обучения [72].

Методическая система, в основе которой лежит *метод активизации возможностей личности и коллектива* (Г.А. Китайгородская), характеризуется использованием психологических и социально-психологических возможностей личности и коллектива. Метод активизации резервных возможностей студента решает задачу обучения общению на иностранном языке, а его содержанием является овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для будущей речевой деятельности выпускников вуза. Важной особенностью метода активизации является единство обучающей и воспитывающей функций.

Основные теоретические положения метода активизации базируются на концепциях отечественной психологической школы (концепция личности А.Н. Леонтьева, теория деятельности опосредствования А.В. Петровского), на представлениях о речевой деятельности, выработанных российской психолингвистикой (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя), на использовании резервов сферы бессознательного в обучении (Г. Лозанов). В качестве принципов реализации метода активизации возможностей личности и коллектива выступают:

1. Принцип коллективного взаимодействия, который связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства, способы и условия единого учебно-воспитательного процесса.

2. Принцип личностно-ориентированного общения предполагает, что главной формой учебной деятельности является не слушание, говорение или чтение, а живое и активное общение преподавателя со студентами и студентов между собой.

3. Принцип ролевой организации образовательного процесса. С позиции студента ролевое общение – это игровая деятельность или естественное общение, с позиции преподавателя – это форма организации учебного процесса.

4. Принцип концентрированности: концентрированность учебных часов и занятий; концентрированность учебного материала, связанная с его объемом и распределением в курсе обучения.

5. Принцип полуфункциональности предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью.

В рамках системы интенсивного обучения были разработаны новые принципы отбора и организации речевого и языкового материала, а также была создана новая модель обучения и управления коммуникативно-учебной деятельностью студентов. В этом преимущество данной системы обучения от рассмотренных ранее.

В 70-80-е годы XX столетия на неязыковых факультетах вуза повышается интерес к дисциплине "Иностранный язык", а именно к проблеме самостоятельной работы студентов по пополнению своих профессиональных знаний средствами ИЯ (Т.О. Гарбер, А.И. Козырева, Л.И. Корникова, Ф.Л. Лемберская, П.О. Русанова, Л.В. Столбовая и др.). Такой интерес объяснялся тем, что в условиях возрастания объема профессиональных знаний, необходимых будущему специалисту, важно научить его ориентироваться в потоке информации по выбранной специальности. В связи с этим большое внимание уделяется подбору высокоинформативных профессиональных текстов и разработке системы упражнений к ним. Основной целью обучения ИЯ на данном этапе является обучение чтению литературы с учетом профессиональных потребностей будущего специалиста. В результате исследования профессиональных потребностей при чтении литературы на иностранных языках

(Н.Г. Вавилова, Г.И. Славина, Н.И. Шевченко, С.К. Фоломкина) ученые пришли к выводу, что использование источников на ИЯ чаще всего преследует следующие цели: знакомство с публикациями по определенной проблеме, выяснение основных направлений и тенденций зарубежных исследователей в какой-либо отрасли, подбор материала для научной работы и т.д. Как утверждает С.К. Фоломкина [169], для реализации перечисленных целей требуются следующие виды чтения: ознакомительное, поисковое, просмотровое, изучающее.

Наряду с описанным подходом к обучению студентов неязыковых факультетов вузов в 80-е годы XX столетия рассматривается вопрос о повышении роли дисциплины "Иностранный язык" в формировании у студентов качеств, определенных квалификационными характеристиками специалистов. Исследователи Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская и др. отмечают, что успешное развитие творческой личности и необходимых для профессии качеств невозможно без учета интересов и потребностей студентов. А это, в свою очередь, должно быть отражено в учебных материалах и построении учебного процесса. Учебники и учебные пособия по иностранному языку того периода имели ряд недостатков: они были крайне идеологизированы, содержали мало страноведческого материала и аутентичных текстов. Их содержание не было направлено на развитие у студентов навыков общения в сфере профессиональной деятельности.

Изменение политико-экономической ситуации в стране в 90-е годы XX века, сближение России с мировым сообществом изменили и отношение к ИЯ как учебной дисциплине. Основной целью его изучения на неязыковых факультетах вуза становится обучение ИЯ как реальному средству общения между специалистами разных стран. Развитие всех языковых навыков (чтение, говорение, письмо и аудирование) приобретает профессионально-ориентированный характер. В этот период внедряются новые модели языкового образования. Использование в вузах современных методов и технологий обучения способствуют расширению кругозора и повышению профессиональной компетентности будущих специалистов.

Адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации становится одним из методических требований к процессу профессионально-ориентированного обучения ИЯ в последующие годы. Описание коммуникации с точки зрения культуры языка, семантики, психологии представляет возможность учета структурной сложности и динамичности общения на основе *функционально-понятийного подхода*. Данный подход позволяет создать модель диалогического общения, комплексно сформировать его механизм, учитывая коммуникативные потребности и содержательную сторону высказываний. Функционально-понятийный подход в обучении общению на иностранном языке предполагает систематизацию и активизацию коммуникативных намерений обучающихся, вариативное употребление лексико-грамматических средств в типичных ситуациях общения на основе информативно-познавательной, профессиональной и коммуникативной мотивации. На продвинутом этапе обучения, когда определяющим становится содержание, а не форма, именно функционально-содержательная основа обучения устной речи является важнейшим фактором совершенствования устной иноязычной речи. По мнению С.Ф. Шатилова, функционально-понятийный подход к организации языкового материала позволяет использовать языковой материал для решения более творческих коммуникативных задач с минимальным количеством

переводных операций и с меньшим количеством речевых ошибок [162]. Таким образом, реализация данного подхода на коммуникативной основе создает возможность, с одной стороны, вводить и активизировать в речи новый и ранее изученный лексико-грамматический материал, и, с другой стороны, развивать и совершенствовать творческие речевые умения.

В конце 90-х годов XX столетия в отечественную теорию преподавания иностранных языков прочно входит понятие "межкультурная компетенция" как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. Осваивая новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. Используя лингвокультурный опыт, национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только иной языковой код (развитие речевого опыта), но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения. Требования межкультурного общения поставили преподавателей перед необходимостью научить студентов на разном уровне владения умениям:

- употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения;
- объяснить и усвоить на определенном уровне чужой образ жизни, поведения;
- расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка.

В последние годы в теории и практике профессионально-ориентированного преподавания ИЯ на неязыковых факультетах вуза большое внимание уделяется вопросам, связанным с использованием его как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, Е.И. Пассов). Коммуникативное и социокультурное развитие студентов средствами учебного предмета "Иностранный язык" осуществляется в большей мере за счет правильной реализации лингвострановедческого подхода. Такой подход обеспечивает усвоение языка в тесной связи с иноязычной культурой, которая включает в себя разнообразные познавательные сведения об истории, литературе, архитектуре, быте, нравах, образе жизни и традициях народа страны изучаемого языка. Привлечение материалов культуры повышает мотивацию учения студентов, что чрезвычайно важно, так как научение без мотивации неэффективно. "Социокультурная компетенция обеспечивает возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения" [35]. Социокультурные знания помогают обучающимся адаптироваться к иноязычной среде, следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества.

Социокультурный подход при обучении ИЯ осуществляется с учетом следующих принципов:

1. Принцип дидактической культуроросообразности. Согласно этому принципу при отборе фактов следует:

- определить ценностный смысл и ценностную значимость отбираемых материалов для формирования у студентов неискаженных представлений об истории и культуре изучаемых народов;

- осознать, в какой степени учебный материал может служить стимулом для ознакомления обучающихся с такими понятиями, как "культурное наследие", "культурное сообщество", "культурное многообразие", "язык и языковая культура" и т.д.

2. Принцип диалога культур и цивилизаций. Этот принцип обращает внимание на необходимость анализа культуроведческого аутентичного материала с точки зрения потенциальных возможностей его использования в студенческой аудитории. Данный принцип предполагает также, что при формировании культурного пространства в условиях иноязычного учебного общения используется культуроведческий материал о родной стране.

3. Принцип доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий ориентирует педагога на построение такой модели обучения, при которой студенты:

- тренируются в сборе, систематизации, обобщении и интерпретации культуроведческой информации;

- овладевают стратегиями культурного поиска и способами интерпретации культуры;

- участвуют в творческих работах культуроведческого характера.

В современных условиях, когда расширяются профессиональные и личные контакты преподавателей и студентов разных стран, обращение к анализу социокультурного контекста обучения ИЯ приобретает особую актуальность. Но необходимо принять во внимание тот факт, что знание иностранного языка в настоящее время – это не только атрибут культурного развития специалиста, но и одно из условий его успешной профессиональной деятельности.

Подходы к обучению ИЯ, используемые сегодня на неязыковых факультетах вузов, как правило, ориентированы на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе навыков коллективной работы и творческого решения конкретных проблем. В настоящее время широкое распространение получили *креативные технологии активного обучения* (А.В. Алферов, С. Брумфит, Г.А. Китайгородская, Е.А. Маслыко, Е.И. Пассов, В.В. Петрусинский, Г.В. Рогова и др.). Применение креативных технологий обеспечивает развитие творческих способностей будущих специалистов, что особенно важно в связи с ростом доли умственного труда и творческих решений во всех сферах

профессиональной деятельности. Ведущими становятся активные методы работы с учебным материалом и в учебной группе. В соответствии с этим меняется тип деятельности и роль как преподавателя, так и студентов, которые выступают полноценными субъектами деятельности в решении профессиональных задач, получая нужную помощь и поддержку от преподавателя.

Исследователи утверждают, что современный специалист должен систематически совершенствовать не только профессиональную, но и языковую культуру, вырабатывать навыки и умения адаптироваться к быстроменяющимся условиям новых отношений, чтобы проявить готовность к диалогу и ассимиляции в межкультурном пространстве (А.А. Миролюбов, Ж.В. Перепелкина, Л.Ф. Зуева). Следовательно, помимо того, что иностранный язык служит проводником культуры, помогает в воспитании всесторонне развитой личности, он еще необходим с точки зрения профессиональной осведомленности специалиста. Наличие лингвистических знаний дает выпускнику высшей школы быть в курсе всего нового, что издается в его профессиональной области, вооружает его достижениями мировой науки, способствует использованию их в своей практике.

Таким образом, обучение ИЯ на неязыковых факультетах вузов необходимо рассматривать как средство передачи студентам социально и профессионально значимой информации, отработки навыков использования иноязычных источников в своей профессиональной деятельности, подготовки будущего специалиста к непрерывному образованию. Эту задачу можно решить в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (далее по тексту ПООИЯ).

Проведенный анализ научно-методических источников показал, что термин «профессионально-ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания ИЯ в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере профессиональной деятельности. Современный *профессионально-ориентированный подход* к обучению ИЯ предполагает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности. Таким образом, профессионально-ориентированное обучение основано на учете потребностей студентов в изучении ИЯ, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения.

В рамках данного научного исследования *под профессионально-ориентированным обучением иностранному языку на неязыковых факультетах вузов* предлагается понимать процесс, направленный на

формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в будущей профессиональной деятельности, и предполагающий приобретение специальных знаний и навыков, способствующих его профессиональному развитию в различных областях науки и производства. Данный процесс предусматривает не только обучение иностранному языку как средству общения и передачи студентам социально и профессионально значимой информации, но и формирование многоязычной личности, вобравшей в себя ценности родной и иноязычной культур и готовой к межкультурному общению.

Таким образом, сущность ПООИЯ заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы, способного осуществлять деловые контакты с иноязычными партнерами.

В процессе ПООИЯ активизируется работа с информацией, моделируется профессиональное сотрудничество, различные виды коммуникации и использование многочисленных вербальных и невербальных средств педагогического воздействия на студентов, поэтому моделирование профессиональной коммуникации следует рассматривать как руководство к действию, как механизм управления профессиональной направленностью личности в образовательном процессе.

Педагогическая практика свидетельствует о том, что в настоящее время ощущается серьезный недостаток профессионально-ориентированных учебных пособий для студентов определенных специальностей, отсутствует специальная подготовка преподавателей иностранного языка для неязыковых факультетов вузов, недостаточен объем часов, отводимых на аудиторные занятия по ИЯ, не разработана специальная модель, предусматривающая основные подходы к целеполаганию, отбору и структурированию содержания обучения, выбору методов, форм и средств обучения, видам контроля. В связи с этим возникает необходимость обоснования теоретической модели обучения, обеспечивающей результативность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов.

1.2. Теоретическая модель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку

Необходимость обоснования теоретической модели ПООИЯ, предполагающей ориентацию на будущую профессиональную деятельность выпускников вузов на основе гуманитарных, социально-экономических и специальных знаний, и ее реализации в учебном процессе вуза вызвана социальным заказом общества на подготовку специалиста, владеющего иностранным языком в профессиональной и научной сфере.

При разработке модели ПООИЯ, способствующей более прочному усвоению иностранного языка студентами неязыковых факультетов вузов, его эффективному использованию в будущей профессиональной деятельности считается целесообразным использовать ряд теоретических подходов: системный (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ю.А. Кустов), деятельностный (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, Д.В. Эльконин), контекстный (А.А.Вербицкий), личностно-ориентированный (И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), коммуникативный (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.), технологический (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, П.И. Образцов, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Ю.Г. Татур, А.И. Уман и др.).

Важную концептуальную основу для разработки модели ПООИЯ составляет, по нашему мнению, *системный подход*. По мнению В.П. Беспалько, его основой является положение о необходимости всестороннего подхода к явлениям, раскрываемых наукой [16]. Автор рассматривает педагогическую систему как определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного и целенаправленного обучения. В рамках настоящего исследования системный подход позволяет рассматривать профессионально-ориентированное обучение иностранному языку как педагогическую систему с присущими ей свойствами, особенностями и закономерностями. Система исследуется как единый организм с учетом внутренних связей между отдельными элементами и внешних связей с другими системами и объектами. Данный подход обеспечивает взаимодействие всех структурных компонентов модели. Модель ПООИЯ как система характеризуется целостностью: все ее элементы служат общей цели – высококачественной языковой подготовке будущих специалистов, позволяющей использовать полученные знания по данному предмету в своей профессиональной деятельности. Изменение одного компонента влечет за собой изменение всех остальных компонентов. Принцип системного подхода предполагает, что приобретение коммуникативных умений и навыков, усвоение речи органически связаны с усвоением языка как системы и основываются на осмыслении и понимании лексических и грамматических значений языковых единиц, на осознании их функциональных возможностей. Изложенное выше позволяет сделать вывод

о том, что системный подход – это основа модели ПООИЯ, обеспечивающая прочное усвоение этой дисциплины, ее эффективное использование в предстоящей профессиональной деятельности.

Деятельностный подход к процессу учения заключается в выявлении специфических особенностей деятельности как процесса, в котором происходит присвоение индивидом культуры, накопленной человечеством, и его развитие. Основоположником "деятельностной теории" учения является Л.С. Выготский, который внес принципиальные изменения в теоретические представления на процесс учения. В основе его теории лежат положения о том, что деятельность учения необходимо рассматривать как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований (развитие) через усвоение и, таким образом, развитие и усвоение рассматривать как единый процесс.

Развитие идей Л.С. Выготского его последователями приводят к возникновению "теории поэтапного формирования умственных действий" (П.Я. Гальперин) и "концепции учебной деятельности" (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин), в которых выражаются современные взгляды "деятельностной" теории учения. Применяя к учебному предмету "Иностранный язык" общую теорию деятельности и теорию поэтапного формирования умственных действий, можно констатировать тот факт, что обучение ИЯ является поэтапным обучением иноязычной речевой деятельности, растянутой в пространстве. Дальнейшее развитие эта теория получила в работах М.А. Давыдовой. По мнению автора, языковое содержание обучения, являясь полным, системным и обобщенным, сочетается со способами его свободного выбора в речи, исходя из смысла сообщаемого [48]. Формирование умений и навыков происходит за счет обеспечения сознательного и управляемого овладения этим языковым содержанием. При этом учение становится более эффективным и интенсивным, а активность обучающихся – сознательной, творчески самостоятельной и деятельностно мотивированной.

Особый интерес представляет позиция И.А. Зимней. Согласно ее взглядам в центре обучения необходимо рассматривать самого студента, его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, т.е. студент-личность выступает как активно действующий субъект. В качестве объекта обучения в этом случае выступает речевая деятельность, представленная совокупностью речевых действий. Это ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы усвоения, образцы и способы мышления и деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающихся [60]. Деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта обучения в преподавании ИЯ, предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студента. Вместо широко распространенной схемы, где преподаватель – субъект педагогического воздействия и управления, а студент – объект воздействия, имеет место схема субъект-

субъектного, равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и обучающегося.

Резюмируя сказанное выше приходим к выводу о том, что в рамках деятельностного подхода возможно реально формировать личность специалиста, способного адаптироваться в новых условиях, склонного к самостоятельному приобретению языковых знаний и самореализации в своей профессиональной деятельности.

Среди наиболее значимых подходов к разработке модели ПООИЯ правомерно выделить *контекстный подход* А.А. Вербицкого [27], предполагающий личностное включение обучающихся в учебную деятельность, последовательное моделирование в ней содержания, форм и условий профессиональной подготовки специалистов. Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. В нем получают воплощение следующие принципы: активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания; последовательного моделирования в формах учебной деятельности обучающихся содержания и условий профессиональной деятельности специалиста. "Основанием для формирования концепции контекстного обучения явилось осознание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности". Таким образом, содержание обучения проектируется не как учебный предмет, а как предмет учебной деятельности, последовательно трансформируемый в предмет деятельности профессиональной. Основной единицей содержания контекстного обучения выступает проблемная ситуация, которая создает возможности интеграции полученных знаний для разрешения проблемы. Данный подход позволяет моделировать целостное предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, при этом включается весь потенциал активности студента – от индивидуального восприятия до социальной активности.

Сущность *личностно-ориентированного подхода* заключается в признании личности обучающегося активным субъектом в образовательном процессе. Данный подход предусматривает учет личностных особенностей обучающихся, их вовлеченность в процесс обучения, тем самым позволяя обеспечить условия для интеллектуально-ценностного развития студента как свободной индивидуальности. Среди ведущих ученых-педагогов, занимающихся разработкой личностно-ориентированной модели образования, можно выделить В.В. Давыдова, И.А. Зимнюю, А.И. Леонтьева, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманскую и др. В качестве источников разработки структуры личностно-ориентированного иноязычного общения на неязыковых факультетах вузов выступают различные интенсивные методы обучения иностранным языкам (Г.А. Китайгородская, Е.Г. Чалкова и др.). Под личностно-ориентированным общением в учебном процессе понимают общение, основанное на интересе

человека к человеку, на доброжелательном, тактичном, уважительном отношении собеседников, на знании и учете индивидуально-психологических особенностей их характера, темперамента и т.п. Характерной чертой личностно-ориентированного общения является ориентированность субъекта общения на то, чтобы тут же получить ответ от собеседника, воспринять его реакцию и в соответствии с этим решить, в каком направлении действовать дальше. В условиях личностно-ориентированного обучения изменяются и критерии оценки. Это не только знания, умения и навыки студента, но и развитие его мастерства, творческой активности, общей культуры. Следовательно, личностно-ориентированный подход в учебном процессе вуза означает действенное внимание к каждому студенту, его творческой индивидуальности.

Сущность *коммуникативного подхода* (И.Л. Бим, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.) заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения. Создать процесс обучения как модель процесса общения означает – смоделировать лишь основные, принципиально важные, сущностные параметры общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения; взаимоотношения и взаимодействие речевых партнеров; содержательная основа процесса общения; система речевых средств, усвоение которой обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения; организация оптимального сотрудничества и поддержания деятельности на требуемом уровне активности. Таким образом, использование коммуникативного подхода при разработке модели ПООИЯ позволит построить учебный процесс как модель общения, где преподаватель и студент – равноправные речевые партнеры.

Наиболее перспективным, по нашему мнению, является *технологический подход* к обучению (С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, В.Н. Боголюбов, А.А. Вербицкий, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, П.И. Образцов, Л.Г. Семушина, М.П. Сибирская, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Ю.Г. Татур, А.И. Уман, О.Н. Филатов, Д.В. Чернилевский, М.А. Чошанов и другие.), целью которого является конструирование учебного процесса, отправляясь от заданных исходных установок: социального заказа, образовательных ориентиров, целей и содержания образования. В условиях технологического подхода задачами любой дисциплины становятся: обеспечение реального вклада каждого учебного предмета в методологическую, теоретическую, технологическую подготовку выпускника к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности; целостное и направленное формирование потребностей и умений использования его научного содержания, обеспечение мотивации к изучению всех дисциплин; развитие интеллекта на основе целостного подхода к обучению.

Сущность технологического подхода к обучению заключается в следующем:

– в предварительном проектировании учебного процесса с последующей возможностью воспроизведения этого проекта в педагогической практике;

– в специально организованном целеобразовании, предусматривающем возможность объективного контроля качества достижения поставленных дидактических целей;

– в структурной и содержательной целостности технологии обучения, то есть в недопустимости внесения изменений в один из ее компонентов не затрагивая другие;

– в выборе оптимальных методов, форм и средств, диктуемых вполне определенными и закономерными связями всех элементов технологии обучения;

– в наличии оперативной обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения [31].

В рамках исследования предлагаем рассматривать *модель ПООИЯ* как дидактическую систему, направленную на реализацию механизма языковой профессиональной подготовки студентов неязыковых факультетов вузов и предполагающую научное обоснование организационных подходов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания иноязычного обучения, выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции.

Анализ педагогической и научно-методической литературы, изучение опыта работы преподавателей кафедр иностранных языков привели к выводу о том, что в структуру рассматриваемой модели целесообразно включить следующие компоненты:

1) целевой – предполагает определение блока целей и задач обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов;

2) мотивационный – связан с наличием потребности овладения иностранным языком;

3) содержательный – предполагает отбор содержания учебного материала;

4) процессуальный – предусматривает выбор методов, форм и средств обучения.

5) контрольно-оценочный компонент связан с периодической проверкой хода педагогического процесса и оценкой его результатов.

Далее представляется целесообразным обосновать необходимость включения каждого из названных компонентов в структуру модели обучения ИЯ студентов неязыковых факультетов вузов и рассмотреть подробно их содержание.

Выделение целевого компонента в предлагаемой модели связано с детальным рассмотрением целей обучения - практической, образовательной, воспитательной и развивающей. А это, в свою очередь, дает основание выявить определенные закономерности процесса их достижения, а также

конкретизировать каждую из указанных целей в рамках исследуемой проблемы – ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов.

В теории и практике обучения ИЯ цель понимается как осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка и культуры. При этом цель следует рассматривать как важную социально-педагогическую и методическую категорию [34]. Социально-педагогическая сущность цели диктует необходимость рассматривать ее, во-первых, в контексте социального заказа общества и государства по отношению к языковому образованию своих граждан и, во-вторых, с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы высшего профессионального образования. Методическая составляющая понятия «цель обучения ИЯ» заставляет при ее формулировании обращаться к основным положениям теории и практики обучения ИЯ. Таким образом, цель, с одной стороны, обусловлена объективными нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ, с другой – она сама детерминирует всю систему языкового образования, определяя ее содержание, организацию и результаты.

Теоретический анализ программ, концепций иноязычного образования показал, что в настоящее время цели обучения ИЯ сводятся к следующему: овладение иноязычной культурой с целью формирования необходимого обществу типа личности; развитие личности, готовой к творчеству и созиданию, самообразованию, самоконтролю, к жизнедеятельности в условиях технологического общества [40, 88, 128]. Главная и конечная цель обучения – обеспечить активное владение выпускниками неязыкового вуза ИЯ как средством формирования и формулирования мыслей в области повседневного общения и соответствующей специальности; формирование личности будущего профессионала.

При ПООИЯ должны быть успешно реализованы различные цели (практические, образовательные, воспитательные и развивающие). Все эти цели определяются профессиональными коммуникативными и познавательными потребностями специалиста конкретного профиля. В соответствии с этими целями полноценная профессиональная речевая деятельность на иностранном языке предполагает владение определенным языковым материалом, а также навыками и умениями оперировать этим материалом в процессе говорения, письма, слушания и чтения. Это значит, что будущий специалист должен уметь принимать, перерабатывать и передавать информацию, которая связана с отражением различных сторон действительности, областей знания, искусства, будущей профессиональной деятельностью. При этом он должен обладать сведениями страноведческого характера, в том числе знанием реалий, имеющих место в стране изучаемого языка.

Реализация образовательной цели предполагает формирование у студентов правильного представления о языке как общественном явлении, обеспечивающим развитие логического мышления. Большой объем

оригинальной специальной литературы, а также разнообразная страноведческая тематика способствуют расширению профессионального кругозора студентов и выработке у них умений реально оценивать излагаемые в литературе сведения.

В плане достижения воспитательных целей иностранный язык как учебный предмет обладает огромным потенциалом. Разными аспектами воспитания студентов являются активная жизненная позиция; уважение к культуре, историческим и духовным ценностям, достижениям науки других народов; общая культура межличностного общения; познавательная активность; стремление к самообразованию; эстетическое восприятие; художественный вкус; осознанное отношение к овладению иностранным языком как средством общения, познания и самосовершенствования.

Достижение развивающих целей означает гармоничное развитие личности обучающихся, что включает в себя: развитие интеллектуальной активности, интеллектуальной инициативы, творческих способностей личности студента, развитие мышления, совершенствование умений самостоятельно логически и критически мыслить, развитие и совершенствование всех видов памяти, внимания, воображения, речевых коммуникативных возможностей, развитие познавательных способностей.

В соответствии с программой дисциплины "Иностранный язык", утвержденной Министерством образования Российской Федерации в 2000 году [128], приоритетной задачей обучения студентов неязыковых факультетов иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной производственной и научной работы.

На современном этапе процесс овладения иностранным языком является действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества при достижении всех целей, стоящих перед обучением в вузе. Детальное рассмотрение целей обучения дает основание выявить определенные закономерности процесса их достижения при формировании умений и навыков профессионального общения на иностранном языке. Следовательно, необходим тщательный учет особенностей целей обучения и их взаимодействия со всеми компонентами системы ПООИЯ.

Целевой компонент рассматриваемой модели тесно связан с мотивационным, поскольку принятие целей, осознание их важности и профессиональной значимости оказывает большое влияние на мотивацию учебно-познавательной деятельности студентов.

Условием успешного обучения является та мотивация, которая побуждает обучающегося к определенной деятельности с целью расширения и углубления своих знаний, повышения уверенности и независимости от внешних факторов.

Проблема мотивации, то есть системы мотивов, побуждающих изучать иностранный язык, не нова. Разработка любой модели обучения ИЯ

должна включать в себя обоснование возможной мотивации обучающихся. Особенно остро проблема мотивации встает на неязыковых факультетах вузов, где язык выступает как непрофилирующая дисциплина.

Мотивация в обучении определена Ю.Н. Кулюткиным как "соотношение целей обучения с потребностями, запросами, интересами личности, а также осознание возможностей их достижения" [85]. Мотивация находит выражение как в общем отношении студента к обучению, так и в его активности в процессе учебной деятельности. Ведущие российские ученые-психологи, в частности, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя и другие, выделяют два типа мотивации и соответствующих им два типа поведения:

а) внешняя мотивация и, соответственно, внешне мотивированное поведение;

б) внутренняя мотивация и, соответственно, внутренне мотивированное поведение [61].

Подразделение мотивации на внутреннюю, порожденную самой учебной деятельностью, и внешнюю, являющуюся как бы внешней по отношению к деятельности обучающегося на занятии, можно найти в работах Л.И. Божович (1968), П.М. Якобсона (1969), П.Я. Гальперина (1976) и др. Внутренние мотивы (стремление узнать новое, желание творчески развиваться, расширить знания и т.п.) придают учебным действиям обучающегося определенный смысл, внешние мотивы (социальный престиж, заработная плата и т.д.) в основном являются непосредственным побуждением к действию. Источником внутренних мотивов является осознанная познавательная потребность, удовлетворяемая в учебной деятельности и позволяющая студенту с большей легкостью справляться с трудностями, встающими на пути усвоения ИЯ.

Н.Е. Кузовлева [83] выделяет три вида внутренней мотивации при овладении иностранным языком:

- коммуникативную, которая обеспечивает речевое намерение и ситуативный интерес;

- операционно-инструментальную, благодаря которой появляется процессуальный интерес;

- познавательную, которая оказывает влияние на познавательный интерес к предмету.

Следует констатировать тот факт, что для осуществления полноценной учебной деятельности, одновременно должны присутствовать как внутренние, так и внешние мотивы. Высокое место занимают мотивы внешнего самоутверждения (мотивы престижа). Они могут быть как осознанными, так и неосознанными и имеют высокую побудительную силу, являясь необходимым условием комфортного психологического состояния личности.

Говоря о студенчестве, как об особой социальной категории, отличающейся наиболее высоким образовательным уровнем, И.А. Зимняя

отмечает, что учебную деятельность этого периода характеризуют 2 типа мотивов – мотив достижения и познавательный мотив. Учебно-познавательная деятельность, как категория мыслительной деятельности человека, "возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации" [60].

Побудителем учебной деятельности в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов является, на наш взгляд, система мотивов, включающая в себя учебные, познавательные и профессиональные мотивы. Так, *учебные мотивы* связаны с рациональной организацией учебной деятельности обучающихся и направлены на усвоение способов добывания знаний. Они включают в себя интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний при изучении иностранного языка, к способам саморегуляции учебной деятельности.

Формирование положительного отношения к учению формируется благодаря познавательным мотивам, среди которых особо выделяется познавательный интерес, определяющий нацеленность на овладение неизвестным, превращение незнания в знание, преобразование новых знаний в новые социальные ценности. Развитию познавательного интереса способствует содержание усваиваемых знаний и характер организуемой деятельности.

Вместе с тем, следует различать познавательный интерес и профессиональный интерес, хотя между ними есть много общего во внешних проявлениях. Необходимо при этом заметить, что познавательным и профессиональным интересам присуща определенная взаимосвязь: сформированность познавательных интересов служит предпосылкой для развития профессиональных предпочтений и намерений обучающихся, а в последующем, в процессе профессиональной деятельности, влияют на развитие интересов специалиста как проявления потребности в непрерывном пополнении знаний.

В исследованиях Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, Ю.Н. Кулюткина [29, 85] доказано, что если профессиональный интерес сочетается с познавательным, то учебный процесс протекает более интенсивно, деятельность обучающихся приобретает более продуктивный характер, у них усиливается желание пополнять запас ранее усвоенных знаний, приобрести новые, проверить свои умения использовать знания на практике.

В общей структуре мотивации к изучению иностранного языка студентами неязыковых факультетов вузов доминирующим является *познавательный мотив*, так как в его основе заложено постоянное стремление к познанию, имеет место также связь с содержательной и организационной стороной самой учебной деятельности. Познавательные мотивы в овладении иностранным языком дифференцируются следующим образом: интерес к ИЯ как таковому способствует формированию мотивов к анализу языковых явлений, всевозможным по форме и содержанию

занятиям, к развитию лингвистического мышления; возможность использования ИЯ как средства обмена информацией, получения знаний с его помощью, изучение культуры, истории, действительности страны изучаемого языка; расширение кругозора формирует мотив отношения к ИЯ как необходимому средству познавательной деятельности. Предметом познавательных мотивов в условиях профессионально-ориентированного обучения выступают знания, становящиеся средством вхождения в контекст профессиональной деятельности в процессе обучения, динамически ее моделирующей.

Государственный образовательный стандарт высшего образования [39] требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников вузов. Между тем, основной проблемой профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной. Такой переход идет прежде всего по линии трансформации мотивов, поскольку именно мотив является конституирующим признаком деятельности. Известно, что деятельности учения релевантны познавательные мотивы, а практической деятельности – профессиональные. Следовательно, переход от учебно-познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста во многом выступает проблемой трансформации познавательных мотивов в профессиональные.

Под *профессиональными* понимают мотивы, которые подвигают субъекта к совершенствованию собственной деятельности – ее способов, средств, форм, методов и т.д. [29]. Профессиональные мотивы в структуре учебной деятельности контекстного типа могут возникать как побочный продукт учения, побуждаемого системой познавательных мотивов. Познавательные мотивы, фиксируясь на профессиональном содержании, трансформируются в профессиональные. В рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах деятельность студента остается познавательной по форме, но становится профессиональной по содержанию. В связи с этим особую актуальность приобретает профессиональная направленность, которая заключается прежде всего в определении тематики и отборе содержания учебного материала. В качестве основного критерия выступает ориентированность на формирование у студентов:

- знаний, составляющих теоретический фундамент для осмысления идей, концепций и теорий, дисциплин предметной подготовки;
- знаний, которые непосредственно будут применяться в будущей профессиональной деятельности;
- знаний и умений, способствующих совершенствованию профессиональной подготовки.

Обобщая сказанное выше, следует констатировать тот факт, что именно ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов способствует

формированию, развитию и трансформации познавательных мотивов в профессиональные, которые, в свою очередь, позволят сделать ИЯ неотъемлемой частью профессиональной и познавательной деятельности будущего специалиста. Мотивационный компонент модели ПООИЯ призван обеспечить решение проблем снятия эмоциональной напряженности, организации оптимального сотрудничества и поддержания деятельности на требуемом уровне активности. Он является эффективным средством повышения качества обучения в системе профессиональной подготовки студентов.

Поставленными целями обучения, с учетом мотивационного компонента определяются направления содержательного компонента модели ПООИЯ.

Проблема содержания иноязычного обучения всегда находилась и находится в центре внимания отечественных педагогов-исследователей. Однако наибольший вклад в решение данной проблемы внесли такие ученые, как И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, П.В. Гурвич, А.А. Миролюбов, С.К. Фоломкина, В.С. Цетлин, С.Ф. Шатилов и др. Вместе с тем до сих пор в этом вопросе не выработано единых, принимаемых всеми учеными положений. В последнее время современная дидактика стоит перед необходимостью уточнить понятие «содержание обучения иностранному языку» в том или ином типе учебного заведения, а также решить круг проблем, связанных с вопросом о том, каким должно быть это содержание, как его отобрать и организовать. Содержание обучения категория историческая, изменяющаяся в зависимости от целей обучения. Социальный заказ через цели обучения формирует его содержание, которое зависит от уровня развития педагогической теории и смежных с ней наук (лингвистики, психологии, психолингвистики и др.), от уровня разработки средств обучения (программ, учебников, учебных пособий), от уровня подготовки преподавательских кадров.

ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для дальнейшего профессионального роста. Таким образом, будет правомерно рассматривать содержание обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. Следует также констатировать тот факт, что отбор содержания призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

Соглашаясь с мнением Н.Д. Гальсковой [35], в содержание обучения ИЯ целесообразно включать:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения ИЯ как средством общения, в том числе в интеркультурных ситуациях;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка;
- учебные и адаптивные умения, рациональные приемы умственного труда, обеспечивающие культуру усвоения языка в учебных условиях и культуру общения с его носителями.

Принимая во внимание достоинства данного подхода, представляется возможным выделить следующие структурные элементы содержательного компонента модели ПООИЯ:

- коммуникативные умения по видам речевой деятельности (на основе общей и профессиональной лексики);
- языковые знания и навыки;
- социокультурные знания;
- учебные умения.

В интересах исследования предлагается более подробно остановиться на содержании выделенных компонентов.

Основным структурным элементом выступают *коммуникативные умения*. Под коммуникативными понимаются умения реализовывать свои потребности в общении с помощью различных языковых средств. Знание слов, грамматических форм и конструкций само по себе не обеспечивает формирования коммуникативных умений. Необходим навык владения этим материалом для порождения или распознавания информации. Так как выпускники неязыковых факультетов вузов должны владеть всеми видами речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо), то и коммуникативные умения различаются по этим видам: умения в области говорения, чтения, понимания на слух и письма.

В соответствии с изменениями, происходящими в обществе в последнее время, в рамках Государственных образовательных стандартов говорение, наряду с аудированием, является приоритетным видом речевой деятельности при обучении ИЯ студентов неязыковых факультетов вузов. Анализ научно-методической литературы показал, что проблема обучения говорению всегда находилась и находится в центре внимания ученых-исследователей [34, 75, 80, 81, 86].

Устная речь представляет собой двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить на иностранном языке (экспрессивная сторона речи) и умения понимать речь других людей

(рецептивная устная речь). Она выступает в двух формах – монологической и диалогической.

При совершенствовании устной речи большое внимание необходимо уделять монологической речи, а именно, логически связанному мотивированному высказыванию на основе текста. Монологическая форма общения предполагает владение такими способами изложения, как описание, повествование, сообщение, рассуждение, доказательство. А это, в свою очередь, вызывает необходимость формирования у обучающихся следующих коммуникативных умений: умение описать, изложить, сообщить, умение объяснить, доказать. Для обучения монологическому высказыванию студентов неязыковых факультетов вузов целесообразно использовать профессионально-ориентированный или научно-технический текст.

Главная особенность диалогической речи – это обязательное наличие разного характера вопросов. Диалог включает различные реплики и объединяющие их единства. Научить диалогической речи – значит научить обмену репликами самого разного характера, а не только вопросам и ответам. Реплики бывают двоякого рода: побуждающие к разговору и являющиеся реакцией на речь собеседника. Диалогическая речь предполагает:

- умение свободно пользоваться определенными штампами, свойственными этой форме речи;**
- умение понимать речь собеседника;**
- умение быстро реагировать на высказывание собеседника;**
- способность продолжать разговор, т.е. составлять такие реплики, которые заставят собеседника откликнуться на реплику.**

Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Под сферой общения понимается совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого стимула, отношениями между коммуникантами и обстановкой общения. Иноязычное общение выпускников неязыковых факультетов вузов может происходить как в официальной, так и в неофициальной формах, в ходе индивидуальных и групповых контактов, в виде бесед с иностранными коллегами, выступлений на конференциях, при обсуждении договоров, проектов, составлении деловых писем. В связи с этим считается целесообразным включение в содержание модели ПООИЯ таких сфер общения, как учебно-научная и профессиональная, которые имитируют условия профессиональной деятельности.

Под речевой ситуацией следует понимать обстановку, совокупность обстоятельств (явлений, предметов) действительности, которая вызывает ту или иную речевую реакцию. Речевые ситуации

являются обязательным компонентом речевой коммуникации. В профессиональном иноязычном общении либо в ходе повседневного общения может иметь место не одна, а несколько сменяющих друг друга ситуаций общения. Для каждой из них характерна своя цель воздействия, языковые средства и т.д. Исходя из этого представляется необходимым оперировать на занятиях по иностранному языку как ситуациями повседневного общения, так и профессионального.

Исходя из того, что в любой ситуации иноязычного общения всегда присутствует говорящий и слушающий, большое внимание в процессе ПООИЯ студентов неязыковых факультетов следует уделять развитию навыков аудирования, т.е. умения понимать своих собеседников на слух. Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, представляющий собой восприятие и понимание речи на слух. В современных программах по ИЯ в качестве основной цели выдвигается развитие у обучающихся способности:

- в условиях непосредственного общения в различных ситуациях понимать высказывания, в том числе при наличии незнакомых языковых средств;**

- понимать аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание (в рамках программных требований): понимание основного содержания; понимание содержания полностью и выявление наиболее существенных фактов.**

Таким образом, понимание речи на слух предполагает владение студентами неязыковых факультетов вузов следующими умениями:

- пользоваться языковой и контекстуальной догадкой для раскрытия значения незнакомых слов;**

- опираться на информацию, предваряющую аудиотекст, на план, ключевые слова текста, его структуру и сюжетную линию, на свой речевой и жизненный опыт в родном языке, на знание предмета сообщения;**

- узнавать типы предложений по интонации;**
- опираться на заголовки и подзаголовки;**
- уточнять детали с помощью переспросов, просьб о повторении;**
- сопоставлять, классифицировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;**

- обобщать полученную информацию, письменно фиксировать ее.**

В соответствии с Программой обучения иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей [128] студенты должны понимать диалогическую и монологическую речь в сфере бытовой и профессиональной коммуникации.

Основная задача обучающихся в восприятии монологической речи состоит в том, чтобы осознать и определить круг событий, нить повествования, увязать основную идею и важнейшие детали сообщения и т.д. Восприятие речи диалогического характера усложняется тем, что в

такой речи присутствуют два или более лица, говорящих разными голосами, разным тембром, с разным темпом речи. Исходя из этого можно утверждать, что при обучении аудированию иноязычной речи на неязыковых факультетах вузов следует начинать обучение с речи монологического характера, а затем постепенно переходить к аудированию речи диалогической.

Одной из основных задач на неязыковых факультетах вузов является подготовка студентов к использованию знаний по иностранному языку в своей будущей профессиональной деятельности, а именно: научить будущего специалиста читать и понимать (без словаря) содержание текстов по своей специальности. Следует констатировать тот факт, что в системе ПООИЯ студентов неязыковых факультетов вузов особое место занимает обучение информационному поиску и чтению научно-технических текстов по определенной отрасли знаний.

Согласно точки зрения С.К. Фоломкиной, чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека и обеспечивает в ней одну из форм вербального общения [149]. Чтению принадлежит исключительно важная роль, т.к. оно открывает будущему специалисту доступ к ведущим источникам информации. Оно является также одним из основных средств удовлетворения познавательных потребностей обучающихся. Познавательный интерес к овладению навыками чтения у студентов неязыковых факультетов вузов связан с будущей профессиональной деятельностью. Поэтому при отборе текстового материала считается целесообразным учитывать его профильную ориентацию, способность вызвать профессиональный интерес и обеспечить познавательный эффект.

Анализ научных и научно-методических источников показал, что существуют различные подходы к классификации видов чтения. Так, например, в зарубежной методике предлагается свыше 30 видов чтения, но при внимательном рассмотрении оказывается, что под видами чтения иногда понимают разные этапы одного и того же вида или разные способы фиксации прочитанного. Существующие классификации можно представить следующим образом:

- по форме прочтения: чтение про себя; чтение вслух;
- по использованию логических операций: аналитическое и синтетическое чтение;
- по глубине проникновения в содержание текста: интенсивное и экстенсивное чтение;
- по целевым установкам: изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое чтение;
- по уровням понимания: полное/детальное понимание; общее/глобальное понимание.

Наибольшего внимания, на наш взгляд, заслуживает классификация С.К. Фоломкиной, основу которой составляют практические потребности

читающих: просмотр рассказа, статьи или книги, ознакомление с содержанием, поиск интересующей информации, детальное изучение языка и содержания. Таким образом, в зависимости от цели обучения автор различает просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение [149]. В интересах настоящего диссертационного исследования будет правомерно обосновать сущность и особенности каждого вида чтения.

Просмотровое чтение предполагает получение общего представления о читаемом материале. Его целью является получение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Это беглое, выборочное чтение для более подробного ознакомления с его деталями и частями. Оно обычно имеет место при первичном ознакомлении с содержанием текста или статьи с целью определить, есть ли там интересующая обучающегося информация. Полнота понимания при просмотровом чтении определяется возможностью ответить на вопрос, представляет ли данный текст интерес для читающего, какие части текста могут оказаться в этом отношении наиболее информативными и должны в дальнейшем стать предметом переработки и осмысления с привлечением других видов чтения. Для обучения этому виду чтения предлагается подбирать ряд текстов, тематически связанных между собой.

Ознакомительное представляет собой познающее чтение, при котором предметом внимания обучающихся становится все речевое произведение без установки на получение определенной информации. При данном виде чтения основная коммуникативная задача заключается в том, чтобы в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся в нем основную информацию, то есть выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте. Ознакомительное чтение требует умения различать главную и второстепенную информацию. Таким способом читают обычно художественные произведения, газетные статьи, научно-популярную литературу.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, которое предполагает анализ содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста. При изучающем чтении целесообразно выделение наиболее важных тезисов и неоднократное проговаривание их вслух с целью лучшего запоминания содержания для последующего пересказа, обсуждения. Для обучения этому виду чтения следует подбирать тексты, имеющие познавательную ценность, информативную значимость и представляющие наибольшую трудность для данного этапа обучения как в содержательном, так и в языковом отношении.

На чтение газет и литературы по специальности ориентировано поисковое чтение. Оно направлено на нахождение в тексте конкретной информации (фактов, характеристик, цифровых показателей и т.д.). Поисковое чтение предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, определить жанр текста, выбрать из него

необходимую информацию по определенной проблеме. В учебных условиях поиск той или иной информации, как правило, осуществляется по указанию преподавателя. Поэтому поисковое чтение на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах является сопутствующим компонентом при развитии других видов чтения.

В основе каждого вида чтения лежат следующие умения:

1) понимание общего содержания: получать общее представление о прочитанном; определять, есть ли в тексте интересующая читателя информация;

2) понимание основного содержания: определять и выделять основную информацию текста; отделять информацию первостепенной важности от второстепенной; устанавливать связь (логическую, хронологическую) событий, фактов; предвосхищать возможное развитие (завершение) действия, событий; обобщать изложенные в тексте факты; делать выводы по прочитанному и т.д.;

3) извлечение полной информации из текста: полно и точно понимать факты, детали, выделять информацию, подтверждающую, уточняющую что-либо; устанавливать взаимосвязь событий; раскрывать причинно-следственные отношения между ними, определять главную идею, сравнивать, сопоставлять информацию и др.;

4) понимание необходимой (интересующей) информации: определять в общих чертах тему текста; определять жанр текста, выявлять информацию, относящуюся к какому-либо вопросу, определять важность (ценность) информации и др.

Обобщая изложенное выше, следует отметить, что чтение на иностранном языке является видом речевой деятельности, позволяющим не имитировать, а воспроизводить одну из форм реального иноязычного общения. В результате чтения осуществляется процесс получения информации, а это, в свою очередь, имеет практическую значимость для будущей профессиональной деятельности специалиста. Анализ научной и научно-методической литературы, изучение опыта работы преподавателей кафедры иностранных языков привели к выводу о том, что основными факторами, стимулирующими познавательный интерес к овладению навыками чтения, являются страноведческая насыщенность и профессиональная направленность учебного материала, эмоциональная окрашенность текстов, разнообразие тем и жанров, аутентичность текстового материала, коммуникативная направленность заданий. А для этого преподавателю необходимо создать у обучающихся положительную мотивацию, помочь сориентироваться в цели чтения и выбрать соответствующую стратегию, определить доступные студентам уровни понимания и формировать более высокие.

Обучение письменной речи на неязыковых факультетах вузов не является самоцелью, а представляет собой один из способов реализации основной цели обучения, т.е. практического владения иностранным языком.

В большинстве научных публикаций вполне правомерно ставится проблема обучения письменной речи [25, 34, 97, 104].

Письменная речь на неязыковых факультетах вузов является одним из средств беспереводного контроля понимания иноязычных текстов при чтении и аудировании, рациональным способом совершенствования умений творческого осмысления содержания и формы текста, основой для последующего развития умений письменной речевой деятельности. В качестве конечных требований в области обучения письменной речи студентов неязыковых факультетов вузов выдвигается развитие умений письменно выражать свои мысли. В основе создания почти всех форм письменного сообщения лежат такие умения, как передача основной информации (основного содержания прочитанного или прослушанного текста); передача главной идеи текста; описание, сравнение, сопоставление описываемых фактов; доказательство (с приведением аргументов); обзор, комбинирование, объединение фактов; реферативное изложение, аннотирование; характеристика, выражение оценки, собственного отношения к излагаемому материалу.

Действующая Программа по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей [128] не требует формирования у студентов всех умений письменной речи. В основном письменная речь на неязыковых факультетах вузов – это средство лучшего осмысления и усвоения языкового материала, а также способ контроля понимания текста. В условиях ПООИЯ важным является развитие таких форм письменной речи, как реферирование и аннотирование. Эти виды работы над текстом вырабатывают активный поисковый характер восприятия иноязычной речи, формируют установку на смысловой анализ содержания учебного материала, воспитывают внимание к языковым средствам текста.

Наиболее часто используемой формой работы с текстом по специальности на неязыковых факультетах вузов является реферирование. Реферирование есть сложный речевой процесс, включающий определенную последовательность умственных действий. В этом процессе рецептивный и продуктивный виды речевой деятельности выступают в тесной взаимосвязи, а его эффективность обуславливается успешностью протекания аналитико-синтетической деятельности по извлечению и переработке информации из печатного источника, формулирование основных мыслей автора и т.д. Результатом реферирования является написание реферата, которое заключается в лаконичном изложении основных мыслей текста-источника, их систематизации, обобщении и оценке. Согласно точки зрения А.А. Вейзе, рефератом называется текст, передающий основную информацию подлинника в свернутом виде и составленный в результате ее смысловой переработки [25]. Основными требованиями, которые предъявляются к реферату, являются объективность; полнота излагаемого материала; ясное и точное воспроизведение фактов; единство формы, которое включает в себя такие понятия, как стиль и терминология.

Если в реферате дается более детальная информация, то в аннотации рассказывается, о чем говорится в первоисточнике. Аннотирование, по мнению Е.В. Мусницкой, заключается в кратком, максимально компрессированном связном изложении основного содержания текста-источника с целью сообщения кратких сведений о заключенной в тексте информации, ее направленности, ценности и назначении [104]. Таким образом, сущность аннотации заключается в том, чтобы понять и обобщить содержание произведения, а точнее его тему, основной замысел автора, и оформить полученные сведения в краткую справку о нем. Отличительными чертами аннотации являются обобщенность, лаконичность изложения, оценочная направленность, коммуникативно-обусловленную ограниченность объема сообщаемой информации, типичное употребление ряда лексических единиц, грамматических форм, определенный набор синтаксических структур и др.

Основным отличием аннотации от реферата является то, что реферат дает представление о содержании оригинала, а аннотация – только о его тематике; содержание исходного текста в аннотации излагается своими словами, в реферате же используется преимущественно язык оригинала. Следовательно, реферат, по сравнению с аннотацией, является более совершенной и точной формой обработки информации текста-источника. При реферировании активизируются различные виды чтения, происходят действия по сжатию текста, аннотация требует умения суммарно, в нескольких словах передать то, о чем говорится в тексте. Этот процесс связан с целым комплексом интеллектуальных действий, таких как анализ, синтез, обобщение, конкретизация, сравнение, развитие которых необходимо для будущей профессиональной деятельности выпускников неязыковых факультетов вузов.

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод, что наиболее распространенной формой информационной деятельности в процессе ПООИЯ студентов неязыковых факультетов вузов является реферирование и аннотирование. Данные виды работы – это сложный творческий процесс, построенный на проникновении в сущность излагаемого. Реферирование и аннотирование профессионально-ориентированных текстов позволяет выделять обучающимся наиболее ценную профессионально-значимую информацию, приобретая навыки логичности, четкости, лаконичности и ясности изложения материала, умения анализировать, обобщать, сравнивать, конкретизировать, которые, несомненно пригодятся им в будущей профессиональной деятельности.

Развитие рассмотренных выше коммуникативных умений, которые являются одним из компонентов содержания обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, невозможно без знания языковых средств общения и навыков владения этими средствами при продуцировании и понимании высказывания в устной и письменной форме. Поэтому в содержание ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов целесообразно включить языковые знания и навыки.

Речевая деятельность требует умений оперирования *языковыми знаниями*, которые включают в себя знание отдельных элементов системы изучаемого иностранного языка: фонетических явлений, грамматических форм и конструкций (их значения, образования, дифференциальных признаков, правил употребления), правил словообразования лексических единиц, правил их сочетаемости и правил употребления, терминологии, характерной для определенной профессии. Языковые знания, и прежде всего лексический и грамматический материал, подразделяются на две группы в зависимости от того, предназначены ли они для активного употребления в собственных высказываниях (продуктивные) или только для узнавания в текстах (рецептивные). Так как для понимания информации при аудировании и при чтении необходимо знание большего объема языкового материала по сравнению с продуцированием собственных высказываний, то весь объем знаний усваивается обучающимися рецептивно, а часть его – продуктивно. Овладение студентами языковыми знаниями не является самоцелью. Языковые средства любого языка (слова, грамматические явления и т.д.) чрезвычайно разнообразны. Совершенно очевидно, что ни при каких целевых установках, ни при каком количестве часов, отводимом на изучение иностранного языка на неязыковых факультетах вузов, овладеть всем этим объемом не представляется возможным. Практически содержание обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов включает лишь небольшую часть языковых средств изучаемого языка.

Под *языковыми навыками* понимаются навыки оперирования языковым материалом вне условий речевой коммуникации, опирающиеся на соответствующие языковые знания – правила [34]. К ним относятся навыки формообразования (т.е. образование падежных окончаний имен существительных и прилагательных, личных окончаний глаголов и т.д.) и структурнообразовательные (навыки конструирования предложений). Языковые навыки (лексические, грамматические, фонетические и орфографические) представляют собой составную часть сложных умений – говорения, чтения, письма, аудирования. Сформировать языковой навык – значит обеспечить обучающемуся возможность правильно строить собственные письменные и устные иноязычные высказывания, понимать высказывания других людей, в том числе носителей изучаемого языка. Следовательно, использование данных навыков на разных уровнях в процессе устного и письменного иноязычного общения является показателем сформированности речевых умений.

Овладение иностранным языком не может ограничиться только приобретением иноязычных знаний, навыков и умений, пусть даже творчески применяемых. Его использование предполагает знание социокультурных особенностей носителей изучаемого языка, широкий спектр вербальной и невербальной коммуникации. В последние годы большое внимание уделяется вопросам, связанным с использованием ИЯ как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира. На неязыковых факультетах вузов это связано, прежде всего, с изучением

современной жизни и истории страны изучаемого языка, искусства и литературы, особенностей быта, нравов, обычаев и традиций народа. *Социокультурный компонент* в содержании обучения ИЯ играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студента [54]. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать их познавательные и интеллектуальные процессы, научить терпимо относиться к особенностям поведения (речевого и неречевого) представителей своего социума и другой культуры. Социокультурные знания включают в себя страноведческие и лингвострановедческие. К страноведческим, по мнению Н.Д. Гальсковой, относятся энциклопедические и фоновые знания, а также знание реалий страны изучаемого языка [35]. Во вторую группу входит знание обучающимися лексики, выражающей культуру страны изучаемого языка в семантике языковых единиц. Таким образом, социокультурные знания включают в себя:

- знание поведенческого этикета, принятого в стране изучаемого языка в типичных ситуациях повседневного и делового (в ограниченных пределах) общения;
- знание социокультурных особенностей страны изучаемого языка; умение их понять при восприятии текстов на слух и при чтении;
- знание географических, природно-климатических, политических особенностей страны изучаемого языка; умение использовать эти знания в собственных высказываниях и понимать их в высказываниях других;
- знание основных сведений из истории страны изучаемого языка, в том числе из истории культуры, техники, науки, современного состояния данных аспектов; умение сопоставлять их с достижениями своей культуры, своего народа;
- знание современных аспектов жизни сверстников за рубежом; умение интерпретировать их с точки зрения собственного опыта;
- знание национальных традиций, праздников страны изучаемого языка; умение сопоставить их с собственным опытом [35].

Социокультурные знания помогают адаптироваться к иноязычной среде, следовать канонам вежливости в инокультурной среде, проявлять уважение к традициям, ритуалам, стилю жизни представителей страны изучаемого языка. Следует при этом отметить, что главным является не воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка и не "вызубривание" фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом. Поэтому наравне с приобщением студентов неязыковых факультетов вузов к иноязычной культуре, следует формировать у них умение достойно представить свою страну, рассказать о традициях и обычаях своего народа.

В овладении языком на каждом конкретном отрезке и этапе обучения помогают *учебные умения* студентов. Они позволяют пользоваться обучающимся справочной литературой, словарями различного характера, литературой профессиональной направленности. Рассматриваемые умения включают в себя: умение работать со справочной литературой; умение логично и последовательно строить свое высказывание; умение строить развернутое высказывание; умение делать учебные записи; умение кратко фиксировать информацию.

Изложенное выше позволяет констатировать, что включение содержательного компонента в модель ПООИЯ студентов неязыковых факультетов вузов является не только возможным, но и необходимым. Структурными элементами названного компонента являются: коммуникативные умения по видам речевой деятельности на основе общей и профессиональной лексики, языковые знания и навыки, социокультурные знания и учебные умения.

Процессуальный компонент рассматриваемой модели ПООИЯ предполагает выбор методов, форм и средств обучения.

Проблема методов обучения ИЯ исследуется в научно-методической литературе на протяжении многих десятилетий. Ей посвящены многочисленные исследования таких ученых как М.З. Биболетова, И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, М.В. Ляховицкий, Р.П. Мильруд, Е.И. Негневицкая, Е.И. Пассов, Э.Н. Шепель и т.д.

Существует точка зрения, что понятие «метод» в теории и практике преподавания ИЯ имеет другое содержание, чем во всех других областях знания. В определении метода, данного М.В. Ляховицким, подчеркивается, что «метод – это обобщенная модель реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе которой лежит доминирующая идея решения главной методической задачи» [90, с.18.]. Но автор не уточняет, что понимается под компонентами учебного процесса и о какой главной методической задаче идет речь. Для И.Л. Бим метод является основным структурно-функциональным компонентом деятельности педагога и обучающегося, а также способом достижения определенной цели в преподавании и учении [18]. Е.И. Пассов определяет метод как систему функционально взаимообусловленных частнометодических принципов, объединенных единой стратегической идеей, направленную на обучение какому-либо виду речевой деятельности [16]. Р.П. Мильруд рассматривает метод обучения как «способ целенаправленной и поэтому особым образом организованной деятельности педагога и учащихся» [98, с.15].

В контексте проблемы ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов целесообразным представляется трактовка метода обучения как способа гарантированного достижения цели обучения, представляющего собой систему последовательных и упорядоченных действий преподавателя, организующего управление познавательной деятельностью обучающихся по усвоению ими содержания обучения.

В настоящее время поиск эффективных путей и способов обучения происходит в двух основных направлениях: предпринимаются попытки активизации традиционных методов обучения, изобретаются и апробируются новые методы обучения.

Методы обучения, используемые при обучении ИЯ на неязыковых факультетах вузов, ориентированы на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получение качественных знаний, профессиональных навыков, творческое решение конкретных проблем. Они способствуют совершенствованию языковой подготовки и личностно-профессиональному развитию студентов.

Ведущими при ПООИЯ студентов неязыковых факультетов вуза являются активные методы работы с учебным материалом и в учебной группе. В соответствии с этим меняется тип деятельности и роль как преподавателя, так и студентов, которые выступают полноценными субъектами деятельности в решении профессиональных задач. К группе методов активного обучения относят методы, включающие в себя совокупность способов организации и управления учебно-познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной и коммуникативной деятельностью обучающихся.

Опыт активного обучения в системе профессионального образования показывает, что с помощью его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении: формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; давать целостное представление о профессиональной деятельности; учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения; овладевать методами моделирования.

Активные методы обучения обладают следующими особенностями:

- высшая степень сознательности в активизации мышления, восприятия и поведения обучающихся;
- высокая степень вовлеченности в процесс обучения и обязательность взаимодействия обучающихся между собой;
- высокий уровень мотивации и творчества в обучении;
- эффективность развития профессионально-прикладных навыков и умений в сжатые сроки.

Более глубокое освоение ИЯ достигается при использовании метода проектов, учебно-ролевых игр, дискуссий, устных и письменных презентаций и т.д. Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что использование данных методов в учебном процессе позволяет повысить уровень готовности к творческой деятельности у 80% обучающихся.

Метод проектов – один из современных видов учебной деятельности. Он проходит через русло многих теоретических концепций: ассоциативно-

рефлекторная теория (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). В основе рассматриваемого метода лежит концепция развивающего обучения, т.е. повышение интеллектуального потенциала личности за счет активизации процесса развития интеллектуальных качеств будущих специалистов, совершенствования стиля умственной творческой деятельности в процессе обучения. Говоря о методе проектов, следует иметь в виду способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Анализ специфики использования метода проектов на занятиях по иностранному языку показал, что его применение в современных условиях строится на основе системного, личностно-деятельностного, творчески-ориентированного подходов, обеспечивающих построение и функционирование целостного процесса формирования личности будущего специалиста (О.А. Артемьева, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, Г.В. Рогова).

Сущностью данного метода является моделирование, основу которого составляет групповая познавательная деятельность в специально смоделированных условиях профессиональной направленности, адекватных жизненным ситуациям.

В основу метода проектов положены: идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы [124]. Для того, чтобы ее решить, студентам неязыковых факультетов требуется не только знание языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, обучающиеся должны владеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями. К интеллектуальным можно отнести умение работать с информацией, с текстом (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы и т.п., умение работать с разнообразным справочным материалом. Формирование многих из названных умений являются задачами обучения различным видам речевой деятельности. К творческим умениям психологи относят, прежде всего, умение генерировать идеи, для чего требуются знания в разных областях; умение находить не одно, а много вариантов решения проблемы; умение прогнозировать последствия того или иного решения. К коммуникативным умениям относятся прежде всего умение вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником; умение лаконично излагать свою мысль. Следовательно, положительный исход проектной деятельности в немалой степени зависит от

грамотного педагогического сопровождения учебной работы, упреждающего потерю интереса у студентов при встрече с интеллектуальными, эмоциональными и другого рода затруднениями.

Е.С. Полат выделяет следующие основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы /задачи, требующей интегрированного значения, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование истории возникновения различных праздников в странах, говорящих на изучаемом иностранном языке; проблема отношений между поколениями и т.д.);

2. Практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, совместный выпуск газеты, альманаха и т.д.);

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся на занятии или во внеурочное время;

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределение ролей);

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов; анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», творческих отчетов, защиты проекта и т.п.) [124].

Обобщая изложенное выше, можно сделать вывод о том, что метод проектов позволяет не только органично интегрировать знания обучающихся из разных областей при решении проблемы, но и дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Он создает условия, при которых студенты могут самостоятельно добывать знания или применять приобретенные ранее, причем вместо действий по образцу в основном выступают поисковые и исследовательские. Еще одним достоинством метода проектов является то, что он способен обеспечить не только индивидуальную, но и парную, групповую и коллективную формы работы на занятии, что позволяет каждому студенту максимально эффективно использовать учебное время. В курсе иностранного языка рассматриваемый метод может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, поскольку отбор тематики проводится с учетом практической значимости для студентов неязыковых факультетов.

Общие тенденции развития методов обучения ИЯ в настоящее время тяготеют к игровым методам как наиболее эффективным и гуманным. Игра обеспечивает деятельностный характер усвоения знаний, умений, дает возможность для активного межличностного взаимодействия, помогает снять напряжение, расширить возможности тренировки учебного материала. Она призвана активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным, а также формировать и далее развивать мотивацию учения. Учебная игра – это особым образом организованная обучающая деятельность

(имеющая чаще всего развлекательную форму), предполагающая наличие проблемы и возможные пути ее разрешения.

По целям и задачам обучения учебные игры, используемые на занятиях по иностранному языку, можно разделить на языковые (или аспектные) и на речевые. Языковые игры, помогая усвоить различные аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику, синтаксис, стилистику), делятся на фонетические, лексические, грамматические, синтаксические, стилистические. Речевые игры нацелены на формирование умения в определенных видах речевой деятельности. Это игры, нацеленные на обучение аудированию, диалогической и монологической речи, чтению письма.

Для формирования и развития профессионально значимых коммуникативных навыков и умений будущих специалистов считается целесообразным применение на занятиях по ИЯ на неязыковых факультетах вузов профессионально-ориентированных учебно-ролевых игр.

Согласно определению, данному О.А. Артемьевой, профессионально-ориентированная учебно-ролевая игра – это развернутая форма осмысленной коллективной профессионально-направленной игровой познавательной деятельности (под руководством преподавателя в соответствии с требованиями дидактических принципов), направленной на овладение умениями иноязычного общения на основе специально смоделированных предметных (игровых) действий в процессе выполнения проблемных задач и принятия решений в условиях игрового поля [6, 25].

Автором выделены следующие специфические функции профессионально-ориентированной учебно-ролевой игры:

1) мотивационно-побудительная функция, которая предполагает наличие цели, установок-инструкций, правил игры, обязанностей игроков, наличие динамичной игровой ситуации, ролей и т.д.;

2) информационно-обучающая функция, реализация которой осуществляется через различные источники информации (ТСО, преподаватель, наглядность и т.д.) и проявляется во влиянии на процесс усвоения знаний: непосредственное ознакомление с учебным материалом; осмысление, обеспечивающее глубокое проникновение в суть материала; запоминание, позволяющее на основе памяти осуществлять запечатление и сохранение поступающей в мозг информации;

3) функция организации и управления выражается во включении обучающихся в процесс познания, связана воедино с организаторской деятельностью преподавателя и предполагает корректировку и контроль;

4) развивающе-воспитательная функция состоит в том, чтобы добиться эффекта в познавательной деятельности обучающихся;

5) коммуникативная функция, целью которой является развитие у обучающихся коммуникативной компетентности;

6) контрольная рефлексивно-оценочная функция находит свое отражение в оценочных действиях «игроков». С овладения обучающимися

рефлексивно-оценочными действиями профессиональной направленности начинается их профессиональное становление.

7) психотерапевтическая функция, сутью которой является снятие страха и стеснения у обучающихся, формирование навыка эмоциональной саморегуляции, а также сохранение благоприятного психологического климата, атмосферы уважения, деловитости и творчества [6].

Обучающая ценность профессионально-ориентированных учебно-ролевых игр состоит в том, что они завершают творческий этап прохождения той или иной темы (раздела) программы, сглаживая те границы, которые существуют между составляющими содержания обучения, как бы «расфасованного» по отдельным темам, разделам, текстам и т.д. Расчлененные знания игры объединяют в целое, в единые комплексы необходимых качеств, т.е. в значительной степени способствуют обобщению знаний.

Таким образом, сутью учебно-ролевой игры является игровая познавательная деятельность на основе развивающейся ситуации профессиональной направленности. Следует при этом отметить, что предметом данного вида игры является не просто ситуация профессиональной направленности, а каскад ситуаций, объединенных в сценарий учебно-ролевой игры единой фабулой.

Одним из способов активизации навыков общения является дискуссия. Обычно под дискуссией понимают такие виды творческих заданий как «мозговой штурм», «воображаемые ситуации» и т.д. В данном исследовании дискуссия рассматривается как отдельный вид учебной деятельности, подразумевающий активное участие всех членов учебной группы. Будучи видом диалогической речи, дискуссия характеризуется большим количеством участников, выражающих различные мнения и суждения по одному и тому же вопросу. Обязательным условием дискуссии является наличие какого-либо спорного вопроса, проблемы.

Основными задачами дискуссии при обучении ИЯ являются:

- практика по развитию беглости неподготовленной речи;
- овладение профессионально-значимыми навыками (достижение цели в решении проблемы; изучение противоположных мнений; выработка новых концепций и т.д.);
- обучение через содержание (получение новой информации, развитие навыков общения) [4].

Практика работы на неязыковых факультетах вузов показала, что важными условиями успешности дискуссии являются организация и подготовленность к ней всех участников: как студентов, так и преподавателей. Представляется правомерным выделить следующие ее этапы:

- вступительная часть (оглашение темы и плана работы, приведение примеров, иллюстрирующих обсуждаемую тему);

- обсуждение выдвинутых проблем (определение и анализ проблемы, исследование, выводы, предложения, обсуждение предложений);
- заключительная часть (подведение итогов).

Для успешного протекания дискуссии необходимо учитывать ряд требований:

- 1) выбор темы и умелая постановка вопроса в виде спорных проблем;
- 2) посильность поставленных проблем (слишком сложные вопросы и проблемы не вызывают особого интереса у обучающихся);
- 3) специальная подготовленность всех участников дискуссии (чтение рекомендованной литературы, сбор дополнительных материалов);
- 4) умелое руководство преподавателем ходом дискуссии (четкая формулировка вопросов, продуманность всех этапов обсуждения);
- 5) создание творческой, непринужденной обстановки, характеризующейся свободой высказывания противоположных точек зрения, наличием уважения друг к другу, отсутствием давления и т.д.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что использование данного метода при ПООИЯ способствует развитию навыков критического суждения, формированию умений публично выступать, вести полемику, критически оценивать и творчески осваивать материал. А это, в свою очередь, является важнейшим фактором успешной профессиональной деятельности будущего специалиста.

Эффективность образовательного процесса повышает использование различных форм организации обучения на занятиях по иностранному языку. При фронтальном обучении ИЯ преподаватель управляет учебно-познавательной деятельностью студентов всей группы, работающей над единой задачей. Он организует сотрудничество обучающихся и определяет единый для всех темп работы. Фронтальная форма обучения может быть реализована в виде проблемного, информационного и объяснительно-иллюстративного изложения и сопровождаться репродуктивными и творческими заданиями. При ПООИЯ студентов неязыковых факультетов вузов фронтальная форма рекомендуется при обучении аудированию, приемам работы над чтением, составлению аннотации, выполнению какого-либо вида письменной работы и т.д.

Групповая форма работы позволяет обеспечить тренировку под контролем ответственного группы за выполнением упражнения и создать условия для общения. В ходе такой работы максимально используются обсуждение результатов, взаимные консультации. И все это сопровождается интенсивной самостоятельной работой. Групповая форма работы может быть использована при реализации метода проектов. К групповым формам также относят парную работу, которую следует использовать для обучения диалогической речи. Но стоит при этом указать, что существенным недостатком этой формы работы является трудность комплектования групп и организация работы в них, так как студенты в группах не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложном учебном материале и избрать самый экономный путь его изучения. В результате слабые студенты с трудом

усваивают материал, а сильные нуждаются в более трудных заданиях. Поэтому только в сочетании с другими формами обучения – фронтальной и индивидуальной – групповая форма организации работы студентов на занятиях по иностранному языку принесет ожидаемые положительные результаты.

Индивидуальная форма обучения предполагает, что каждый обучающийся получает для самостоятельного выполнения задание, специально для него подобранное в соответствии с его подготовкой и учебными возможностями. В качестве таких заданий может быть работа с учебником, иностранной литературой по специальности, газетными статьями, разнообразными источниками (грамматические справочники, словари и т.д.), написание рефератов, аннотаций и др. Индивидуальную форму работы на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах вузов целесообразно организовывать с помощью раздаточного материала различного характера, составленного преподавателем с учетом возможностей каждого обучающегося. Такие дифференцированные индивидуальные задания освобождают студентов от механической работы и позволяют при меньшей затрате времени значительно увеличить объем эффективной самостоятельной работы. Тем самым создаются условия для осуществления индивидуального подхода при обучении студентов иностранному языку.

Организационными формами ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов являются аудиторные занятия под руководством преподавателя; обязательная самостоятельная работа по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время; индивидуальная самостоятельная работа.

Ведущей организационной формой в предлагаемой модели ПООИЯ являются практические аудиторные занятия, предусмотренные на всех этапах обучения. Основными характеристиками аудиторного занятия при ПООИЯ являются его комплексность, интегративность, интенсификация речевой деятельности, коммуникативно-профессиональная направленность всех языковых аспектов.

Комплексность заключается в необходимости в рамках занятия обучать всем видам речевой деятельности и сообщать новую профессионально-ориентированную информацию.

Интегративность аудиторного занятия прослеживается в установлении междисциплинарных связей, наиболее четким проявлением которых в процессе ПООИЯ является страноведческий и лингвострановедческий комментарий.

Во время аудиторного занятия преподаватель ограничивается в основном управлением учебным процессом, стимулированием активной речевой деятельности студентов. Коммуникативная направленность занятия проявляется в реализации его основной задачи – научить студентов общаться на ИЯ в сфере будущей профессиональной деятельности. Это достигается коммуникативной направленностью обучения всем видам речевой

деятельности, стимулированием речемыслительной активности обучающихся, ситуативной обусловленностью процесса обучения, информативностью учебного материала.

Профессиональная направленность всех языковых аспектов означает изучение фонетики, лексики, грамматики в пределах текстового материала определенной тематической направленности, связанной с будущей профессиональной деятельностью обучающихся.

Практика проведения аудиторных занятий при ПООИЯ студентов неязыковых вузов показывает, что наиболее эффективными являются те аудиторные занятия, где достигается интеграция основных дидактических принципов (доступности, последовательности и систематичности, научности) и методических принципов (принцип прочности, активности, коммуникативно-профессиональной направленности, принцип индивидуализации).

В условиях ПООИЯ особое значение приобретает совершенствование самостоятельной работы обучающихся. Помимо того, что самостоятельная работа вызывает активность студентов, она обладает еще одним важным достоинством – носит индивидуализированный характер. Каждый студент использует источник информации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей. В рациональном использовании самостоятельной работы кроются также значительные резервы повышения мотивации.

На неязыковых факультетах вузов самостоятельная работа студента представлена главным образом индивидуальным внеаудиторным чтением. Как было отмечено выше, чтение является видом речевой деятельности, позволяющим не имитировать, а воспроизводить одну из форм реального иноязычного общения. В результате чтения осуществляется процесс получения информации, а это, в свою очередь, имеет практическую значимость для будущей профессиональной деятельности специалиста.

В процессе обучения ИЯ студентов неязыковых факультетов вуза целесообразно использовать следующие виды самостоятельного внеаудиторного чтения:

1. Внеаудиторное чтение по заданию преподавателя, которое предполагает чтение дополнительных профессионально-ориентированных текстов, соответствующих по своей тематике текстам, изучаемым на аудиторных занятиях, но содержащих дополнительную информацию.

2. Внеаудиторное чтение, которое предусматривает работу с текстами по домашнему чтению. Студенты самостоятельно подбирают тексты с профессиональной направленностью. Они лишь получают от преподавателя указания относительно количества материала, который они должны прочитать за определенный промежуток времени. Организуя данный вид работы с текстами для домашнего чтения, необходимо убедить студентов в том, что домашнее чтение - серьезный труд, требующий большой и сложной мыслительной деятельности, воображения, памяти и волевых усилий.

Таким образом, приходим к выводу о том, что внеаудиторное чтение как вид самостоятельной работы при ПООИЯ студентов неязыковых факультетов вуза носит четко выраженный познавательный характер, является одним из способов сохранения и обогащения активного словарного запаса обучающихся. Совершенствование всех видов самостоятельного внеаудиторного чтения развивает интерес к иностранному языку, прививает студентам навыки дальнейшей самостоятельной работы с иностранной литературой по специальности, что, в свою очередь, является необходимым условием для эффективной профессиональной деятельности специалиста.

Реализация модели ПООИЯ предполагает использование различных средств обучения, которые позволяют затрагивать эмоциональную сферу жизни обучающихся, активизировать их мыслительные процессы (анализ, синтез, сравнение, умозаключение) и стимулировать их речевую деятельность. Главное назначение средств – ускорить процесс усвоения учебного материала, т.е. приблизить его к наиболее эффективным характеристикам. В обучении иностранным языкам на неязыковых факультетах – создать иллюзию общения в иноязычной среде для быстрого освоения обучающимися языка. В теории и практике обучения иностранным языкам под средствами обучения понимают все то материальное (техническое и нетехническое), что оказывает помощь в организации и проведении учебно-воспитательного процесса.

По мнению О.В. Сухих, процесс обучения может быть представлен определенной суммой дидактических ситуаций преподавателя и обучающихся, к которым можно отнести ситуацию планирования, организацию понимания, ситуацию самостоятельной работы, ситуацию тренировки и применения, где в качестве средств выступают не только учебные принадлежности, пособия и материалы, но и специальные знания и приемы учителя, знания и умения обучаемых [143]. Следовательно, знание выступает в качестве средства обучения и средства овладения иностранным языком, т.е. средством обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности обучающихся. Автором предложена следующая классификация средств обучения иностранным языкам:

1. Лингвистические средства (языковые) – специально отобранные, предназначенные для обучения ИЯ, учебные материалы и единицы данного языка: словарь, учебная грамматика, правила, лингвистические значки и символы.

2. Методические средства – включают профессиональные понятия и термины, методические рекомендации, учебные пособия и материалы, а также компоненты, составляющие их (упражнения, задания, алгоритмы и т.д.).

3. Технические средства – трансляторы лингводидактических материалов, обеспечивающие их воспроизведение в целесообразных формах.

Учитывая достоинства данной классификации считаем правомерным использовать ее в качестве базовой при рассмотрении процессуального компонента модели ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов.

Важным и ответственным при ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов является этап оценки и контроля результатов обучения, его коррекции. Даже при использовании самых оптимальных методов, организационных форм и средств обучения невозможно сделать учебный процесс управляемым и целенаправленным, если не налажена система контроля за его ходом, своевременная проверка и оценка знаний, навыков и умений обучающихся. Поэтому перед преподавателем встает задача выбрать методы и формы контроля, критерии качества усвоения изученного материала, разработать процедуры его осуществления, обосновать способы индивидуальной коррекции учебной деятельности. В связи с этим считается необходимым включение контрольно-оценочного компонента в модель ПООИЯ. Прежде чем рассмотреть методы и формы контроля, следует уточнить такие понятия, как «оценка», «контроль», «проверка», «отметка». Нередко эти понятия смешиваются, взаимозаменяются, употребляются то в одинаковом значении, то в различных.

«Контроль» означает выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков обучающихся. В данном случае речь идет о совокупности организационных и методических приемов получения и анализа количественно-качественных показателей, характеризующих результативность учебного процесса [31]. Составным элементом контроля является проверка, которая имеет целью определение как уровня и качества обученности, так и объема учебного труда обучающегося. Кроме проверки контроль содержит в себе «оценивание» (как процесс) и «оценку» (как результат) проверки. Оценки фиксируются в виде отметок (условных обозначений, численных аналогов оценки).

Основой для оценивания успеваемости обучающихся являются результаты контроля. При этом учитываются как качественные, так и количественные показатели их работы. Количественные показатели фиксируются преимущественно в баллах и процентах, а качественные – в оценочных суждениях типа «хорошо», «удовлетворительно» и т.п. Каждому оценочному суждению приписывают определенный, заранее установленный балл, показатель (например, оценочному суждению «отлично» - балл 5). По результатам контроля преподавателем могут быть уточнены цели и содержание обучения, пересмотрены подходы к выбору организационных форм и методов обучения.

Контроль – это подсистема в рамках системы обучения в целом, реализующая присущие ей функции, имеющая собственный объект, свои методы и виды. Анализ педагогических, методических и научно-популярных источников позволил сделать вывод о том, что разногласия по поводу функций контроля в процессе обучения иностранному языку состоят в понимании его сути (обратная связь или не только обратная связь) и в качестве производной от этого – наличие или отрицание обучающей функции. Так, М.Е. Брейгина [21] выделяет следующие функции контроля:

1. Диагностическая функция заключается в том, чтобы своевременно обнаружить успешность или неуспешность учения и в зависимости от

обнаруженных результатов строить дальнейшую обучающую деятельность. Данная функция реализуется в ходе всего процесса овладения языковым материалом и развития речевых коммуникативных умений, что обеспечивает получение сведений об их качественных изменениях в ходе всего образовательного процесса.

2. Управленческая функция проявляется в осуществлении обратной связи, показывающей обучающемуся и преподавателю уровень успехов. Значение данной функции контроля определяется тем, в какой мере с помощью контроля обеспечивается грамотное протекание процесса обучения.

3. Корректировочная функция контроля реализуется в двух направлениях: коррекция обучающих упражнений и достижение адекватности приемов контроля учебным задачам.

4. Оценочная функция предусматривает оценку процесса деятельности обучающихся и оценку результата их учебной деятельности. В результате оценки деятельности обучающихся преподаватель выносит самооценку своей собственной обучающей деятельности, уясняет для себя степень и характер необходимой ее коррекции.

5. Стимулирующая и мотивирующая функция. Анализ учебной деятельности обучающихся свидетельствует о том, что контроль небезразличен обучающимся. Для большинства из них это, прежде всего, возможность получить удовлетворение от результатов своего учебного труда и желание всегда быть успевающим в учебе. У неуспевающих же результаты контроля вызывают неудовлетворенность, но вместе с тем надежду на исправление создавшегося положения. В ожидании результатов контроля обучающиеся дисциплинируются, мобилизуются. Тем самым поддерживается интерес к учению.

6. Планирующая функция. Ее значение определяется тем, в какой мере с помощью контроля можно достигать эффективности в планировании усвоения учебного материала и использования приемов обучения, содержания и протекания учебной деятельности обучающихся, своей собственной обучающей деятельности, а также в планировании объектов и приемов контроля.

7. Обучающая функция предполагает совершенствование знаний, навыков и умений в ходе выполнения контролирующего задания. Как правило, контролирующее задание, являясь привычным, знакомым обучающимся, всегда включает элемент новизны в содержательном и информативном плане, расширяя тем самым познавательный кругозор обучающихся.

Ведущими объектами контроля при обучении ИЯ, по мнению А.А. Миролюбова, могут и должны быть речевые умения в области говорения, аудирования, чтения и письма на основе аутентичных материалов, обеспечивающих контроль знаний, умений и навыков социокультурного фона [33]. Следует при этом уточнить, что проверять необходимо не просто знание слов или умение образовать грамматические формы и конструкции, а

умение выполнять действия или операции с ними, т.е. уметь либо употреблять их в ходе продуцирования высказываний, либо узнавать при восприятии небольших текстов или групп предложений. Таким образом, при контроле речевых умений основное внимание преподавателя целесообразно направлять на акт общения, решение коммуникативной задачи.

Важное место при разработке модели ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов занимает выбор оптимальных методов и видов контроля за результатами учебной деятельности. В педагогической науке под методами контроля понимают способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной и других видов деятельности обучающихся и педагогической работы преподавателя [31]. В процессе обучения в различных сочетаниях используются методы устного, письменного, практического (лабораторного), машинного контроля и самоконтроля обучающихся.

Наряду с методами контроля в научных и научно-педагогических источниках выделяют виды контроля. Существуют различные подходы к классификации видов контроля:

- по масштабу целей обучения: стратегический, тактический, оперативный;
- по этапам обучения: текущий (промежуточный), итоговый, предварительный, рубежный (тематический);
- по временной направленности: ретроспективный, предупредительный, опережающий;
- по частоте контроля: разовый, периодический, систематический;
- по ширине контролируемой области: локальный, выборочный, сплошной;
- по организационным формам обучения: индивидуальный, групповой, фронтальный;
- по формам социальной опосредованности: внешний или социальный, смешанный или взаимоконтроль, внутренний или самоконтроль;
- по видам учебных занятий: на лекциях, семинарах, практических и лабораторных работах, на зачетах, коллоквиумах и экзаменах;
- по способам осуществления контроля: письменный, устный, стандартизированный, машинный и др. [31].

Учитывая специфику иностранного языка как учебного предмета целесообразно различать следующие виды контроля: итоговый, промежуточный (тематический), текущий и предварительный. Обратимся к более подробному рассмотрению выявленных видов контроля.

Для того, чтобы успешно построить преподавание, необходимо установить уровень подготовки обучающихся. *Предварительный контроль* осуществляется преподавателем до того, как начинается изучение дисциплины "Иностранный язык", раздела или темы. Объектом контроля в этом случае будет уровень сформированности речевых умений и отдельных

языковых навыков. Предварительный контроль позволяет преподавателю определить необходимую и допустимую степень сложности изложения материала и характера построения занятия, а обучающемуся – актуализировать уже имеющиеся у него знания, повысить осознанность восприятия, интерес к материалу, самостоятельность в последующей работе.

Особое значение для эффективности учебно-воспитательного процесса имеет *текущий контроль*. Он позволяет видеть процесс становления умений и навыков, заменять отдельные приемы работы, вовремя менять виды работы, их последовательность в зависимости от особенностей той или иной группы обучающихся. Поскольку этот вид контроля осуществляется в процессе становления речевых умений, то основным его объектом является степень сформированности языковых умений и навыков. В отдельных случаях возможен контроль какого-либо отдельного вида речевой деятельности. В процессе текущего контроля используются обычные упражнения, характерные для формирования умений и навыков пользования языковым материалом, и речевые упражнения. Данный вид контроля определяет качество, глубину, объем усвоения знаний; имеющиеся недостатки, меры их устранения; уровень овладения навыками самостоятельной работы, пути и средства их развития. Он осуществляется преподавателем в ходе повседневной учебной работы и проводится в пределах обычных организационных форм занятий.

Главная задача *промежуточного (тематического) контроля* состоит в том, чтобы определить степень усвоения обучающимися каждой темы в целом, их способности связать учебный материал с уже усвоенными знаниями. Объектом данного вида контроля являются речевые умения. Однако следует при этом уточнить, что не все виды речевой деятельности могут подлежать проверке. Кроме того, проверка будет носить фронтальный, а не индивидуальный характер. Промежуточный контроль является своего рода подготовкой к итоговому контролю.

Итоговый контроль, по мнению А.А. Миролубова, есть контроль степени овладения обучающимися коммуникативными умениями и в целом коммуникативной компетенцией на том или ином уровне [33]. Не вызывает сомнения тот факт, что такой контроль уместен и возможен только в конце курса обучения или по завершении учебного года. Итоговый контроль должен учитывать результаты текущего и промежуточного (тематического) контроля. Он может быть организован в ходе итоговых контрольных собеседований, зачетов, экзаменов.

Для реализации рассмотренных видов контроля могут использоваться различные формы: собеседование, различные упражнения, тесты и тестовые задания, контрольные работы. Наиболее актуальной на сегодняшний день является тестовая форма контроля.

Анализ педагогической литературы показал, что наибольший вклад в исследование сущности и особенностей данной формы контроля внесли такие ученые, как В.С. Аванесов, З.Д. Жуковская, В.П. Мизинцев, П.И. Образцов, Ю.Г. Татур и др. Тесты помогают получить более объективные

оценки уровня знаний, умений, навыков, проверить соответствие требований к подготовке выпускников заданным стандартам, выявить пробелы в их подготовке и подготовленности [31]. Согласно определению, данному В.С. Аванесовым, педагогический тест следует понимать как систему заданий определенного содержания, расположенных в порядке возрастающей трудности, создаваемой с целью объективной оценки структуры и измерения уровня подготовленности обучающихся [1]. Таким образом, педагогические тесты целесообразно рассматривать не как обычную совокупность или набор заданий, а как систему, обладающую двумя главными системными факторами: содержательным составом тестовых заданий, образующих наилучшую целостность, и нарастанием трудности от задания к заданию.

Исследованием проблемы тестирования в обучении иностранным языкам занимались Л.В. Банкевич, А.А. Миролюбов, И.А. Рапопорт, Р. Сельг, И.Соттер, И.А. Цатунова, С.К. Фоломкина и др. Учитывая специфику дисциплины "Иностранный язык" на неязыковых факультетах вузов считается целесообразным использование лингводидактических тестов для проверки языковых навыков и речевых умений. В.А. Коккота понимает под лингводидактическим тестом «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительное опробование с целью определения его показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и /или речевой (коммуникативной) компетенции, и результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям» [77].

Качество тестов традиционно оценивается двумя основными критериями: надежностью и валидностью. Под надежностью, по мнению Л.В. Банкевича, понимается определенная устойчивость показателей теста – близость или совпадение результатов при повторных измерениях [10]. Валидность – это пригодность теста служить средством измерения какой-либо способности или свойства личности. Автор выделяет следующие виды валидности теста:

1. *Валидность по содержанию* предполагает целенаправленный отбор языкового материала, учет характера информации и речевой деятельности, учет уровня владения языковыми единицами и учет предшествующей учебной деятельности.

2. *Валидность психологической концепции* означает учет психолингвистической модели усвоения обучающимися того или иного языкового материала.

3. *Внешняя валидность* определяет, насколько серьезным и прагматичным кажется испытуемым тест, составлен ли он на важные или близкие им темы, не оскорбляет ли он их достоинства (в том числе и профессионального) [10].

Тесты могут выполнять две различные функции:

- контролирующую, основной целью которой является установить факт знания/незнания или владения/невладения обучающимися тем или иным материалом, умением и соответственно оценить его;
- обучающую, т.е. обеспечить усвоение, овладение обучающимися тем или иным материалом, умением.

При составлении тестов используются различные типы заданий. Тестовым заданием называют ту минимальную составляющую единицу теста, которая предполагает определенную вербальную или невербальную реакцию тестируемого. Это могут быть задания, проверяющие сформированность грамматических, лексических, фонетических и орфографических знаний и навыков, а также речевых навыков. Такие задания называют дискретными. В последнее время, как показывает анализ научно-методической литературы, большой интерес вызывает использование заданий, направленных на контроль способности и готовности обучающихся к общению на иностранном языке в различных ситуациях. Более подробно типы заданий, которые используются для составления тестов с целью проверки языковых навыков и речевых умений, будут рассмотрены в следующей главе.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что на этапе оценки и контроля результатов ПООИЯ использование тестов не только возможно, но и необходимо. Это связано прежде всего с тем, что помимо своей основной функции – контроля, тест может служить средством диагностики трудностей языкового материала для обучающихся, способом прогнозирования успешности или неуспешности обучения. Лингводидактические тесты отличаются экономичностью, надежностью, вербальным характером и широкой направленностью на объект тестирования, удобством пользования.

Обобщая вышеизложенное, разработанная модель ПООИЯ предусматривает наличие следующих компонентов: целевого, мотивационного, содержательного, процессуального и контрольно-оценочного. Использование данной модели в процессе обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов способствует формированию у обучающихся следующих умений и навыков:

1) в устной и письменной форме устанавливать и поддерживать контакт с партнером по общению, сообщать и запрашивать информацию различного объема и характера, логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнера по общению, интерпретировать и обобщать информацию, выражая при этом свое отношение к предмету общения (теме, проблеме и др.), используя аргументацию и эмоционально-оценочные суждения;

2) использовать различные стратегии извлечения информации из звучащего или письменного текста (понимание основного содержания, понимание полного содержания и поиск необходимой интересующей информации) и интерпретировать (творчески перерабатывать) полученную информацию.

Но для того, чтобы можно было объективно говорить о результатах обучения, необходимо, во-первых, выбрать и обосновать критерии и показатели результативности учебного процесса с применением предложенной модели ПООИЯ, во-вторых, определить уровни владения студентами ИЯ в условиях профессионально-ориентированного обучения, что и будет сделано ниже.

1.3. Выбор и обоснование критериев результативности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку

Определение эффективности функционирования модели ПООИЯ студентов неязыковых факультетов вузов мы связываем с разработкой критериев и показателей ее результативности.

Разработка и применение критериев – одна из важнейших научных проблем. "Для каждой науки весьма важным является вопрос о критериях, которыми можно руководствоваться при оценке происходящих педагогических процессов и явлений. Только при наличии таких критериев можно сделать вывод о предпочтительных, наилучших результатах педагогических воздействий" [12, с. 17].

Критерий – «критерон» (греч.) – это мерило для определения оценки предмета, явления, признака, положенный в основу классификации предметов и явлений, понятий. Критерий должен устанавливать связи между всеми компонентами исследуемой системы; отражать динамику измеряемого качества во времени; сочетать количественные и качественные показатели, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного феномена. Основные требования, предъявляемые к критериям, заключаются в следующем:

- 1) критерии должны быть адекватны тем явлениям, измерителем которых они являются;
- 2) критерии должны соответствовать дидактическим целям, характеризовать связь между ними и результатами обучения;
- 3) критерии должны выражаться в таких понятиях, которые можно подвергнуть количественному анализу;
- 4) критерии должны обеспечивать относительную простоту измерений, легкость расчетов, доступность и удобство в обращении;
- 5) критерии должны позволять оценивать не только объем, но и качество знаний, навыков, умений; не только формальные результаты обучения, но и творческую работу обучающихся.

С этим связано, в свою очередь, определение комплекса знаний, навыков и умений, наличие которых позволяет будущему специалисту пользоваться ИЯ как средством общения и взаимопонимания с культурой страны изучаемого языка и ее носителями. Основными знаниями, навыками и умениями являются:

- знание словарных единиц и навыки оперирования правилами, посредством которых эти единицы преобразуются в осмысленные высказывания;
- умение использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению;

– умение понимать высказывания в значимых смысловых блоках, планировать свое речевое поведение и передать информацию в связных, логичных, аргументированных высказываниях;

– умение анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватное им решение относительно речевого поведения, осуществлять контроль своих речевых поступков и поступков своих партнеров по общению;

– знание социокультурной специфики страны изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой;

– умение удовлетворять свои познавательные интересы с помощью иностранного языка [34, с.67].

Ориентация на конечный результат обучения диктует необходимость рассмотрения многокомпонентности содержания учебного предмета. Как указывалось выше, содержание обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов правомерно рассматривать как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения изучаемым языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. В связи с этим были выделены компоненты содержания профессионально-ориентированного обучения ИЯ (см. 1.2.).

Овладение студентами неязыковых факультетов вузов совокупностью языковых знаний и навыков, коммуникативных умений по видам речевой деятельности на основе общей и профессиональной лексики, а также знаниями социокультурной специфики страны изучаемого языка ограничено в силу недостаточного количества часов, отводимых на изучение иностранного языка. Данное ограничение делает необходимым определение уровня владения ИЯ, релевантного для различных условий обучения.

Под уровнем владения ИЯ понимают определенную степень развития коммуникативной способности индивида с точки зрения эффективности процесса межкультурного взаимодействия с инофонами, т.е. с представителями иного лингвосоциума [34].

Совершенно очевидно, что определение границ между уровнями всегда субъективно. В настоящее время количество уровней владения ИЯ в разных странах достигается от двух до девяти и более. Система вузовского обучения ИЯ в России включает три этапа подготовки / три уровня (специалист с неполным высшим образованием, бакалавр, специалист с высшим полным образованием – магистр) и предполагает автономный характер обучения ИЯ на каждом этапе, при котором достижение целей каждого этапа позволяет пользоваться ИЯ и обеспечивает возможность продолжения обучения на следующем этапе.

Представленные выше уровни владения ИЯ предполагают осуществление определенной иерархии в становлении иноязычных навыков и умений. Так, владение ИЯ на первом уровне означает, что

специалист с неполным высшим образованием обладает коммуникативной компетенцией, достаточной для дальнейшей учебной деятельности, для изучения зарубежного опыта в профилирующей области науки и техники, а также для осуществления деловых контактов на элементарном уровне. На втором уровне бакалавр должен обладать коммуникативной компетенцией, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники, а также для делового профессионального общения. На третьем уровне специалист с полным высшим образованием должен обладать коммуникативной компетенцией, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной производственной и научной работы.

Таким образом, при оценке уровня владения иностранным языком студентами неязыковых факультетов вузов решающее значение имеет оценка речевых умений. Речевые умения, т.е. умения использовать ИЯ как средство общения в различных сферах и ситуациях, представляют собой результат овладения языком на каждом конкретном отрезке и этапе обучения. Они различаются по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) и представляют собой умения:

- говорить на ИЯ – осуществлять монологические высказывания и принимать участие в диалогическом общении с учетом социокультурных особенностей страны изучаемого языка;

- целенаправленно понимать информацию как при непосредственном общении с собеседником, так и при опосредованном общении (радио, телевидение и др.);

- понимать информацию при чтении адекватно его целям (полное, точное, глубокое понимание, ознакомление с содержанием и т.д.);

- письменно передавать информацию с учетом целей и задач общения, правильно оформлять сообщение в зависимости от его форм (письмо, реферат, аннотация и т.д.).

Необходимость научного и практического решения проблемы оценки уровня владения ИЯ все острее ощущается в наши дни: исследуются различные пути и возможности обучения основным видам речевой деятельности. В практике высшей школы уровень обученности студентов в монологической и диалогической устной речи, пониманию речи на слух, чтению и письму до сих пор оценивается субъективно. Контроль речевых умений сводится к учету ошибок в произношении, лексике, грамматике. Кроме того, метод учета ошибок направляет преподавателя по ложному пути: он учитывает то, чего обучающийся не знает, вместо того, чтобы установить, чего он достиг на определенной ступени. Следует констатировать при этом, что владение языковым материалом недостаточно показательно для определения уровня речевых умений. Опыт работы в качестве преподавателя, а также результаты экспериментальной работы подтверждают тот факт, что в зависимости от ситуации акт коммуникации

порой может состояться при очень низком уровне фонетических и грамматических навыков. Комплексное тестирование, проведенное с целью определения исходного уровня обученности, показало, что около 22 % обучающихся не владеют языковыми знаниями и навыками и только 5 % - не готовы к речевому взаимодействию. Тем не менее, развитие речевых умений невозможно без знания языковых средств общения и навыков владения этими средствами при продуцировании и понимании высказывания в устной и письменной форме.

Анализ научных и научно-методических источников привел к выводу о том, что до сих пор не выработано единых, принимаемых всеми учеными, научных положений по вопросу определения критериев, показателей и уровней владения ИЯ на неязыковых факультетах вузов. Так, например, М.В. Мазо предлагает следующие уровни сформированности коммуникативной компетенции у студентов:

1.Исходный – личностно-значимый смысл получения знаний с целью применения их в собственной практике отсутствует; мотивы обучения носят ситуативный характер; знания не систематизированы.

2. Системный – знания систематизированы; выделены аспекты обучения.

3.Продуктивный – процесс получения знаний осознается как личностно значимая потребность; знания носят глубокий, многоаспектный характер; стремление наиболее адекватно реализовать себя воплощается в авторскую систему работы [92].

При определении критериальных показателей автор основное внимание акцентирует на определении потребностей в получении новых знаний с целью повышения мотивации, что является немаловажным, но остается неясным, какие именно знания (языковые, социокультурные и т.д.) должны быть систематизированы.

Более близок нам подход, предложенный О.Ю. Искандаровой [67]. В соответствии с целями обучения ИЯ в медицинских вузах автор выделяет следующие уровни и соответствующие им показатели:

1.Реконструктивно-вариативный: умение прослушать информацию и отреагировать на вопросы; установить контакт с коллегами на ИЯ для организации совместной деятельности; рассказать на ИЯ об усвоенном, узнанном; излагать прослушанную информацию; уметь выделить главную мысль информации при просмотром чтении научной литературы на ИЯ.

2.Частично-поисковый: прослушать научную информацию, выделить основную мысль прослушанного; уметь вычлнить главную и дополнительную информацию; уметь сократить прослушанную информацию; уметь судить о содержании научного текста по схемам, рисункам, фамилиям; уметь отобрать предложения, содержащие главную и дополнительную информацию; уметь вычлнить ключевые слова из текста; уметь выделить из научной статьи информацию для составления сообщения по теме на ИЯ.

3. Трансформационный: уметь найти в научном тексте подтверждение или опровержение определенным фактам, событиям; уметь дать обоснование предложенного заголовка к статье; уметь откорректировать предложенный план к статье; уметь составить план к тексту в форме утвердительных или вопросительных предложений; уметь составить тезисы к научной статье; уметь составить собственное сообщение по теме, используя информацию нескольких статей; уметь вести дискуссию по теме сообщения.

4. Творческий: владеть «гибким» чтением; уметь выявить компонент нового знания в научном источнике; уметь классифицировать новые знания; уметь производить аналитико-синтетическую обработку новой информации; уметь отобрать из разных источников информацию, необходимую для решения практических задач; уметь оценивать полученную информацию на новизну и практическую ценность; уметь вести дискуссию по теме сообщения, аргументируя свое выступление научными фактами, понятиями, научными концепциями.

Данный подход представляет несомненный интерес, однако автор уделяет большое внимание коммуникативным навыкам чтения научной литературы. Но, как известно, программа по ИЯ для неязыковых специальностей предусматривает владение обучающимися всеми видами речевой деятельности.

Анализ критериального аппарата, применяемого в отечественной и зарубежной теории и практике обучения ИЯ, выявленные цели и содержание ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов позволили уточнить критерии результативности образовательного процесса. В качестве критериев предлагается использовать следующие:

1) владение языковыми профессиональными знаниями (грамматический код ИЯ, диапазон вокабуляра);

2) готовность к речевому профессиональному взаимодействию (умение слушать, понимать и быстро реагировать на воспринимаемую информацию);

3) готовность к творческой профессиональной деятельности (уровень мотивации, познавательной и творческой активности обучающихся).

Исследование критериев невозможно без выявления показателей, т.е. существенных в обучении признаков. К показателям предъявляются следующие требования: объективность; измеримость; возможность легко оперировать в педагогическом процессе. Поэтому предлагаемая в диссертации система критериев результативности образовательного процесса с применением модели ПООИЯ предполагает определение показателей, на основании которых оценивается уровень владения изучаемым языком, а также уровень познавательной и творческой активности.

Первый критерий предполагает наличие таких показателей, как уровень владения грамматическими структурами; лексическими единицами профессиональной направленности.

Второй критерий, оценивающий готовность к речевому профессиональному взаимодействию, проявляется в следующих показателях: уровень владения всеми видами речевой деятельности на основе профессионально-ориентированной лексики; умение реализовывать свои потребности в иноязычном профессиональном общении с помощью различных языковых средств.

В качестве показателей третьего критерия целесообразно использовать мотивационно-ценностное отношение к изучаемому иностранному языку; умение творчески пользоваться приобретенными знаниями, способность к варьированию знаниями.

Выбор качественных критериев и показателей результативности ПООИЯ делает возможным их использование в образовательном процессе и создает предпосылки перехода к некоторым количественным характеристикам. Следует при этом иметь в виду, что каждый из выбранных критериев не поддается прямому инструментальному измерению и требует соответствующего анализа и опосредованной интерпретации. Так, критерий владения языковыми профессиональными знаниями и критерий готовности к речевому профессиональному взаимодействию помогают производить оценку речевых умений обучающихся опосредованно, используя экспертные оценки, выставляемые преподавателем по итогам лингводидактического тестирования. Критерий готовности к творческой профессиональной деятельности целесообразно применять при анализе творческих работ (подготовка рефератов, разработка творческих проектов, участие в студенческих научно-практических конференциях) по итогам проведения анкетирования.

По каждому показателю рассматриваемых критериев предлагается десятибалльная шкала оценок, которая, в отличие от традиционной четырехбалльной, позволяет более глубоко оценить знания, навыки и умения, приобретенные студентами неязыковых факультетов вузов в процессе ПООИЯ.

Обобщенный фактический материал по критериям и показателям привел к выводу о том, что необходимо четко определить границы уровней владения ИЯ в условиях ПООИЯ. Поэтому в зависимости от степени владения языковыми профессиональными знаниями, коммуникативными умениями по всем видам речевой деятельности были выделены четыре уровня: высокий, средний, низкий, критический.

Критический уровень характеризуется отсутствием убежденности в значимости ИЯ, стремлении его совершенствовать; незначительным объемом языковых профессиональных знаний; непониманием общего содержания прочитанного или прослушанного текста на основе профессиональной лексики; неумением составлять монологические и диалогические высказывания; неспособностью к самоанализу и творческой деятельности.

Низкий уровень определяется достаточно выраженной убежденностью в значимости ИЯ, вынужденным применением знаний (руководство стратегией избегания неприятностей); ограниченными языковыми

профессиональными знаниями; низким уровнем готовности к речевому профессиональному взаимодействию (частичным пониманием общего содержания при чтении и аудировании профессионально-ориентированных текстов; нарушением логической последовательности при монологическом и диалогическом высказываниях); низким уровнем готовности к творческой деятельности.

Средний уровень включает знание лексических единиц и грамматических конструкций, допуская небольшие неточности; понимание прочитанного или прослушанного профессионально-ориентированного текста с небольшими искажениями; адекватную реакцию на высказывания собеседника; ярко выраженную убежденность в значимости ИЯ, стремление пользоваться знаниями в ситуациях, аналогичных учебным; готовность к творческой деятельности.

Высокий уровень характеризуется умением применять языковые профессиональные знания в устной и письменной речи на уровне подготовленного и неподготовленного высказывания; ярко выраженной убежденностью в значимости ИЯ, стремлением совершенствовать его, применять на практике; умением творчески пользоваться приобретенными знаниями и умениями; высоким уровнем готовности к творческой деятельности.

Для установления взаимозависимости между десятибалльной шкалой оценивания и выделенными уровнями владения ИЯ в условиях ПООИЯ оценку целесообразно производить дифференцированно по четырем группам. К первой группе отнесены результаты, оцененные от 1 до 2 баллов, что соответствует критическому уровню; ко второй группе – от 3 до 5 баллов – низкому уровню; к третьей группе – от 6 до 8 баллов – среднему уровню; к четвертой группе – от 9 до 10 баллов – высокому уровню владения ИЯ.

Средняя сумма всех оценок позволяет дать количественную оценку уровня владения ИЯ обучающимися, по которой можно судить о результативности ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов.

Очевиден тот факт, что невозможно абсолютно верно определить границу между уровнями владения ИЯ студентами неязыковых факультетов вузов в силу того, что специфика дисциплины "Иностранный язык" заключается в ее "беспределельности". Если сравнить данный предмет с любым другим предметом вуза (философия, история, педагогика и др.), то в каждом из них есть отдельные тематические разделы, изучив которые, студент может считать, что он их знает. При изучении ИЯ такая ситуация невозможна, т.к. обучающийся должен владеть коммуникативными умениями по всем видам речевой деятельности, знать всю грамматику, лексику, необходимую для общения в будущей профессиональной деятельности. Еще одна особенность состоит в том, что ИЯ – деятельностный учебный предмет. Он требует хорошо сформированных автоматизмов, на основе которых осуществляются сложные виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письменная речь) и это при отсутствии иноязычной среды и сиюминутных реальных иноязычных коммуникативных потребностей.

Однако, экспериментальная работа, проведенная в рамках данного исследования, подтвердила тот факт, что разработанные критерии и в соответствии с ними выделенные уровни владения изучаемым языком позволяют судить о результативности ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов. Результаты экспериментального исследования будут представлены во второй главе.

Глава 2. Экспериментальная оценка реализации технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку

2.1. Проектирование технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку

В основе разработанной модели ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов лежит проектирование и конструирование целостного дидактического процесса, который представляет собой специально организованное, целенаправленное взаимодействие преподавателя и обучающихся. В связи с этим представляется необходимым раскрыть смысл таких понятий, как проектирование и конструирование в деятельности преподавателя.

Анализ современной научно-методической и педагогической литературы показал, что существуют различные варианты трактования данных понятий [8, 19, 31, 94, 108]. В контексте целей и задач настоящего исследования в наибольшей степени нам близок подход к раскрытию понятий «проектирование» и «конструирование», предложенный М.Я. Виленским, П.И. Образцовым, А.И. Уманом. По мнению авторов, под *проектированием*, как видом профессиональной деятельности педагога, следует понимать разработку им соответствующего проекта технологии обучения - дидактического описания педагогической системы, реализация которой предполагается в рамках учебного процесса [31]. Педагогическая система ПООИЯ представляет собой открытую, сложную, целенаправленную, динамическую, образовательно-обучающую систему, ориентированную на реализацию концепции личностно-деятельностного и коммуникативного обучения в высшей профессиональной школе. *Конструирование* представляет собой совокупность и последовательность процедур, в результате осуществления которых производится разработка преподавателем дидактической модели предстоящего процесса обучения иностранному языку. Таким образом, конструктивная деятельность преподавателя связана с отбором, композицией, разработкой учебного материала, т.е. с созданием основания для осуществления разработанного проекта на практике.

Реализация модели ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов предусматривает проектирование специальной технологии обучения.

Из российских педагогов наибольший вклад в разработку проблемы технологии обучения внесли С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, В.Н. Боголюбов, А.А. Вербицкий, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, М.М. Левина, П.И. Образцов, Л.Г. Семушина, М.П. Сибирская, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Ю.Г. Татур, А.И. Уман, О.Н. Филатов, Д.В. Чернилевский, М.А. Чошанов и другие. Анализ литературы показал, до сих пор не существует общепринятой трактовки данного понятия. Тем не менее, большинство исследователей сходится во мнении, что технология обучения (далее по тексту ТО) связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей. В

рамках настоящего исследования не ставилась задача глубоко проанализировать существующие подходы к определению сущности понятия «технология обучения». С точки зрения целей и задач данной работы в наибольшей степени близок подход, предложенный М.Я. Виленским, П.И. Образцовым, А.И. Уманом. Авторы предлагают следующее определение: «*технология обучения* – это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения» [31, с.12]. К структурным составляющим технологии как дидактической системы они относят дидактические цели и задачи, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия (методы обучения), организацию учебного процесса (формы обучения), средства обучения, обучающегося, преподавателя, а также результат их совместной деятельности.

Следует подчеркнуть, что ТО может рассматриваться и как дидактический процесс, и как результат деятельности педагога по его проектированию.

С точки зрения процесса *технология обучения* представляет собой “последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения, т.е. обеспечивает достижение прогнозируемого результата обучения в изменяющихся условиях образовательного процесса и способствует целостному развитию личности обучающегося” [108, с.5]. В этом случае система взаимосвязанных действий педагога направлена на решение дидактических задач и планомерное, последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Реализация в учебном процессе вуза данной модели посредством специально спроектированной технологии предполагает: постановку общих целей и их максимальное уточнение в соответствии с требуемым содержанием; формулирование частных дидактических целей с ориентацией на достижение прогнозируемых результатов; выбор оптимальных методов, форм и средств обучения; организацию хода учебного процесса; оценку текущих результатов и, при необходимости, поправку, коррекцию учебного процесса, направленных на гарантированное достижение поставленных целей.

Таким образом, целесообразно представить алгоритм действий преподавателя при проектировании и конструировании технологии ПООИЯ следующим образом:

- определение диагностических целей обучения, описание в измерительных параметрах ожидаемого результата;
- обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста; выявление структуры

содержания учебного материала, его информационной емкости, а также системы смысловых связей между его элементами;

- выбор методов, организационных форм, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности;

- выбор процедур контроля и оценки качества усвоения программы, а также способов индивидуальной коррекции учебной деятельности студентов.

На примере учебной дисциплины "Иностранный язык" рассмотрим основные этапы проектирования технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов, обучающихся на историческом факультете по специальности 050401 История, квалификация "Учитель истории и культурологии".

Первым этапом проектирования и конструирования технологии ПООИЯ, от которого зависит результативность всего процесса обучения, является этап целеполагания, т.е. определение педагогом целей обучения. Цель предполагает, как правило, сознательное отношение преподавателя к своей деятельности, а также достигаемым результатам, выражает его активное преобразующее отношение к субъекту образовательного процесса. Цель является тем стержнем, который объединяет все педагогические средства в систему, определяя место каждого из них.

Согласно подходу, предложенному [31], дидактические цели целесообразно классифицировать на системные, предметные, модульные и цели конкретного занятия. *Системный уровень* предусматривает формирование общих целей профессионального образования в соответствии с ГОС ВПО. *Предметный уровень* предполагает формулирование дидактических целей для изучения в вузе конкретной учебной дисциплины. *На модульном уровне*, а также *уровне конкретного учебного занятия* происходит детализация предметных целей обучения. В целях решения задач, определенных в настоящем исследовании, считаем правомерным использовать данный подход при раскрытии сущности целевого компонента модели ПООИЯ.

Учебная дисциплина "Иностранный язык" относится к циклу "Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины" и изучается студентами специальности 050401 История на 1-2 курсе их подготовки в вузе.

Исходя из требований ГОС ВПО, предъявляемых к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 050401, будущий специалист соответствующей квалификации должен:

- быть знаком с основными учениями в области гуманитарных и социально-экономических наук, способен научно анализировать социально значимые проблемы и процессы, уметь использовать методы этих наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;

- знать этические и правовые нормы, регулирующие отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде, уметь учитывать их при разработке экологических и социальных проектов;

- вести профессиональную деятельность в иноязычной среде;
- владеть культурой мышления, знать его общие законы, уметь правильно (логично) оформить его результаты в письменной и устной речи;
- уметь приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии; понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности;
- быть способен к проектной деятельности в профессиональной сфере, знать принципы системного анализа, уметь строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ;
- уметь ставить цели и формулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, использовать для их решения методы изученных наук.

Таким образом, на основе *системного уровня* нами были сформулированы общие цели подготовки специалистов квалификации "Учитель истории и культурологии". Следует при этом отметить, что данная целевая установка носит обобщенный характер и требует дальнейшей ее детализации. В связи с этим представляется необходимым сформулировать цели изучения дисциплины "Иностранный язык".

В соответствии с требованиями ГОС ВПО [39] задачами обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов являются: закрепление знаний, полученных в средней школе; освоение программы высшей школы, т.е. углубленного изучения ИЯ в сфере профессиональной коммуникации; изучение нового лексико-грамматического материала, необходимого для общения в наиболее распространенных повседневных ситуациях; освоение различных видов речевой деятельности и форм речи; овладение лексико-грамматическим минимумом, необходимым для реферирования и аннотирования специальной и научной литературы, научно-технического перевода.

На курс обучения иностранному языку по специальности 050401 История, квалификация "Учитель истории и культурологии", отводится 340 часов; 170 часов – практических (аудиторных) занятий и 170 часов – на самостоятельную работу. Каждый семестр заканчивается, как правило, сдачей студентами зачета. Полный курс обучения иностранному языку заканчивается экзаменом.

Весь курс обучения подразделяется на два последовательных, взаимосвязанных этапа, каждый из которых имеет свои задачи и особенности.

На первом этапе (он совпадает с первым и вторым семестрами) осуществляется дальнейшее совершенствование знаний, умений и навыков студентов, которыми они владеют в соответствии с требованиями школьной программы с тем, чтобы полностью подготовить студентов в дальнейшем к чтению оригинальной литературы на иностранном языке. Выполнению этой

задачи содействует ранняя специализация обучения, под которой понимается направленность тематики устной речи и текстов для чтения на овладение лексико-грамматическим материалом, необходимым для чтения неадаптированных текстов. Основным средством и одной из главных целей обучения на первом этапе является устная речевая деятельность студентов в пределах тематики I этапа обучения иностранному языку:

1. Биография. Семья.
2. Россия (географическое и экономическое положение). Государственное устройство. Москва – столица Российской Федерации.
3. Германия (географическое и экономическое положение). Государственное устройство. Берлин – столица Германии. Традиции и обычаи Германии.
4. Образование в России. Высшее профессиональное образование. Крупнейшие высшие учебные заведения России. Орловский государственный университет. Моя учеба в вузе.
5. Образование в Германии. Система образования Германии. Крупнейшие высшие учебные заведения Германии. Берлинский университет им. Гумбольда.

В течение второго этапа (с третьего по четвертый семестры) преподавание иностранного языка направлено на овладение студентами умениями и навыками чтения со словарем и без словаря текстов общепедагогической направленности, актуальных газетных и журнальных статей, профессионально-ориентированных текстов. Чтение иноязычной литературы на данном этапе подчинено одной задаче - извлечению новой информации, которую студенты могут использовать в своей учебной и научной работе, например: для написания курсовых работ, научных докладов, рефератов. Кроме того, студенты должны научиться делать адекватный перевод, аннотировать и реферировать тексты профессиональной направленности. В области обучения устной речи задача состоит в формировании у студентов умений делать сообщения и вести беседу в пределах тематики, непосредственно связанной со специальностью студента [166].

Описанные выше этапы обучения различаются между собой тематикой и лексическим составом учебных текстов, приоритетом того или иного вида речевой деятельности, формированием навыков, необходимых для освоения соответствующего регистра речи. Оба этапа связаны между собой общими грамматическими темами и необходимостью овладения сходными синтаксическими явлениями и базовыми речевыми навыками.

В целях решения задач, определенных в настоящем исследовании, основное внимание будет акцентировано на конкретизацию целей на втором этапе обучения, т.к. именно на этом этапе преподавание ИЯ носит профессионально-ориентированный характер.

С учетом того, что модель ПООИЯ разрабатывалась в соответствии с требованиями, предъявляемыми ГОС ВПО и квалификационными

требованиями к специалисту, были сформулированы цели изучения указанной дисциплины *на предметном уровне*:

1. Сформировать у студентов правильное представление о языке как общественном явлении, обеспечивающем развитие логического мышления.

2. Способствовать воспитанию уважительного отношения к культуре, историческим и духовным ценностям, достижениям науки других народов.

3. Сформировать у обучающихся способность к адекватным речевым действиям на ИЯ в ситуациях, связанных с предстоящей профессиональной деятельностью. А это, в свою очередь, предполагает владение всеми видами речевой деятельности.

4. Сориентировать студентов в системе языковых знаний, которые включают в себя знания фонетических явлений; грамматических форм и конструкций; правил словообразования; правил сочетаемости лексических единиц; терминологии, характерной для определенной профессии.

5. Развить способность к исследовательской работе и системному анализу, умения получать новые знания с помощью современных образовательных и информационных технологий.

В результате изучения дисциплины "Иностранный язык" на историческом факультете студенты должны:

знать: правила словообразования лексических единиц; правила их сочетаемости и правила употребления; основную терминологию своей специальности; образование грамматических конструкций; социокультурные особенности, основные сведения из истории страны изучаемого языка.

уметь: пользоваться языковой и контекстуальной догадкой для раскрытия значения незнакомых слов; вести беседу, целенаправленно обмениваться информацией профессионального характера по определенной теме; выражать различные коммуникативные намерения (запрос/сообщение информации); получать общее представление о прочитанном; определять и выделять основную информацию текста; обобщать изложенные в тексте факты, делать выводы по прочитанному; определять важность (ценность) информации; реферативно излагать, аннотировать, а также переводить профессионально значимые тексты с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный;

владеть: нормативным произношением и ритмом речи; навыками формообразования (т.е. образование падежных окончаний имен существительных и прилагательных, личных окончаний глаголов); структурообразовательными навыками (навыки конструирования предложений); основами публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия); навыками письма, необходимыми для подготовки тезисов, реферативного изложения и письменного конспекта текста;

иметь представление: об основных приемах аннотирования, реферирования и перевода профессионально-ориентированной литературы; о формальных признаках логико-смысловых связей между элементами текста; о различных жанрах текста.

Описанные выше цели, на наш взгляд, не дают возможности проверить степень их достижения обучающимися, так как их формулировки носят общий характер. Следовательно, данные цели не могут быть использованы для проведения конкретного учебного занятия. В связи с этим целесообразна детализация предметных целей обучения *на модульном уровне, а также уровне конкретного учебного занятия.*

В рамках проектирования технологии ПООИЯ под модулем предлагается понимать логически завершённую единицу учебного материала, которая имеет свои цели и содержание, предполагает различные формы обучения и контроля. Каждый модуль включает в себя темы. Объединение тем в единый модуль определяется общностью целей и задач, реализуемых преподавателем в учебном процессе при изучении определенной тематики. Именно тема является наиболее характерной смысловой частью данной дисциплины, овладение которой позволяет получить требуемые знания, приобрести необходимые навыки и умения. Значимость темы обуславливают такие ее свойства, как:

- способность отражать отдельные сферы и ситуации внеязыковой действительности и знания о ней;
- возможность организовывать и упорядочивать как лексический материал в соответствии с предметным содержанием общения, так и весь процесс развития речи в содержательном плане;
- возможность отбирать и организовывать тексты.

Рассмотрим на конкретном примере использование модульного подхода при детализации целевой установки изучения учебной дисциплины “Иностранный язык” (немецкий язык) для студентов, обучающихся на историческом факультете по специальности 050401 История. Второй этап обучения ИЯ студентов данной специальности предполагает изучение 10 модулей, которые представлены в таблице 1:

Таблица 1

Распределение тем по модулям

Название модуля	Темы модуля
1. Древние германцы	1.1. Начало немецкой истории. 1.2. Происхождение германцев. 1.3. Общественное устройство германцев. 1.4. Возникновение Германской империи.
2. Германия в эпоху средневековья.	2.1. Феодалная раздробленность Германии. 2.2. Династия Штауферов. 2.3. Средневековые университеты.
3. Крестьянская война (1525 г.)	3.1. Эпоха религиозного раскола. 3.2. Мартин Лютер. 3.3. Томас Мюнтцер.

4. Революция в Германии 1848 г.	4.1. Германия в эпоху Французской революции. 4.2. Революция 1848 г. 4.3. Причины поражения.
5. Империалистическая Германия.	5.1. Империя Бисмарка. 5.2. Внутренняя политика Бисмарка. 5.3. Экономическое развитие Германии.
6. Первая мировая война.	6.1. Причины и ход войны. 6.2. Военное поражение Германии.
7. Веймарская республика.	7.1. Образование нового правительства. 7.2. Выборы в национальное собрание.
8. Диктаторская власть.	8.1. Фашистская диктатура. 8.2. Национал-социалистическая экономическая политика.
9. Вторая мировая война.	9.1. Концепция молниеносной войны Гитлера. 9.2. Великая Отечественная война. 9.3. Война на Тихом океане. 9.4. Потсдамская конференция.
10. Объединение Германии.	10.1. Образование ГДР и ФРГ. 10.2. Холодная война. 10.3. Пути к объединению. 10.4. Объединение немецких государств.

Следует уточнить, что основной задачей второго этапа обучения является формирование у студентов практических навыков различных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма, из которых чтение иноязычного текста является приоритетным направлением в преподавании иностранного языка рассматриваемой специальности. Исходя из этого, общая целевая установка для изучения модуля №2 была определена следующим образом:

1. Закрепить у студентов навыки и умения нормативного произношения и интонации немецкого языка.
2. Продолжать развивать навыки восприятия звучащей (монологической и диалогической) речи.
3. Развивать навыки чтения специальной литературы с целью извлечения информации.
4. Начать формировать навыки публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия, защита проекта).

5. Познакомить с основами реферирования, аннотирования и перевода профессионально-ориентированной литературы.

6. Познакомить с основными историческими событиями страны изучаемого языка.

7. Сформировать умение анализировать, сравнивать и сопоставлять полученную информацию, выражать оценку, собственное отношение к излагаемому материалу.

На изучение этого модуля согласно учебной программы отводится 16 часов учебных занятий. Из них: 8 часов – практические аудиторные занятия, 8 часов – самостоятельная внеаудиторная работа студентов.

В результате изучения модуля № 2 студенты должны:

знать: правила образования сложных существительных; формальные признаки прилагательного; имперфект сильных и слабых глаголов; образование временных форм страдательного залога; порядок слов в сложносочиненном и сложноподчиненном предложениях; базовую лексику изучаемой темы; социокультурные особенности, основные сведения из истории средневековой Германии.

уметь: переводить текст с иностранного языка на русский; прогнозировать содержание текста по заголовку; определять главную мысль; устанавливать логическую и хронологическую связь фактов и событий; делать перифраз, толкование трудных для понимания слов, предложений; составлять план к тексту; логично и последовательно излагать информацию; делать обобщения, выводы; задавать вопросы с целью получения необходимой информации; быстро реагировать на заданные вопросы; пользоваться переспросами; концентрировать и распределять внимание в процессе диалогического общения;

владеть: нормативным произношением и ритмом речи; навыками образования падежных окончаний имен существительных и прилагательных, личных окончаний глаголов; навыками конструирования предложений; основами публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия); навыками письма, необходимыми для подготовки тезисов, реферативного изложения и письменного конспекта текста;

иметь представление: о научно-популярном, научном и газетно-публицистическом стилях; об основных приемах получения и переработки профессиональной информации (смысловой анализ текста по абзацам, вычленение единиц информации и составление плана реферируемого текста).

Детальное рассмотрение целей обучения иностранному языку студентов на модульном уровне и уровне конкретного учебного занятия требует тщательного отбора содержания обучения.

Следовательно, следующим этапом проектирования технологии обучения ИЯ является отбор и структурирование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности студентов.

Подходы к определению содержания образования зависят, как правило, от социального заказа общества на подготовку высококвалифицированного и образованного специалиста. Существенным показателем его

образованности является владение иностранным языком и способность применять знания ИЯ в будущей профессиональной деятельности. Для этого ему необходимо обладать умениями устного и письменного иноязычного общения; владеть лексическим и грамматическим минимумом, необходимым для чтения и перевода текстов с профессиональной направленностью. Изложенное выше позволяет констатировать тот факт, что содержание дисциплины "Иностранный язык" должно включать информацию об аспектах языка (фонетика, лексика, грамматика, стилистика), которая составляет основу формирования и развития навыков и умений, связанных с овладением всеми видами речевой деятельности в ситуациях профессионального общения.

Приведем пример отбора и структурирования содержания обучения студентов при изучении модуля № 2 "Германия в эпоху средневековья".

Рассматриваемый модуль представлен следующими темами: 2.1. Феодалная раздробленность Германии. 2.2. Династия Штауферов. 2.3. Средневековые университеты Германии.

Генератором устного и письменного общения по определенной теме выступает текст: он создает содержательную базу для обучения всем видам коммуникативной деятельности, служит материалом для деятельностных заданий, источником и средством новых языковых единиц, содержит образцы использования языка. Тексты представляют собой связную последовательность устных и письменных высказываний, порождаемых или понимаемых в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения [34].

При отсутствии иноязычной среды и, соответственно, реальной речевой потребности текст, на наш взгляд, является наиболее доступным и надежным источником информации. Важными характеристиками текста как коммуникативной единицы являются: целостность, единство, связность, ясно выраженное коммуникативное намерение автора [52].

Поскольку текст стимулирует появление коммуникативного намерения у студентов и является образцом для структурного и языкового оформления собственного высказывания обучающихся, необходимыми, на наш взгляд, являются следующие требования к его отбору: профессионально-ориентированная информационная насыщенность; аутентичность; социокультурная направленность; достаточность по объему и доступность в языковом отношении.

Профессионально-ориентированная информационная насыщенность текста создает мотив-стимул для дальнейшего изучения ИЯ в период становления профессиональных интересов обучающихся, способствует получению новых знаний в области будущей специальности.

Аутентичность может рассматриваться с двух позиций: аутентичность содержания и аутентичность формы. Под аутентичными понимаются тексты, "которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации". Аутентичный текст не только отражает реальную языковую

действительность и демонстрирует особенности функционирования ИЯ, но и насыщен фактами иной культуры, что, в свою очередь, стимулирует познавательную активность обучающихся.

Отсюда вытекает требование к социокультурной направленности текстов. Важно, чтобы тексты не только поставляли фактический материал, но и представляли информацию в таком виде, чтобы она побуждала к сравнению, сопоставлению культур, более глубокому их пониманию.

Достаточность текстов по объему и доступность в языковом отношении способствуют пониманию текста в целом и содействуют коммуникативной направленности обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что от успешного решения проблемы отбора текстов во многом зависит успех образовательного процесса.

На этапе отбора и структурирования содержания ПООИЯ будем исходить из того, что текст – это своеобразное единство смыслового содержания и языковой формы. На смысловом уровне, по мнению З.И. Клычниковой, "он представляет собой конкретную информацию, оформленную последовательностью смысловых категорий, реализованных в языковых формах" [76, с.109]. "Текст является базой для наблюдения и осмысления изучаемого лексико-грамматического материала".

Таким образом, в рамках проектируемой нами технологии ПООИЯ будет правомерно рассматривать текст как единицу обучения, на основе которой происходит развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности на основе общей и профессиональной лексики, формирование языковых знаний и навыков, социокультурных знаний и учебных умений.

Результаты отбора содержания находят свое отражение в учебной программе и тематическом плане. Следует при этом отметить, что кроме отбора содержания требуется структурный анализ учебного материала, который позволяет педагогу выделить наиболее существенные (опорные) элементы модуля и выявить системообразующие связи между ними. Используя рекомендации В.П. Беспалько по отбору и структурированию содержания учебного предмета [15, 16], нами были выделены семантические единицы – ключевые понятия, без знания которых невозможно формирование коммуникативных умений, языковых знаний и навыков в рамках изучения определенного модуля.

Так, для модуля № 2 и темы 2.1. учебные элементы (семантические единицы) определялись с учетом логики построения всего курса и возможности студентов усваивать материал последовательно, логично, осмысленно и глубоко. В проектируемой нами технологии ПООИЯ отобранные семантические единицы для модуля № 2 представлены следующим образом: политическое положение Германии с X по XIII века; борьба за власть между княжескими родами Штауферов и Вельфенов; правление Фридриха I Барбароссы, его военные походы; эпоха развития феодализма, ее характеристика; политика Фридриха II; междуцарствие –

период существования государства без законного правительства; выборы нового императора.

Отобранные учебные элементы позволили выявить междисциплинарные связи конкретного модуля с другими, входящими в состав учебных дисциплин, изучаемых в вузе. Общеизвестно, что содержание обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов непрерывно связано с содержанием профессиональной подготовки студентов различных специальностей. Это находит свое отражение в углублении межпредметных связей ИЯ с другими предметами профессиональной подготовки, общепрофессиональными и специальными циклами в определении тематики обучения устной речи и чтению на иностранном языке.

Например, в ходе анализа ГОС ВПО по специальности 050401 История и взаимодействия с другими преподавателями вуза было установлено, что модуль № 2 органично связан с такими учебными дисциплинами как:

История средних веков: формирует представление об эволюции общественной организации, возникновении элементов государственности; дает характеристику германских и славянских народов, подчеркивает их роль в генезисе средневековых государств Европы; знакомит с закономерностями и региональными особенностями феодализма в странах Европы.

Культурология: дает представление о динамике культуры, языке и символах культуры; знакомит с культурными ценностями и культурными традициями, формирует целостное представление о межкультурной коммуникации.

История мировых цивилизаций: знакомит с проблемами эволюции западного общества, тенденциями развития; дает представление о единстве исторического процесса в общечеловеческом масштабе.

История образования и педагогической мысли: формирует представление о воспитании и образовании в эпоху средневековья.

Наглядно матрица взаимосвязи тем разных дисциплин представлена на рисунке 2.1.:

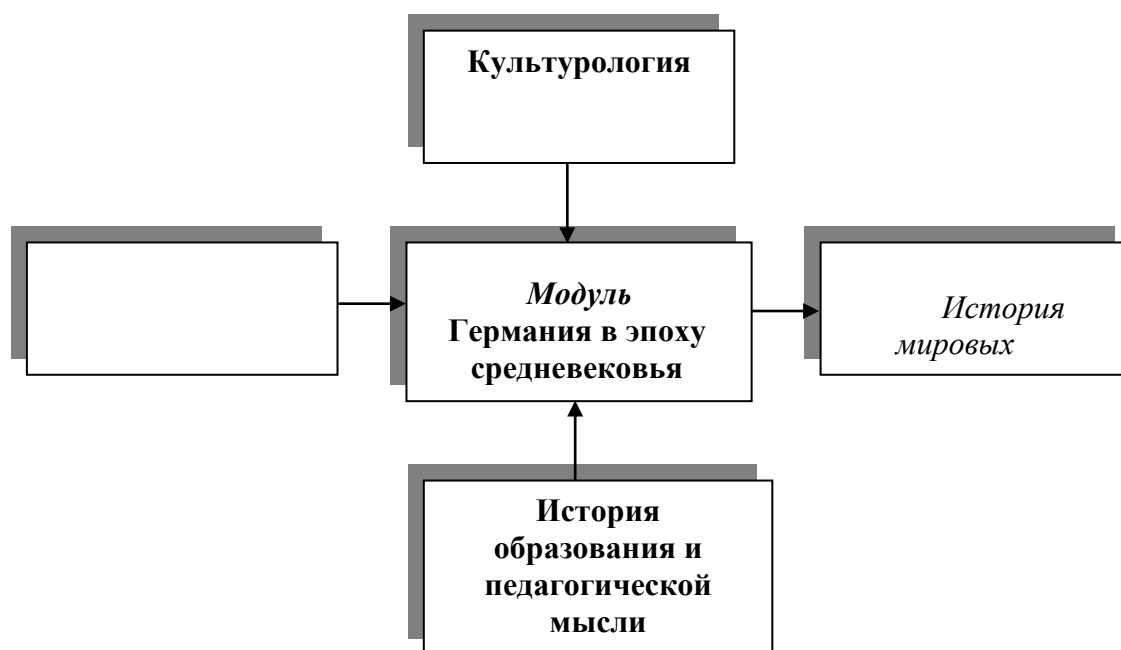


Рис. 2.1. Схема междисциплинарных

На этапе отбора и структурирования содержания обучения важное значение имеет выявление последовательности расположения учебного материала в соответствии с логикой преподавания учебной дисциплины "Иностранный язык", объемом учебного материала, соотношением видов речевой деятельности, а также временным ресурсом. С этой целью была построена таблица распределения учебного времени, графа изучения учебных текстов, плана проведения занятия и т.п. В приложении № 1 представлен фрагмент технологической карты изучения модуля № 2, в котором наглядно отражены основные формы представления содержания изучаемого материала как на уровне модуля в целом, так и конкретной темы.

Матрица внутритемных связей изучаемого модуля (см. Приложение № 1) отражает связь учебных вопросов изучаемой темы с предыдущими и последующими темами учебной дисциплины. На пересечении строк и столбцов ставится требуемый для каждой последующей темы уровень обученности.

С целью выявления последовательности расположения учебного материала в соответствии с логикой преподавания учебной дисциплины, объемом учебного материала, временным ресурсом проводилось построение таблицы распределения учебного времени, графа изучения учебных вопросов, плана проведения занятия и т.п. (см. Приложение № 1).

Выделенные структурные элементы, семантические единицы, а также последовательность их изучения позволили перейти к следующему этапу

проектирования технологии ПООИЯ – этапу задания требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней обученности студентов.

Прежде чем задать требуемые уровни усвоения материала, преподаватель должен четко представлять себе, какой исходный уровень обученности должны иметь студенты, начинающие изучение нового модуля. Под исходным уровнем в данном случае мы будем понимать уровень усвоения знаний по предшествующему модулю (теме).

Определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала и их правильное задание помогают преподавателю обеспечить в конечном результате подготовку специалиста-профессионала с гарантированным качеством обучения [31].

Информационный поиск в научных и научно-методических источниках показал, что существуют различные подходы к количественному и качественному определению уровней усвоения содержания учебного материала. В рамках настоящего исследования не ставилась задача глубоко проанализировать существующие взгляды на данную проблему, так как они в прямой постановке не являются предметом настоящего исследования. Наиболее перспективным, на наш взгляд, является подход к определению уровней усвоения содержания учебного материала и системы управления познавательной деятельностью студентов, предложенный В.П. Беспалько. Автор предлагает четыре уровня познания как четыре ступени интеллектуального развития обучающихся в учебном процессе. Предложенная ученым классификация признана большинством исследователей в качестве классической:

1. *Узнавание* (при повторном их восприятии) объектов и свойств процессов данной области явлений действительности (знания-знакомства).

2. *Репродуктивное действие* (знания-копии) путем самостоятельного воспроизведения и применения информации о ранее усвоенной ориентировочной основе для выполнения известного действия.

3. *Продуктивное действие* – деятельность по образцу на некотором множестве объектов (знания-умения). Обучающимся добывается субъективно новая информация в процессе самостоятельного построения или трансформации известной ориентировочной основы для выполнения нового действия.

4. *Творческое действие*, выполняемое на любом множестве объектов путем самостоятельного конструирования новой ориентировочной основы для деятельности (знания-трансформация), в процессе которой добывается объективно новая информация [16].

Каждому уровню усвоения в рамках проектирования технологии ПООИЯ присваивался номер, соответствующих одному из этапов усвоения (см. Приложение № 1). Это обусловило выбор цели обучения студентов по уровню усвоения материала, процедуру контроля и оценки результатов их деятельности. Таким образом, данные уровни представляют собой узловые точки мастерства и их прохождение дает возможность диагностировать ход процесса обучения и уровень обученности студентов.

Представим качественное определение уровней усвоения учебного материала на примере конкретного учебного занятия.

В результате работы над темой 2.1. студенты должны:

знать: формальные признаки инфинитивного оборота (позиция в предложении и наличие *zu* в сочетании); инфинитивные обороты; виды придаточных предложений (причины, придаточные определительные); основные сведения из истории немецкого народа в эпоху средневековья (княжеские рода, выдающихся личностей того времени);

уметь: пользоваться языковой и контекстуальной догадкой для раскрытия значения незнакомых слов; опираться на информацию, предваряющую аудиотекст (на ключевые слова, знание предмета сообщения); узнавать типы предложений по интонации; обобщать полученную информацию; распознавать географические названия и имена собственные; кратко фиксировать полученную информацию;

владеть: слухо-произносительными и ритмико-интонационными навыками; навыками формообразования существительных и прилагательных; навыками конструирования сложноподчиненных предложений;

иметь представление: об основных приемах получения и переработки профессиональной информации (вычленение единиц информации).

Применение данного подхода при проектировании технологии ПООИЯ позволило в рамках концепции деятельностного обучения наиболее полно реализовать диагностические цели подготовки будущих специалистов.

Качественная характеристика требуемых уровней усвоения учебного материала студентами исторического факультета нашла количественное выражение в матрице взаимосвязи тем учебной дисциплины и спецификации основания графа с опорой на исходные уровни обученности студентов (см. Приложение № 1).

Следующим этапом проектирования и конструирования технологии ПООИЯ является разработка процессуальной стороны обучения. Поиск дидактических процедур усвоения языкового материала в рамках определенной тематики связан с выбором методов, форм и средств обучения.

Для более прочного усвоения ИЯ студентами неязыковых факультетов вузов, его эффективного использования в будущей профессиональной деятельности наиболее целесообразно, на наш взгляд, использование проблемных методов обучения. Проблемное обучение представляет собой способ организации активного взаимодействия субъектов образовательного процесса с проблемно представленным содержанием обучения. Проблемные задания стимулируют интерес к иностранному языку как к учебному предмету, поскольку полученная профессионально значимая информация может быть использована в практической деятельности.

Центральное звено проблемного обучения составляет проблемная ситуация. Следует при этом учитывать, что далеко не любая из предлагаемых преподавателем ситуаций принимается всеми студентами, которые по-разному эмоционально оценивают и свои возможности ее разрешения, и степень ее увлекательности. Адекватными, на наш взгляд, являются такие

проблемные ситуации, которые вызывают эмоциональную заинтересованность, т.е. они должны обладать новизной, быть профессионально значимыми, но в то же время соответствовать уровню сформированности коммуникативной компетенции.

Так, например, при изучении темы 2.2. студентам предлагается сравнить представителей княжеского рода Штауферов - Фридриха I и Фридриха II, выявить негативные и позитивные стороны их политики. Этот вид работы предполагает использование фронтальной формы обучения. В данном случае преподаватель управляет учебно-познавательной деятельностью студентов всей группы, работающей над единой задачей.

В процессе решения проблемных ситуаций студенты приобщаются к объективным противоречиям науки и способам их разрешения, учатся мыслить, вступать в отношения продуктивного общения, творчески усваивать знания.

Таким образом, использование проблемных методов обучения позволяет расставить главные акценты в изучении основных вопросов темы и обеспечивает осмысленное восприятия студентами учебного материала, а также усвоение содержания темы на требуемом уровне обученности.

На заключительном этапе усвоения лексического и грамматического материала в рамках изучения определенного модуля предпочтение, на наш взгляд, следует отдавать активным методам обучения. Опыт активного обучения во всех звеньях профессионального образования показывает, что с его помощью можно формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление будущего специалиста; давать целостное представление о профессиональной деятельности; учить коллективной мыслительной и практической работе; формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения. Практика работы подтвердила тот факт, что более глубокое освоение ИЯ студентами неязыковых факультетов вузов достигается путем применения таких активных методов обучения, как учебно-ролевая игра, метод проектов, дискуссия.

В рамках проектируемой нами технологии ПООИЯ на завершающем этапе изучения модуля № 2 была использована учебно-ролевая игра "Выдающиеся люди средневековой Германии". Эта игра нацелена на обучение диалогической и монологической речи.

Суть игры заключается в следующем: преподаватель выписывает на отдельный листочек бумаги имя известного полководца, императора, политика средневековой Германии. Все листочки сворачиваются и укладываются в коробочку. Каждый обучающийся (по очереди) выбирает себе листочек с именем знаменитости. Задача остальных участников игры – при помощи общих вопросов ("Ты политик?", "К какому княжескому роду ты принадлежишь?" и т.д.) определить имя известной личности. Когда все имена выяснены, "знаменитостям" предлагается рассказать несколько фактов из "своей биографии". В данном случае игра обеспечивает деятельностный характер усвоения знаний, дает возможность для активного межличностного

взаимодействия, расширяет возможности тренировки учебного материала изучаемого модуля.

Проведение игры позволило комплексно решить задачи профессионального общения, включить самооценку и самокоррекцию обучающихся и открыть перспективы дальнейшего совершенствования обучения ИЯ.

При изучении темы 2.3. студентам было предложено разработать проект по теме "Средневековые университеты". При реализации метода проектов была использована групповая форма работы, которая предусматривала деление студентов на четыре группы для решения конкретной учебной задачи. Обучающиеся должны были найти информацию о первых университетах не только Германии, но и Европы, о преподавательском составе, студентах, учебных планах. В результате были подготовлены и успешно защищены следующие проекты: "Парижский университет", "Университет Салерно", "Кельнский университет", "Пражский университет". Работа над проектом подтвердила тот факт, что использование данного метода в практическом обучении способствует реализации деятельностного подхода в обучении: студенты стремятся применять знания и умения, полученные на разных этапах обучения, интегрировать их в процессе работы над проектом. Кроме того, этот вид работы способствует повышению мотивации обучающихся к самостоятельному развитию своих способностей посредством участия в этих проектах.

Как уже было отмечено (см. 1.2.), профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов осуществляется в следующих организационных формах, предусмотренных программой: практические аудиторные занятия, различные виды самостоятельной работы.

Ведущей организационной формой в рамках проектируемой технологии ПООИЯ являются практические аудиторные занятия, во время которых преподаватель ограничивается в основном управлением учебным процессом, стимулированием активной речевой деятельности студентов. Коммуникативная направленность занятия достигалась путем взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности на основе профессионально-ориентированного учебного материала. Гуманистическая направленность проявлялась, прежде всего, в учете таких психологических факторов, как уважение к личности студента, принятие его индивидуальности, развитие межличностных отношений обучающихся, а также в создании атмосферы партнерства и сотрудничества на занятии, отношении к студенту как к субъекту учебно-воспитательного процесса.

Самостоятельная работа в процессе ПООИЯ используется как основной способ включения студентов в самостоятельную познавательную деятельность. Именно в ней более всего может проявляться мотивация обучающихся, целенаправленность, а также самоорганизованность. Содержание самостоятельной работы при изучении каждого модуля

определялось нами с учетом уровня усвоения знаний, заданными целями обучения.

Самостоятельная работа при изучении модуля № 2 представлена главным образом внеаудиторным чтением:

1. Внеаудиторное чтение по заданию преподавателя, которое предполагает чтение дополнительных профессионально-ориентированных текстов, соответствующих по своей тематике текстам, изучаемым на аудиторных занятиях (чтение текстов "Фридрих I", "Фридрих II").

2. Внеаудиторное чтение, которое предусматривает работу с текстами по домашнему чтению. В данном случае студенты самостоятельно подбирают тексты с профессиональной направленностью в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей.

Для организации самостоятельной работы под руководством преподавателя при изучении темы 2.1 было предусмотрено выполнение следующих заданий: изучающее чтение текста по теме; постановка вопросов к основной и детализирующей информации текста; написание тезисов по содержанию прочитанного.

Последовательное выполнение всех видов самостоятельной работы, постепенное усложнение заданий и задач, стоящих перед студентами, способствуют привитию им навыков дальнейшей самостоятельной работы с иностранной специальной литературой, повышению уровня их знаний в области ИЯ и специальных дисциплин.

Реализация технологии ПООИЯ предполагает использование различных средств обучения. Так, при изучении модуля № 2 были использованы следующие средства обучения:

1. Лингвистические (языковые) – языковая система знаков, словарь, грамматические правила по теме "Зависимый инфинитив и инфинитивные группы", "Страдательный залог. Образование временных форм".

2. Методические средства – учебно-методические разработки по теме; учебные пособия, содержащие профессионально-ориентированный страноведческий материал; упражнения (языковые и речевые), задания.

3. Технические средства – магнитофон с аудиозаписями текстов для аудирования по теме.

Все описанные выше методы, формы и средства обучения реализовывались в зависимости от конкретных педагогических задач, решаемых преподавателем на том или ином этапе профессиональной подготовки обучающихся.

Изложенное выше позволяет перейти к следующему этапу проектирования и конструирования технологии ПООИЯ – этапу оценки и контроля результатов обучения, его коррекции.

В начале изучения модуля № 2 был осуществлен *предварительный контроль*. Его целью было определить исходный уровень обученности студентов. Данный вид контроля позволил преподавателю выявить пробелы в знаниях обучающихся, установить необходимую и допустимую степень сложности изложения нового материала, а обучающемуся – актуализировать

уже имеющиеся у него знания, повысить осознанность восприятия, интерес к материалу, самостоятельность в последующей работе.

После изучения каждой темы рассматриваемого модуля осуществлялся *текущий контроль*, основным объектом которого была степень сформированности языковых умений и навыков, а также контроль отдельных видов речевой деятельности. В процессе текущего контроля использовались упражнения, характерные для формирования умений и навыков пользования языковым материалом, и речевые упражнения.

Главная задача *промежуточного контроля* состояла в том, чтобы определить степень усвоения обучающимися модуля в целом, их способности связать учебный материал каждой темы модуля в единое целое. Контроль по окончании изучения определенного модуля использовался для констатации достигнутого уровня обученности с учетом уровней знаний и умений, сформированных за данный период. Данный вид контроля позволил определить уровень сформированности речевых умений.

Подбор контрольно-тестовых заданий для каждого модуля осуществлялся в зависимости от степени сложности, а также необходимости выявить уровень усвоения языковых знаний и сформированности коммуникативных умений по теме. Коэффициент качества усвоения представляет собой отношение правильно выполненных заданий теста к количеству заданий в тесте. Минимальное возможное значение данного коэффициента $K=0,7$ [19], однако чем выше это значение, тем больше гарантия успешности последующей учебной деятельности. Таким образом, учебный материал изученной темы или модуля считался усвоенным, если коэффициент (К) усвоения был равен или оказывался больше 0,7. Именно в этом случае, на наш взгляд, студент в своей последующей деятельности способен совершенствовать свои знания, исправлять ошибки и самостоятельно находить правильные варианты решений.

Целью *итогового контроля* было установить уровень коммуникативной компетенции в целом. Так как этот вид контроля ориентирован на констатацию результата, то он проводился в конце курса обучения ИЯ и был организован в ходе экзамена.

По результатам контроля и оценки знаний студентов в рамках технологии ПООИЯ предусмотрена возможность *коррекции целей и содержания учебного материала, организационных форм и методов обучения*.

Завершающим этапом работы при проектировании и конструировании технологии ПООИЯ является разработка технологической карты. Технологическая карта представляет собой своего рода паспорт проекта будущего учебного процесса, в котором целостно и емко представлены главные его параметры, обеспечивающие успех обучения [31, с. 72]. Она рассматривается как своеобразный инструментарий, который может быть востребован не только автором-разработчиком, но и любым другим преподавателем для организации дидактического процесса в рамках соответствующей учебной дисциплины. Следовательно, в технологической

карте важно отразить основные отправные моменты, позволяющие преподавателю представить всю целостность спроектированной технологии ПООИЯ. В разработанной нами технологической карте (см. Приложение № 1) представлены:

- целевые установки дисциплины (дидактические цели, сформулированные в диагностическом виде);
- содержание учебного материала, представленное как в модульной (количество учебных модулей), так и в структурной форме (матрицы связей, графы учебной информации, структурно-логические схемы, планы проведения конкретных учебных занятий);
- формы, методы и средства обучения;
- система оценки, контроля и коррекции учебного процесса (виды и формы контроля, тесты и задания).

На наш взгляд, представленная в данном виде технологическая карта, позволяет преподавателю вуза организовать учебный процесс в точном соответствии с проектированной технологией ПООИЯ, обеспечить успешность и результативность языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов. В приложении № 1 приводится фрагмент технологической карты изучения одного из модулей учебной дисциплины "Иностранный язык".

Спроектированная и сконструированная в рамках настоящего исследования технология ПООИЯ была экспериментально апробирована в учебном процессе Орловского государственного университета. Результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в рамках исследования, будут представлены в следующем параграфе.

2.2. Результаты экспериментальной апробации технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку

Опытно-экспериментальная работа по апробации технологии ПООИЯ была организована в ГОУ ВПО "Орловский государственный университет". Организацию и выбор методов исследования определили теоретические положения, изложенные в предыдущих разделах данной работы. В основе исследовательской работы лежало проведение серии сравнительных педагогических экспериментов.

Общая направленность опытно-экспериментальной работы определялась необходимостью подтверждения результативности учебного процесса с применением спроектированной технологии ПООИЯ, выявлению педагогических условий ее эффективной реализации.

Экспериментальное исследование проводилось на втором курсе факультета естественных наук и исторического факультета, так как именно на этом этапе обучение носит профессионально-ориентированный характер.

Основным отличием организации учебного процесса является то, что в 2002/2003 учебном году изучение дисциплины велось по традиционной методике, не предусматривающей использование инновационных средств, методов и форм обучения, позволяющих активизировать познавательную деятельность студентов, а в 2003/2005 учебных годах в рамках учебной программы было организовано обучение с применением технологии ПООИЯ. Полученные данные были подтверждены в 2005-2007 учебных годах с применением специально разработанных контрольно-измерительных материалов.

Опытно-экспериментальная работа включала проведение констатирующего и формирующего педагогических экспериментов. В ходе экспериментального исследования для получения объективной информации было применено варьирование отдельных методов и синтетическое их использование соответственно изучаемому процессу – профессионально-ориентированному обучению иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Для получения репрезентативных данных в ходе эксперимента мы привлекали к нашему исследованию экспертов, в качестве которых выступали преподаватели кафедры иностранных языков Орловского государственного университета, обучающие студентов различных специальностей.

Эмпирическую базу констатирующего эксперимента составляли студенты второго курса Орловского государственного университета, обучающиеся на историческом, художественно-графическом факультетах, факультете естественных наук, факультете педагогики и психологии, а также курсанты Академии ФСО России (всего 324 чел.).

Исследование, проведенное в ходе данного эксперимента, включало в себя следующие методы: анкетирование, групповые методы опроса, педагогическое наблюдение, интервьюирование, включенное наблюдение при посещении занятий, анализ продуктов учебной деятельности обучающихся (контрольные работы, тестовые задания, рефераты, творческие проекты).

Целью констатирующего этапа эксперимента являлась предварительная диагностика уровня знаний, готовности к учебной деятельности в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Такая диагностика позволяет получить информацию об уровне мотивации к изучению ИЯ с профессиональной направленностью, об исходном уровне владения ИЯ студентами неязыковых факультетов вузов, о понимании ими целей изучения ИЯ.

Для определения уровня мотивации и готовности к изучению ИЯ с профессиональной направленностью было проведено анкетирование. Все респонденты признали, что каждый культурный и образованный человек должен знать иностранный язык, т.к. он расширяет кругозор, развивает память, мышление. 70 % опрошенных считают, что специалисты со знанием ИЯ пользуются большим спросом при приеме на работу. На необходимость знания ИЯ для установления контактов с представителями страны изучаемого языка указывают 56 % респондентов; для общего развития – 47 %. Среди наиболее значимых причин для изучения иностранного языка были выделены следующие: ИЯ – средство найти высокооплачиваемую работу (69 %); ИЯ – средство для расширения профессиональных знаний (65 %); ИЯ – средство расширения своих знаний об иноязычной культуре (55 %); ИЯ – обязательный предмет учебной программы вуза (53 %).

Вместе с тем, понимая значимость и необходимость знания ИЯ, обучающиеся оценивают свои знания как несоответствующие требованиям по данному предмету (75 %). Большинство опрошенных (94 %), желая повысить свой языковой уровень, отмечают, что у них нет свободного времени для его самостоятельного изучения и самосовершенствования своих знаний. 74 % респондентов не удовлетворены качеством проведения занятий, которые сводятся к чтению, переводу и заучиванию текстов. 87 % студентов не готовы к работе в условиях совместной деятельности. Это связано с тем, что на первом этапе обучения им не приходилось работать в группах, участвовать в творческих проектах, дискуссиях, учебно-ролевых играх. В связи с этим студенты не имеют представления о возможности проявить свою активность при изучении ИЯ.

При изучении отношения обучающихся к проблеме ПООИЯ ставился вопрос об определении наиболее важных для будущей профессиональной деятельности коммуникативных умений по видам речевой деятельности. Результаты проведенного опроса можно представить следующим образом: коммуникативное умение чтения – 38 %, говорение 36 %, понимание речи на слух (аудирование) – 15 %, письменная речь – 11 %.

Интересные результаты были выявлены при сопоставлении итогов анкетирования, проведенного с целью выяснения целевой направленности изучения ИЯ и опроса об определении наиболее важных коммуникативных умений. Имея основной целью научиться понимать новости и другие радио- и телепрограммы, в качестве важного коммуникативного умения было выделено умение чтения, тогда как умение аудирования респонденты по степени важности поставили на третье место. Это говорит о том, что обучающиеся еще не имеют полного представления о назначении различных видов речевой деятельности и об области применения ими ИЯ в будущей профессиональной деятельности.

Проведенное исследование по выяснению уровня мотивации и готовности к изучению ИЯ с профессиональной направленностью позволило сделать следующие выводы:

1. При общем положительном отношении к изучаемой дисциплине студенты не удовлетворены качеством проведения занятий, не имеют потребности в самоподготовке и самообразовании, не проявляют активности.

2. Понимая значимость владения ИЯ специалистом с высшим образованием, они не осознают в полной мере возможности его использования в будущей профессиональной деятельности.

Во время констатирующего эксперимента был выявлен ряд трудностей, препятствующих результативности процесса обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов:

- различный начальный уровень языковых знаний, коммуникативных умений и навыков обучающихся;

- позиция педагога как транслятора знаний и позиция студента как объекта педагогического процесса, которая выражается в ориентировке обучающихся на воспроизведение готовых знаний;

- низкий уровень сформированности навыков самостоятельной работы; отсутствие потребности в самообразовании;

- психологическая неготовность студентов к работе в условиях совместной деятельности;

- недостаточное использование преподавателями инновационных форм, методов и средств обучения;

- отсутствие удобных и комфортабельных аудиторий, оснащенных современными техническими средствами обучения (видео, спутниковое телевидение, мультимедийные классы).

На основе комплексного изучения результатов исследования и с учетом полученных данных были определены приоритетные направления ПООИЯ, определившие программу формирующего эксперимента. В соответствии с этой программой на основе проектирования технологии обучения была разработана и апробирована в образовательном процессе модель ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов.

Целью формирующего этапа исследования явилось выявление педагогических условий успешности и результативности обучения студентов с применением спроектированной технологии ПООИЯ.

Экспериментальное обучение проводилось на двух факультетах – историческом (далее по тексту ИФ) и факультете естественных наук (далее по тексту ФЕН). Это связано, прежде всего, с малым количеством студентов в группе, изучающей немецкий язык. В первую группу вошли студенты 2003/2004 уч. гг. в составе 65 человек (33 респондента в контрольных группах и 32 респондента в экспериментальных). Исходя из того, что выборка респондентов оказалась нерепрезентативной, было принято решение о повторном проведении эксперимента, но с другой группой студентов 2004/2005 уч. гг. в составе 58 человек (30 респондентов в контрольных группах и 28 респондентов в экспериментальных). Таким образом, эмпирическую базу исследования составили две экспериментальные и две контрольные группы. В первую экспериментальную группу (далее по тексту 1ЭГ) и первую контрольную группу (далее по тексту 1 КГ) входили студенты факультета естественных наук. В составе второй экспериментальной (2ЭГ) и второй контрольной групп (2 КГ) были студенты исторического факультета. В общей сложности в экспериментальном обучении приняли участие 123 студента: 63 респондента в контрольных группах и 60 респондентов в экспериментальных. Это позволило провести в рамках формирующего этапа исследования сравнительный анализ результатов обучения при реализации двух разных моделей организации учебного процесса на двух факультетах.

Для проведения сравнительного эксперимента предлагается использовать методику, предложенную П.И. Образцовым [117], которая, на наш взгляд, носит универсальный характер:

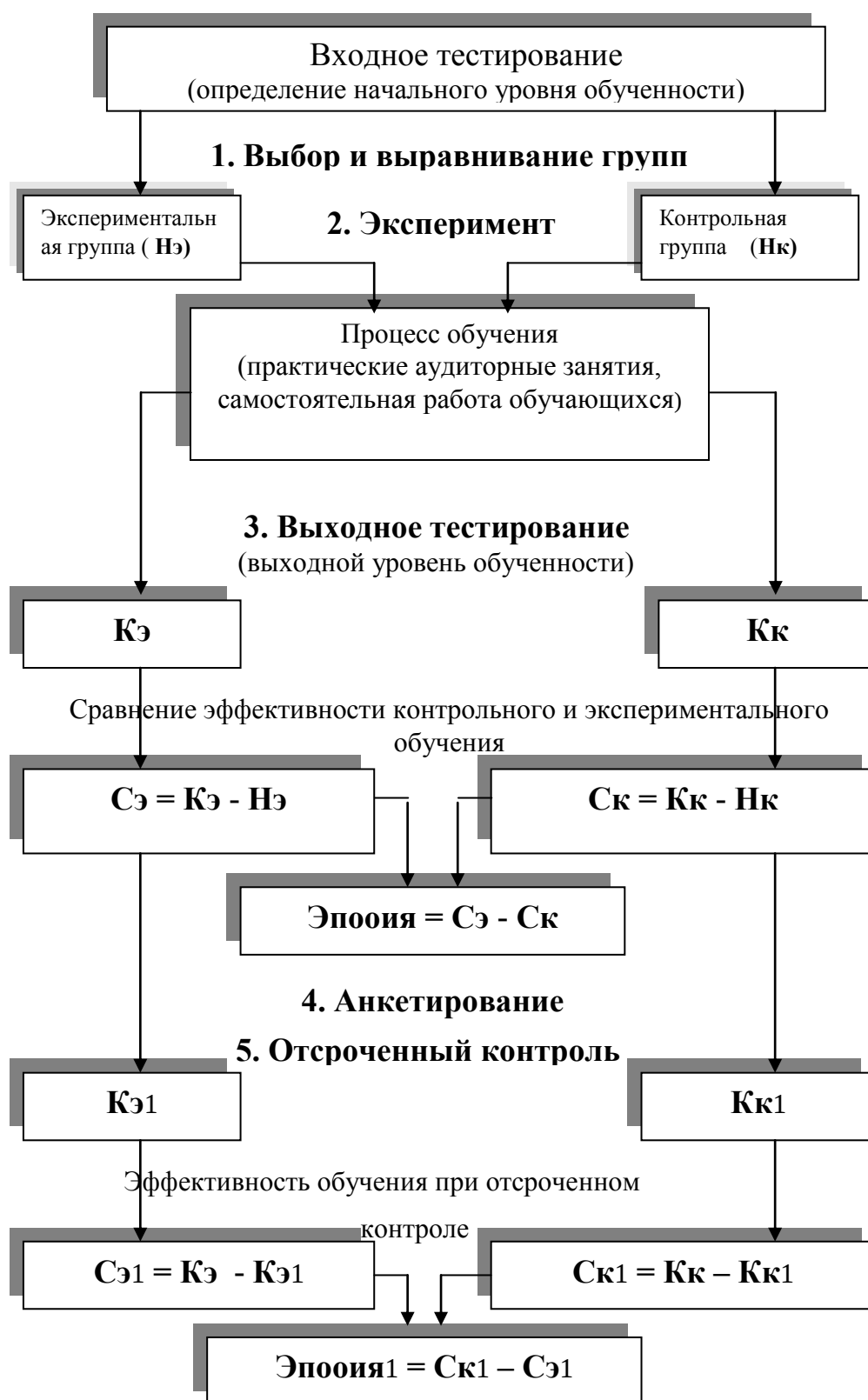


Рис. 2.1. Схема проведения педагогического эксперимента

Для обеспечения возможности сравнения результатов педагогического эксперимента считаем необходимым выявить начальный и итоговый уровни обученности студентов экспериментальной и контрольных групп.

Определение исходного уровня обученности студентов контрольных и экспериментальных групп осуществлялось на основе выделенных нами критериев: владение языковыми профессиональными знаниями; готовность к речевому профессиональному взаимодействию; готовность к творческой профессиональной деятельности.

Степень выраженности первого и второго критериев оценивалась по итогам лингводидактического тестирования. По каждому показателю рассматриваемых критериев применялась десятибалльная шкала оценок, которая позволила дифференцировать полученные результаты по выделенным в параграфе 1.3. уровням владения ИЯ в условиях ПООИЯ. При определении готовности к творческой деятельности учитывались результаты анкетирования и интервьюирования, а также участие в студенческих научно-практических конференциях, дискуссиях, в разработке проекта, подготовке докладов и рефератов по ИЯ.

Для определения уровня владения языковыми профессиональными знаниями обучающимся предлагалось письменно выполнить лексико-грамматический тест, который включал в себя задания на выбор правильной грамматической формы; установление порядка слов в предложении (повествовательном и вопросительном); заполнение пропусков в тексте, выбирая один из предложенных вариантов.

Обработка тестов показала, что почти 22 % студентов ФЕН имеют критический уровень владения языковыми профессиональными знаниями, на историческом же факультете данный уровень не был зафиксирован вообще. Причину мы видим в том, что студентами факультета естественных наук являются, как правило, выпускники сельских школ, которые имеют слабую языковую подготовку. Низкий уровень имеют около 33 % обучающихся ФЕН, выше этот процент на историческом факультете – от 39 % до 41 %, между тем, именно здесь наблюдается большее количество студентов, имеющих высокий уровень владения языковыми знаниями. При анализе полученных результатов следует учитывать тот факт, что студенты гуманитарной направленности всегда отличались более глубоким знанием ИЯ, чем студенты естественно-научного профиля.

По второй группе критериев - готовность обучающихся к речевому профессиональному взаимодействию – определялся уровень владения всеми видами речевой деятельности с целью реализации языковой потребности в иноязычном профессиональном общении. Первая серия тестов была направлена на выявление степени сформированности навыков аудирования, чтения письменной речи. Проверка устной речи (монологической и

диалогической) проводилась на основе текстов, предназначенных для изучающего чтения посредством осуществления акта коммуникации. Важным условием устного ответа являлось обязательное включение элементов диалогической речи: ответы на уточняющие, конкретизирующие, проблемные вопросы преподавателя. В качестве критериев оценки диалогической и монологической речи выступали: соответствие коммуникативной задаче; количество фраз, построенных по модели; разнообразие моделей; языковая корректность.

Навыки аудирования слабо развиты как у студентов ФЕН, так и у студентов ИФ. Критический уровень сформированности данного навыка наблюдается у 11 % обучающихся ФЕН, на историческом факультете респондентов с данным уровнем зарегистрировано не было. Низкий уровень имеют до 40 % обучающихся; средний уровень владения навыками аудирования наблюдается у более чем 38 % респондентов ФЕН и от 54 % до 56 % обучающихся ИФ. И лишь от 6 % до 11 % студентов имеют высокий уровень. Низкий уровень сформированности навыков аудирования мы объясняем тем, что, во-первых, на занятиях не уделяется должного внимания обучению аудированию, т.к. основная часть времени на первом курсе отводится обучению чтению и говорению. Во-вторых, студенты не имеют возможности реально общаться с носителями языка, смотреть программы спутникового телевидения. Кроме того, у большинства опрошенных отсутствует умение пользоваться языковой и контекстуальной догадкой для раскрытия незнакомых слов; опираться на информацию, предваряющую аудиотекст.

Определяя на констатирующем этапе исследования важные для будущей профессиональной деятельности коммуникативные умения, респонденты на первое место поставили умение чтения. Результаты проведенного тестирования подтвердили приоритетность данного вида речевой деятельности для студентов неязыковых факультетов вузов. Почти 80 % обучающихся хорошо справились с заданиями на определение уровня сформированности навыков чтения. Только один респондент имеет критический уровень владения данным навыком. Низкий уровень показали около 25 % обучающихся ФЕН и от 12 % до 15 % студентов ИФ. Больше половины опрошенных имеют средний уровень сформированности навыков чтения – от 53 % до 62 % студентов. С высоким уровнем оказались от 19 % до 24 % респондентов ФЕН и от 26 % до 27 % ИФ. Основную трудность вызвали тексты, содержащие профессионально-ориентированную лексику, уровень владения которой очень низкий.

Для определения уровня сформированности навыков письменной речи использовались итоги реферирования и аннотирования профессионально-ориентированных текстов. Основная коммуникативная задача обучающихся состояла в поиске и извлечении профессионально-значимой информации, ее кратком изложении на ИЯ в соответствии с его нормами. Как видно из таблицы, представленной ниже, критический уровень не был зарегистрирован ни в экспериментальных ни в контрольных группах.

Следует при этом отметить, что более половины обучающихся имеют средний уровень владения письменной речью и более 20 % - высокий. Это связано прежде всего с тем, что умение реферирования и аннотирования литературы по специальности зависит от уровня сформированности навыков владения различными видами чтения: передача основной информации, главной идеи текста, обобщение данных, прогнозирование содержания текста на основе реалий, известных понятий и т.д.

Обобщая результаты, полученные в ходе определения уровня сформированности навыков говорения (устной речи), выяснилось, что эти навыки развиты слабо более чем у 30 % студентов экспериментальных и контрольных групп. Монологическое высказывание обучающиеся предъявляли на уровне заучивания текста, им с трудом удавалось запросить нужную информацию в соответствии с грамматическими нормами языка; дать правильный ответ на запрос информации, используя развернутые реплики и разнообразие моделей. В то же время у 39 % - 44 % респондентов ФЕН и у 54 % - 56 % респондентов ИФ зафиксирован средний уровень; 11 % обучающихся ФЕН и от 11 % до 15 % респондентов ИФ имеют высокий уровень владения устной речью.

Определив уровни владения обучающимися всеми видами речевой деятельности, мы имеем возможность в обобщенном варианте представить результаты исследования по второй группе критериев – готовность к речевому профессиональному взаимодействию. Обучающиеся факультета естественных наук имеют более низкий уровень готовности к речевому профессиональному взаимодействию, чем студенты исторического факультета. От 4,4 % до 5,6 % респондентов ФЕН находятся на критическом уровне, в то время как на историческом факультете данный уровень вообще не был зарегистрирован. Низкий уровень имеют от 33 % до 35% обучающихся ФЕН и от 23 % до 26 % студентов ИФ. Сравнительно большой процент респондентов со средним уровнем готовности к речевому профессиональному взаимодействию: более 46 % на факультете естественных наук и 56 % - на историческом факультете. Высокий уровень готовности показали от 13 % до 16 % студентов ФЕН и от 18 % до 21 % студентов ИФ.

Таким образом, больше половины обучающихся обладают средним и высоким уровнями готовности к речевому профессиональному взаимодействию, а это значит, что при адекватной организации процесса обучения ИЯ уровень может быть значительно повышен по сравнению с исходным.

По третьей группе критериев – готовность к творческой профессиональной деятельности – оценивалось умение творчески пользоваться приобретенными знаниями; способность к варьированию полученными знаниями. С целью определения степени готовности обучающихся к творческой профессиональной деятельности было проведено анкетирование и интервьюирование. Данные опроса показали, что лишь 7 % студентов принимало участие в студенческой научно-практической

конференции по ИЯ. Все респонденты отрицательно ответили на вопрос об участии в учебно-ролевых играх, в разработке творческих проектов. Исходя из того, что показателем уровня творческой активности является также качество выполнения творческих заданий, студентам было предложено подготовить сообщение по страноведческой тематике. Творческая активность проявлялась в выборе и организации материала, в умении интересно его представить. Анализ проведенного анкетирования и тестирования позволяет констатировать, что более половины обучающихся после первого года обучения имеют критический и около 31 % - низкий уровни готовности к творческой деятельности. Лишь от 11 % до 15 % респондентов проявили средний уровень и от 3 % до 6 % - высокий уровень. Данное положение мы объясняем, прежде всего, недостаточным применением активных методов обучения (метод проектов и игровое обучение) в образовательном процессе. Различный начальный уровень владения ИЯ студентов первого курса, отсутствие психологической готовности к работе в условиях совместной деятельности, низкий уровень самостоятельности отрицательно сказываются на творческой активности обучающихся.

Результаты комплексного тестирования, проведенного с целью определения исходного уровня обученности студентов контрольных и экспериментальных групп на основе выделенных нами критериев, показывают, что около 22 % респондентов ФЕН не владеют языковыми профессиональными знаниями; почти 5 % - не готовы к речевому профессиональному взаимодействию; в среднем 53 % обучающихся не проявили готовности к творческому взаимодействию. У респондентов ИФ критический уровень обнаружен только по показателям третьего критерия и составляет 51 % от общего количества опрошенных. Достаточно большой процент студентов находится на низком уровне обученности: почти 33 % обучающихся ФЕН от 39 % до 42 % респондентов ИФ плохо владеют языковыми профессиональными знаниями; низкие показатели сформированности навыков речевой деятельности имеют около 34 % студентов ФЕН и 24 % - ИФ. Более 30 % респондентов обоих факультетов показали слабую готовность к творческой профессиональной деятельности. Средний уровень по показателям первого критерия зарегистрирован примерно у 40 % респондентов ФЕН и у 47 % респондентов ИФ. Выше показатели второго критерия – 46 % и 56 % обучающихся соответственно. Готовы к творческой профессиональной деятельности на этом уровне 11 % респондентов обоих факультетов, исключение составляет экспериментальная группа ИФ – 15 %. К сожалению, очень мал процент обучающихся, имеющих высокий уровень по показателям третьего критерия – готовность к творческой профессиональной деятельности. Причину мы видим в недостаточной познавательной активности студентов, низком уровне сформированности навыков самостоятельной работы, отсутствии потребности в самообразовании, расплывчатом видении обучающимися

перспектив развития своих творческих возможностей на занятиях по ИЯ и их применения в будущей профессиональной деятельности.

Более наглядно данные, полученные в результате выявления исходного уровня обученности респондентов экспериментальных и контрольных групп факультета естественных наук (1ЭГ, 1КГ) и исторического факультета (2ЭГ, 2КГ), отражены на рисунке 2.3:

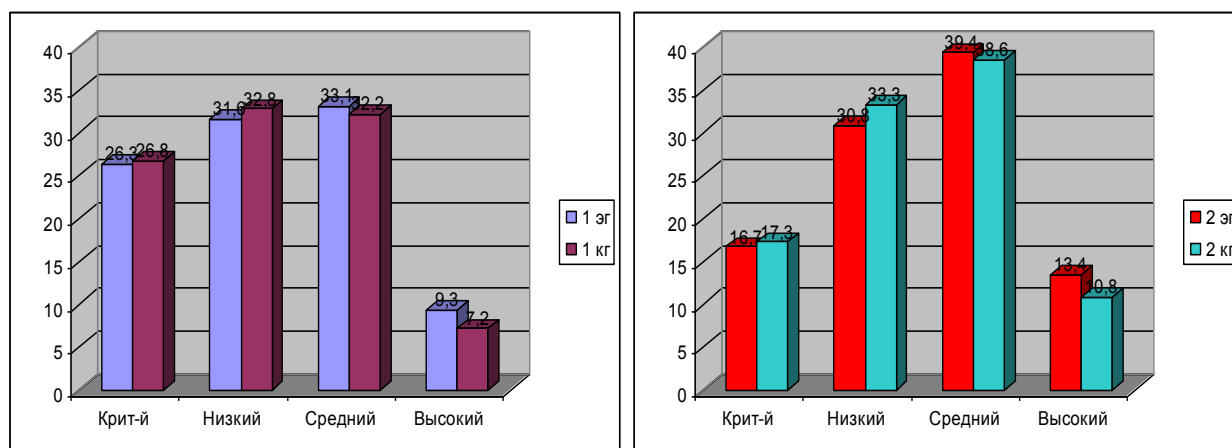


Рис. 2.2. Сравнительные результаты исходного уровня обученности контрольных и экспериментальных групп

Проведенное нами входное тестирование, целью которого было определение уровня обученности, позволило перейти к первому этапу проведения сравнительного педагогического эксперимента – выбору и выравниванию контрольных и экспериментальных групп, а также определению варьируемых и неварьируемых условий эксперимента.

Выбор экспериментальных и контрольных групп производился по результатам тестирования. Исходя из того, что обучение и проведение итоговых зачетов и экзаменов проводилось одними и теми же преподавателями, подходы к оценочной деятельности которых остались неизменными, считаем возможным провести сравнение выбранных для экспериментального исследования групп. Как уже было сказано выше, в первую экспериментальную группу (1ЭГ) и первую контрольную группу (1КГ) входили студенты факультета естественных наук 2003/2004 и 2004/2005 учебных годов. В составе второй экспериментальной (2ЭГ) и второй контрольной групп (2КГ) были студенты исторического факультета тех же годов обучения. Проверка однородности групп, а тем самым правильность выборки осуществлялась с использованием t-критерия Стьюдента по формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}, \quad (1)$$

где M_1 и M_2 – среднее значение первой и второй выборок; S_1 и S_2 – дисперсия (среднее квадратическое отклонение) соответственно для первой и второй выборок; n_1 и n_2 – количество оценок в первой и второй выборках.

Для 1 ЭГ и 1 КГ значение $t_{\text{расч}} = 0,93$, а для 2ЭГ и 2КГ $t_{\text{расч}} = 1,18$. Вычислив величину t – критерия, требуется по специальной таблице определить уровень статистической значимости различий между средними показателями эффективности деятельности в экспериментальной и контрольной группах. Чем выше значение t – критерия, тем выше значимость различий.

Для этого t расчетное сравниваем с t табличным. Табличное значение выбирается с учетом выбранного уровня достоверности ($p = 0,05$), а также в зависимости от числа степеней свободы, которое находится по формуле:

$$U = N_1 + N_2 - 2; \quad (2)$$

где U – число степеней свободы; N_1 и N_2 – число замеров в первом и во втором рядах. В нашем случае $U = 4 + 4 - 2 = 6$.

Для таблицы t – критерия находим, что значение $t_{\text{табл}} = 2,45$ для пятипроцентного уровня ($p < 0,05$) при 6 степенях свободы. Таким образом, величина $t_{\text{табл}} > t_{\text{расч}}$. Таким образом, можно сделать статистически обоснованный вывод о том, что нулевая гипотеза не отвергается и обе выборки относятся к одной генеральной совокупности, то есть они однородны.

Подтверждение выдвинутой гипотезы дала дополнительная проверка с использованием критерия χ^2 :

$$\chi^2 = \frac{1}{n1 \cdot n2} \sum_{i=3}^5 \frac{(n_{i2} - n_{i1})^2}{n_{i1} + n_{i2}}, \quad (3)$$

где $n1$ и $n2$ – количество оценок у студентов в контрольной и экспериментальной группе; n_{i1} и n_{i2} – среднеарифметическое значение успеваемости в контрольной и экспериментальной группах.

Далее были уточнены варьируемые (подлежащие изменению) и не варьируемые условия проведения эксперимента.

В качестве варьируемых условий эксперимента были предложены следующие:

- использование в экспериментальных группах активных методов обучения (дискуссий, метода проектов, учебно-ролевых игр), не применяемых в контрольных группах;

- активное участие обучающихся экспериментальных групп в студенческих научно-практических конференциях по ИЯ с докладами по определенной тематике, студенты контрольных групп принимают участие пассивно, т.е. в роли слушателей;

- обучающиеся экспериментальных групп имеют возможность пользоваться методическими рекомендациями по обучению различным видам чтения, учебно-тренировочным профессионально-ориентированным материалом; обучающиеся контрольных групп такой возможности не имеют;

–формой контроля изученного модуля в экспериментальных группах является разработка и защита проекта; в контрольных группах – традиционная форма.

К неварьировемым условиям эксперимента мы отнесли:

–изучение одинаковой для контрольных и экспериментальных групп дозы учебной информации;

–постановка одинаковых для обеих групп дидактических задач, решаемых в ходе занятий;

–одинаковое время длительности экспериментального обучения;

–одинаковые формы и виды пред- и постэкспериментального контроля;

–один и тот же преподаватель в контрольных и экспериментальных группах.

Целью второго этапа являлось проведение педагогического эксперимента. На данном этапе происходила апробация спроектированной технологии ПООИЯ. В ходе эксперимента обучение в контрольных группах проводилось с применением традиционных методик, а в экспериментальных – с использованием технологии ПООИЯ.

На каждом этапе сравнительного педагогического эксперимента производился сбор эмпирического материала, его статистическая обработка и предварительный анализ полученных результатов. На завершающих этапах по разности результатов предварительного и итогового педагогического тестирования, определялась сравнительная эффективность применения технологии ПООИЯ и традиционной технологии обучения. В этом случае измерение и оценка дидактической эффективности с достаточной степенью достоверности производилась по количественно-качественным показателям учебного процесса путем обобщения и сравнения одних статистических данных с другими. Такими показателями выступали выбранные и обоснованные критерии, которые позволяют судить о результативности учебного процесса с применением технологии ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов.

На третьем этапе проводилось выходное тестирование с целью определения достигнутого уровня обученности студентов, который должен соответствовать изначально заданным дидактическим целям. Методом определения в этом случае, как и при определении исходного уровня обученности, выступало тестирование.

Обработка тестов по показателям первого критерия показала, что критический уровень в экспериментальных группах не зарегистрирован вообще; увеличилось количество обучающихся, имеющих средний уровень владения языковыми профессиональными знаниями – от 7 % до 11 % в экспериментальных группах, в то время как в контрольных группах этот показатель увеличился примерно от 3 % до 4 %. Высокий уровень сформированности языковых навыков был обнаружен у респондентов экспериментальных групп – от 9 % до 15 %. Любопытен тот факт, что у студентов контрольных групп показатели этого критерия остались на

прежнем уровне. Мы объясняем это тем, что при традиционной методике обучения формирование грамматических навыков происходит в отрыве от формирования лексических навыков, лексика усваивается за счет зазубривания текстов.

Анализ тесов по показателям второго критерия выявил, что уменьшилось количество респондентов, имеющих низкий уровень владения речевой деятельностью. Между тем, полученные данные свидетельствуют об увеличении числа обучающихся экспериментальных групп, проявивших готовность к речевому профессиональному взаимодействию на среднем уровне - примерно на 5,9 % и на высоком уровне – на 3,8 %.

Значительно улучшились результаты по показателям третьего критерия – готовность к творческой профессиональной деятельности. В процессе ПООИЯ обучающиеся экспериментальных групп участвовали в студенческой научно-практической конференции, посвященной 60-летию Победы в Великой Отечественной войне. Студентами были подготовлены доклады на следующие темы: "Диктатура национал-социализма", "Гитлер и его захватническая внешняя политика", "Вторая мировая война и ее последствия", "Города-герои", "Наш родной край во время Великой Отечественной войны", "Орловско-Курская битва" и др. Примечательно, что темы докладов студенты выбирали самостоятельно, а затем, объединившись в группы по определенной тематике, подбирали материал, обрабатывали его, при необходимости консультировались с преподавателем. Большую активность проявили респонденты экспериментальных групп и при работе над проектами. Так, по окончании изучения каждого модуля необходимо было разработать и защитить проект по изученной теме. Такой вид работы предполагает высокий уровень самостоятельности, необходимый для поиска необходимой информации. Поэтому особое значение на этапе ПООИЯ приобретает самостоятельная работа при опосредованном руководстве преподавателя, способствующая самостоятельному приобретению знаний и умений, формированию готовности к самообразованию в процессе учебной и будущей профессиональной деятельности. Более 80% респондентов экспериментальных групп показали средний и высокий уровни готовности к творческой деятельности. Студентов высокого уровня отличала инициативность высказывания на ИЯ, самостоятельность суждений и их относительная независимость от изученного образца, информативность и развернутость сообщений.

Таким образом, результаты выходного тестирования, проведенного с целью определения достигнутого уровня обученности студентов, свидетельствуют о том, что критический уровень у респондентов экспериментальных групп не выявлен. Уменьшилось количество обучающихся, имеющих низкий уровень – 25 % (1ЭГ) и 18,3 % (2ЭГ), в то время как по результатам входного тестирования этот процент составлял 31,6 и 30,8 соответственно. Увеличилось количество студентов в экспериментальных группах, находящихся на среднем уровне (54,6 %-58 %)

и на высоком уровне (20,4 %-23,7 %). Проверка достоверности полученных результатов осуществлялась с использованием t-критерия Стьюдента, но уже при зависимых выборках [38], к которым относятся результаты одной и той же группы респондентов до и после эксперимента (воздействия независимой переменной). Для этих целей использовалась формула:

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n \sum d^2 - (\sum d)^2}{n-1}}} \quad (4)$$

где d – разность между результатами в каждой сравниваемой паре до и после эксперимента; $\sum d$ – сумма этих частных разностей; $\sum d^2$ – сумма квадратов частных разностей; n – число обучающихся.

Находим величину t-критерия для первой экспериментальной и контрольной групп ($t_{\text{расч}} = 3,65$), а также для второй экспериментальной и контрольной групп ($t_{\text{расч}} = 4,81$), сравним их с t табличным. Таким образом, величина $t_{\text{табл}} < t_{\text{расч}}$. Результаты вычисления позволяют сделать статистически обоснованный вывод о том, что эффективность обучения в экспериментальных группах выше, чем в контрольных, при уровне значимости 0,05 (риск ошибки составляет пять из ста теоретических возможных).

Опираясь на данный вывод, по итогам изучения студентами полного курса учебной дисциплины было произведено сравнение результатов обучения данных групп:

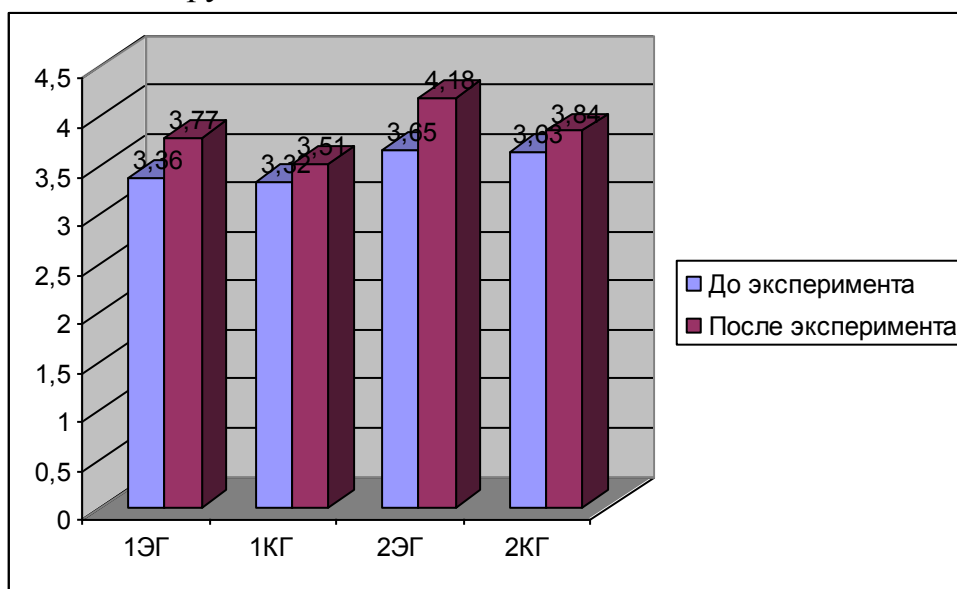


Рис. 2.3. Сравнительные результаты обучения контрольных и экспериментальных групп

Анализ полученных данных позволяет констатировать тот факт, что применение на занятиях по ИЯ на неязыковых факультетах вузов спректированной технологии обучения, позволяет улучшить средний

оценочный показатель на 0,41 балла на факультете естественных наук и на 0,53 балла на историческом факультете.

В качестве одного из основных критериев оценки успешности и результативности спроектированной технологии ПООИЯ мы воспользовались следующим коэффициентом – K_o :

$$K_o = K_{\text{ПООИЯ}} / K_{\text{ТО}} \quad (5)$$

где $K_{\text{ПООИЯ}}$ – изменение оценки за группу, полученное с использованием технологии ПООИЯ, а $K_{\text{ТО}}$ – изменение оценки за группу, полученное при традиционной технологии обучения. Применение в учебном процессе технологии ПООИЯ является более успешным и результативным, чем использование традиционной ТО, если значение коэффициента K_o больше единицы [117]. Данный коэффициент по дисциплине "Иностранный язык" с использованием в учебном процессе технологии ПООИЯ составил $K_o = 1,07$ на факультете естественных наук и $K_o = 1,09$ на историческом факультете.

Обобщая результаты опытно-экспериментальной работы, приходим к выводу о том, что применение в образовательном процессе вуза технологии ПООИЯ является более эффективным, что свидетельствует о ее успешности и результативности.

На четвертом этапе в экспериментальных группах было проведено выходное анкетирование с целью выявления субъективной оценки обучающихся качества проведения с ними учебных занятий с использованием технологии ПООИЯ. Соглашаясь с мнением П.И. Образцова [117], особое внимание на данном этапе исследования целесообразно уделить определению мотивации обучения с применением технологии ПООИЯ, а также оценке психологической и психофизиологической нагрузки, испытываемой респондентами в период экспериментального обучения.

С целью определения мотивации обучения с применением технологии ПООИЯ было проведено анкетирование. Респондентам экспериментальных групп было предложено оценить мотивы учебной деятельности по пятибалльной шкале, выяснив таким образом наиболее значимые для них при изучении ИЯ с профессиональной направленностью. Анализ проведенного анкетирования свидетельствует о лидирующем положении у обучающихся учебно-познавательных мотивов. Для студентов характерно наличие мотивов как с ближней (успешно учиться и сдавать сессию), так и дальней перспективой (стать квалифицированным специалистом). Эти мотивы респонденты оценили в среднем в 4,6 балла. Достаточно высоко оцениваются мотивы получить дополнительную информацию по специальным дисциплинам – от 4 до 4,4 балла, изучить языковые явления научной литературы – 4 балла, читать газеты, журналы и другие издания на ИЯ – 4,6 баллов. Следует констатировать тот факт, что студенты высоко оценили значимость ИЯ для своей дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Получив на занятиях по ИЯ дополнительную информацию по своей специальности, они смогли ее

применить при написании курсовых работ, на семинарских и практических занятиях по специальным дисциплинам. В то же время, факты и события, усвоенные на занятиях по другим учебным дисциплинам, используются студентами при разработке творческих проектов, подготовка к учебно-ролевым играм, диспутам. Это подтверждает актуальность межпредметных связей в обучении языку как непрофилирующей дисциплине на неязыковых факультетах вузов. Межпредметные связи являются не только необходимым условием развития системы знаний, но и важнейшим средством их осуществления в процессе обучения, способствуют полноте и прочности знаний и гибкости их применений. Это обусловлено тем, что они обладают свойствами всеобщности, их действие распространяется на все учебные предметы и изучение каждой темы определенного модуля может включать те или иные формы связей с другими предметами. Установление в процессе ПООИЯ межпредметных связей не только способствует более глубокому и прочному усвоению учебного материала студентами, но и вооружает их умениями применять полученные иноязычные знания в последующей учебной, научной и профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, приходим к выводу о том, что именно ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов способствует формированию, развитию и трансформации мотивации студентов, которая, в свою очередь, позволит сделать ИЯ неотъемлемой частью профессиональной и познавательной деятельности будущего специалиста.

Определив мотивацию обучающихся, для нашего исследования важно было выяснить факторы учебной успешности студентов, а также выявить субъективную оценку обучающихся качества проведения с ними учебных занятий с использованием технологии ПООИЯ. С этой целью в конце курса обучения, после выставления итоговых оценок, было проведено анкетирование студентов. Проведение анкетного опроса, по нашему мнению, было целесообразно именно после экзамена, а не во время обучения, так как это позволило обеспечить отсутствие предвзятости в ответе на вопросы анкеты.

Большинство опрошенных (98 %) положительно относятся к использованию в учебном процессе вуза технологии ПООИЯ и считают ее более эффективной. Преимуществом данной технологии, по мнению 35 % респондентов, является возможность получения профессионально-значимой информации и приобретение новых знаний по специальным дисциплинам (25 %). Для 37 % опрошенных профессиональная направленность учебного материала оказывает наибольшее влияние на их мотивацию к изучению ИЯ и для 40 % респондентов влияет на успешность учебной деятельности при изучении данной дисциплины. Успешность овладения ИЯ с использованием технологии ПООИЯ 20 % обучающихся связывают с предоставлением большей самостоятельности и творческой активности; именно поэтому этот показатель является преимуществом спроектированной нами технологии для 23 % респондентов. Наиболее интересным на занятиях 38 % студентов считают разработку и защиту проектов, 23 % - реферирование и

аннотирование литературы профессиональной направленности и 22 % - участие в студенческой научно-практической конференции. Оценивая свой уровень знаний, полученных при изучении ИЯ с использованием технологии профессионально-ориентированного обучения, 25 % респондентов отнесли себя к низкому уровню обученности; 55 % - к среднему и 20 % - к высокому. Результаты выходного тестирования, проведенного с целью определения достигнутого уровня обученности студентов, показали, что низкий уровень выявлен у 21 % респондентов экспериментальных групп; средний – у 56% обучающихся; высокий уровень имеют 22 % студентов. Таким образом, к концу обучения наблюдается адекватная самооценка участников экспериментального обучения. Подводя итог результатам анкетирования, следует отметить, что 93 % студентов желали бы продолжить курс изучения иностранного языка с использованием технологии ПООИЯ, около 2 % респондентов высказались против продолжения данного курса и 5 % - находятся в затруднительном положении.

Проведенный анкетный анализ выявил положительное отношение обучающихся к технологии ПООИЯ, высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка с профессиональной направленностью. 93 % опрошенных получили для себя новую профессионально значимую информацию на занятиях по данной дисциплине. 65 % респондентов указали, что они уже использовали полученную в результате ПООИЯ информацию при подготовке докладов и сообщений к семинарским занятиям по специальным дисциплинам. Труднее было студентам устанавливать связь пройденного учебного материала с теми дисциплинами, которые они еще не изучали. Это подтверждает настоятельную необходимость увеличения объема часов, отводимых на изучение ИЯ, и введения факультативов по данному предмету на старших курсах с целью обеспечения более тесной связи со специальными дисциплинами. Важным итогом проведенной работы мы считаем и тот факт, что 87 % опрошенных высказали свою уверенность в применении полученных знаний и навыков в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что студенты-участники экспериментального обучения приобрели веру в свои силы и увидели практическую значимость дисциплины "Иностранный язык", у них появился интерес к изучению языка и мотив-стимул к приобретению новых специальных знаний, к дальнейшему самосовершенствованию в этой области.

На пятом этапе исследования через месячный интервал было проведено отсроченное тестирование на основе выделенных нами критериев. Его цель – определение остаточных знаний, навыков и умений, приобретенных студентами за период проведения экспериментального обучения. По итогам проведенного выходного и отсроченного тестирования было произведено сравнение полученных результатов в контрольных и экспериментальных группах, которое представлено в таблице 2.1.:

Таблица 2.1.

**Сравнительные результаты выходного и отсроченного
тестирования
экспериментальных и контрольных групп**

Средний балл	ЭГ	ЭГ	КГ	КГ
Выходное тестирование	,77	,18	,51	,84
Отсроченное тестирование	,71	,13	,34	,69

Сравнительная оценка потери знаний через месяц составила 0,06 балла в экспериментальной группе ФЕН и 0,05 балла в экспериментальной группе ИФ; в контрольных же группах - 0,17 балла и 0,15 балла, соответственно. Более наглядно сравнительные результаты отсроченного тестирования представлены на рисунке 2.6:

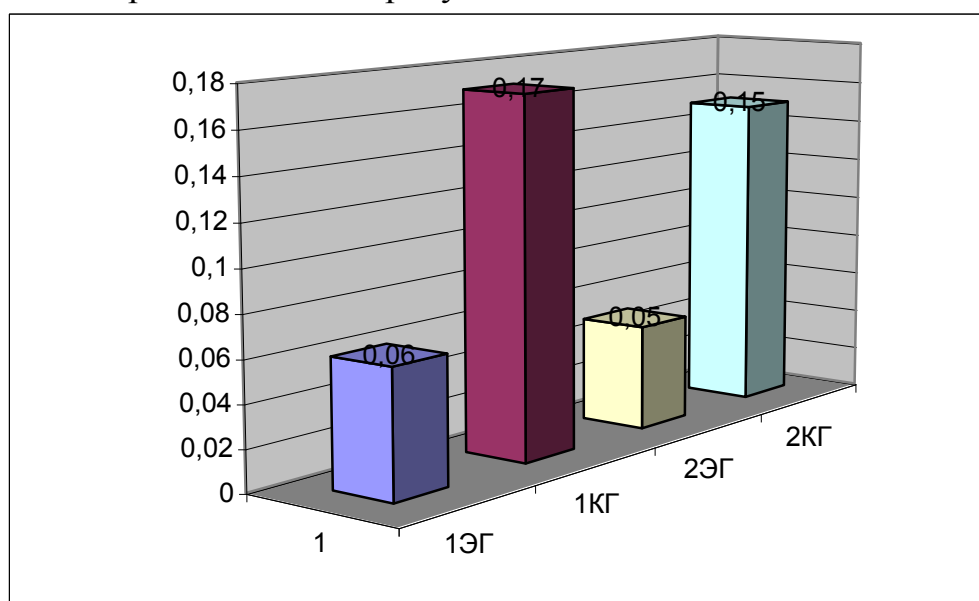


Рис. 2.4. Сравнительная оценка потери знаний студентов контрольных
и

экспериментальных групп

Для проведения сравнительного анализа эффективности применения в учебном процессе технологии ПООИЯ воспользуемся следующей формулой:

$$\text{Эпооия1} = \text{Ск1} - \text{Сэ1},$$

где Эпооия1 – эффективность технологии ПООИЯ; Ск1 – разница средних баллов входного и отсроченного тестирования контрольных группы; Сэ1 – разница средних баллов экспериментальных групп.

Так, разница полученных данных на факультете естественных наук составляет 0,11 балла, на историческом факультете – 0,1 балла. Полученные в результате сравнительного анализа данные подтверждают сохраняемость знаний, навыков и умений у студентов экспериментальных групп.

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы, проведенной в рамках настоящего исследования, можно утверждать, что использование на неязыковых факультетах вузов технологии ПООИЯ позволяет повысить у обучающихся показатели готовности к речевому профессиональному взаимодействию и к творческой профессиональной деятельности. Важным показателем экспериментального исследования следует считать гарантированное достижение дидактических целей, сформулированных при проектировании специальной технологии ПООИЯ. Таким образом, полученные результаты подтверждают результативность разработанной нами технологии ПООИЯ, что и являлось целью опытно-экспериментальной работы, проведенной в рамках настоящего исследования.

Возможность применения в образовательном процессе вуза специально спроектированной технологии ПООИЯ создают педагогические условия, которые будут рассмотрены в следующем параграфе.

2.3. Педагогические условия реализации технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку

Исходя из понимания того, что отдельные, случайно выбранные педагогические условия не могут существенно повлиять на реализацию технологии ПООИЯ, считаем, что необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс, учитывающий оптимизацию процесса обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. При его выделении были учтены:

- требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и квалификационные требования к подготовке специалиста;
- требования Типовой программы по иностранным языкам для неязыковых факультетов вузов;
- специфические особенности обучения иностранному языку как непрофилирующей дисциплине;
- результаты констатирующего эксперимента.

Таким образом, спроектированная технология ПООИЯ может быть реализована в образовательном процессе вуза при наличии определенного комплекса педагогических условий:

- диагностическое целеполагание, отбор и структурирование содержания учебного материала осуществлены в соответствии с ГОС ВПО и квалификационными требованиями к подготовке специалистов в вузе;
- гарантированное достижение целей обеспечивается выбором специальных форм, методов и средств обучения;
- контроль и оценка результатов обучения организованы с применением специально разработанных педагогических тестов;
- сформирована готовность преподавателей и обучающихся к практическому применению технологии ПООИЯ;
- реализовано личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов в ходе учебно-воспитательного процесса;
- установлены междисциплинарные связи изучаемого языка со специальными дисциплинами.

Опираясь на результаты опытно-экспериментальной работы, обоснуем значимость каждого из названных условий, способствующих реализации технологии ПООИЯ.

Важным условием, обеспечивающим реализацию спроектированной технологии ПООИЯ, является *диагностическое целеполагание, отбор и структурирование учебного материала* на основе ГОС ВПО и квалификационных требований к подготовке специалистов в вузе.

Диагностическая постановка цели обучения позволяет преподавателю определить и точно оценить не только исходный, но и требуемый уровень языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов. Для этого

требуется, чтобы цель была точно описана, реально достижима, поддавалась измерению и существовала шкала ее оценки. Диагностическое целеполагание осуществлялось на четырех уровнях:

- системном – формулирование общих целей профессионального образования в соответствии с ГОС ВПО;
- предметном – формулирование дидактических целей для изучения в вузе дисциплины "Иностранный язык" на основе квалификационных требований к подготовке специалистов в вузе и требований Типовой программы по иностранным языкам для неязыковых специальностей вузов;
- модульном – детализация дидактических целей для изучения каждого модуля, который представляет собой логически завершенную единицу учебного материала и включает в себя темы, объединенные общими целями и задачами;
- уровне конкретного занятия – формулирование частных дидактических целей для изучения темы определенного модуля в рамках учебного занятия.

Диагностическое целеполагание обуславливает необходимость отбора и структурирования учебного материала.

Подробно процедура отбора и структурирования содержания учебного материала рассмотрена в параграфе 2.1. настоящей работы. В связи с этим считаем целесообразным изложить лишь основные положения по данному вопросу.

Содержание обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов представляет собой совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. Результаты отбора содержания учебного материала находят свое отражение в учебной программе и тематическом плане.

Кроме отбора содержания требуется структурный анализ учебного материала, который позволяет выделить наиболее существенные элементы изучаемого модуля и выявить системообразующие связи между ними. Учебные элементы в рамках изучения определенного модуля определяются с учетом логики построения всего курса и возможности студентов усваивать материал последовательно, логично, осмысленно и глубоко. С целью выявления последовательности расположения учебного материала, учитывая его объем, временной ресурс, целесообразным является построение таблицы распределения учебного времени, графа изучения учебных вопросов, плана проведения занятия и т.д.

Следующим важным условием, способствующим эффективной реализации в образовательном процессе вуза спроектированной технологии обучения ИЯ, является *выбор специальных форм, методов и средств обучения*. Исходя из того, что данное условие было подробно обосновано в параграфе 2.1., остановимся лишь на основных положениях.

Поиск дидактических процедур усвоения языкового материала, совершенствования коммуникативных умений в рамках определенной тематики изучаемого модуля связан, как правило, с выбором методов, форм и средств обучения, т.е. разработкой процессуальной стороны обучения. При этом преподавателю необходимо учитывать следующее:

- цели обучения ИЯ студентов неязыковых факультетов вузов на основе ГОС ВПО, квалификационных требований к подготовке специалистов в вузе, требований Типовой программы по иностранным языкам для неязыковых специальностей вузов;
- содержание обучения ИЯ как непрофилирующей дисциплины; содержание учебного материала конкретного модуля;
- объем учебного материала и степень его сложности;
- время, отведенное на изучение определенного модуля;
- уровень языковой подготовки обучающихся; степень их творческой активности;
- уровень материальной оснащенности: наличие наглядных пособий, технических средств обучения.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволили выделить еще одно условие успешной реализации технологии ПООИЯ – *организация оценки и контроля результатов обучения с применением специально разработанных тестов*. Подробно процедура выбора оптимальных методов, видов и форм контроля за результатами учебной деятельности рассмотрена в первом параграфе второй главы диссертации. Необходимость реализации данного условия обусловлена тем обстоятельством, что по результатам контроля преподавателем могут быть уточнены цели и содержание обучения, пересмотрены подходы к выбору методов, форм и средств обучения, или же принципиально перестроена вся технология.

Важным условием, обеспечивающим реализацию технологии, является *готовность преподавателей и обучающихся* к практическому применению в образовательном процессе технологии ПООИЯ. Главным фактором, определяющим результативность процесса профессионально-ориентированного обучения ИЯ, является личность преподавателя, которого отличает, прежде всего, высокий профессионализм. По мнению Л.К. Гребенкиной, профессионализм преподавателя определяется "совокупностью интегрированных фундаментальных знаний, обобщенных умений и способностей, его профессионально значимыми и личностными качествами, высоким уровнем технологичности, культуры и мастерства, творческим подходом к организации педагогической деятельности, готовностью к постоянному развитию" [42, с. 98-99]. Характеризуя личностные качества преподавателя вуза, автор отмечает его гражданственность и патриотизм, социальную активность, гуманистическую направленность, высокий интеллектуальный уровень, эрудицию, духовность и нравственную зрелость.

Наиболее значимыми профессиональными качествами преподавателя ИЯ для неязыковых факультетов вузов, по мнению ученых-практиков (Н.В. Ватт, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова и др.), являются: знание языка, умение устанавливать контакт со студентами, способность создавать особую атмосферу сотрудничества на занятиях, высокая методическая квалификация, т.е. оперирование педагогическими и методическими технологиями. В ряде методических концепций (В.П. Кузовлев, Е.И. Пассов, В.Б. Царькова и др.) преподаватель ИЯ рассматривается также как сценарист, партнер, контролер и исследователь. Как преподаватель вуза он должен обладать проектировочными, конструктивными, адаптационными, организаторскими, коммуникативными, диагностическими, практическими, оценочными, рефлексивными и самоконтролирующими умениями.

Преподаватель ИЯ в неязыковом вузе, реализующий технологию ПООИЯ не только должен быть проводником культуры другого народа, но и обладать определенной суммой базовых знаний в области специализации своих студентов. Ему необходимо частично освоить соответствующую специальность с присущей ей профессиональной лексикой для грамотной организации профессионально-ориентированного обучения студентов иностранному языку, создания коммуникативных ситуаций с привлечением специальных знаний и написания специализированных учебных пособий на основе имеющихся теоретических знаний. Однако не каждый начинающий преподаватель в состоянии удовлетворить этим требованиям. Вследствие отсутствия специальной подготовки, преподаватели сталкиваются с рядом трудностей:

- психологические трудности (сложность переквалификации в преподавателя ИЯ для неязыковых специальностей);
- лингвистические трудности (проблема понимания содержания профессиональных текстов, незнание специфической лексики, подлежащей усвоению со стороны студентов);
- методические трудности (сложность преподавания специфических навыков, характерных для данной области профессиональной деятельности, а также сложность адаптации общих методических принципов и подходов к конкретной группе обучающихся в профессиональной сфере);
- организационные трудности (проблемы, возникающие при составлении программы или курса обучения с ориентацией на цели и задачи студентов определенной специализации).

Существует еще одна категория трудностей, связанная с отсутствием учебных материалов по специальности, предназначенных для обучения лингвистическим и коммуникативным навыкам с профессиональной направленностью. С целью восполнения этого пробела преподавателям приходится овладевать навыками отбора, адаптации, организации, составления учебных пособий, методических рекомендаций для конкретной группы обучающихся определенной специальности.

Специфической особенностью реализации технологии ПООИЯ является то, что для каждой специальности неязыковых факультетов вузов должна быть спроектирована технология обучения, характерная только для данной профессиональной области. В соответствии с этим, при проектировании технологии ПООИЯ необходимо максимально учитывать специфику специальности, т.е. лексическое наполнение и особый формат устных и письменных текстов, а также те навыки и умения, которые являются характерными для будущей профессиональной деятельности выпускника вуза.

Следует констатировать тот факт, что в настоящее время в России нет факультетов или отделений, где готовят специалистов-преподавателей ИЯ для работы на неязыковых факультетах вузов, владеющих навыками преподавания в профессиональной сфере. Педагоги, имеющие большой стаж преподавательской работы на данных факультетах, как правило, далеки от новых образовательных технологий в области теории и практики обучения ИЯ с профессиональной направленностью, не владеют ими и в силу консерватизма мышления не понимают их значимости. Зачастую они испытывают психологический барьер перед освоением инновационных подходов к обучению, который обычно маскируется сомнениями относительно педагогических возможностей новых технологий.

Представляется, что проблема подготовки преподавательского состава для неязыковых факультетов вузов может быть решена организационными методами. Прежде всего, необходимо создание многоуровневой системы повышения квалификации преподавателей ИЯ, осуществляющей подготовку преподавателя-пользователя готовой технологии ПООИЯ и преподавателя-проектировщика таковой. Целесообразным, на наш взгляд, является изучение курса "Технологии обучения ИЯ в профессиональной сфере". Данный курс позволит изучить основы технологии обучения, овладеть ими для обеспечения наиболее эффективной организации учебно-воспитательного процесса при обучении ИЯ студентов неязыковых факультетов вузов. В результате изучения курса преподаватели смогут получить:

представление: о проблемах и тенденциях развития системы иноязычного образования; состоянии и перспективах развития технологий обучения ИЯ в вузах; месте предмета в системе профессиональной подготовки специалиста; своеобразии преподавания данной дисциплины на неязыковых факультетах вузов;

знания: об основных понятиях курса ("технология", "технология обучения", "проектирование технологии обучения", "конструирование технологии обучения" и т.д.); методике проектировании технологии обучения; особенностях применения технологий обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов; традиционных и инновационных методах, формах и средствах обучения ИЯ; дидактических требованиях к организации различных видов учебных занятий и методике их проведения; содержании и

механизмах организации самостоятельной работы студентов; основах разработки контрольных, тестовых заданий и упражнений;

умения: проектировать, конструировать и применять технологию обучения иностранному языку; осуществлять целеполагание; определять содержание; проводить отбор и структурирование учебного материала; владеть современными методами обучения ИЯ; осуществлять контроль учебного процесса; организовывать самостоятельную работу обучающихся, определяя ее вид, объем и содержание; определять уровни усвоения изучаемого студентами материала; анализировать качество выполнения заданий обучающимися и оценивать их, диагностировать причины отставания студентов и в связи с этим осуществлять коррекцию учебного процесса; осуществлять диагностику, анализ и оценку собственной профессиональной деятельности и ее результатов.

Для создания заинтересованности преподавателей в проектировании технологии ПООИЯ и внедрении новых образовательных технологий необходимо, на наш взгляд, проведение профессиональных конкурсов, поощрение труда педагогов-новаторов, а также проведение сертификации разработанных моделей обучения и на их основе спроектированных образовательных технологий с последующим изданием каталогов.

Большой эффект даст живой обмен опытом на узкопрофильных конференциях преподавателей ИЯ, работающих на неязыковых факультетах различных вузов. Такие конференции позволят не только получить информацию о новых направлениях в обучении ИЯ, но и увидеть передовые разработки технологий, провести сравнение различных подходов.

По мере внедрения современных технологий обучения в образовательный процесс вуза происходит изменение роли преподавателя. В связи с акцентом на самостоятельное приобретение знаний усиливается консультационная, корректировочная направленность обучающей деятельности преподавателя, существенно повышаются требования к личностным, общекультурным, коммуникативным качествам преподавателя. Таким образом, в условиях избыточной научной и учебной информации, предоставляемой студентам в период обучения в высшем учебном заведении, возрастают требования к профессиональной подготовке преподавателя не только в области своей учебной дисциплины, но и в области специальных и смежных учебных дисциплин.

Обобщая вышеизложенное, следует констатировать, что для осуществления готовности преподавателя к практическому применению технологии ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов необходимо:

- 1) освоение преподавателем новых образовательных технологий и дидактического опыта, имеющегося на кафедрах иностранных языков других высших учебных заведений;

- 2) обучение преподавателей на факультете повышения квалификации по программе, предусматривающей подготовку не только к применению в учебном процессе вуза технологии ПООИЯ, но и к проектированию таковой.

Для успешной реализации в образовательном процессе вуза технологии ПООИЯ важна не только готовность преподавателя, но и *готовность обучающихся*.

Необходимо подчеркнуть важность осознания того, что в центре педагогического процесса всегда должен быть студент, который выступает не только объектом целенаправленных педагогических воздействий, но и субъектом всего становления как гармонично развитой личности. Соглашаясь с мнением Г.И. Аксеновой [2], полагаем, что стать полноправным субъектом учебной, а в перспективе и будущей профессиональной деятельности студент сможет, если он осознает необходимость совершенствования собственной личности для полноценного решения жизненных и профессиональных задач разного уровня сложности. Автор считает, что этому способствует также создание обучающих технологий, основанных на идеях равноправного участия, свободного выбора, совместного творчества преподавателя и студентов, построения учебного процесса, подчиненного цели субъектно-профессионального развития будущего специалиста. Таким образом, проектируя технологию обучения, необходимо стремиться в максимальной степени адаптировать ее к требованиям будущей профессиональной деятельности выпускника вуза. Эффективность подготовки специалиста во многом определяется осознанием социального престижа и личностной значимости выбранной профессии и обращенностью в перспективу своей профессиональной деятельности. Учет и реализация данного условия в учебном процессе вуза означает такую подготовку специалиста, которая предусматривает усвоение достаточного объема теоретических знаний и практических умений, формирование необходимых предпосылок для их успешной профессиональной адаптации в новых условиях.

Анализ проблемы готовности к деятельности в психолого-педагогической литературе, обращение к системно-деятельностному подходу, результаты опытно-экспериментальной работы дают возможность определить основные *показатели готовности обучающегося* к применению технологии ПООИЯ. В качестве показателей мы выделяем следующие: сформированность положительной мотивации к изучению ИЯ; наличие специальных знаний по профилирующим дисциплинам; достаточное владение языковыми и социокультурными знаниями, коммуникативными умениями и навыками; готовность к творческой деятельности.

Изучая зависимость между сформированностью профессиональной направленности студентов и ценностным отношением к иностранному языку как учебному предмету, некоторые исследователи делают вывод о том, что профессиональная направленность обучающихся обуславливает определенную направленность познавательных интересов, формирование мотивов учения, отношение к отдельным учебным предметам, в частности к дисциплине "Иностранный язык" [122]. Следует согласиться с мнением А.А. Вербицкого и Н.А. Бакшаевой о том, что организация учебного процесса должна обеспечить переход обучающегося из позиции студента в позицию

специалиста, а затем "трансформацию учебной деятельности в профессиональную" [29, с. 79]. Компонентом, который обеспечивает переход от накопления знаний к их активизации и дальнейшему применению, является, на наш взгляд, мотивация. Акцент на формирование мотивации был сделан из тех соображений, что мотивация является необходимым условием перехода от пассивного владения языковыми знаниями, коммуникативными умениями и навыками к активному их применению. За счет управления мотивацией студентов в процессе обучения ИЯ достигается достижение учебной цели.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы считали очень существенным изучение внутренних профессиональных ориентиров, мотивов будущих специалистов в период языковой подготовки в вузе. Нами было установлено, что в начале обучения ИЯ с профессиональной направленностью в вузе доминируют мотивы, носящие скорее престижный характер. В конце ПООИЯ преобладает познавательный интерес к знаниям по избранной специальности. В системе мотивов познавательный интерес является наиболее устойчивым, наименее подверженным влиянию побочных факторов. С точки зрения продуктивности учебной деятельности оправдана ориентация на познавательный интерес как мотив учения при изучении ИЯ, который позволяет реально оценить конечный результат обучения. На основе устойчивого познавательного интереса формируется достижение профессиональной мотивации. Мы согласны с мнением, высказанным А.А. Вербицким и Т.А. Платоновой о том, что профессиональная мотивация не формируется, если в учебной деятельности не представлены те или иные элементы будущей профессиональной деятельности [28, 156]. Следовательно, созданию мотивации при ПООИЯ будет способствовать усиление профессиональной направленности материала, а также реализация возможностей его практического применения. Достижению этой цели, на наш взгляд, будет способствовать:

- отбор профессионально-ориентированного материала;
- творческий характер работы и ее направленность на решение конкретных учебных задач, поставленных в процессе изучения специальных дисциплин;
- оптимальная сложность выполняемого задания (с точки зрения языкового материала), которая позволит студенту испытать радость успеха, удовлетворение от процесса познания.

Готовность обучающихся к изучению иностранного языка предполагает наличие обязательного ядра специальных знаний по профилирующим дисциплинам, социокультурных особенностей носителя языка, иноязычных умений и навыков, необходимых для достаточного владения изучаемым языком. По мнению С.Ф. Шатилова [162], достаточное владение речевыми умениями позволяет обучающемуся понимать простую по содержанию и языковым средствам устную речь на слух, выражать несложные мысли в простой форме, пусть и не безошибочно, но понятно для

слушателя, понимать простые тексты без словаря, а более сложные с его помощью. Готовность обучающихся к изучению иностранного языка с применением технологии

ПООИЯ предполагает также наличие творческих способностей, умение выразить совокупность новых знаний средствами иностранного языка, комбинируя известные речевые образцы, видение альтернативы – возможных способов реагирования в данной ситуации.

Мы считаем, что деятельность творческого характера значительно повышает интерес к иностранному языку и учебную мотивацию, поскольку творчество позволяет студентам проявить себя, использовать на практике полученные знания, приблизить учебный процесс к реальности. Также, самостоятельное успешное выполнение творческого задания позволяет повысить уровень сформированности речевых умений.

Обобщая вышеизложенное, следует констатировать тот факт, что наличие положительной мотивации к изучению ИЯ, являясь одним из существенных показателей готовности обучающегося к изучению иностранного языка с использованием технологии ПООИЯ, обеспечивает динамичность и эффективность процесса обучения ИЯ на неязыковых факультетах вузов.

Важным условием успешной и результативной языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов с использованием спроектированной технологии обучения является *обеспечение междисциплинарных связей*, интеграция изучаемого языка со специальными дисциплинами на основе составления структурно-логических схем и гибкого планирования дальнейшей учебной работы. Междисциплинарные связи (далее по тексту МДС) способствуют систематизации учебного процесса и повышению прочности усвоения знаний студентов. В результате знания становятся не только конкретными, но и обобщенными, что дает обучающимся возможность переносить их в новые ситуации и применять их на практике. Сам процесс познания, обогащенный междисциплинарными связями, активизируя мыслительные процессы, служит источником устойчивого интереса студентов. МДС приводят в действие все стимулы познавательного интереса, связанные с учебной деятельностью: вносят проблемность, элементы исследования и творчества, побуждают к овладению новыми знаниями и умениями.

Анализ Типовой программы по иностранным языкам для неязыковых факультетов вузов показал, что в ней содержатся лишь указания общего характера и не показаны возможности использования конкретных данных других наук при изучении ИЯ [146]. Наблюдения за практической деятельностью на занятиях, беседы с преподавателями кафедры иностранных языков убеждают в том, что использование междисциплинарных связей – это случайные, эпизодические моменты работы при обучении языку. Такое положение нельзя признать удовлетворительным, т.к. в имеющейся научно-педагогической литературе подчеркивается важность учета МДС, определены их образовательные и воспитательные функции, а также

предложен ряд приемов обучения по их использованию: проблемные межпредметные вопросы, комплексные задания, наглядные пособия, кроссворды межпредметного содержания, контрольные работы, домашние задания межпредметного характера и т.д. [101]. Многие из этих приемов с успехом можно применить при обучении ИЯ.

В условиях ПООИЯ представляется возможным строить процесс иноязычного обучения на интегративной основе, с учетом государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки по каждой специальности. Эти возможности заложены в самой специфике ИЯ как учебного предмета. По мнению И.А. Зимней [62], его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин, поэтому язык беспредметен. Но, будучи беспредметным, он имеет много общих точек соприкосновения с другими дисциплинами вуза, т.е. "полипредметен". Полипредметность ИЯ как обязательной учебной дисциплины на неязыковых факультетах вузов позволяет осуществлять межпредметную координацию. Овладение иноязычной речевой деятельностью с опорой на МДС отвечает различным интересам обучающихся, позволяет учитывать их индивидуальные особенности и склонности, что, естественно создает наиболее благоприятный режим для практического применения языка как средства общения. Причем опора понимается не как сообщение сведений преподавателем, а как активное привлечение обучающихся к поиску интересующей их полезной информации. В силу этого междисциплинарные связи являются одним из эффективных средств мотивации учебного процесса с применением технологии ПООИЯ. При этом важно определить тот фактический материал из курса профилирующих дисциплин, который может служить предметом заинтересованного общения. Таким образом, компонентный состав содержания обучения является опорным пунктом точек соприкосновения различных дисциплин, а анализ эпизодических и постоянных междисциплинарных связей выявляет их мотивационный потенциал. При этом надо иметь в виду, что установление МДС при реализации в учебном процессе вуза технологии ПООИЯ должно быть делом не только преподавателя иностранного языка, но и преподавателей большинства дисциплин, как общегуманитарных, так и специальных. При изучении ИЯ студенты должны не повторять то, что им уже давно известно, а уточнять, совершенствовать полученные знания. Все это позволяет усилить преемственность в обучении, расширить область применения приобретенных знаний, дает возможность устранить ненужное дублирование учебного материала.

Эффективность реализации в образовательном процессе технологии ПООИЯ в значительной мере зависит от *взаимодействия преподавателя и студентов*.

В современных условиях развития образования, где на первый план выступает проблема развития личностных качеств обучающихся, ощущается необходимость в преподавателе, который на основе учета меняющихся социально-экономических условий и общей ситуации в системе высшего профессионального образования может наиболее эффективно организовать педагогический процесс. Поэтому одной из приоритетных задач любого преподавателя является создание новой системы отношений и организация совместной деятельности со студентами.

Взаимодействие педагогов и обучающихся является предметом многих исследований. В педагогическом плане "взаимодействие" определяет само существование образовательных и воспитательных процессов, с ним связаны цели и содержание, методы и формы педагогической деятельности, мотивы поведения и движущие силы педагогического процесса (В.А. Кан-Калик, Г.Д. Кириллова, А.К. Маркова). Заметим, что одни исследователи говорят о педагогическом взаимодействии (Ю.К. Бабанский, И.Б. Котова, Е.И. Рогов, Е.Н. Шиянов), другие – о воспитательном взаимодействии (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Е.М. Сафронова), третьи – о диалогическом взаимодействии (М.С. Байматова), четвертые – о межсубъектном взаимодействии (В.В. Горшкова). В интересах данного диссертационного исследования мы будем говорить о педагогическом взаимодействии, так как полагаем, что оно имеет более широкое значение, учитывает межсубъектные особенности и предполагает использование диалоговых форм.

Способность к педагогическому взаимодействию означает универсальную особенность педагога оказывать влияние на других людей в совместной деятельности, от которой зависит возможность достигнуть желаемых результатов, комфортность педагогического процесса.

В организации педагогического взаимодействия существенно изменяется роль преподавателя, благодаря введению иной системы отношений в совместной деятельности. Такая система отношений строится на принципах личностно-ориентированного подхода. Отличительными чертами данного подхода является осуществление совместной деятельности преподавателя и обучающихся, особый тип взаимодействия и взаимоотношений между ними, создающийся на основе единства смысла и целей этой деятельности, выступающий в качестве важнейшей предпосылки развития личностных показателей. Эффективность педагогического взаимодействия преподавателя и студентов может осуществляться не только посредством отслеживания и оценки достигнутых знаний, умений и навыков, но и определения профессиональной направленности студентов, одним из показателей которой является сформированность интересов к будущей профессиональной деятельности.

Личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов в рамках реализации технологии ПООИЯ заключается в предоставлении обучающимся, опираясь на их способности, склонности, ценностные ориентации, интересы и субъективный опыт, возможности реализовать себя в познании и учебной деятельности.

Содержание учебной деятельности предполагает активное участие обучающихся в этой деятельности, поскольку предусматривает творческую переработку полученной информации с целью более глубокого ее усвоения. Так система высшего профессионального образования, для которой характерны повышенный интерес к отдельной личности, к интеллектуальной свободе человека, к раскрытию его творческого потенциала, к формированию критичности и самокритичности, активности и инициативы, обуславливает новый подход к подготовке будущего специалиста. Данный подход предполагает установление субъект-субъектных отношений, признавая обучающегося в качестве субъекта, соучастника педагогического процесса, а не как объекта внешних воздействий и влияний. Следует при этом заметить, что если прежняя педагогика была построена на принципе активного (чаще всего командного) и одностороннего воздействия, то современная педагогика строится на принципе совместной ценностной деятельности, что предполагает создание более тонких педагогических ситуаций развития.

Совместная деятельность преподавателя и студентов в процессе языковой подготовки последних с применением технологии ПООИЯ предполагает создание таких педагогических ситуаций, которые способствуют: активному включению всех участников образовательного процесса в обсуждение и выполнение действий при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия; исследовательской позиции всех субъектов процесса ПООИЯ; партнерскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов особенностей, стремлений, перспективы личностного роста.

Личностно-ориентированное взаимодействие педагога и обучающихся означает также их сотрудничество в учебной деятельности. Анализ современной научной психолого-педагогической литературы (Ш.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, И.Л. Волков, Е.Н. Ильин, А.В. Мудрик, Е.С. Полат, В.Ф. Шаталов и др.) свидетельствует о том, что именно отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию обучающихся как субъектов деятельности и становлению активной жизненной позиции будущих специалистов в целом. Сотрудничество, по мнению авторов, представляет собой наивысший уровень согласованности позиций в деятельности. Основными его признаками являются: целенаправленность (стремление преподавателя и студентов к достижению общей цели); мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности); структурированность (четкое распределение функций, обязанностей, ответственности); согласованность (согласование действий преподавателя и обучающихся на разных этапах обучения); организованность (высокая организация совместного учебного труда участников образовательного процесса; плановость деятельности, способность к управлению и самоуправлению); результативность (способность достигать результат; взаимная ответственность за результаты учебной деятельности). Таким образом, сотрудничество не является

самоцелью, а налаживается для того, чтобы обучающиеся приобретали знания и способы деятельности, опыт общения и социальной активности, необходимые для будущей профессиональной деятельности специалиста.

Вышеизложенное позволяет констатировать тот факт, что выделенный в ходе опытно-экспериментальной работы комплекс педагогических условий будет способствовать эффективной реализации спроектированной технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов, обучающихся на неязыковых факультетах вузов.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на разрешение несоответствия между социальным заказом общества на специалиста, владеющего практическими навыками использования иностранного языка в своей профессиональной деятельности, и существующей теорией и практикой обучения данному предмету в высших профессиональных учебных заведениях. Мы предположили, что одним из способов разрешения данного противоречия является проектирование и реализация в учебном процессе технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов, результативность которой обеспечит создание педагогических условий.

Теоретический анализ научно-педагогической и методической литературы по проблеме языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов позволил установить, что существующие подходы к обучению иностранному языку в системе профессионального образования не в полной мере отвечают потребностям общества и личности, не позволяют специалисту с необходимым качеством решать профессиональные задачи и удовлетворять личные потребности в иноязычной языковой среде. На этом фоне весьма актуальным стал научный поиск подходов, обеспечивающих результативность языковой профессиональной подготовки будущих специалистов. Было выявлено, что обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов необходимо рассматривать как средство передачи студентам социально и профессионально значимой информации, отработки навыков использования иноязычных источников в своей профессиональной деятельности, подготовки будущего специалиста к непрерывному образованию. В этой связи приоритетным направлением в обновлении иноязычного образования признается профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, которое предполагает формирование у обучающихся способности иноязычного профессионального общения.

Проведенный анализ существующих подходов к определению понятия *"профессионально-ориентированное обучение иностранному языку"*, позволил определить его как *процесс, направленный на формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в будущей профессиональной деятельности, и предполагающий приобретение специальных знаний и навыков, способствующих его профессиональному развитию в различных областях науки и производства*. Данный процесс предусматривает не только обучение иностранному языку как средству общения и передачи студентам социально и профессионально значимой информации, но и формирование многоязычной личности, вобравшей в себя ценности родной и иноязычной культур и готовой к межкультурному общению.

Анализ монографических работ и других научно-педагогических источников свидетельствует о разнообразии существующих моделей

обучения иностранному языку: модель процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений (Л.Е. Алексеева); модель системы профессионального обучения деловому английскому (О.Н. Хаустов); модель профессионального педагогического общения (Л.А. Хохленкова) и др. К сожалению, ни одна из них не является универсальной, так как в большинстве случаев они носят узкопрофильный характер.

Таким образом, актуальным остается поиск научно-педагогического обоснования теоретической модели обучения иностранному языку студентов различных специальностей неязыковых факультетов вузов.

В рамках настоящего исследования мы рассматриваем *модель профессионально-ориентированного обучения как дидактическую систему, направленную на реализацию механизма языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов и предполагающую научное обоснование организационных подходов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания иноязычного обучения, выбору форм, методов и средств обучения, контроля результатов обучения и его коррекцию*. В структуру рассматриваемой модели были включены следующие компоненты: целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный, контрольно-оценочный.

Целевой компонент предполагает определение блока целей и задач обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. В условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов должны быть успешно реализованы практические, образовательные, воспитательные и развивающие цели, которые определяются коммуникативными и познавательными профессиональными потребностями будущего специалиста конкретного профиля. Задачами ПООИЯ является формирование коммуникативной, лингвистической, социокультурной и профессиональной компетенции.

Мотивационный компонент связан с наличием потребности овладения иностранным языком и предусматривает формирование учебных, познавательных и профессиональных мотивов. Условиями формирования и развития названных мотивов при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов выступают использование активных методов обучения, установление межпредметных связей между общенаучными и профилирующими дисциплинами, создание творческой атмосферы в группе.

Содержательный – предполагает отбор содержания учебного материала. В качестве структурных элементов содержательного компонента модели ПООИЯ были выявлены коммуникативные умения по видам речевой деятельности (на основе общей и профессиональной лексики); языковые знания и навыки; социокультурные знания; учебные умения.

Процессуальный – предусматривает выбор методов, форм и средств обучения. Ведущими при ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов являются *активные методы обучения* (метод проектов, учебно-ролевые

игры, дискуссии, устные и письменные презентации и т.д.). *Организационными формами* ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов являются аудиторные занятия под руководством преподавателя; обязательная самостоятельная работа по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время; индивидуальная самостоятельная работа. *Средствами обучения* выступают: лингвистические, методические и технические.

Контрольно-оценочный компонент связан с периодической проверкой хода педагогического процесса и оценкой его результатов. При ПООИЯ целесообразно использовать следующие виды контроля: итоговый, промежуточный (тематический), текущий и предварительный. Для реализации данных видов контроля наиболее актуальной является тестовая форма контроля.

Разработанная модель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку была реализована посредством специально спроектированной технологии обучения. Проектирование и конструирование технологии профессионально-ориентированного обучения включало в себя следующие этапы:

- 1) целеполагание – определение целей обучения на системном, предметном, модульном и уровне конкретного занятия;
- 2) отбор и структурирование содержания обучения - выделение структурных элементов содержательного компонента и последовательность их изучения;
- 3) задание требуемых уровней усвоения изучаемого материала – качественная характеристика исходных и требуемых уровней усвоения и их количественное выражение;
- 4) разработка процессуальной стороны обучения – выбор методов, форм и средств обучения;
- 5) оценка и контроль результатов обучения, его коррекция – осуществление различных видов контроля на основе контрольно-тестовых заданий;
- 6) разработка технологической карты – описание дидактического процесса языковой подготовки в виде поэтапной последовательности действий преподавателя и обучающихся.

Полученные в ходе экспериментальной работы данные свидетельствуют о том, что спроектированная технология ПООИЯ может быть реализована в образовательном процессе вуза при наличии определенного комплекса педагогических условий:

- диагностическое целеполагание, отбор и структурирование содержания учебного материала осуществлены в соответствии с ГОС ВПО и квалификационными требованиями к подготовке специалистов в вузе;
- гарантированное достижение целей обеспечивается выбором специальных форм, методов и средств обучения;
- контроль и оценка результатов обучения организованы с применением специально разработанных педагогических тестов;

- сформирована готовность преподавателей и обучающихся к практическому применению технологии ПООИЯ;
- реализовано личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов в ходе учебно-воспитательного процесса;
- установлены междисциплинарные связи изучаемого языка со специальными дисциплинами.

Таким образом, реализация в образовательном процессе вуза технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку способствует эффективности языковой профессиональной подготовки студентов неязыковых факультетов, мотивирует учебную деятельность, повышает уровень творческой активности, что, в свою очередь, является обязательной предпосылкой их успешной профессиональной деятельности.

Изложенные в данной работе результаты теоретического анализа, проведенный эксперимент подтвердили в целом выдвинутую гипотезу исследования. Однако полученные на этой основе выводы и предложения не претендуют на окончательное и исчерпывающее решение проблемы повышения уровня языковой профессиональной подготовки студентов неязыковых факультетов вузов. Дальнейшие научные поиски мы видим в углублении ряда теоретических позиций в области иноязычного профессионального образования, а также разработке и апробации информационных технологий в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку с целью подготовки высококвалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Аванесов, В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – М., 1994. – 135 с.
2. Аксенова, Г.И. Студент как субъект образовательного процесса / Г.И. Аксенова. – Москва-Рязань: РИНФО, 1998. – 160 с.
3. Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе / А.М. Стояновский, Г.Е. Ведель, Л.В. Величкова и др.; ВГУ. – Воронеж, 1999. – 204 с.
4. Алексеева, Л.Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений: Дис... к.п.н / Л.Е. Алексеева.- СПб., 2002. – 313 с.
5. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 340 с.
6. Артемьева, О.А. Активизация познавательной деятельности студентов вуза при обучению иностранных языков на основе учебно-ролевых игр / О.А. Артемьева. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1997. – 192 с.
7. Астахова, Е. Познавательная активность студентов: поиск форм оптимизации / Е. Астахова // Альма Матер. – 2000. – № 11. – С.29–32.
8. Афанасьев, В. Проектирование педагогических технологий / В. Афанасьев // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С.147-150.
9. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М., «Советская энциклопедия», 1969. – 607 с.
10. Банкевич, Л.В. Тестирование лексики иностранного языка. Учеб. Пособие / Л.В. Банкевич. – М.: Высшая школа, 1981. – 112 с.
11. Баранова, Н.В. Социокультурный компонент в содержании обучения немецкому языку / Н.В. Баранова, С.Б. Гусева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С.42-45.
12. Батищев, Г.С. Особенности культуры глубинного общения педагога / Г.С. Батищев // Гносеологические и мировоззренческие проблемы. – М.: ИФАН, 1987.– 111с.
13. Беляева, А.П. Тенденции развития профессионального образования / А.П. Беляева // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 21–27.
14. Бердичевский, А.А. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе / А.А. Бердичевский. - М., Высшая школа, 1989. – 101 с.
15. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М.: 1995. – 144 с.
16. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

17. Бим, И.Л. К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 6. – с. 8-10.
18. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М., 1977. – 288 с.
19. Болотов, В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.66–70.
20. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001.
21. Брейгина, М.Е. О контроле базового уровня обученности / М.Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. – 1991. – №2. – С.22-32.
22. Бухаркина, М.Ю. Технология разноуровневого обучения / М.Ю. Бухаркина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 48–54.
23. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 127 с.
24. Взаимосвязное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др. – М.: Рус. яз., 1985. – 116 с.
25. Вейзе, А.А. Обучение реферированию иноязычного текста / А.А. Вейзе. – Минск: «Народная Асвета», 1980. – 79 с.
26. Вейзе, А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / А.А. Вейзе. – М.: Высшая школа, 1985. – 127 с.
27. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991. – 208 с.
28. Вербицкий, А. Контекстное обучение: Формирование мотивации / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101–107.
29. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Монография / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М., 2000. – 200 с.
30. Викторова, Л.Г. О педагогических системах / Л.Г. Викторова. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1989.
31. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
32. Витлин, Ж.Л. Общие проблемы установления уровневой подготовки и способов итогового контроля при аттестации обучающихся / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 15–18.
33. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2001. – 80 с.
34. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

35. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. - М.: АРКТИ – Глосса, 2000. – 165 с.
36. Гез, Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С.17–19.
37. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский – М., 1998. – 608 с.
38. Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2 т. Т. 1. / Ж. Годфруа – М.: Мир, 1992. – 117 с.
39. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – Москва: Гос. ком. РФ по высшему образованию, 1995. – 384 с.
40. Государственные образовательные стандарты и примерные учебные планы подготовки специалистов: Гуманитарные и социально-экономические специальности / сост. Алексеева М.И., Бочаров В.А. и др.; Общ. ред. Садовничий В.А., Салецкий А.М. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 676 с.
41. Грабой, Т.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе: Дис. ...к.п.н. / Т.А. Грабой – М., 2002. – 172 с.
42. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования / Л.К. Гребенкина. – Рязань: РГПУ, 2000. – 204 с.
43. Гридасова, О.И. Развитие проектной деятельности студентов (на материале изучения немецкого языка). Автореф. дис. ... к. п. н. / О.И. Гридасова – Курск: 2004. – 15 с.
44. Гумилева, О.В. Межпредметные связи в формировании коммуникативных умений / О.В. Гумилева // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 77–79.
45. Гурвич, П.Б. О четырёх общеметодических принципах организации обучения иностранным языкам / П.Б. Гурвич // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 24–26.
46. Гурвич, П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.
47. Давыдов, В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования: Учебное пособие / В.П. Давыдов, П.И. Образцов, А. И. Уман. - Орел: ОГУ, 2002. – 164 с.
48. Давыдова, М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам: Научно-теоретическое пособие / М.А. Давыдова. – М.: Высшая школа, 1990. – 176 с.
49. Дмитренко, Т. Профессионально-ориентированные технологии / Т. Дмитренко // Высшее образование в России. – 2003. - № 3. – С. 159 –161.
50. Долгова, Л.А. Межпредметные связи как средство мотивации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку / Л.А. Долгова // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 6. – С. 8–11.

51. Долматовская, Е.Ю. Подготовка к профессиональной деятельности при обучении языку специальности в неязыковом вузе / Е.Ю. Долматовская // Сб. научн.тр./ МГЛУ, вып.366. – М., 1990. – С. 89–94.
52. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М., 1984.
53. Еловая, Н. Иностранный язык в вузе: опыт параллельного вхождения / Н. Еловая // Высшее образование в России. – 1997. – №1. – С. 96–98.
54. Елухина, Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9–11.
55. Епифанова, С. Формирование учебной мотивации / С. Епифанова // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 105–107.
56. Есипович, К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе / К.Б. Есипович - М.: Просвещение, 1998. – 190 с.
57. Жураковский В. Вузовский преподаватель сегодня и завтра / В. Жураковский, В. Приходько, И. Федоров // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 3–12.
58. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М., 2004. – 192 с.
59. Закон РФ «О высшем и послевузовском образовании». – М.: Новая школа, 1996, – 34с.
60. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя.– М.: Логос, 2001. – 384 с.
61. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.– 221с.
62. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
63. Игнатьева, Е.Ю. Технологии профессионально-ориентированного обучения: Учеб.- метод. пособие / Е.Ю.Игнатьева. – Великий Новгород, 2002. – 67 с.
64. Интенсивное обучение иностранному языку в высшей школе / Под ред.Г.А.Китайгородской / - М.: Изд-во Моск.университета, 1987. – 158 с.
65. Исаев, И.Ф. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность / И.Ф. Исаев, Л.Н. Макарова. - Москва; Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. – 196с.
66. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ф. Исаев. - М.: Академия, 2002. – 208 с.
67. Искандерова, О.Ю. Проблемно-коммуникативный подход как фактор активизации познавательной деятельности студентов (на материале изучения иностранного языка): Дис.к.п.н. / О.Ю. Искандерова. – Уфа, 1997. – 197 с.
68. Калинина, Н. Результативность образовательного процесса / Н. Калинина // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 191–197.

69. Калмыкова, Е.И. К вопросу обучения монологическому высказыванию / Е.И. Калмыкова // Межвузовский сборник научных трудов. Профессионально-ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе. - Пермь, 1986. - 204 с.
70. Кармов, В.В. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе / В.В. Кармов, Н.В. Котханов. - М.: СПб., 1992. - 283с.
71. Карташова, В.К. Формирование лингвогуманитарной культуры в процессе подготовки учителя к раннему иноязычному образованию. Автореферат ... д.п.н. / В.К. Карташова. - Елец. - 2003. - 21 с.
72. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. - М., «Высшая школа», 1982. - 140 с.
73. Клобукова, Л.П. Обучение профессиональному общению: Учеб. пособие / Л.П. Клобукова, М.А. Казакевич. - М.: Изд-во МГУ, 1994. - 133 с.
74. Клобукова, Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. - М.: Изд-во МГУ, 1987. - 77 с.
75. Клобукова, Л.П. Пособие по обучению речевой деятельности на материале текстов по специальности / Л.П. Клобукова, О.И. Судиловская. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 135 с.
76. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя / З.И.Клычникова. - М.: Просвещение, 1983. - 207 с.
77. Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование: Научно-теоретическое пособие / В.А. Коккота. - М.: Высшая школа, 1989. - 127 с.
78. Колкер, Я.М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 1. - С. 28-33.
79. Колкова, М.К. Обучение иностранным языкам в школе и вузе: Методическое пособие: Для преподавателей, аспирантов и студентов / М.К. Колкова. - СПб.: Каро, 2001. - 235 с.
80. Коннова, З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе. Автореферат ... д.п.н. / З.И. Коннова. - Калуга, 2003. - 36 с.
81. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. - М.: АПКиПРО, 2002. - 24 с.
82. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. - Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. - 165 с.
83. Кузовлева, Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н.Е. Кузовлева // Иностранные языки в школе. - 1986. - № 4. - С.55-58.
84. Кузнецова, Р.А. Изучение иностранного языка в неязыковом вузе / Р.А. Кузнецова. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1979. - 112 с.
85. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. - М., 1985. - 128 с.

86. Кучма, Т.В. Обучение говорению в неязыковом вузе на основе использования мотивов профессионального общения: Дис. ...к.п.н. / Т.В. Кучма – М., 1991. – 227с.
87. Лебедева, Г.А. Технология обучения педагогическому проектированию / Г.А. Лебедева // Педагогика. – 2002. -- №1. – С. 68–75.
88. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 272 с.
89. Леонтьев, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / А.А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. - 360 с.
90. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 160 с.
91. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1. – С. 5–8.
92. Мазо, М.В. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетенции у студентов (на материале изучения иностранного языка): Дис. ...к.п.н. / М.В. Мазо. – Саратов, 2000. – 198 с.
93. Макарова, Л.Н. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы (индивидуально – технологический подход) / Л.Н. Макарова. – Тамбов, 1999. – 143 с.
94. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 191 с.
95. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкого, А.А. Миролюбова и др. – М., 1982.
96. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
97. Мильруд, Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 5–9.
98. Мильруд, Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 13–18.
99. Миньяр-Белоручев, Р.К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С. 64–67.
100. Монахов, В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения / В.М. Монахов // Сов-я педагогика. – 1990. – № 7.
101. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5.
102. Москальская, О.И. Грамматика текста / О.И. Москальская. – М., 1981.
103. Муравьева, Г.Е. Вопросы теории проектирования образовательных процессов / Г.Е. Муравьева // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 14–21.

104. Мусницкая, Е.В. Обучение письму / Текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков» / Е.В. Мусницкая. – Москва, 1983. – 58 с.
105. Невская, В.И. Философско-методологические основы системности обучения иностранным языкам / В.И. Невская. – Владимир, 1998. – 357 с.
106. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
107. Образцов, П. Профессионально ориентированная технология обучения: особенности проектирования и конструирования / П. Образцов // *Alma mater. Вестник высшей школы*. – 2003. – № 10. – С.14–17.
108. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов. – Орел: ОГТУ, 2000. – 145 с.
109. Образцова, Л.Ю. Формирование профессиональной направленности студентов при обучении иностранному языку / Л.Ю. Образцова // *Иностранные языки на неспециальных факультетах*. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – С. 10–13.
110. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: Учебно-метод. пособие / Под ред. А.А. Миролюбова и А.В. Парахиной. – М.: Высшая школа, 1984. – 240 с.
111. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка: Совет Европы. – Страсбург, 1986.
112. Орехова, И.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам / И.А. Орехова // *Иностранные языки в школе*. – 2004. – № 5. – С.28–32.
113. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., Русский язык, 1982. – 816 с.
114. Парикова, Г.В. Исследование возможностей повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Г.В. Парикова. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1972. – 44 с.
115. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
116. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
117. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с.
118. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.
119. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 576 с.

120. Перепелкина, Ж.В. Формирование готовности будущего специалиста к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности: Дис. ...д-ра п.н. / Ж.В. Перепелкина. – Калуга, 2001. – 367 с.
121. Петровский, А.В. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
122. Платонова, Т.А. Роль мотивации в познавательной активности / Т.А. Платонова // Активность личности в обучении: Сб научных трудов.– М.: НИИВШ, 1986. – С.21-30.
123. Подласый, И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение: Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. – 613 с.
124. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
125. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка (продолжение) / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
126. Поляков, О.Г. Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка / О.Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 45–51.
127. Понукалин, А.А. Психология, педагогика, акмеология высшего образования: Учеб. пособие для преподавателей вузов / А.А. Понукалин. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2002. – 32 с.
128. Примерная программа дисциплины "Иностранный язык" федерального компонента цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в государственном общеобразовательном стандарте высшего профессионального образования второго поколения / сост. А.И. Комарова, М.В. Воронцова, Т.П. Степенная. – М.: Изд-во Мин. образ. РФ, 2000. – 23 с.
129. Рапопорт, И.А. Тесты в обучении иностранным языкам: итоги двадцатилетнего эксперимента / И.А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 6. – С.19–24.
130. Рахманов, И.В. Обучение устной речи на иностранном языке: Учебное пособие / И.В. Рахманов. – М.: Высшая школа, 1980. – 120 с.
131. Рогова, Г.В. Обучение английскому языку на начальном этапе / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М., 1989. – 230 с.
132. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранному языку в средней школе / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
133. Рокитянская, К.А. Технология интенсивного обучения иностранному языку студентов аграрного университета: Дис.к.п.н. / К.А. Рокитянская. - Саратов, 2000. – 182 с.
134. Рощина, Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е.В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: Межвуз. сб. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – С.3–6.
135. Савельев, А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего

образования / А.Я. Савельев // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – С. 29–37.

136. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996.

137. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272с.

138. Сластенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.

139. Смирнов, С.А. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии. Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учебных заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.

140. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов / С.Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

141. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 240 с.

142. Сороковых, Г.В. Субъектно-деятельностный подход в лингвистической подготовке студентов неязыковых вузов. Автореф. дисс. ... д. п. н. / Г.В. Сороковых. – Курск, 2004. – 42 с.

143. Сухих, О.В. Средства обучения иностранным языкам в деятельности учителя и учащихся: Учебное пособие для высших педагогических учебных заведений / О.В. Сухих. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2000 – 165 с.

144. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 4. – С.14–17.

145. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.

146. Типовая программа по иностранному языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. – М.: Министерство образования Российской Федерации, 2000. – 45 с.

147. Уман, А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы: Монография / А.И. Уман. – Орёл: ОГУ, 1997. – 208 с.

148. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

149. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М., Высшая школа, 1987. – 205 с.

150. Фоломкина, С.К. Тестирование в обучении иностранному языку / С.К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С.16–19.

151. Фролова, Н.В. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего специалиста средствами иностранного языка /

- Н.В. Фролова // Мат. Всерос. науч.-практ. конф.. - Орёл: ОГИИК, 2004. – С. 194–196.
152. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – М.: АПК и ПРО. – 2001. – 169 с.
153. Харламова, М.В. Языковая мода в дидактической и методической терминологии / М.В. Харламова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 39–43.
154. Хаустов, О.Н. Моделирование системы профессионального обучения деловому английскому языку специалистов экономического профиля в условиях высшей школы: Дис. ...к.п.н. / О.Н. Хаустов. – Тамбов, 2001. – 244 с.
155. Хохленкова, Л.А. Технология профессионального педагогического общения при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей: Дис.... к.п.н. / Л.А. Хохленкова. - Тольятти, 2000. – 299 с.
156. Цибина, Е.В. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе (англ.яз.): Дис. ... к.п.н. / Е.В. Цибина. – М., 2000. – 190 с.
157. Чанилова, Н.Г. Использование проектной методики на уроках немецкого языка / Н.Г. Чанилова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 62–65.
158. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Учебное пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
159. Чернилевский, Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. Учебное издание / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов. – М.: «Экспедитор», 1996. – 288 с.
160. Шамов, А.Н. Взаимосвязанное обучение лексическим навыкам устной речи и чтения: Монография / А.Н. Шамов. - Н.Новгород, 2000. – 152 с.
161. Шатилов, С.Ф. Некоторые проблемы создания петербургского учебника иностранного (немецкого) языка на основе усовершенствованного варианта учебной программы / С.Ф. Шатилов, Л.И. Агафонова // Сб. материалов научно-практической конференции/ СПб., 1994. – С. 31–35.
162. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для пед. инс-ов / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 221 с.
163. Щукин, А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций / А.Н. Щукин.- М.: Изд-во УРАО, 2002. – 285 с.
164. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
165. Янушкевич, Ф. Д. Технология обучения в системе высшего образования / Ф.Д. Янушкевич. – М.: 1986. - 135 с.
166. Biechele, M. Didaktik der Landeskunde / M. Biechele, A. Padros. - Goethe Institut München, 1999. – 181 S.

167. Bimmel, P. Arbeit mit Lehrwerklektionen / P. Bimmel, B. Kast, G. Neuner. - Goethe Institut München, 1994. – 211 S.
168. Bimmel, P. Lernerautonomie und Lernstrategien / P. Bimmel, U. Rampillon. - Goethe Institut München, 2000. – 208 S.
169. Bohn, R. Probleme der Wortschatzarbeit / R. Bohn. - Goethe Institut München, 1999. - 192 S.
170. Dahlhaus, B. Fertigkeit Hören / B. Dahlhaus. - Goethe Institut München, 1994. – 192 S.
171. Funk, H. Grammatik lehren und lernen / H. Funk, M. Koenig. - Goethe Institut München, 1991. – 160 S.
172. Neuner, G. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts / G. Neuner, H. Hunfeld. - Universität Gesamthochschule Kassel, 1993. – 184 S.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Фрагмент технологической карты изучения учебной дисциплины "Иностранный язык" Модуль № 2 "Германия в эпоху средневековья"

Общая целевая установка для изучения модуля № 2:

8. Закрепить у студентов навыки и умения нормативного произношения и интонации немецкого языка.

9. Продолжать развивать навыки восприятия звучащей (монологической и диалогической) речи.

10. Развивать навыки чтения специальной литературы с целью извлечения информации.

11. Начать формировать навыки публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия, защита проекта).

12. Познакомить с основами реферирования, аннотирования и перевода профессионально-ориентированной литературы.

13. Познакомить с основными историческими событиями страны изучаемого языка.

14. Сформировать умение анализировать, сравнивать и сопоставлять полученную информацию, выражать оценку, собственное отношение к излагаемому материалу.

В результате изучения модуля студенты должны знать:

- правила образования сложных существительных;
- формальные признаки прилагательного;
- имперфект сильных и слабых глаголов;
- образование временных форм страдательного залога;
- порядок слов в сложносочиненном и сложноподчиненном предложениях; базовую лексику изучаемой темы;
- социокультурные особенности, основные сведения из истории Германии.

В результате изучения модуля студенты должны уметь:

- переводить текст с иностранного языка на русский;
- прогнозировать содержание текста по заголовку;
- определять главную мысль;
- устанавливать логическую и хронологическую связь фактов и событий; делать перифраз, толкование трудных для понимания слов, предложений; составлять план к тексту;
- логично и последовательно излагать информацию;
- делать обобщения, выводы;
- задавать вопросы с целью получения необходимой информации;
- быстро реагировать на заданные вопросы;
- пользоваться переспросами; концентрировать и распределять внимание в процессе диалогического общения.

В результате изучения модуля студенты должны овладеть (опыт, навык):

- нормативным произношением и ритмом речи;
- навыками образования падежных окончаний имен существительных и прилагательных, личных окончаний глаголов;
- навыками конструирования предложений;
- основами публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия);
- навыками письма, необходимыми для подготовки тезисов, реферативного изложения и письменного конспекта текста.

В результате изучения модуля студенты должны получить представление:

- о научно-популярном, научном и газетно-публицистическом стилях;
- об основных приемах получения и переработки профессиональной информации (смысловой анализ текста по абзацам, вычленение единиц информации и составление плана реферируемого документа).

Модуль № 2 связан с такими учебными дисциплинами как:

История средних веков: формирует представление об эволюции общественной организации, возникновении элементов государственности; дает характеристику германских и славянских народов, подчеркивает их роль в генезисе средневековых государств Европы; знакомит с закономерностями и региональными особенностями феодализма в странах Европы.

Культурология: дает представление о динамике культуры, языке и символах культуры; знакомит с культурными ценностями и культурными традициями, формирует целостное представление о межкультурной коммуникации.

История мировых цивилизаций: знакомит с проблемами эволюции западного общества, тенденциями развития; дает представление о единстве исторического процесса в общечеловеческом масштабе.

История образования и педагогической мысли: формирует представление о воспитании и образовании в эпоху средневековья.

Наглядно матрица взаимосвязи тем разных дисциплин представлена на рисунке 2.1.:

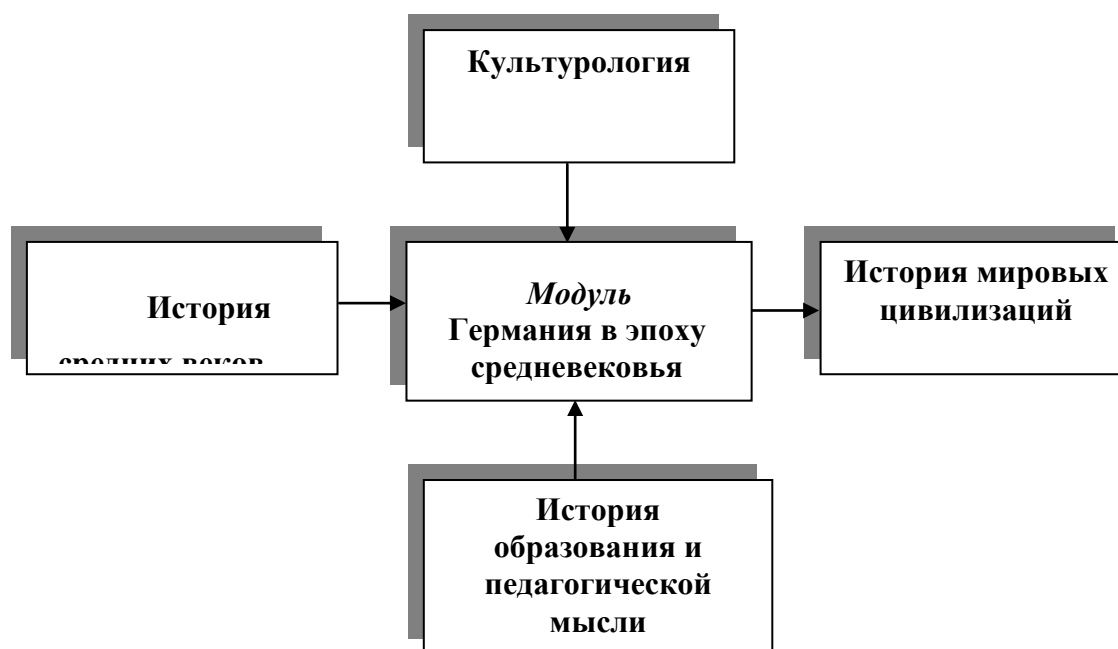


Рис. 2.1. Схема междисциплинарных связей модуля

- В модуль включены следующие темы:**
1. Феодалная раздробленность Германии.
 2. Династия Штауферов.
 3. Средневековые университеты Германии.

Темы модуля	Тема 1	Тема 2	Тема 3	Число связей
Тема 1		+	+	2
Тема 2	+		+	2
Тема 3	+	+		2

Рис. 2.2. Матрица внутримодульных связей

**ПЛАНОВАЯ ТАБЛИЦА
распределения учебного времени в модуле
"Германия в эпоху средневековья"**

Таблица 2.1.

Наименование тем модуля	Распределение времени по видам занятий		Общее кол-во часов
	Практические занятия	Самостоятельная работа	
Тема №1. Феодалная раздробленность Германии.	4	4	8
Тема №2. Династия Штауферов.	2	2	4

Тема №3. Средневековые университеты Германии.	2	2	4
Итого:	8	8	16

Тема 1. Феодалная раздробленность Германии.

Цели изучения темы:

1. Закрепить у студентов навыки и умения нормативного произношения и интонации немецкого языка.
2. Обеспечить овладение студентами языковыми знаниями и навыками в рамках изучаемой тематики.
3. Формировать у студентов коммуникативные навыки аудирования, чтения, устной речи и письменной речи на основе профессионально-ориентированных текстов по теме.
4. Познакомить с основными историческими событиями страны изучаемого языка в эпоху средневековья.
5. Сформировать умение анализировать, сравнивать и сопоставлять полученную информацию, выражать оценку, собственное отношение к излагаемому материалу.

В результате изучения темы обучающиеся должны:

- **Знать:** правила образования сложных существительных; формальные признаки прилагательного; имперфект сильных и слабых глаголов; образование временных форм страдательного залога; порядок слов в сложносочиненном и сложноподчиненном предложениях; базовую лексику изучаемой темы; социокультурные особенности, основные сведения из истории Германии.
- **Уметь:** переводить текст с иностранного языка на русский; прогнозировать содержание текста по заголовку; определять главную мысль; устанавливать логическую и хронологическую связь фактов и событий; делать перифраз, толкование трудных для понимания слов, предложений; составлять план к тексту; логично и последовательно излагать информацию; делать обобщения, выводы; задавать вопросы с целью получения необходимой информации; быстро реагировать на заданные вопросы; пользоваться переспросами; концентрировать и распределять внимание в процессе диалогического общения;
- **Владеть:** нормативным произношением и ритмом речи; навыками конструирования предложений; основами публичной речи (сообщение, доклад, дискуссия); навыками письма, необходимыми для подготовки тезисов, реферативного изложения и письменного конспекта текста;
- **Иметь представление:** об основных приемах получения и переработки профессиональной информации (смысловой анализ текста по абзацам, вычленение единиц информации и составление плана реферируемого документа).

Спецификация графа темы

Таблица 2.2.

Номер основания графа	№ п\п	Учебные вопросы занятия	Уровень обученности.
Занятие 1. Формирование коммуникативных умений аудирования, чтения, устной речи. Презентация нового лексико-грамматического материала.	1.1.	Аудирование текста "Германия в эпоху Средневековья.	1
	1.2.	Введение нового грамматического материала по теме. Закрепление грамматического материала по теме "Инфинитив".	1,2
	1.3.	Введение нового лексического материала по теме. Изучающее чтение текста "Феодальная раздробленность Германии".	2
Занятие 2 Семантизация языковых знаний и навыков. Развитие речевых умений и навыков по теме.	2.1.	Активизация грамматического материала по теме "Страдательный залог". Выполнение грамматических упражнений, нахождение грамматических явлений в тексте.	3
	2.2.	Реферирование и аннотирование текста "Феодальная раздробленность Германии".	3
	2.3.	Сбор данных и подготовка материала к проведению учебно-ролевой игры "Выдающиеся люди средневековой Германии".	3
Самостоятельная работа под руководством преподавателя (СРП)	3.1.	Изучающее и ознакомительное чтение текста "Феодальная раздробленность Германии" (постановка вопросов к основной и детализирующей информации текста; составление плана к тексту; написание тезисов прочитанного).	3
	3.2.	Поисковое чтение текста "Средневековая Германия", предназначенного для самостоятельного внеаудиторного чтения по заданию преподавателя.	3

Этап практического обучения.

Метод обучения – традиционное классно-групповое занятие.

Виды создаваемой коммуникативной ситуации – групповое занятие-общение в режимах: П - С, П - Гр, С - С, С - Гр.

Вид управления познавательной деятельностью: ЗРР – замкнутый вид управления, рассеянный.

Средства обучения: лингвистические (языковая система знаков, словарь, грамматические правила по теме "Зависимый инфинитив и инфинитивные группы"); методические (языковые и речевые упражнения, учебно-методическая разработка по теме "Германия в эпоху средневековья"); технические (магнитофон с аудиозаписью текста для аудирования по теме).

Средства контроля - контрольные тестовые задания (три варианта).

Материальное обеспечение - набор тестовых заданий.

Задания по теме "Феодальная раздробленность Германии" содержатся в Приложении № 5.

План проведения первого практического занятия по теме "Феодальная раздробленность Германии"

1. Вступительная часть

Действия преподавателя	Действия обучающихся
Проверяет присутствующих в группе и подготовленность к проведению занятия. Доводит до обучающихся тему занятия, его цели.	Староста группы отмечает отсутствующих, информирует о подготовленности группы к занятию.

2. Основная часть

Действия преподавателя	Действия обучающихся
<u>По первому вопросу занятия</u> предлагает следующие задания: 1) Прослушайте текст по теме "Германия в эпоху средневековья". 2) Ответьте на вопросы по содержанию текста. 3) Кратко изложите информацию, полученную из текста, употребляя следующие выражения: первый немецкий король; названия империи с 11 по 15 века; столица империи; коронация Отто I. <u>По второму вопросу занятия</u> просит выполнить следующие задания: 1) Переведите предложения, содержащие инфинитив и инфинитивные группы. Обратите внимание на употребление частицы zu. 2) Попробуйте сформулировать правило, когда частица zu употребляется, а когда она отсутствует. Обобщив предложенные студентами формулировки, уточняет основные моменты употребления инфинитива с частицей zu и без нее. 3) Выполните упражнения. Объясните употребление инфинитива с частицей zu (упражнения из методической разработки). Исправляет ошибки. <u>По третьему вопросу занятия</u> дает следующие задания:	Текст, предназначенный для аудирования прослушивается студентами дважды. Отвечают на вопросы, при необходимости уточняют значение незнакомых слов. При помощи данных словосочетаний кратко излагают прослушанный текст (сообщение делают 2-3 студента). По очереди переводят предложения, отмечая наличие или отсутствие частицы zu. По окончании выполнения задания, путем сравнения и сопоставления пробуют сформулировать правило. Выполняют устно упражнения. Делают пометки в конспекте.

1) Произнесите правильно следующие сложные существительные (читает вслух существительные из текста). 2) Прочитайте текст "Феодальная раздробленность Германии". 3) Найдите в тексте предложения, в которых говорится: - о борьбе за власть между феодалами, князьями и королем; - об императоре, который пытался принудить князей к послушанию; - о полководце, который сломил сопротивление баварских и саксонских герцогов; - об эпохе, когда не было власти в Германии; - о создании Фридрихом II собственной армии и флота; - о междоусобице; - о выборе нового императора. Переведите эти предложения на русский язык. 4) Выберите из правой колонки русские эквиваленты к данным в левой колонке немецким словосочетаниям. 5) Найдите в тексте предложения, в которых содержится инфинитив или инфинитивный оборот, переведите эти предложения. 6) Найдите в тексте ответы на следующие вопросы. 7) Подтвердите или опровергните высказывания, используя следующие клише: - Да, я с этим согласен. Нет, я с этим не согласен. - Да, Вы правы. Нет, Вы не правы. - Да, это верно. Нет, это не верно. 8) Составьте вопросы к основной части текста и попросите присутствующих ответить на Ваши вопросы. 9) Распределите факты, содержащиеся в	Произносят вслед за преподавателем сложные существительные. Читают по небольшому отрывку текст, обращая внимание на произношение сложных существительных и правильную интонацию. Находят в тексте предложения, в которых содержится указанная информация. Читают эти предложения и переводят. Выполняют задание, в случае затруднения пользуются словарем. Находят в тексте предложения с инфинитивом, инфинитивным оборотом; переводят эти предложения. Отвечают на вопросы преподавателя. Слушают внимательно высказывания преподавателя, опровергают или подтверждают их, используя клише. Письменно составляют вопросы к основной части текста и задают их одноклассникам в режиме студент-группа. Просматривают текст, находят наиболее
---	---

тексте, по степени важности.	важную информацию.
------------------------------	--------------------

3. Заключительная часть

Действия преподавателя	Действия обучающихся
Подводит общие итоги практического занятия, достижение целей его проведения, результаты индивидуальной работы каждого обучающегося, указывает на имеющиеся недостатки, выставляет оценки в журнал. Доводит до обучающихся результаты их работы. Дает рекомендации по самостоятельному углубленному изучению лексического и грамматического материала с целью подготовки обучающихся к дальнейшей работе по реферированию и аннотированию текста и выполнению контрольно-тестовых заданий. Для самостоятельной внеаудиторной работы предлагает составить план к тексту "Феодальная раздробленность Германии", написать тезисы.	Слушают преподавателя, делают пометки в конспекте.

Задания, предназначенные для изучения темы "Феодалная раздробленность Германии"

Text 1.

Den Anfang des Deutschen Reiches setzt man gewöhnlich mit dem Jahre 911 an. In diesem Jahr wurde der Frankenherzog Konrad I. zum König gewählt. Er gilt als der erste deutsche König. Der Reichsname änderte sich. Seit dem 11. Jahrhundert hieß es "Römisches Reich", seit dem 13. Jahrhundert "Heiliges Römisches Reich", seit dem 15. Jahrhundert "Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation". Das Reich war eine Wahlmonarchie. Der König wurde vom hohen Adel gewählt. Es gab keine Hauptstadt. Der König regierte im Umbeziehen. Es gab auch keine Reichssteuern. Seinen Unterhalt bezog der König aus "Reichsgütern". Seine Autorität wurde nicht ohne weiteres anerkannt.

Otto I. machte sich zum wirklichen Herrscher des Reiches. 962 ließ er sich in Rom zum Kaiser krönen. Seither hatte der deutsche König Anwartschaft auf die Kaiserwürde. Das Kaisertum war der Idee nach universal und verlieh seinem Träger die Herrschaft über das gesamte Abendland. Volle politische Wirklichkeit wurde diese Idee freilich niemals.

Übungen zum Text.

I. Beantworten sie folgende Fragen zum Text:

1. Wovon ist die Rede in diesem Text?
2. Was für eine Zeit wird hier beschrieben?
3. Wann entstand das deutsche Reich?
4. Wie lautete der Reichsname seit dem 11. Jahrhundert, seit dem 13. Jahrhundert und seit dem 15. Jahrhundert?
5. Wer gilt als erster deutscher König?
6. Welcher König ließ sich 962 in Rom zum Kaiser krönen?

II. Kreuzen Sie an, welcher Satz richtig und falsch ist.

Die Sätze	Richtig	Falsch
1. Das Deutsche Reich entstand 811 an. 2. Konrad I. war der erste deutsche König. 3. Seit dem 13. Jahrhundert hieß das deutsche Reich "Römisches Reich". 4. Das Reich war eine Wahlmonarchie. 5. Es gab keine Hauptstadt. 6. Es gab Reichssteuern. 7. Otto I. Wurde zum wirklichen Herrscher des Reiches.		

Losungsschlüssel:

	1	2	3	4	5	6	7
Richtig		+		+	+		+
Falsch	+		+			+	

III. Geben Sie kurz den Inhalt des Textes an. Gebrauchen Sie dabei folgende

Wortverbindungen:

der erste deutsche König, der Reichsname seit dem 11. Jahrhundert, die Wahlmonarchie, im Umbeziehen regieren, zum Kaiser krönen.

Text 2.

Die feudale Zersplitterung Deutschlands

Das deutsche Reich war vom 10. bis zum 13. Jahrhunderts die stärkste Macht in Europa. Aber in Deutschland selbst tobten zwischen den grossen Feudalherren, den Fürsten und dem König stets heftige Kämpfe um die Macht. Mitte des 12. Jahrhunderts entbrannte der Kampf zwischen den Fürstengeschlechtern Staufer und Welfen. Der Stauferkaiser Friedrich I. Barbarossa (1152-1190) versuchte sich eine Machtgrundlage zu schaffen, um die Welfen und die anderen Fürsten zum Gehorsam zu zwingen. Friedrich Barbarossa gehört zu den mächtigsten und den interessantesten Persönlichkeiten der deutschen Geschichte. Ein Feldherr, ein ungewöhnlich begabter Politiker, persönlich ein kühner Mensch. Er kriegte bayrische und sächsische Herzöge klein, konnte aber keine endgültige Festigung der Macht erringen. Er unternahm sechs Feldzüge nach Italien, schuf sich aber dadurch neue Feinde in oberitalienischen Städten und wurde schließlich von diesen geschlagen (1176). Diese Kriege Friedrich Barbarossas und weiterer deutscher Könige um Italien sind unter der Bezeichnung Italienfahrten der deutschen Könige bekannt.

Seit Mitte des 13. Jahrhunderts wurde die Macht der deutschen Fürsten gegenüber dem König immer stärker, sie wurden zu selbständigen Herrschern ihrer Länder. Ende des 13. Jahrh. gab es überhaupt keine zentrale Macht in Deutschland mehr. Das war das Zeitalter der vollen Entfaltung des Feudalismus, die Zeit der völligen staatlichen Zersplitterung Deutschlands.

Der Hohenstaufenkönig Friedrich II. (1212-1250) verlegte das Schwergewicht seiner Politik in seinen italienischen Besitz. Er schuf eine ständige Armee, um nicht mehr von der feudalen Gefolgschaft abhängig zu sein, eine grosse Flotte in Sizilien und führte den Kampf gegen die oberitalienischen Städte. In Deutschland gewährte er den deutschen Fürsten fast unumschränkte Rechte in ihrem Besitz. Die Macht der Kaiser sank, und zwischen 1254-1273 gab es überhaupt keinen Kaiser in Deutschland. Diese Zeit heisst das Interregnum (Zeitraum ohne rechtmässige Regierung). 1273 wählten die Fürsten einen zweitrangigen Vertreter, Rudolf von Habsburg, zum Kaiser. Bis jetzt wurden zum Kaiser die mächtigsten und grössten Fürsten gewählt, wie es die Vertreter der Franken-, Sachsen- und Hohenstaufendynastie waren. Die Habsburger dagegen waren ein kleines Fürstenhaus. Aber gerade darum haben die Fürsten den Vertreter dieses Hauses zum Kaiser gewählt, damit er ihre Selbständigkeit nicht antaste.

Unter den Habsburgern war die Zeit der italienischen Politik der deutschen Kaiser vorbei. Sie richteten ihr Augenmerk auf das Herzogtum Österreich. In Deutschland konzentrierte sich die Macht immer mehr in den Händen der sieben grössten Fürsten, die sich zu Kurfürsten herausbildeten. Die Kurfürsten wählten den Kaiser.

Übungen zum Text.

I. Sprechen Sie richtig phonetisch aus:

das Jahrhundert
das Fürstengeschlecht
die Machtgrundlage
der Feldzug
der Italienfahrt
der Hohenstaufenkönig
die Hohenstaufendynastie

II. Lesen Sie den Text “Die feudale Zersplitterung Deutschlands”.

III. Finden Sie im Text die Information über:

- о борьбе за власть между феодалами, князьями и королем;
- об императоре, который пытался принудить князей к послушанию;
- о полководце, который сломил сопротивление баварских и саксонских герцогов;
- об эпохе, когда не было власти в Германии;
- о создании Фридрихом II собственной армии и флота;
- о междоусобице;
- о выборе нового императора.

IV. Wählen Sie die passenden rechtsangeführten russischen Äquivalente zu den folgenden deutschen Wortverbindungen:

1. die Zersplitterung Deutschlands	- княжеский род
2. der Kampf um die Macht	- предоставлять неограниченные права
3. das Fürstengeschlecht	- зависеть от феодальной свиты
4. eine Machtgrundlage schaffen	- раздробленность Германии
5. zum Gehorsam zwingen	- борьба за власть
6. die Festigung der Macht erringen	- сломить сопротивление баварских герцогов
7. die unumschränkte Rechte gewähren	- создать постоянную армию
8. eine ständige Armee schaffen	- принуждать к послушанию
9. von der feudalen Gefolgschaft abhängig sein	- добиваться укрепления власти
10. die bayrische Herzöge kleinkriegen	- создать основу власти

V. Beantworten Sie die Fragen zum Text:

1. Wie lange war das deutsche Reich die stärkste Macht in Europa?
2. Worum tobten heftige Kämpfe zwischen den Fürsten und dem König?
3. Was entbrannte Mitte des 12. Jahrhunderts?
4. Was versuchte sich Friedrich I. Barbarossa zu schaffen?
5. Wann wurde die Macht der deutschen Fürsten stärker?
6. Wer verlegte das Schwergewicht seiner Politik in seinen italienischen Besitz?
7. Worum schuf Friedrich II. Eine ständige Armee?
8. Was für eine Zeit heißt das Interregnum?
9. Wen wählten 1273 die Fürsten zum Kaiser?
10. In wessen Händen konzentrierte sich die Macht?

VI. Bestätigen oder widersprechen Sie die Aussagen, gebrauchen Sie dabei folgende Redewendungen:

- Ja, das stimmt. (Nein, das stimmt nicht).
- Ja, ich bin damit einverstanden. (Nein, ich bin damit nicht einverstanden).

1. Mitte des 11. Jahrhunderts entbrannte der Kampf zwischen den Fürstengeschlechtern Staufer und Welfen.
2. Friedrich I. wollte die Welfen zum Gehorsam zwingen.

3. Friedrich Barbarossa war ein Feldherr und ein begabter Politiker.
4. Er kriegte bayrische und fränkische Herzöge klein.
5. Er unternahm 8 Feldzüge nach Italien.
6. Ende des 13. Jahrhunderts gab es keine zentrale Macht in Deutschland.
7. Ende des 13. Jahrhunderts war die Zeit der völligen staatlichen Zersplitterung Deutschlands.
8. Friedrich II. verlegte das Schwergewicht seiner Politik in seinen italienischen Besitz.
9. Er war von der feudalen Gefolgschaft abhängig.
10. Die Zeit zwischen 1254-1283 heißt das Interregnum.
11. 1263 wählten die Fürsten Rudolf von Habsburg zum Kaiser.
12. Die Habsburger waren ein großes Fürstenhaus.

VII. Stellen Sie die Fragen zum Text und lassen Sie Ihre Studienfreunde diese Fragen beantworten.

VIII. Berichten Sie über:

- Friedrich I. Barbarossa als Politiker und Feldherr;
- die Zeit der Entfaltung des Feudalismus;
- die Regierung des Hohenstaufenkönigs Friedrich II;
- den Kaiser Rudolf von Habsburg.

Тексты для самостоятельного внеаудиторного чтения.

Text "A".

FRIEDRICH I. BARBAROSSA (1122-1190)

Der Sohn des Herzogs Friedrich II von Schwaben und der Welfin Judith folgte zunächst seinem Vater im Herzogtum. Sein Oheim König Konrad III designierte ihn 1152 zum Thronfolger. Die Fürsten wählten ihn einstimmig zum König. Er schien durch seine Herkunft am besten geeignet, den staufisch-welfischen Gegensatz beizulegen. In seiner Wahlanzeige an den Papst zeigte er als Grundlinien seiner Politik auf: Wahrung der Kirchenprivilegien, Wiederherstellung der Erhabenheit des römischen Reichs, Herleitung der Königsgewalt unmittelbar von Gott. Nach der Kaiserkrönung durch Papst Hadrian IV. 1155 in Rom begann Friedrich, seine Politik imperial auszurichten. 1155-1156 wurden Welfen und Babenberger endgültig verglichen, die staufische Zentralstellung am Oberrhein wurde Ende 1156 bedeutend ausgebaut. Bis 1158 festigte er seine Herrschaft im Sudetenraum, in Schlesien, im Ostseeraum, und Rhein-Rhonengebiet. Auf seinem zweiten Italienzug (1158-1162) begann er die Rechte der Lombardenstädte einzuschränken, in Ober- und Mittelitalien Reichsterritorien mit einheitlicher Verwaltung und zentralisierter Finanzwirtschaft als Ersatz für die im Investiturstreit in Deutschland geschmälerte Königsmacht zu schaffen. Diese Politik aber scheiterte, als der vierte Italienzug 1166-1168 fehlschlug. Friedrich fand danach zur Politik des Vergleichs als taktisches Mittel und Herrschaftsprinzip zurück. Seine Gegner in überlegener Diplomatie trennend, schloss er Soderfrieden mit der Kurie auf dem fünften Italienzug 1174-1178, mit den Lombarden 1183. In Deutschland baute er die staufische Territorialherrschaft zeitgemäß und zukunftsweisend aus (Schwergewicht in Schwaben, Elsass, Mainfranken, Pleißenland). Zugleich förderte er die territorialstaatliche Aufgliederung durch Teilung älterer und Bildung herrschaftlicher Herzogtümer (1156 Österreich, 1168 Würzburg, 1180 Westfalen, Sachsen, Bayern, Steiermark; 1182 Lösung der Markgrafschaft Mähren von Böhmen). Die Schwertleihe seiner Söhne Heinrich VI., seit 1169 designierter Thronfolger, und Friedrich VI. (Konrad), seit um 1171 Herzog von Schwaben, feierte er 1184 mit der Pracht der neuen ritterlich-höfischen Kultur. Er machte sich damit zum führenden Vertreter der neuen Feudalgesellschaft (Aufstieg der Ministerialen). 1187 schloss er gegen eine niederrheinisch-welfisch-englische Opposition das

deutsch-französische Bündnis, das die Grundlage des künftigen Zusammengehens zwischen Staufern und Kapetingern gegen Welfen und Plantagenets bildete. Auf dem Hoftag 1188 in Mainz entschloss sich Friedrich zum Kreuzzug, brach im Mai 1189 von Regensburg aus auf und ertrank unterwegs in Kleinasien. Schon den Zeitgenossen galt er als Vorbild ritterlicher Gesinnung und als Erneuerer des Reichs. Nachdem das „Volksbuch von Friedrich Barbarossa“ (1519) die ursprünglich um seinen gleichnamigen Enkel Kaiser Friedrich II entstandene Sage vom Kaiser, der sich vorläufig im Berg aufhält (Kyffhäusersage), auf ihn übertragen hatte, wurde er in Verbindung mit den nationalstaatlichen Hoffnungen und Bestrebungen des 19. und 20. Jh. neben Karl dem Grossen zum volkstümlichsten Kaiser des deutschen Mittelalters.

Text "B".

FRIEDRICH II. (1194-1250)

Er wuchs am intrigereichen Hof von Palermo auf, fand dort aber in der arabisch-jüdisch-byzantinisch-normanischen Mischkultur günstige Voraussetzungen, sich Sprachkenntnisse und eine universale Bildung anzueignen. Wiewohl 1196 in Frankfurt zum König gewählt, wurde er 1198 bei der Doppelwahl als Thronfolger übergangen. Seine Mutter, Konstanze von Sizilien, liess ihn 1198 in Palermo unter Verzicht auf die deutsche Krone zum König von Sizilien krönen und bestimmte Papst Innozenz III zu seinem Vormund in Sizilien. 1208 wurde er für mündig erklärt und unterwarf sich 1209 die Insel. Bedrängt durch den Welfenkaiser Otto IV, liess Innozenz III mit französischer Hilfe Friedrich 1211 in Nürnberg zum König wählen. Die süddeutschen Fürsten gingen geschlossen zu Friedrich über, der erstmals 1212-1220 in Deutschland weilte. 1212 erneuerte er das staufisch-kapetingische Bündnis und die Welfen und sicherte sich darüber den Thron. Im April 1220 liess er seinen Sohn Heinrich VII in Frankfurt zum deutschen König wählen. Mit Rücksicht auf den 1215 gelobten Kreuzzug krönte Papst Honorius III. 1220 in Rom Friedrich zum Kaiser. Sein Versuch, 1226 die Reichsgewalt in Oberitalien wiederherzustellen, scheiterte am Widerstand der lombardischen Städte. Den wiederholt aufgeschobenen Kreuzzug führte er ungeachtet des vom Papst 1227 über ihn verhängten Bannos 1228-1229 durch. Er liess sich vom Sultan Al Kamil von Ägypten die heiligen Stätten vertraglich übergeben und setzte sich 1229 in der Grabeskirche die Krone des Königsreichs Jerusalem, des Erbes seiner Gemahlin Isabella, auf. Der ihn begleitender Deutschordenmeister Hermann von Salza vermittelte nach der Rückkehr den 1230 auf sizilischem Boden beschworenen Frieden mit dem Papst. Friedrich erreichte danach die Höhe seiner Macht. 1235 erliess Friedrich in Mainz ein Landfriedensgesetz und versöhnte sich mit den Welfen, indem er dem welfischen Kaiser Otto das Kind mit dem neugeschaffenen Herzogtum Braunschweig-Lüneburg belehnte. 1237 liess er seinen Konrad in Wien zum deutschen König wählen. Seitdem kam er nicht mehr über die Alpen. 1239 bannte ihn der Papst zum zweiten Mal. 1240 marschierte Friedrich im Norden in den Kirchenstaat ein. Nach den Scheinverhandlungen erklärte ihn der Papst 1245 für abgesetzt und liess in Deutschland die Gegenkönige Heinrich Raspe und Wilhelm von Holland wählen. 1248 verlor Friedrich die Romagna und Teile Mittelasiens. 1249 entging er einem Giftmordversuch seines Leibarztes und verlor seinen Sohn Enzo. Im Begriff, für einen Zug nach Deutschland zu rüsten, erkrankte er und starb. Testamentarisch erklärte er seinen Sohn Konrad IV zu seinem Nachfolger im Imperium und Manfred zu dessen Statthalter im Königreich Sizilien und in Reichsitalien. Seine schon zu Lebzeiten bewunderte und gefürchtete Gestalt ging in die Sage ein. Das geistige Leben an seinem Hofe spiegelt den Wissensdrang und die vielseitige Bildung des Kaisers wider. Von seinen eigenen Werken ist das Buch über die Falkenjagd besonders bekannt geworden.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИИ ПООИЯ

I. Спроектировать специальную технологию ПООИЯ, предусматривающую диагностическое целеполагание, отбор и структурирование учебного материала на основе ГОС ВПО и квалификационных требований к подготовке специалистов в вузе, выбор методов, форм и средств обучения, оценку и контроль результатов обучения с применением специально разработанных тестов.

Диагностическое целеполагание осуществлять на четырех уровнях:

- системном – формулирование общих целей профессионального образования в соответствии с ГОС ВПО;

- предметном – формулирование дидактических целей для изучения в вузе дисциплины "Иностранный язык" на основе квалификационных требований к подготовке специалистов в вузе и требований Типовой программы по иностранным языкам для неязыковых специальностей вузов;

- модульном – детализация дидактических целей для изучения каждого модуля, который представляет собой логически завершенную единицу учебного материала и включает в себя темы, объединенные общими целями и задачами;

- уровне конкретного занятия – формулирование частных дидактических целей для изучения темы определенного модуля в рамках учебного занятия.

Требования к отбору учебного материала:

- профессионально-ориентированная насыщенность;

- аутентичность;

- социокультурная направленность;

- достаточность по объему и доступность в языковом отношении.

Структурирование учебного материала необходимо осуществлять следующим образом:

- учебные элементы в рамках изучения определенного модуля определяются с учетом логики построения всего курса и возможности студентов усваивать материал последовательно, логично, осмысленно и глубоко;

- целесообразно построение таблицы распределения учебного времени, графа изучения учебных вопросов, плана проведения занятия с целью выявления последовательности расположения учебного материала, учитывая его объем, временный ресурс.

При разработке процессуальной стороны целесообразно учитывать следующее:

- цели обучения ИЯ студентов неязыковых факультетов вузов на основе ГОС ВПО, квалификационных требований к подготовке специалистов в вузе, требований Типовой программы по иностранным языкам для неязыковых специальностей вузов;

- содержание обучения ИЯ как непрофилирующей дисциплине; содержание учебного материала конкретного модуля;

- объем учебного материала и степень его сложности;

- время, отведенное на изучение определенного модуля;

- уровень языковой подготовки обучающихся; степень их творческой активности;

- уровень материальной оснащенности: наличие наглядных пособий, технических средств обучения.

В качестве ведущих при ПООИЯ использовать активные методы работы с учебным материалом и в учебной группе (метод проектов, учебно-ролевые игры, упражнения, дискуссии).

Организационными формами ПООИЯ на неязыковых факультетах вузов являются аудиторные занятия под руководством преподавателя; обязательная самостоятельная работа по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время; индивидуальная самостоятельная работа. Основными характеристиками аудиторного занятия при ПООИЯ являются его комплексность, интегративность, интенсификация речевой деятельности, коммуникативно-профессиональная направленность всех языковых аспектов. Самостоятельная внеаудиторная работа студента есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на занятии, что мотивирует ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. При ПООИЯ самостоятельная работа студента представлена главным образом индивидуальным внеаудиторным чтением по заданию преподавателя, которое предполагает чтение дополнительных профессионально-ориентированных текстов, соответствующих по своей тематике текстам, изучаемым на аудиторных занятиях, но содержащих дополнительную информацию.

Средствами обучения являются:

- 1) лингвистические средства (языковые) – специально отобранные, предназначенные для обучения ИЯ учебные материалы и единицы данного языка: словарь, учебная грамматика, правила, лингвистические значки и символы;
- 2) методические средства, включающие профессиональные понятия и термины, методические рекомендации, учебные пособия и материалы, а также компоненты, составляющие их (упражнения, задания, алгоритмы и т. д.);
- 3) технические средства – трансляторы лингводидактических материалов, обеспечивающие их воспроизведение в целесообразных формах.

В рамках ПООИЯ целесообразно использовать следующие виды контроля:

– *предварительный*, который осуществляется преподавателем до того, как начинается изучение дисциплины «Иностранный язык», раздела или темы; объектом контроля является уровень сформированности речевых умений и отдельных языковых навыков;

– *текущий*, который позволяет видеть процесс становления умений и навыков, заменять отдельные приемы работы, вовремя менять виды работы, их последовательность в зависимости от особенностей той или иной группы обучающихся; основным его объектом является степень сформированности языковых умений и навыков;

– *промежуточный (тематический) контроль* – для определения степени усвоения обучающимися каждой темы в целом, их способности связать учебный материал с уже усвоенными знаниями; объектом являются речевые умения;

– *итоговый* – контроль степени овладения обучающимися коммуникативными умениями и в целом коммуникативной компетенцией на том или ином уровне.

Для реализации рассмотренных видов контроля могут быть использованы следующие формы: собеседование, различные упражнения, тесты и тестовые задания, контрольные работы. Наиболее актуальной является тестовая форма контроля. В частности, для проверки языковых навыков и речевых умений предлагается использовать лингводидактические тесты, которые отличаются экономичностью, надежностью, вербальным характером, широкой направленностью на объект тестирования, удобством пользования.

II. Сформировать готовность обучающихся к изучению иностранного языка с применением модели ПООИЯ.

Показателями готовности обучающихся являются:

- сформированность положительной мотивации к изучению иностранного языка;
- наличие специальных знаний по профилирующим дисциплинам;

- достаточное владение языковыми и социокультурными знаниями, коммуникативными умениями и навыками;
- творческая активность.

III. Установить междисциплинарные связи дисциплины "Иностранный язык" со специальными дисциплинами.

Важно определить тот фактический материал из курса профилирующих дисциплин, который может служить предметом заинтересованного общения. Установление междисциплинарных связей позволяет усилить преемственность в обучении, расширить область применения приобретенных знаний, дает возможность устранить ненужное дублирование учебного материала.

IV. Реализовать личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов, которое заключается в предоставлении обучающемуся, опираясь на его способности, склонности, ценностные ориентации, интересы и субъективный опыт, возможности реализовать себя в познании и учебной деятельности. Для этого необходимо создать такие педагогические ситуации, которые способствуют:

- активному включению всех участников образовательного процесса в обсуждение и выполнение действий при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;
- исследовательской позиции всех субъектов процесса ПООИЯ;
- партнерскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов особенностей, стремлений, перспективы личностного роста.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Научно-педагогические основы обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов	5
1.1. Анализ педагогической теории и практики профессионально-ориентированного обучения иностранному языку	5
1.2. Теоретическая модель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.....	17
1.3. Выбор и обоснование критериев результативности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку	55
Глава 2. Экспериментальная оценка реализации технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку	63
2.1. Проектирование технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.....	63
2.2. Результаты экспериментальной апробации технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку	83
2.3. Педагогические условия реализации технологии профессионально-ориентированного обучения иностранному языку	102
Заключение	115
Список литературы	119
Приложения	130
Оглавление.....	147